



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**PROCESSOS COMPORTAMENTAIS CONSTITUINTES DE  
INTERAÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS COM JOVENS COM  
SÍNDROME DE DOWN NO SISTEMA DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO  
REGULAR**

**Fernanda Cascaes Teixeira**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2006**

**PROCESSOS COMPORTAMENTAIS CONSTITUINTES DE  
INTERAÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS COM JOVENS COM  
SÍNDROME DE DOWN NO SISTEMA DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO  
REGULAR**

**Fernanda Cascaes Teixeira**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia, Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de Santa  
Catarina, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olga  
Mitsue Kubo.**

**FLORIANÓPOLIS  
2006**

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos,  
se não tiver amor sou como o bronze que soa,  
ou como o címbalo que retine.  
E ainda que eu tivesse o dom da profecia  
e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência;  
ainda que tivesse toda a fé,  
a ponto de transportar montanhas,  
se não tiver amor, nada sou”.*

*(Coríntios 13, 1-2)*

*Dedico à memória do meu avô Theobaldo Ulysséa Teixeira que,  
com sua sabedoria, despertou em mim o desejo de conhecer.*

## AGRADECIMENTOS

*À DEUS que me oferecendo a vida possibilitou a conquista de todo aprendizado.*

*À minha mãe Nádia, a quem muito amo, por estar sempre ao meu lado, me incentivando a crescer e vencer desafios.*

*À minha avó Júlia, tias Tânia, Eliana e Leila e prima Juliana por suas palavras e gestos de carinho.*

*Ao meu namorado Guilherme que além de encher meu coração de amor e felicidade me ajudou na construção das figuras do trabalho.*

*Às amigas Ângela, Naiane e Vanessa pelas dúvidas, angústias e descobertas compartilhadas no processo de elaboração de nossas dissertações.*

*Àqueles que generosamente me contaram experiências profissionais e pessoais, permitindo a construção de novos conhecimentos científicos.*

*Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, co-construtores desse trabalho, pelas colaborações e, em especial, pela amizade.*

*À professora Olga que com carinho, delicadeza e sabedoria orienta-me rumo a novas descobertas.*

## SUMÁRIO

<b>1. Processos comportamentais constituintes de interações profissionais de professores e de alunos com jovens com Síndrome de Down no sistema das organizações de ensino regular.....</b>	<b>01</b>
1.1 Construção social da deficiência e do conceito de deficiência .....	02
1.2 Estigmas associados às pessoas com necessidades especiais .....	05
1.3 Processos de integração e inclusão social de pessoas com necessidades especiais.....	09
1.4 Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais .....	11
1.5 O trabalho de professores como fator decisivo para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino .....	14
1.6 Interações entre alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino .....	19
1.7 Desenvolvimento físico e cognitivo de pessoas com Síndrome de Down .....	22
<b>2. Obtenção de dados para caracterização das interações profissionais de professores e de alunos com jovens com Síndrome de Down no sistema das organizações de ensino regular.....</b>	<b>26</b>
2.1 Participantes .....	26
2.2 Características da organização escolar .....	26
2.3 Situação e ambiente .....	28
2.4 Equipamento e material .....	30
2.5 Procedimento .....	31
2.5.1 De escolha da escola .....	31
2.5.2 De escolha e seleção dos participantes .....	32
2.5.3 De elaboração dos instrumentos de observação .....	32
2.5.4 De contato com os participantes .....	34
2.5.5 De coleta de dados .....	35
2.5.6 De registro dos dados .....	36
2.5.7 De organização, tratamento e análise dos dados .....	36

<b>3. Características do atendimento oferecido pela escola aos alunos com Síndrome de Down .....</b>	<b>38</b>
3.1 Indicações das orientadoras de inclusão sobre o atendimento oferecido pela escola aos alunos com Síndrome de Down .....	39
3.2 Alunos com Síndrome de Down apresentam níveis de desenvolvimento acadêmico inferiores aos requeridos pelas séries que freqüentam de acordo com o relato das orientadoras de inclusão .....	43
<b>4. Percepções das professoras sobre o processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down .....</b>	<b>48</b>
4.1 Indicações das professoras sobre variáveis inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down .....	49
4.2 Professoras consideram a presença física dos alunos com Síndrome de Down em salas de aula regulares como um indício de inclusão escolar .....	55
<b>5. Percepções das professoras sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down .....</b>	<b>65</b>
5.1 Indicações das professoras sobre seus conhecimentos em relação à síndrome e ao desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down .....	66
5.2 Professoras possuem expectativas negativas em relação ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down .....	70
<b>6. Procedimentos educacionais apresentados pelas professoras em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos da turma .....</b>	<b>76</b>
6.1 Indicações das professoras sobre seus procedimentos em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos.....	76
6.2 Professoras apresentam procedimentos educacionais diferentes em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos da turma .....	81
<b>7. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino .....</b>	<b>86</b>

7.1 Indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e não amigos nas turmas dos alunos com Síndrome de Down .....	87
7.1.1 O desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down como fator decisivo do estabelecimento de amizades com colegas de turma.....	91
7.2 Indicações de alunos sobre colegas que gostariam e que não gostariam de sentar ao lado em sala de aula nas turmas dos alunos com Síndrome de Down .....	96
7.2.1 Colegas de turma indicam que não gostariam de sentar ao lado de alunos com Síndrome de Down em sala de aula .....	100
7.3 Indicações de alunos sobre colegas que recebem maior e menor atenção da professora nas turmas dos alunos com Síndrome de Down.....	105
7.3.1 Alunos com Síndrome de Down recebem atenção diferenciada de seus professores na percepção de seus colegas de turma .....	109
7.4 Indicações de alunos sobre colegas que irão fazer e que não irão fazer uma faculdade nas turmas dos alunos com Síndrome de Down .....	115
7.4.1 Colegas de turma possuem expectativas negativas quanto à possibilidade de alunos com Síndrome de Down fazerem uma faculdade .....	119
7.5 Padrões de interações entre alunos de uma turma influenciam a forma como os alunos com Síndrome de Down serão percebidos .....	123
<b>8. Características organizacionais dificultam apresentação de comportamentos participativos e de responsabilidade das professoras pelo processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down.....</b>	<b>131</b>
<b>Referências .....</b>	<b>141</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>145</b>
Apêndice 1. Análise das variáveis dos fenômenos presentes no problema de pesquisa – Percepções de professores .....	145
Apêndice 2. Análise das variáveis dos fenômenos presentes no problema de pesquisa – Percepções de alunos .....	156
Apêndice 3. Roteiro de entrevista com as professoras .....	163
Apêndice 4. Roteiro de entrevista com as orientadoras de inclusão .....	168
Apêndice 5. Questionário .....	172



## RESUMO

A compreensão do fenômeno deficiência pressupõe o conhecimento das percepções das pessoas acerca de determinadas características visto que são os significados atribuídos a uma característica que determinarão se ela será símbolo de prestígio ou descrédito social. Dessa forma, deficiência não é algo localizado em um indivíduo, mas criado e legitimado nas relações sociais, em especial, nas relações estabelecidas em organizações familiares, escolares e de trabalho. Com a finalidade de caracterizar as interações de professores e colegas de turma com alunos com Síndrome de Down no sistema das organizações de ensino regular foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais, com três professoras e duas orientadoras de inclusão. Além disso, foram aplicados questionários com perguntas adaptadas de um teste sociométrico, em 103 colegas de turma de quatro alunos com Síndrome de Down, estudantes de quarta à oitava série do Ensino Fundamental. Os participantes trabalhavam ou estudavam em uma organização escolar privada da rede regular de ensino de uma cidade litorânea, de médio porte, da região sul do País. A partir da análise das respostas dadas às entrevistas foi possível constatar que as professoras: consideram que inclusão escolar é a presença física de alunos com necessidades especiais em sala de aula; assumem parcialmente a responsabilidade acadêmica pelos alunos com a síndrome e possuem expectativas negativas em relação ao seu desenvolvimento acadêmico atual e futuro. As professoras consideram a falta de formação para o trabalho e a falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down como dificuldades na execução de seu trabalho. A socialização e a aquisição de valores como respeito às diferenças e solidariedade são indicados pelas professoras como benefícios da inclusão escolar de alunos com a síndrome para eles, para seus colegas de turma e para elas próprias. Como conseqüências aversivas, as professoras indicam aprendizagem pouco desenvolvida dos alunos com a síndrome e sentimentos de angústia, incapacidade e medo dos professores. O atendimento aos alunos com Síndrome de Down é considerado interrupção nas atividades de ensino, o que demonstra que as professoras não os percebem como integrantes do sistema escolar. As respostas dos colegas de turma aos questionários revelam que quanto mais semelhante for o desenvolvimento acadêmico dos alunos com e sem a síndrome, maiores as possibilidades do estabelecimento de relações de amizade entre eles. Os colegas de turma indicam ainda que não gostariam de sentar ao seu lado, possuem expectativas negativas quanto à possibilidade desses alunos fazerem uma faculdade e que alunos com Síndrome de Down recebem atenção diferenciada das professoras. De maneira geral, os dados sobre processos comportamentais constituintes de interações de professores e colegas de turma com alunos com Síndrome de Down no sistema de organizações de ensino regular possibilitam identificar a necessidade de reestruturar a forma como o atendimento aos alunos com a síndrome está organizado para facilitar a participação e a responsabilização dos professores no processo de inclusão desses alunos.

**Palavras-chave: Processos comportamentais, organizações de ensino regular, alunos com Síndrome de Down.**

## ABSTRACT

The comprehension of the disability phenomenon is based on the perception of people about special characteristics as the meanings are related to one characteristic which will determine if it will be a symbol of social prestige or discredit. Due to that, disability is not something we find in an individual but created and legitimized in the social relationships, specially those among family, school or work members. With the aim of giving characteristics to the perceptions of teachers and classmates about their interactions with Down Syndrome students in the regular school system, structured and semi-structured interviews were carried out, individually, with three teachers and two inclusion coordinators. Besides that, questionnaires with questions adapted from a “social measure” test, among 103 classmates from a group with four Down Syndrome students, belonging from fourth to eight grade of elementary school. All participants worked or studied in a private school of a littoral zone city in the south of the country. From the analysis of the given answers to the interview, it was possible to get to the conclusion that for teachers: school inclusion is the physical presence of students with special needs in a classroom; they feel partially responsible for the academic development of the students with the syndrome and carry out negative expectations as to their development in school not only in the present moment as well as in the future. Teachers consider the lack of job formation and also the lack of knowledge about the Down syndrome as difficulties to accomplish their tasks. Socialization and value acquisition such as respect to the differences as well as solidarity are indicated by the teachers as a benefit of school inclusion not only for the Down syndrome students themselves but also to teachers and classmates. As negative consequences teachers pointed to not well developed learning skills, feelings of anguish, teachers’ incapacity and fear. The assistance to Down syndrome students is considered an interruption of the school activities, from what we can conclude that teachers do not consider these students as part of the school system. Classmates’ answers to the questions show us that the more similar the academic development of the students with and without the syndrome is, better are the possibilities of friendship among them. Classmates also show that sitting by their side is not exactly what they want and that they do not expect students with Down syndrome to join college. Another aspect they showed is that they feel like teachers give these students more attention than they give normal students. As a general rule, data about the perception of teachers and classmates about their interaction with Down Syndrome students in the regular school system allow them to identify the need of rethinking the way these students are assisted in a way to ease their participation as well as make teachers responsible in their inclusion process.

**Key-words: teachers and classmates perception of the group, down syndrome students, regular school system**

## **PROCESSOS COMPORTAMENTAIS CONSTITUINTES DE INTERAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES E DE ALUNOS COM JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN NO SISTEMA DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO REGULAR**

As percepções, concepções e expectativas existentes em relação às pessoas com necessidades especiais irão determinar a “deficientização”, o fracasso ou o sucesso dessas pessoas? A resposta a esse questionamento pode ser positiva, tendo em vista o conhecimento produzido sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos diferentes contextos sociais. Explicar situações que evidenciam a exclusão social como: serviços segregadores, fracasso escolar, desemprego, sub-emprego e isolamento, responsabilizando as pessoas com características que explicitam as diferenças individuais, por vezes consideradas intoleráveis, tem sido uma constante. Entretanto, os resultados das investigações realizadas indicam que o maior obstáculo à inclusão de pessoas com necessidades especiais não é imposto pela genética ou pela natureza de uma característica, mas é, principalmente, imposto pela sociedade (Werneck, 1993; Carvalho, 2000).

É indispensável que as investigações sobre inclusão não sejam limitadas à dimensão individual, cujo foco tende a ser a pessoa com necessidades especiais. Isso porque familiares, professores, colegas de turma, entre outros, são agentes do processo de inclusão e não “coadjuvantes” de uma história que, ainda no início século XXI, oferece uma possibilidade reduzida de “final feliz” (Yazlle e col. 2004). A qualidade das relações estabelecidas nos contextos familiar, escolar e de trabalho influencia o desenvolvimento da independência e, conseqüentemente, o grau de inclusão social que será obtido pela pessoa com necessidades especiais.

Uma vez que a deficiência é construída, legitimada e está localizada nas relações sociais e não em um organismo (Omote, 1994), o estudo das respostas de grupos sociais em relação às pessoas com necessidades especiais é requisito para a compreensão científica dos processos de elaboração e perpetuação de esteriótipos e preconceitos, bem como da “construção social da deficiência”. Nesse sentido, produzir conhecimento que responda à pergunta: “Quais são as percepções<sup>1</sup> de professores e colegas de turma sobre suas interações com pessoas com Síndrome

---

<sup>1</sup> Percepção é o processo pelo qual o homem analisa e atribui significado às informações sensoriais que recebe (Stratton, P. e Hayes, N., 1994).

de Down no sistema regular de ensino?”, contribuirá para o desenvolvimento social e constituirá um avanço na produção de conhecimento científico sobre o tema.

### **1.1 Construção social da deficiência e do conceito de deficiência**

Todas as pessoas são diferentes. As diferenças individuais são objeto de investigação científica da Psicologia, em especial as diferenças que, em um grupo, tempo e circunstância são evidenciadas por sua significação (Omote, 1994). É o significado atribuído a uma característica que determinará se ela, símbolo da diferença individual, será motivo de orgulho ou de vergonha, de prestígio ou descrédito social (Buscaglia, 1997). A mesma característica em diferentes contextos culturais poderá receber significações até mesmo opostas. Ferreira e Botomé (1984) ressaltam que se a maioria das pessoas de uma comunidade tivesse a mesma característica, como possuir apenas um braço, não seria considerado deficiente quem tivesse apenas um braço e talvez isso acontecesse a quem tivesse dois. Portanto, investigar o significado atribuído a uma característica e de que forma o processo de significação é iniciado e perpetuado socialmente é relevante cientificamente uma vez que é o significado atribuído a uma característica que determinará o quanto à pessoa que a apresenta será considerada “deficiente”.

Compreender como são atribuídos significados às diferenças existentes entre as pessoas implica no exame dos conceitos de “normal” e “patológico” para um grupo social. Apesar dos avanços nas pesquisas científicas realizadas no âmbito da Psicologia e da Saúde, não existe um consenso entre os profissionais dessas áreas e, até mesmo, entre opiniões do senso comum, acerca do que seja normalidade. Para Marcelli (1998) existem quatro perspectivas sob as quais seria possível definir se uma conduta é normal ou patológica: **a)** o normal como saúde em oposição à doença, sendo que os conceitos de doença e saúde são considerados categorias estáticas; **b)** o normal como média estatística, na qual o normal é a conduta apresentada pela maioria das pessoas pertencentes a uma sociedade; **c)** o normal como ideal a ser realizado, sendo que o ideal é definido por um grupo de pessoas influenciadas por seus valores culturais e ideológicos e **d)** o normal como um processo dinâmico, uma capacidade de retorno a um certo equilíbrio. A partir disso, é possível inferir que os conceitos de “normal” e “patológico” são relacionados aos valores e percepções sociais, uma vez que são os valores, percepções e expectativas das pessoas que definirão o que será considerado normalidade ou patologia em um tempo e circunstância.

Uma característica ou o indivíduo que possui essa característica retirados do contexto social a que pertencem, nada ou pouco significa. Por isso, o conhecimento das percepções e expectativas das pessoas em relação a essa característica e a esse indivíduo proporcionará uma compreensão do fenômeno denominado deficiência. Omote (1994), ao sistematizar o conhecimento produzido sobre deficiência, afirma que embora ela seja comumente percebida como algo localizado no indivíduo estigmatizado, sendo excluídas as reações das outras pessoas como parte integrante do fenômeno, nenhuma característica pode ter sentido de vantagem ou desvantagem por si mesma. Ao encontro disso, Goffman (1963) ao discorrer sobre o conceito de estigma afirma que um atributo não é em si mesmo honroso ou desonroso, uma vez que tanto pode estigmatizar alguém, quanto pode confirmar a “normalidade” de outra pessoa. Isso porque o significado atribuído a uma característica dependerá de quem são os outros ou, nas palavras de Omote (1994), da sua “audiência”.

Compreender de que forma pessoas com necessidades especiais são percebidas, em função do significado atribuído a determinadas características, pode constituir o ponto de partida para intervenções, cujo objetivo seja a inclusão social dessas pessoas. De acordo com a teoria da Construção Social da Deficiência descrita por Omote (1994), a deficiência é compreendida não como algo que nasce com alguém ou é seu atributo inerente, mas como algo produzido e mantido por um grupo social que interpreta determinada característica como desvantagem e descrédito. Buscaglia (1997), ao relatar sua experiência no atendimento de pais de pessoas com necessidades especiais, ressalta que nenhuma pessoa nasce com sentimento de inferioridade. Sentir-se e comportar-se como inferior é algo aprendido nas relações estabelecidas em organizações familiares, escolares, de trabalho, de lazer, entre outras, uma vez que nossa auto-imagem depende do que as outras pessoas pensam, desejam e esperam de nós (Leite, 1997). Isso significa que a percepção existente sobre um indivíduo pode limitar suas ações, modificar seus sentimentos em relação a si mesmo, assim como alterar sua interação com outras pessoas.

Ao descrever e criticar o desenvolvimento da educação inclusiva na Inglaterra, Mittler (2003) contrapõe o “modelo centrado na criança” e o “modelo social da deficiência”. A ideologia do “modelo centrado na criança” é de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão localizadas na criança e, por conseguinte, o objetivo do sistema educacional é beneficiar a criança com os serviços que a escola pode oferecer, “encaixando-a” no sistema. Por outro lado, o “modelo social da deficiência” preconiza que as ações realizadas nas organizações educacionais podem promover a discriminação, ser incapacitantes e constituir um dos obstáculos existentes à

inclusão social. O objetivo das ações no “modelo social da deficiência” é a modificação de regulamentos e de ações que criam e mantêm a exclusão. A substituição do “modelo centrado na criança” para o “modelo social da deficiência” pressupõe e exige uma reformulação do conceito de deficiência, bem como a ampliação do conhecimento científico sobre o comportamento das outras pessoas em relação àquelas com necessidades especiais.

A partir da evolução do que é significado como deficiência, a terminologia utilizada para fazer referência a esse fenômeno também é criticada e reformulada. Excepcional, deficiente, pessoa com história de deficiência, portador de deficiência, portador de necessidades especiais, portador de necessidades educacionais especiais, pessoa com necessidades especiais e pessoa com necessidades educacionais especiais são exemplos de terminologias utilizadas. Ao longo de mais de 50 anos de constituição de uma área de estudo e de um campo profissional, não é possível observar um consenso entre os cientistas e profissionais sobre qual a terminologia adequada, o que, por vezes, gera conflitos de significação sobre os termos utilizados (Voivodic, 2004). Mittler (2003) afirma que a discussão sobre qual é a terminologia adequada é mais que um assunto da linguagem do “politicamente correto”, uma vez que as palavras podem criar ou manter formas de pensar que perpetuem a segregação social. Desenvolver uma linguagem que contribua com a promoção de inclusão social requer a realização de investigações sobre o comportamento das pessoas diante de indivíduos com necessidades especiais, uma vez que, dessa forma, a linguagem servirá aos objetivos de inclusão social.

Tradicionalmente, as pesquisas científicas cujo objetivo é a ampliação do conhecimento sobre o fenômeno denominado deficiência e suas implicações sociais têm como foco indivíduos com necessidades especiais e suas características (Omote, 1994). Todavia, são as outras pessoas, e não somente àquelas com necessidades especiais, responsáveis pela significação das características e, conseqüentemente, pela atribuição dos adjetivos “normal” e “patológico” em função dessas significações (Omote, 1994; Marcelli, 1998; Buscaglia, 1997). O conhecimento da participação de toda sociedade na significação do fenômeno chamado deficiência possibilitou a substituição de modelos explicativos que serviram e ainda servem de embasamento teórico para a formulação de ações no contexto educacional, como o “modelo centrado na criança” e o “modelo social da deficiência”, e a busca pelo desenvolvimento de uma terminologia adequada aos propósitos de inclusão social (Mittler, 2003). Dessa forma, investigar os comportamentos existentes em relação às pessoas com necessidades especiais constitui uma necessidade social e científica, visto que o conhecimento produzido acerca desses comportamentos possibilitará não

apenas a compreensão do fenômeno deficiência, mas também a formulação e o aperfeiçoamento de estratégias de inclusão social.

## **1.2 Estigmas associados às pessoas com necessidades especiais**

Estigma é um termo criado pelos gregos como referência a sinais corporais com os quais era evidenciada, tornado público, algo extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava (Goffman, 1963). Os sinais costumavam ser feitos com cortes ou fogo em pessoas que deveriam ser evitadas, especialmente, em locais públicos por serem escravos, criminosos ou traidores. Goffman (1963) elucida que o conceito de estigma está relacionado mais a uma qualidade de relações que menosprezam e depreciam alguém, que a um atributo, tendo em vista que é o significado associado a uma característica, que definirá se ela será honrosa ou desonrosa. Nesse sentido, não são as pessoas que apresentam determinadas características, mas aquelas que atribuem significados a essas características que precisam ser investigadas para o conhecimento de processos de elaboração e perpetuação de estigmas. Goffman (1963) destaca ainda que pessoas estigmatizadas podem ser “desacreditadas”, quando apresentam uma característica distintiva imediatamente reconhecível; ou “desacreditáveis”, quando apresentam uma característica distintiva que não seja conhecida ou imediatamente perceptível. Nesse sentido, pessoas com Síndrome de Down são, de acordo com o autor, “desacreditadas”, visto que apresentam características físicas relacionadas com a síndrome que são facilmente reconhecidas. Pessoas surdas, por sua vez, são, de acordo com Goffman (1963), “desacreditáveis” uma vez que a surdez não é uma característica imediatamente perceptível.

No decorrer da história humana, a “deficiência” foi percebida de diferentes maneiras. Pessoas com necessidades especiais foram consideradas seres sagrados, possuídos pelo demônio, castigadas por seus pecados ou enviados de Deus como forma de castigo para seus familiares (Werneck, 1993). O indivíduo com necessidades especiais foi e ainda é “alvo” de curiosidade, medo, insegurança e preconceito social (Teixeira, 2002). Ainda hoje, no início do século XXI, existem concepções pouco esclarecidas sobre pessoas com necessidades especiais o que explicita a necessidade da ampliação de conhecimentos científicos sobre o fenômeno denominado “deficiência”.

Ao estudar o comportamento materno em relação a crianças com Síndrome de Down, Teixeira (2002) destaca que a criança com necessidades especiais tende a ser percebida como

alguém que não poderá contribuir para o desenvolvimento social de sua comunidade. É sabido que essa percepção provém mais da inabilidade social em lidar com as diferenças individuais que de uma incapacidade que nasce com o indivíduo com necessidades especiais (Omote, 1994). Ao encontro disso, Buscaglia (1997) ressalta que quando um jovem com necessidades especiais é alfabetizado, conclui o Ensino Fundamental ou Médio, inicia um curso universitário, ou se destaca por alguma realização, é algo considerado incomum. As realizações de indivíduos com necessidades especiais tendem a ser supervalorizadas, provavelmente pela superação de uma expectativa existente em relação a eles. Segundo o autor, a baixa expectativa ou a expectativa negativa que as pessoas tendem a nutrir em relação aos indivíduos com necessidades especiais é um dos aspectos responsáveis pelo baixo investimento educacional destinado a essa parcela da população e, conseqüentemente, pelo grau de independência alcançado por eles. A pessoa com necessidades especiais é antes de tudo uma pessoa, que na medida em que é desvalorizada pela sociedade por ser considerada deficiente, passa a desvalorizar-se também (Buscaglia, 1997). Ninguém nasce com uma baixa auto-estima, pouca iniciativa de socialização e baixo rendimento escolar. Todos esses fatores são criados nas interações que são estabelecidas ao longo da vida. Dessa forma, identificar percepções e expectativas existentes em relação às pessoas com necessidades especiais é também identificar os limites impostos pela sociedade ao desenvolvimento delas.

As características estereotipadas atribuídas aos indivíduos com necessidades especiais reduzem suas chances de vida educacional e social, uma vez que as outras pessoas tendem a se comportar de uma maneira específica e, muitas vezes, inapropriada frente a eles, por isso, necessitam ser melhor investigadas. Segundo Werneck (1993) e Buscaglia (1997) é o estigma que a sociedade apresenta em relação às pessoas com necessidades especiais e não as suas características que faz com que a participação social delas seja limitada e diferenciada dos demais cidadãos. Nesse sentido, Goffman (1963) afirma que uma característica distintiva tende a ser sobreposta à outras características do indivíduo que a apresenta na percepção das outras pessoas, interferindo na qualidade dos relacionamentos que serão estabelecidos entre elas. A aparência física de uma pessoa, por exemplo, interfere na forma como ela é percebida e, conseqüentemente, tratada. Omote (1990) ao investigar a influência da aparência física facial sobre as percepções sociais constatou que pessoas com Síndrome de Down por apresentarem características físicas imediatamente identificáveis, são, comumente, consideradas “deficientes” e por isso suas competências sociais e cognitivas tendem a ser subestimadas.



Sentimentos admitidos ou inconfessos estão presentes nas relações sociais (Amaral, 1992). Em geral, nas relações estabelecidas entre pessoas consideradas normais e aquelas com necessidades especiais sentimentos como o medo, a cólera, o desgosto e a repugnância estão presentes. Amaral (1992) afirma que, como conseqüência do contato com o diferente e da experimentação de tais sentimentos (medo, cólera, desgosto e repugnância), os “mecanismos de defesa” são ativados, gerando comportamentos de abandono ou superproteção. “Mecanismos de defesa”, segundo a autora, são estratégias desenvolvidas pelos indivíduos que eliminam fontes de insegurança, perigo, tensão e ansiedade. Diante de situações percebidas como ameaçadoras, é possível verificar duas possibilidades de respostas por parte de quem se sente ameaçado: o ataque e a fuga. O “ataque” representa a destruição, eliminação ou minimização do ser, grupo ou objeto percebido como ameaçador. O extermínio de grupos minoritários como de judeus, negros, índios e deficientes são comportamentos caracteristicamente de ataque de quem se sente, ou sentiu, ameaçado pela existência desses grupos. Por outro lado, o abandono, a superproteção, a rejeição e a negação são exemplos de comportamentos de fuga. De acordo com Amaral (1992), a negação pode ser concretizada por meio de três comportamentos: a atenuação, a compensação e a simulação. A atenuação é expressa por meio de pensamentos e verbalizações que afirmem que a situação “não é tão grave assim” ou que “poderia ser pior”. A conjunção adversativa “mas” é utilizada no comportamento de compensação, no qual a situação ou condição percebida como ameaçadora é “atenuada” por afirmações como: “Ele é deficiente físico, mas é inteligente!”. Afirmações como: “É cego, mas é como se não fosse!” expressam o comportamento de simulação, no qual a condição geradora de ansiedade é negada. Para a elaboração de ações cujo objetivo seja impedir o estabelecimento e a reprodução de preconceitos e estigmas é necessário conhecer os sentimentos que as pessoas possuem em relação às pessoas com necessidades especiais .

A própria ciência psicológica tende a criar categorias distintas para classificar os indivíduos com necessidades especiais, como se eles necessitassem de uma teoria psicológica especial para serem compreendidos. Segundo Omote (1994), a partir do momento em que uma pessoa é percebida como integrante de uma determinada categoria, existem expectativas acerca de seu desempenho. Caso ela não corresponda a essas expectativas, possivelmente será percebida como se possuísse alguma patologia, além da característica interpretada como deficiência. Investigar as expectativas, percepções e sentimentos existentes em relação às pessoas com necessidades especiais auxiliará na compreensão da construção social da deficiência e, a partir

disso, na elaboração de políticas de inclusão. Omote (1994) afirma que indivíduos identificados como deficientes e que se comportam como deficientes podem estar desempenhando o papel a eles atribuído por meio da categorização das diferenças, visto que as pessoas tendem a se comportar de acordo com as expectativas sociais. Goffman (1963) e Amaral (1992) discorrem sobre o processo denominado “generalização indevida”, no qual uma série de características negativas são associadas à característica compreendida como estigmatizante. A autora cita relatos de pessoas cegas que comumente são tratadas como deficientes mentais. Para Amaral (1992) o desconhecimento é o fator perpetuador de atitudes preconceituosas e da conservação de estereótipos negativos relacionados às pessoas com necessidades especiais.

Uma vez que o preconceito e o estereótipo, em geral, são anteriores à experiência pessoal, uma experiência positiva de relacionamento com pessoas com necessidades especiais poderá romper com sua reprodução ou até mesmo impedir o seu estabelecimento (Amaral, 1992). Ao investigar o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares, Mittler (2003) demonstrou, ao investigar situações de inclusão escolar realizadas na Inglaterra, que após a experiência de interação com pessoas com necessidades especiais, as atitudes estigmatizadoras são modificadas. Nesse sentido, conhecer as percepções e expectativas existentes em relação aos indivíduos com necessidades especiais pode constituir um fator facilitador para a criação de estratégias para o estabelecimento de relações positivas e da modificação de atitudes estigmatizadoras.

Preconceitos e estigmas fazem parte da vida de pessoas com necessidades especiais. De que forma os preconceitos e estigmas a que elas são submetidas influenciará o seu desenvolvimento nas dimensões afetiva, social, educacional e profissional? É possível impedir o estabelecimento e a reprodução de preconceitos e estigmas? Responder a essas questões parece ser uma contribuição científica necessária para a elaboração e o aperfeiçoamento de políticas de inclusão social. Conhecer as percepções de professores e alunos sobre suas interações com pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino constituirá uma ampliação do conhecimento científico produzido sobre um fenômeno que, ainda no século XXI, é cercado por dúvidas, estigmas e temores: a deficiência. Esse conhecimento constituirá um recurso adicional para a realização de pesquisas científicas sobre a qualidade e a natureza das relações estabelecidas entre indivíduos com necessidades especiais em diferentes contextos (escolar, familiar, de trabalho), além de possibilitar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de integração ou inclusão social.

### 1.3 Processos de integração e inclusão social de pessoas com necessidades especiais

A inclusão social de indivíduos com necessidades especiais é considerado um tema atual e polêmico, ainda que discussões e elaborações científicas sobre ele tenham origem há mais de 40 anos. A partir de movimentos anteriores à década de 1960, a proposta de inclusão social de pessoas com necessidades especiais foi criada. De acordo com Voivodic (2004), a gênese da proposta de inclusão foi caracterizada por três vertentes: a “luta” pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, foi o marco principal no estabelecimento de direitos humanos. Na França, na década de 1960, foi criada a Pedagogia Institucional que preconizava a importância do contexto social no desenvolvimento do indivíduo. Esses acontecimentos podem ser considerados como precursores dos programas de inclusão social.

Três acontecimentos são destacados por Voivodic (2004) na descrição histórica do desenvolvimento da teoria de inclusão social no Brasil. De acordo com a autora, o movimento de inclusão teve como influências: **a)** a Liga Mundial pela Inclusão, que surgiu na Europa contra o isolamento de pessoas com deficiência em instituições especializadas e segregacionistas; **b)** a Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental, com origem na Bélgica, para que crianças com deficiência mental frequentassem escolas regulares e **c)** a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994. A autora ressalta que a inclusão social de pessoas com necessidades especiais no Brasil está mais relacionada com iniciativas de pais de pessoas com necessidades especiais, do que com a elaboração de conhecimento científico.

Na década de 1950 sob influência do que ocorria nos Estados Unidos, foi iniciado no Brasil um movimento para a integração de pessoas com deficiência em escolas comuns. A integração escolar, no Brasil, “traduziu-se” na colocação do aluno com deficiência em classe especial na escola regular. Voivodic (2004) evidencia que, atualmente, no início do século XXI, existe uma integração não-planejada que é a presença de crianças com deficiência na escola comum, sem apoio especializado e planejamento. Tal fato demonstra a necessidade da produção de conhecimento que possibilite o desenvolvimento de estratégias de inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares.

Tema recorrente de trabalhos científicos e de senso-comum, a inclusão, ou integração, permanece a suscitar questionamentos e discussões polêmicas sobre sua conceituação e repercussões. Enquanto alguns teóricos utilizam os termos “inclusão” e “integração” como sinônimos (Carvalho, 1997), outros discorrem sobre as distinções entre os termos (Mantoan, 1997; Bueno, 2001). A etimologia das palavras “inclusão” e “integração” indicam diferentes significados. De acordo com Voivodic (2004), integrar é sinônimo de formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Incluir, por sua vez, significa compreender, fazer parte, participar.

A partir da conceituação utilizada pelos autores que fazem distinção entre os processos “integrar” e “incluir”, é possível inferir que em processos de integração os problemas de inserção social são considerados como originários das características da pessoa com necessidades especiais (modelo médico de deficiência). Nesse sentido, a integração é uma forma condicional de inserção, na qual o indivíduo com necessidades especiais deve se adaptar às organizações escolares, de trabalho, de saúde ou de lazer para ter acesso e realizar as atividades que elas oferecem. Inclusão, por outro lado, é o processo de adaptação das organizações escolares, trabalho, saúde e lazer para facilitar o acesso e a permanência de pessoas com necessidades especiais. Uma ideologia de valorização da diversidade humana e os pressupostos de um modelo social da deficiência caracterizam a noção de inclusão escolar. Tal concepção implica em uma organização escolar estruturada para atender as particularidades de todas as pessoas, o que evidencia a relevância social e científica da realização de estudos que facilitem a compreensão das relações estabelecidas nesse contexto.

A meta de incluir todos os educandos com necessidades especiais em escolas regulares é questionada por autores como Schwartzman (1997) e Omote (1999). Esses autores acreditam que nem todos os alunos irão se beneficiar da estrutura de ensino existente, dependendo de seu comprometimento físico e cognitivo. Omote (1999) critica a recomendação de que todas as pessoas sejam matriculadas em escolas regulares, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e lingüísticas expressa na Declaração de Salamanca, elaborada no ano de 1994. Bueno (2001) acrescenta que a educação especial não deve ser extinta, mas incorporada à educação regular, oferecendo apoio técnico para a efetivação da educação inclusiva. O apoio de profissionais especializados em educação especial no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino também é preconizado pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1995). A discussão acerca da conceituação e da promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais requer informações de

natureza científica que permitam aos profissionais identificar aspectos que dificultam e repercussões benéficas desse processo.

Para que os alunos com necessidades especiais possam ser atendidos são necessários recursos educacionais adequados, revisão de currículo, alterações no projeto arquitetônico das escolas e, em especial, o conhecimento da influência das relações que serão estabelecidas com os professores e colegas de turma na “concretização” do processo de inclusão. Nesse sentido, Carvalho (1998) substitui o foco da discussão das necessidades especiais do aluno para a remoção de “barreiras” (nas palavras da autora) à sua aprendizagem. Isso não exclui a importância do conhecimento das características do educando, mas destaca os comportamentos dos educadores e as características das organizações escolares como agentes do processo de inclusão. Ao encontro disso, Carvalho (1997) define inclusão como um processo gradual e dinâmico, que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar com uma reflexão crítica sobre seus conhecimentos e sentimentos em relação às pessoas com necessidades especiais.

Conceituar processos de integração e de inclusão social é tarefa que apresenta um grau elevado de dificuldade, ainda que seja uma temática discutida há mais de 40 anos (Voivodic, 2004). É possível considerar integração como um processo estruturado a partir do modelo médico da deficiência, no qual os problemas são considerados decorrências das características das pessoas com necessidades especiais (Mantoan, 1997; Bueno, 2001). Inclusão, por outro lado, é um processo, cuja ideologia é a valorização da diversidade humana, a partir do modelo social de deficiência (Voivodic, 2004). Planejar comportamentos e praticá-los a fim de incluir pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um tema recorrente de trabalhos científicos e constitui um desafio diário de profissionais da educação. A produção de conhecimentos científicos sobre esse fenômeno pode ser considerada uma necessidade de grande valor social, visto que a inclusão escolar é requisito para a conquista da inclusão social de pessoas com necessidades especiais.

#### **1.4 Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais**

Educadores e especialistas assumem opiniões polêmicas e controversas a respeito do tema inclusão. Embora as leis e normas da política educacional brasileira evidenciem uma preocupação governamental com a “educação para todos”, preferencialmente em classes comuns do ensino regular (Brasil, 1988, 1995), dados do Censo Escolar de 2002, divulgado pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), revelam que enquanto 400.000 alunos com alguma deficiência estudam em escolas especiais, apenas 110.000 freqüentam escolas regulares (Voivodic, 2004). Esse dado caracteriza a necessidade da realização de estudos e pesquisas científicas que facilitem não apenas a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, como também a avaliação e o aperfeiçoamento do processo de inclusão social.

Uma vez que a interação entre indivíduos com necessidades especiais e outras pessoas constitui o elemento principal da inclusão, é possível inferir que para que a inclusão aconteça é necessário o estabelecimento de vínculos interdependentes entre os integrantes de um determinado grupo. De acordo com Martins (1999), isso significa que a inclusão de pessoas com necessidades especiais tem como exigência reciprocidade e participação ativa nas relações. Estar fisicamente em um ambiente comum não caracteriza o processo de inclusão (Karagiannis e col. 1999). Três tipos de “inclusão” foram descritas por Carvalho (1997): **a)** a inclusão funcional, na qual a criança com necessidades especiais permanece em classes do ensino regular; **b)** a social, na qual alunos com e sem necessidades especiais interagem em algumas atividades, como de lazer e esportes; e **c)** a inclusão locacional, na qual crianças com necessidades especiais estudam em escolas regulares, mas em unidades de educação especial. Os três tipos de inclusão descritos por Carvalho (1997) podem ser considerados graus do processo de inclusão escolar, nos quais a qualidade e natureza das interações entre os estudantes com necessidades especiais, seus colegas de turma e professores serão, possivelmente, diferentes.

A crença de que a “deficiência” é uma doença e de que a pessoa com necessidades especiais é incapaz de aprender com os demais alunos serviu de “sustentação” para a divisão do sistema educacional em regular e especial. Martins (1999) salienta que, de forma gradativa, tem sido percebida a importância de unir o sistema regular e especial de ensino com o propósito de atender as necessidades dos educandos e de abandonar atitudes segregacionistas que tendem a repercutir não só no âmbito educacional, como também no âmbito social, afetivo e produtivo. A inclusão de pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino constitui uma etapa importante para a conquista de sua inclusão social, visto que por meio da educação, ela poderá ser aceita como integrante produtivo da sua comunidade.

Ao investigar a percepção de educadores sobre a inclusão escolar de indivíduos com Síndrome de Down, Martins (1999) destacou a necessidade de uma estruturação das estratégias de políticas públicas para oferecer às escolas melhores condições para a promoção da inclusão. A

capacitação de professores para atuarem diante da heterogeneidade de sua clientela, a capacitação de agentes inclusivos (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e psicólogos), o redimensionamento das salas de aula, a redução da quantidade de alunos por turma, a dotação de material didático atualizado, a adaptação dos critérios de avaliação, a flexibilidade do esquema curricular e o apoio pedagógico adicional foram considerados pelos educadores entrevistados por Martins (1999) como fatores facilitadores do processo de inclusão escolar. Ao encontro disso, Mittler (2003) afirma que a inclusão implica uma reestruturação das organizações escolares, de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Os dados apresentados sobre a necessidade de reestruturação das escolas regulares para possibilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais sugerem que professores são agentes do processo de adaptação da organização escolar.

Para incluir uma pessoa com necessidades especiais em escolas regulares inseridas em uma sociedade pouco tolerante em relação às diferenças individuais, é necessário conhecer as dificuldades existentes nesse processo. A partir do relato de pais de crianças com deficiência física, estudantes de escolas regulares, Canotilho (2002), identificou dificuldades em relação à inclusão escolar. Dentre as dificuldades citadas pelos pais, é possível destacar: **a)** efetuação da matrícula; **b)** falta de iniciativa dos profissionais das escolas regulares para coletar informações sobre as crianças e **c)** aspectos da organização física da escola (barreiras arquitetônicas). Voivodic (2004), ao descrever e analisar um projeto de inclusão escolar, desenvolvido na cidade de São Paulo destacou que, nos primeiros anos da educação infantil, a educação inclusiva é realizada sem grandes dificuldades. Os problemas surgem no ensino médio, quando as exigências de desempenho e o nível de complexidade das atividades são maiores.

O conhecimento das percepções de professores sobre as conseqüências positivas e negativas da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares facilita não apenas o investimento financeiro na proposta de educação inclusiva, mas também o reconhecimento da importância da efetivação desse processo. Pais de alunos com deficiência mental, estudantes de escolas regulares foram entrevistados por Davern (1994) e afirmaram que a inclusão em escolas regulares beneficiou, em especial, o desenvolvimento da comunicação e da sociabilidade de seus filhos. Monteiro (1997) constatou aspectos positivos no desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down ao serem incluídas em escolas regulares, tais como: desenvolvimento da linguagem, incorporação das regras sociais e a diminuição de comportamentos agressivos. Tendo em vista os resultados obtidos pelo “Projeto Educar Mais 1”

que oferece apoio às famílias e escolas por meio da mediação profissional e cujo objetivo é a inclusão de crianças com Síndrome de Down em classes comuns do ensino regular, Voivodic (2004) concluiu que o trabalho em classes regulares possibilita uma melhora no rendimento escolar e no estabelecimento de relacionamentos afetivos não apenas dos alunos com Síndrome de Down, mas também de seus colegas de turma.

Ao investigar a percepção dos educadores em relação à inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, em nove escolas da rede pública de Natal, Martins (1997) constatou que os educadores percebem benefícios para todos os alunos. Segundo os professores, o aluno com Síndrome de Down obtém benefícios nas áreas social, cognitiva, motora, verbal e emocional. Em relação aos alunos sem a síndrome foi observada a diminuição de preconceitos. Além disso, Martins (1997) verificou que a presença de alunos com Síndrome de Down não afetou o rendimento escolar dos outros alunos, tendo sido essa uma das preocupações de professores e pais. Outro aspecto ressaltado na pesquisa foi à importância da mediação do professor para o processo de inclusão. O conhecimento das consequências positivas da inclusão para alunos com necessidades especiais e para seus colegas de turma e o conhecimento sobre a influência dos comportamentos dos professores na efetivação desse processo constituem aspectos relevantes para a elaboração de estratégias de inclusão.

Benefícios não apenas para pessoas com necessidades especiais, mas também para os demais alunos do sistema regular de ensino foram constatados por meio de estudos científicos (Davern, 1994). O conhecimento das dificuldades encontradas na efetivação do processo de inclusão escolar também é importante, visto que pode ser considerado na elaboração de políticas de educação inclusiva e no aprimoramento das políticas e estratégias de ação existentes (Carvalho, 1997; Canotilho, 2002). Professores, pais e alunos são co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso de iniciativas de inclusão escolar, entretanto, é possível afirmar que os professores podem ser considerados os principais agentes na concretização desse processo (Mittler, 2003).

### **1.5 O trabalho de professores como fator decisivo para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino**

É indiscutível a influência dos comportamentos dos professores sobre os processos de ensinar e aprender em uma organização escolar. O professor é o profissional que tem como atribuição primeira prestar aos alunos o serviço considerado fim nessas organizações: a educação.



Uma vez que os processos de ensinar e aprender são definidos pela relação entre o que o professor faz e o que acontece com o aluno como decorrência do fazer do professor (Kubo e Botomé, 2001), é possível afirmar que a aprendizagem ocorre por meio das interações estabelecidas entre professores e alunos. Dessa forma, a qualidade das interações estabelecidas entre professores e alunos com necessidades especiais pode facilitar ou dificultar a inclusão desses alunos e, por isso, precisa ser pesquisada.

Ao investigar a inclusão de alunos com deficiência física em escolas regulares segundo a perspectiva de seus pais, Canotilho (2002) demonstrou que, nos casos estudados, a aceitação dos alunos pelos professores foi fundamental para a concretização da inclusão social. Isso porque os professores, de acordo com a autora, possuem uma dupla função: tanto agem como facilitadores das atividades em sala de aula, como também servem de modelo para que os outros alunos aprendam a respeitar as diferenças individuais e colaborar com a aprendizagem de seus colegas. Assim, é possível inferir que a atuação do professor em sala de aula pode facilitar em diferentes graus a ocorrência de inclusão social de pessoas com necessidades especiais, bem como a aprendizagem de comportamentos de cooperação entre os alunos.

O conhecimento das características da atuação dos professores e das dificuldades por eles encontradas na execução de seu trabalho auxiliará na elaboração e implementação de práticas inclusivas. Voivodic (2004) investigou e avaliou as características de um projeto de inclusão de crianças com Síndrome de Down em escolas regulares por meio da mediação de pedagogos e psicólogos chamado “Educar mais 1”. Dentre as principais conclusões dessa investigação é possível destacar que as organizações escolares aceitam presença da criança com necessidades especiais, mas não estão preparadas para propiciar a ela as condições necessárias para o seu desenvolvimento; os profissionais da escola precisam de treinamento para o trabalho com alunos com necessidades especiais e os estereótipos que os pais e os educadores apresentam em relação à pessoas com necessidades especiais dificultam a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola e na família (Voivodic, 2004). Ao encontro disso, Martins (1999) constatou, ao entrevistar professores e pais sobre a inclusão escolar de pessoas com Síndrome de Down, que existe a necessidade de capacitação dos professores para lidar com as dificuldades presentes no processo de inclusão escolar. Professores da rede estadual de educação também identificam a falta de treinamento para o trabalho como uma dificuldade em atender alunos com necessidades especiais (Santa Catarina, 2000).

Ao analisar relatos de professores da rede pública de primeira à quarta série do município do Rio de Janeiro, Fontoura (1994) evidenciou que os professores não se consideram envolvidos e presentes em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos considerados “difíceis”. Os professores enfatizaram o aluno como responsável pelo fracasso escolar, sem considerar a relação existente entre ensinante e aprendiz. A autora também ressaltou que comumente os professores fazem diagnósticos (fornecem explicações médicas) com base em observações incompletas e preconceituosas, ou atribuem a dificuldades familiares, emocionais ou financeiras a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem. Por fim, Fontoura (1994) conclui que “dar a voz”, escutar o docente pode favorecer o surgimento de uma reflexão que examine a situação do fracasso escolar como uma relação entre múltiplos fatores e não como “culpa” de um só ator. A ação e reação de professores ao trabalhar com alunos com necessidades especiais em contextos de educação regular, comumente, caracterizados como impróprios para essa clientela, necessitam ser cientificamente investigadas, uma vez que constituem um dos aspectos de maior influência sobre o processo de inclusão social.

A percepção do professor sobre a proposta de inclusão realizada na escola e a forma como ele participa das decisões organizacionais acerca desse processo irão repercutir em suas ações em sala de aula. Com o intuito de investigar a percepção dos educadores sobre a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down, Martins (1999) destacou que: a primeira reação dos educadores frente às crianças com Síndrome de Down foi de medo e angústia. Além disso, o autor constatou que o processo inclusivo é considerado difícil, porém enriquecedor da ação pedagógica, uma vez que desafia o professor a estudar e que para um grupo de docentes e técnicos, a escola não está preparada para receber alunos com Síndrome de Down, visto que o ensino que oferece não é percebido como de qualidade. Além disso, a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down foi percebida como uma imposição dos dirigentes da organização escolar, um “modismo”. A inclusão de alunos com necessidades especiais pode ser uma imposição da direção das escolas como nas situações estudadas por Yazlle (2004). Nesses casos, a posição do professor “é de uma pessoa derrotada e submetida à vontade e decisão de outros, é de quem perdeu o jogo de forças” (p. 196). Em processos de inclusão conduzidos dessa forma, a presença do aluno com necessidades especiais pode representar uma imposição e a desconsideração pela participação do professor nas decisões acerca da inclusão escolar o que, provavelmente, influenciará negativamente os comportamentos dos professores frente às necessidades desses alunos.

A percepção de professores sobre alunos com necessidades especiais pode constituir um dificultador do processo de inclusão escolar caso seja formada a partir de preconceitos e esteriótipos. A percepção de professores de que as pessoas com necessidades especiais são mais diferentes do que parecidas com as outras pessoas e de que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especial, um equipamento especial, um treinamento especial e escolas especiais, de acordo com Mittler (2003), é a principal dificuldade presente na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. O autor, no entanto, ao pesquisar o processo de inclusão realizado nas escolas regulares da Inglaterra, destaca que tais atitudes, em geral, mudam, uma vez que os professores tiveram uma experiência direta de incluir essas crianças nas salas de aula.

A concepção de professores acerca da inclusão de alunos surdos em escolas regulares em relação aos aspectos: intelectual, comportamental e de aprendizagem foi objeto de investigação de Silva e Pereira (2003). Quanto ao aspecto intelectual, os dados obtidos por meio das entrevistas e observações possibilitaram demonstrar que os professores consideram seus alunos surdos inteligentes, mas se comportam como se eles não fossem inteligentes. Alguns professores facilitavam as tarefas para o aluno surdo, respondendo por ele ou aceitando qualquer resposta como correta. Quanto ao aspecto comportamental, os professores declararam não acreditar que a surdez interfira no comportamento dos alunos e afirmam que os tratam com igualdade em relação aos outros colegas. Entretanto, por meio das observações realizadas em sala de aula, foi constatado que os professores são mais tolerantes em relação aos comportamentos dos alunos surdos, permitindo que eles levantem, andem pela sala ou até mesmo atrapalhem os colegas. No aspecto da aprendizagem, os professores consideram que os alunos surdos apresentam condições de ter uma aprendizagem normal, destacando, porém que a aprendizagem acontece de forma diferente, com um ritmo mais lento. Por fim, Silva e Pereira (2003) concluíram que embora os professores tenham um discurso de inclusão em relação aos alunos surdos, na prática suas atuações são de exclusão, revelando uma imagem de que os alunos surdos são menos capazes de aprender que os ouvintes. A discrepância entre o discurso e a ação de professores em relação ao trabalho realizado com alunos com necessidades especiais em escolas regulares poderá ser compreendida na medida em que forem conhecidos as percepções, concepções e sentimentos que os professores possuem em relação a esses alunos.

As características físicas e cognitivas de alunos com necessidades especiais evidenciam as dificuldades de professores em lidar com as diferenças individuais e as lacunas de qualificação

desses profissionais para potencializar a aprendizagem a partir de atividades de naturezas diversas. Yazlle (2004) investigou o processo de inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral na pré-escola e constatou que na relação entre o professor e o aluno com necessidades especiais a deficiência da professora é evidenciada, seja a deficiência física de não ter condições de pegar e carregar a criança, seja a deficiência de não saber o que fazer e como lidar com a situação. No entanto, o autor afirma que no decorrer do processo de inclusão, as deficiências de ambos, professor e aluno, deixam de ser evidenciadas para serem substituídas por suas competências. Além disso, o autor afirma que nas instituições de educação infantil, as ações de cuidado dirigidas às crianças, não apenas às com necessidades especiais, têm sido significadas como ações que desqualificam as professoras ou as profissionais que as realizam. Dessa forma, o valor educativo das atividades de cuidado é esquecido e assim, oportunidades de aprendizagem que poderiam potencializar a conquista de uma independência diária são desperdiçadas.

A interação com alunos com necessidades especiais em escolas regulares promove experiências, que possibilitam modificações nas percepções, concepções e sentimentos dos professores em relação a esses alunos. Yazlle (2004) destaca que a percepção da criança com necessidades especiais em sala de aula contrasta com as expectativas que o professor possui em relação a pessoas “com deficiência”. Assim, o professor tende a questionar a validade de determinados preconceitos e esteriótipos. O autor salienta que a percepção dos colegas e a forma como eles recebem o aluno com necessidades especiais também influencia a atuação dos professores no processo de inclusão escolar.

Em síntese, atuação do professor em sala de aula constitui um dos principais fatores que interferem nos processos de aprendizagem e inclusão escolar (Martins, 1999; Mittler, 2003). O conhecimento das características dessa atuação e, em especial, das percepções, concepções e sentimentos dos professores é fundamental para o levantamento das dificuldades que ele possui no trabalho com alunos com necessidades especiais e para a elaboração e implementação de estratégias que facilitem a inclusão desses alunos. A qualidade da interação entre os alunos com necessidades especiais e seus colegas de turma também precisa ser investigada, visto que ela está relacionada tanto com a atuação do professor (que servirá de exemplo para seus alunos), como com a revisão de preconceitos e esteriótipos em relação ao processo de inclusão (Mittler, 2003, Voivodic, 2004).

## **1.6 Interações entre alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino**

A escola além de ensinar disciplinas acadêmicas, estabelece padrões de convivência social e por isso constitui uma importante organização que pode contribuir para a inclusão social de pessoas com necessidades especiais. Entretanto, existem poucas pesquisas científicas sobre relações interpessoais em organizações escolares e, em geral, os professores não estão preparados para educar por meio e para as relações (Leite, 1997). Isso significa que, embora sejam fundamentais para a vida humana, as relações estabelecidas entre colegas de turma são insuficientemente investigadas e compreendidas o que dificulta a elaboração de estratégias de inclusão escolar para pessoas com necessidades especiais.

Entre os anos de 1950 e 1960, a crença de que pessoas com deficiência mental não seriam beneficiadas em escolas regulares e que seus colegas de turma, por sua vez, seriam prejudicados por conviverem com pessoas “com deficiência” era amplamente compartilhada (Voivodic, 2004). O fato de existirem poucas pesquisas científicas sobre as interações e os benefícios decorrentes das interações entre alunos com e sem necessidades especiais em escolas regulares dificulta o conhecimento das repercussões do processo de inclusão escolar para alunos com necessidades especiais, seus colegas de turma e professores (Monteiro, 1997). Nesse sentido, a concepção de que a convivência entre alunos com e sem necessidades especiais é prejudicial social e cognitivamente para alunos sem necessidades especiais é consequência do desconhecimento dos resultados de experiências de inclusão, o que denota a importância da realização e divulgação de estudos científicos sobre esse fenômeno.

Ao sistematizar o conhecimento sobre as repercussões 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). Nesse sentido, é possível afirmar que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino beneficia seus colegas de turma tanto

acadêmica, quanto socialmente e, conseqüentemente, contribui para a formação de uma sociedade inclusiva.

Com o objetivo de conhecer 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 da pesquisa de Martins (1999) indicam que a inclusão de alunos com Síndrome de Down é percebida como construtiva para o desenvolvimento de professores e para os outros alunos. Foi constatado que a convivência com colegas com Síndrome de Down proporcionou uma maior interação da turma, a construção de vínculos afetivos e a diminuição de preconceitos e esteriótipos. 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 sobre indivíduos com necessidades especiais e, dessa forma, contribuir para o estabelecimento de políticas públicas de inclusão social.

A inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas regulares possibilita o estabelecimento de relações de compreensão e apoio que caracterizarão a interação entre indivíduos com necessidades especiais e outras pessoas das futuras gerações. Ao encontro disso, é possível citar os resultados encontrados em pesquisas científicas como a realizada por Yazlle (2004). O autor teve como objetivo conhecer os elementos e 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. O estudo 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. Além disso, as crianças demonstraram facilidade e prazer em desempenhar essa tarefa.

Os colegas de turma servem de modelos para a aprendizagem de regras sociais o que facilitará o acesso e a permanência de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos como de trabalho e de lazer (Bishop e col. 1999). Nesse sentido, a socialização é um importante benefício da inclusão escolar para os alunos com necessidades especiais (Karagiannis e col. 1999; Santa Catarina, 2000).

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 e col. (1999). Ao encontro disso, 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 e Olds (2000) destacam que as 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 possuírem características físicas que são facilmente reconhecidas 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 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 influenciar positiva ou negativamente o estabelecimento e a qualidade das interações entre alunos com e sem necessidades especiais (Bishop e col. 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 e col. 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 e col. 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 a todos os alunos oportunidades de interação e, conseqüentemente, de estabelecimento de vínculos de amizade.

A inclusão de pessoas com Síndrome de Down em escolas regulares pode influenciar a diminuição de preconceitos e esteriótipos que os outros alunos apresentam em relação a indivíduos com necessidades especiais (Martins, 1999). A possível diminuição de preconceitos decorrente da convivência entre pessoas com e sem a síndrome pode facilitar a socialização, o acesso ao mercado de trabalho, a conquista de independência de pessoas com Síndrome de Down. Entretanto, características inerentes à síndrome ou a ela associadas em função de esteriótipos muito provavelmente interferem na forma como indivíduos com Síndrome de Down são percebidos e, conseqüentemente, na qualidade das interações que estabelecem com colegas de turma e professores em organizações escolares. Nesse sentido, o conhecimento sobre as características inerentes a Síndrome de Down é necessário para a compreensão de algumas

variáveis intervenientes na qualidade das interações que são estabelecidas por pessoas com a síndrome em organizações escolares, de trabalho, de lazer, de saúde entre outras.

### **1.7 Desenvolvimento físico e cognitivo de pessoas com Síndrome de Down**

A primeira descrição de uma pessoa cujas características se assemelham com as características próprias da Síndrome de Down foi elaborada por Jean Esquirol em 1838 (Lima, 1994). O nome Síndrome de Down é uma homenagem ao médico inglês John Langdon Down, que descreveu um grupo de indivíduos com comprometimento intelectual, caracterizando aspectos fenotípicos do que era considerada a doença da “Idiotia Mongólica” (Voivodic, 2004). Por constituir a principal causa genética de deficiência mental (Lima, 1994), a produção de conhecimento científico sobre a Síndrome de Down e suas repercussões genéticas e sociais na vida do indivíduo adquire relevância social.

A contribuição de John Langdon Down para a ciência foi à descrição precisa das características físicas das pessoas com a Síndrome de Down, descrição essa que serve para a formulação do seu diagnóstico. A partir da descrição das características fenotípicas, a síndrome não seria mais confundida com nenhum outro distúrbio congênito. Down acreditava que a síndrome era um retorno a um tipo racial mais primitivo, influenciado pela teoria da evolução proposta por Charles Darwin. Por reconhecer feições orientais em indivíduos afetados pela síndrome, Down a chamou de mongolismo, termo que foi abolido pela comunidade científica por envolver aspectos de discriminação étnica (Lima, 1994).

Os progressos científicos dos métodos de visualização de cromossomos realizados na década de 1950 possibilitaram a correlação, efetuada por um cientista chamado Lejeune, do fenótipo de pessoas com Síndrome de Down com sua expressão cariotípica mais frequente: a trissomia do cromossomo 21 (Voivodic, 2004). Dentro de cada célula do corpo humano existem 23 pares de cromossomos que são responsáveis pela transmissão das características hereditárias. Em pessoas com Síndrome de Down, o vigésimo primeiro par cromossômico está alterado, possui um cromossomo a mais, em todas ou algumas células, por isso a Síndrome de Down é conhecida como a “Trissomia do 21” (Andrade, 1999). Dessa forma, um erro ou acidente biológico é responsável pela produção das alterações físicas e cognitivas existentes no desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down.



O erro da distribuição cromossômica pode ocorrer em qualquer célula na época de sua divisão. A gravidade e as conseqüências desse erro dependerão da época gestacional em que ele ocorre, pois todas as células derivadas de uma célula alterada irão possuir a mesma alteração. A Síndrome de Down pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos: trissomia simples, translocação e mosaicismo (Andrade, 1999). A trissomia simples é encontrada em 96% dos casos, nela percebe-se facilmente a presença do cromossomo extra no par 21. Na trissomia por translocação o cromossomo extra está sobreposto a um cromossomo de outro par. Ela ocorre em 2% dos casos e não são observadas diferenças clínicas entre crianças que possuem trissomia simples ou por translocação. O mosaicismo ocorre em 2% dos casos e na sua ocorrência é possível verificar a presença de um percentual de células com 46 cromossomos e um percentual de células trissômicas com 47 cromossomos.

Em geral, as características físicas influenciam a maneira como indivíduos com Síndrome de Down serão percebidos e conseqüentemente as relações por eles estabelecidas. O crescimento físico da pessoa com Síndrome de Down tende a ser mais lento e sua estatura mais baixa em relação às outras pessoas. Fatores nutricionais, hormonais, a presença de outras anomalias congênitas e circunstâncias do meio determinarão variações de estatura. O excesso de peso pode se tornar um problema para quem possui a síndrome (Andrade, 1999). A cabeça de um indivíduo com a síndrome tende a ser pequena e arredondada, com o pescoço curto e grosso. As pálpebras, em geral, são estreitas e levemente oblíquas. Sua orelha e boca tendem a ser pequenas. É comum observar pessoas com a síndrome com a boca aberta e a língua projetada, em razão da hipotonia muscular. As mãos e pés tendem a ser curtos e grossos (Andrade, 1999). Além de características físicas, a Síndrome de Down é responsável por alterações no desenvolvimento cognitivo das pessoas que a apresentam.

A Síndrome de Down impõe limitações ao desenvolvimento intelectual, porém estas limitações ainda não foram definidas cientificamente (Werneck, 1993). Existem variações na severidade dos distúrbios cognitivos associados à Síndrome de Down. Desta maneira, ela ocasionará diferentes graus de distúrbios cognitivos que podem ser minimizados por uma estimulação ambiental (Andrade, 1999). Ao descrever os resultados de uma intervenção pedagógica nos contextos familiar e escolar de crianças com Síndrome de Down, Voivodic (2004) evidencia que condutas que aparecem espontaneamente no desenvolvimento de outras crianças podem ser ensinadas para crianças com deficiência mental a partir de uma ação

educativa planejada. Esse fato reitera a importância da produção de conhecimento sobre aspectos relacionados à estimulação e educação de pessoas com Síndrome de Down.

Os indivíduos com Síndrome de Down apresentam características físicas semelhantes, porém o mesmo não ocorre em relação ao seu comportamento e desenvolvimento (Voivodic, 2004). Características como docilidade, amistosidade, afetividade e teimosia são atribuídas estereotipadamente a pessoas com a síndrome, embora, cientificamente, não sejam confirmadas como um padrão de comportamento comum. Os estereótipos atribuídos à Síndrome de Down influenciam a forma como as pessoas irão perceber e interagir com indivíduos com a síndrome, constituindo um importante aspecto a ser investigado.

A Síndrome de Down é uma condição biológica e não uma doença. Uma pessoa que nasce com a síndrome não nasceu para ser doente, portanto, não pode ser curada (Tunes e Piantino, 2001). Essa condição biológica determinará algumas características físicas e cognitivas peculiares. Em grande parte dos casos, é por meio dessas características que a síndrome é diagnosticada. No entanto, é importante destacar que nem todas as pessoas possuem as mesmas características e estas podem sofrer modificações no decorrer do tempo, de acordo com a qualidade e a natureza das experiências vivenciadas por elas. Segundo Buscaglia (1997) uma deficiência pode vir a ser uma limitação, dependendo do quanto debilita o indivíduo emocional, intelectual e fisicamente. A falta de uma estimulação educacional adequada, a superproteção familiar ou outros motivos ambientais podem agravar as características atribuídas a acidentes de natureza genética. Muitas pessoas limitam a relação que estabelecem com indivíduos com Síndrome de Down em função de preconceitos, podendo privá-los de estímulos essenciais para o seu desenvolvimento (Andrade, 1999). Nesse sentido, os estímulos sociais oferecidos às pessoas com Síndrome de Down as influenciam, potencializando, retardando ou, até mesmo, paralisando seu desenvolvimento.

A Síndrome de Down foi associada à condição de inferioridade de acordo com o “modelo médico de deficiência”, segundo o qual pessoas com deficiência mental são doentes e carecem de serviços especializados para serem educados nos padrões “normais” da sociedade (Voivodic, 2004). O “modelo social de deficiência”, de encontro ao modelo médico, preconiza que a deficiência não está nas características das pessoas com necessidades especiais, mas nas características das organizações sociais. Assim, as dificuldades que podem ser apresentadas por um aluno com Síndrome de Down não são, necessariamente, efeitos de uma condição genética,

mas podem ser consideradas conseqüências das interações estabelecidas entre ele, sua família, seus professores e colegas de turma.

As pessoas com Síndrome de Down apresentam características físicas facilmente reconhecidas, o que interfere na interação que outros indivíduos estabelecem com elas (Omote, 1994; Andrade, 1999). A qualidade dessas relações, em especial das relações desenvolvidas nos contextos familiar, escolar e de trabalho, irão influenciar o grau de autonomia e de inclusão social que será alcançado por pessoas com a síndrome (Voivodic, 2003). Uma vez que a inclusão escolar é requisito para a efetivação do processo de inclusão social, é preciso investigar as características das interações entre alunos com necessidades especiais, seus professores e colegas de turma em escolas regulares. Nesse sentido, o conhecimento das percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino constitui uma necessidade social e científica, uma vez que esse conhecimento possibilitará o aperfeiçoamento de práticas educacionais existentes para a efetivação do processo de inclusão social de pessoas com a síndrome.

Em síntese, são os significados atribuídos às características que definem se elas serão símbolo de prestígio ou de descrédito social. Esse processo é denominado “construção social da deficiência”, no qual as percepções, concepções e expectativas dos indivíduos em relação às pessoas que possuem características significadas como desvantagem adquire importância para a compreensão do fenômeno deficiência (Omote, 1994). O próprio conceito do que é “normal” ou “patológico” não é estático, mas varia de acordo com a sociedade, o tempo e a circunstância (Marcelli, 1998). Embora, a inclusão de pessoas com necessidades especiais seja um tema discutido no âmbito acadêmico e profissional, ele suscita divergências desde a terminologia adequada para descrever os fenômenos inerentes ao processo até sobre as formas para efetivá-lo. Dessa forma, a realização de pesquisas e trabalhos sobre o processo de inclusão social constitui um avanço científico que atenderá a necessidades sociais.

## 2

## **OBTENÇÃO DE DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES E DE ALUNOS COM JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN NO SISTEMA DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO REGULAR**

### **2.1 Participantes**

Foram participantes três professoras, duas orientadoras de inclusão e 103 colegas de turma de quatro alunos com Síndrome de Down, estudantes de quarta à oitava série do Ensino Fundamental de uma organização escolar privada da rede regular de ensino de uma cidade litorânea de médio porte, da região sul do país.

As características das professoras, dos alunos com Síndrome de Down, das orientadoras de inclusão, e dos alunos das turmas, nas quais os alunos com Síndrome de Down estão inseridos, estão apresentadas nas Tabelas 2.1; 2.2; 2.3 e 2.4 respectivamente.

### **2.2 Características da organização escolar**

A escola na qual os participantes trabalhavam ou estudavam era caracterizada como uma organização da rede privada de ensino. A escola oferecia serviços da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Médio. Foi fundada no ano de 1898 por irmãs de uma Congregação da religião católica que era mantenedora da escola. No ano de 2005, a escola possuía 2.680 alunos, 158 professores, quatro assessoras pedagógicas, uma coordenadora pedagógica, duas orientadoras de inclusão, uma psicóloga, uma psicomotricista e 89 funcionários.

Nos anos de 1974 a 2001, a escola possuía classes especiais atendidas por uma equipe de professores e uma coordenação distinta da que atendia às turmas de educação regular. No início, término e intervalo de aula, os alunos das classes especiais e regulares conviviam em uma mesma área da escola (pátio).

Em 2002, os alunos que freqüentavam as turmas de educação especial considerados aptos para freqüentar o ensino regular foram integrados nas turmas regulares. Os alunos das classes especiais não alfabetizados ou que não eram considerados aptos foram encaminhados para organizações de educação especial.

**TABELA 2.1**  
**CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DOS ALUNOS COM SÍNDROME**  
**DE DOWN INSERIDOS NO ENSINO REGULAR EM UMA ORGANIZAÇÃO**  
**ESCOLAR PRIVADA**

CARACTERÍSTICAS	PROFESSORAS		
	A (4º série)	B (8º série)	C (8º série)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	38 anos	48 anos	46 anos
<b>Formação profissional</b>	1. Pedagogia, 1986.	1. Letras Português; 2. Literatura Brasileira	1. Matemática; 2. Administração de Empresas
<b>Mestrado</b>	–	–	1. Engenharia de Produção (UFSC, 1999)
<b>Doutorado</b>	–	–	–
<b>Especializações</b>	–	–	1. Matemática, 1992; 2. Matemática Financeira, 2003; 3. Matemática Financeira, 2005
<b>Tempo de profissão</b>	18 anos	25 anos	20 anos
<b>Tempo de trabalho na escola</b>	15 anos	25 anos	14 anos
<b>Carga horária semanal de trabalho na escola</b>	25h	40h	23h
<b>Tempo de trabalho com a turma</b>	6 meses	6 meses	6 meses
<b>Carga horária semanal de trabalho na turma</b>	25h	6h	5h
<b>Outro trabalho</b>	–	–	1. Leciona em uma organização de ensino superior privada.
<b>Filhos com necessidades especiais</b>	–	–	–
<b>Pessoas da família ampliada com necessidades especiais</b>	–	1. sobrinha com autismo; 2. sobrinha com suspeita de autismo, sem diagnóstico	–

Os alunos A1, B1, B2 e C1 não frequentaram as turmas de educação especial. Ao ingressar na escola, esses alunos foram avaliados e inseridos em turmas regulares da Educação Infantil (B1, B2 e C1) e primeiro ano do Ensino Fundamental (A1).

No ano de 2005, a escola possuía duas orientadoras de inclusão com a função de adaptar currículo, atividades e avaliações acadêmicas ao ritmo de aprendizagem dos alunos com

necessidades especiais. Além disso, as orientadoras eram responsáveis pelos atendimentos aos alunos com necessidades especiais e pelas orientações aos professores e pais desses alunos.

**TABELA 2.2**

**CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INSERIDOS NO ENSINO REGULAR EM UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PRIVADA**

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

\* Os alunos B2 e C1 são irmãos gêmeos univitelinos.

### 2.3 Situação e ambiente

- a) As entrevistas com as professoras B e C e com as orientadoras de inclusão foram realizadas em um local na escola em que elas trabalhavam que apresentava as seguintes condições: arejado, limpo, livre do trânsito de pessoas e ruídos indesejáveis e que oferecia a privacidade necessária para a liberdade de expressão. No local havia um armário, uma mesa e três cadeiras. A entrevista com a professora A foi realizada na sala de aula em que ela lecionava, no período em que seus alunos estavam na aula de Educação Física, de responsabilidade de outro professor. A sala de aula era arejada, limpa, livre do trânsito de pessoas e ruídos indesejáveis. Na sala havia uma lousa, uma carteira utilizada pela

professora e trinta e seis carteiras comumente ocupadas pelos alunos, organizadas em fileiras dispostas em frente à lousa.

- b) Os questionários dos colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down foram aplicados nas salas de aula, nos períodos em que estudavam, com a presença da professora participante da pesquisa. As salas de aula eram arejadas, limpas, livre do trânsito de pessoas e ruídos indesejáveis. Os alunos estavam sentados em seus lugares habituais.

Na Figura 2.1 está apresentada uma representação esquemática 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.

**TABELA 2.3**

**CARACTERÍSTICAS DAS ORIENTADORAS DE INCLUSÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PRIVADA**

CARACTERÍSTICAS	ORIENTADORAS DE INCLUSÃO	
	D (orienta os alunos B1, B2 e C1)	E (orienta o aluno A1)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	41 anos	50 anos
<b>Formação profissional</b>	1. Pedagogia – Habilitação em Educação Especial, 1987.	1. Pedagogia, 2000.
<b>Especializações</b>	1. Deficiências Múltiplas, 1988; 2. Psicopedagogia Clínica, 1999; 3. Psicopedagogia Institucional, 1999; 4. Gestão, Supervisão e Orientação escolar (em andamento).	1. Educação Especial (Magistério), 1975; 2. Psicopedagogia Institucional, 2003.
<b>Tempo de profissão</b>	18 anos	24 anos
<b>Tempo de trabalho na escola</b>	16 anos	24 anos
<b>Carga horária semanal de trabalho na escola</b>	35h	25h

**TABELA 2.4**

**CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DAS TURMAS NAS QUAIS ESTÃO INSERIDOS  
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR  
PRIVADA**

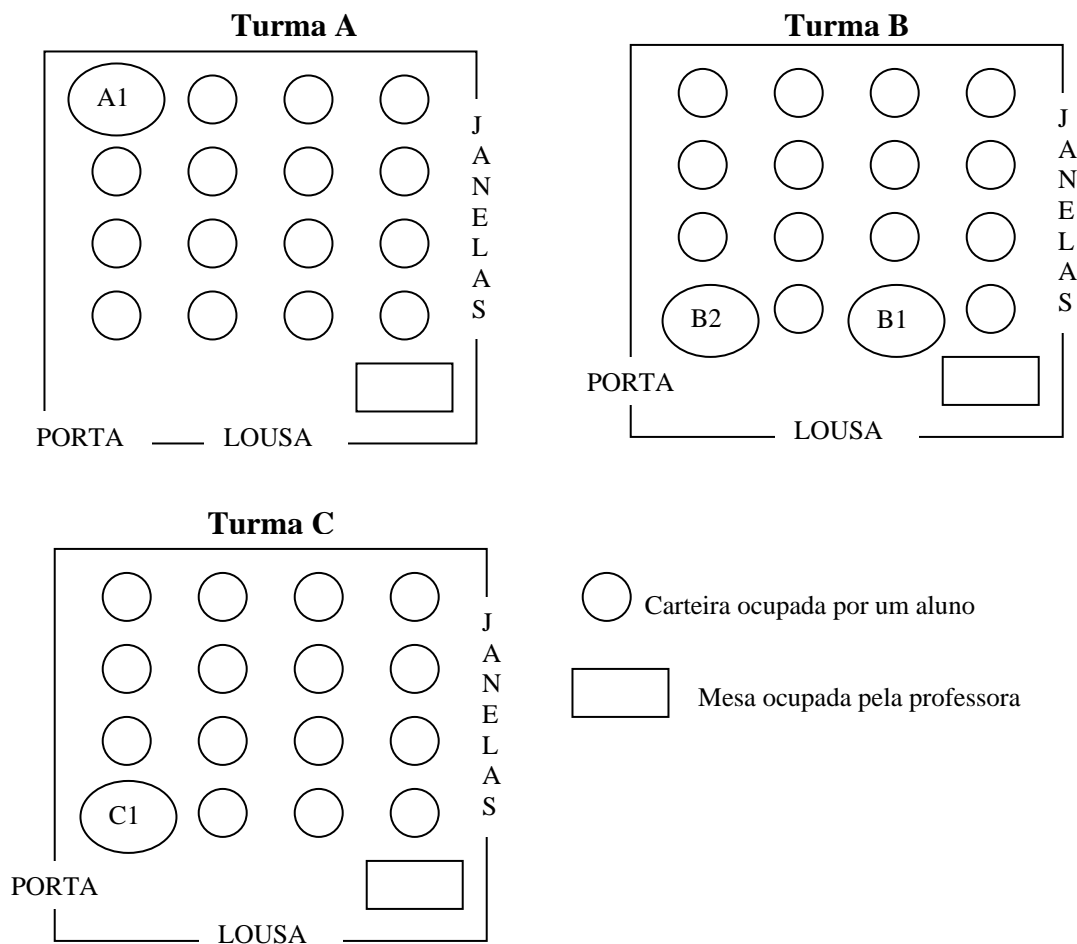
CARACTERÍSTICAS		TURMAS		
		A	B	C
Quantidade de alunos	Meninas	15	23	15
	Meninos	21	18	29
	Total	36	41	44
Idade Média dos alunos		9 anos	14 anos	14 anos
Série		4 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Turno		Vespertino	Matutino	Matutino
Quantidade de alunos com Síndrome de Down inseridos em cada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

### 2.4 Equipamento e material

- a) Dois roteiros de perguntas (Apêndice 3 e 4) foram elaborados para a realização das entrevistas com as professoras e orientadoras de inclusão.
- b) Foi elaborado um questionário (Apêndice 5), com perguntas adaptadas de um teste sóciométrico<sup>2</sup>, técnica criada por Moreno, para a coleta de dados com os colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down.

<sup>2</sup> Instrumento de investigação das estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas por um grupo (Alves D. J., 1974).





**Figura 2.1** Representação esquemática 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

## 2.5 Procedimento

### 2.5.1 De escolha da escola

A partir de informações obtidas por meio de documentos da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina foi selecionada a escola que possuía a maior quantidade de alunos com Síndrome de Down, de quarta a oitava série do Ensino Fundamental da cidade. A escola escolhida foi a que possuía a maior quantidade de alunos com Síndrome de Down pela

oportunidade de conhecimento e análise de uma maior variabilidade de processos de inserção de alunos com a síndrome no sistema regular de ensino.

### **2.5.2 De escolha e seleção dos participantes**

Explicitados os objetivos da pesquisa e obtido o consentimento para sua realização, foi solicitado à direção da escola a indicação dos alunos de quarta à oitava série do Ensino Fundamental com Síndrome de Down. Foram escolhidos para participar da pesquisa professores e colegas de turma dos alunos com a síndrome estudantes de quarta à oitava série, 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, 2003).

#### **a) Escolha e seleção dos professores e orientadores de inclusão**

Os professores convidados a participar da pesquisa foram aqueles que possuíam a maior quantidade de horas de trabalho com a turma dos alunos com Síndrome de Down. A quantidade de horas de trabalho com a turma é considerado um aspecto facilitador da criação de vínculos afetivos e propiciador de experiências e percepções sobre a relação com o aluno com Síndrome do Down. Uma vez que os quatro alunos indicados pela direção da escola estavam distribuídos em três turmas, três professoras participaram da pesquisa e duas orientadoras de inclusão que eram responsáveis pelo atendimento a esses alunos.

#### **b) Escolha e seleção dos colegas de turma**

Os colegas das turmas dos alunos com Síndrome de Down que estavam presentes no colégio no dia 11 de julho de 2005, data de aplicação dos questionários, participaram da pesquisa, constituindo uma população de 103 alunos.

### **2.5.3 De elaboração dos instrumentos de observação**

#### **a) Do roteiro de perguntas para as professoras**

Para a realização das entrevistas com as professoras um roteiro de perguntas (Apendice 3) foi elaborado para a coleta das informações necessárias para responder a pergunta de

pesquisa a partir da análise de variáveis presentes no fenômeno a ser investigado (Apêndice 1 e 2). Os aspectos observados foram:

- Contato inicial com o aluno com Síndrome de Down;
- Comunicação estabelecida com o aluno com Síndrome de Down;
- Comportamento do aluno com Síndrome de Down em sala de aula;
- Comportamento dos colegas em relação ao aluno com Síndrome de Down;
- Alterações de trabalho atribuídas à presença do aluno com Síndrome de Down;
- Expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down e
- Expectativas em relação as possíveis decorrências da interação com o aluno com Síndrome de Down.

Foi realizado um teste do roteiro de perguntas para verificar a pertinência, precisão e concisão das perguntas em função do problema de pesquisa. Para a realização do teste foi selecionada uma professora do Ensino Fundamental que lecionava para uma das turmas da escola que possui um aluno com Síndrome de Down. A professora aceitou participar da entrevista com o conhecimento de que as informações coletadas não seriam utilizadas na pesquisa, mas para o aprimoramento do roteiro de perguntas.

Em função do teste, foram acrescentadas perguntas sobre o contato estabelecido pelas professoras com as famílias dos alunos com Síndrome de Down e sobre o entendimento delas acerca do significado da expressão “inclusão escolar”.

#### **b) Do roteiro de perguntas para as orientadoras de inclusão**

Para a realização das entrevistas com as orientadoras de inclusão um roteiro de perguntas (Apêndice 4) foi elaborado para a coleta das informações necessárias para responder a pergunta de pesquisa a partir da análise de variáveis presentes no fenômeno a ser investigado (Apêndice 1 e 2). O objetivo da realização das entrevistas com as orientadoras foi caracterizar o atendimento oferecido aos alunos com Síndrome de Down.

#### **c) Do questionário para os colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down**

O questionário aplicado nos colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down (Apêndice 5) 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, D. J., 1974). O questionário teve o formato de um caderno, com uma pergunta em cada folha, totalizando 23 perguntas. Todas as perguntas eram estruturadas de forma que os alunos indicassem o nome de até três colegas de turma classificados por eles em categorias tais como: amigo; não amigo; gostaria que sentasse do lado; não gostaria que sentasse do lado, entre outras.

Com o objetivo de coletar as informações necessárias para responder a pergunta de pesquisa, o questionário foi elaborado com base na análise de variáveis presentes no fenômeno a ser investigado (Apêndice 1 e 2). Os aspectos investigados foram:

- Interações estabelecidas entre os colegas de turma na organização escolar;
- Interações estabelecidas entre os colegas de turma nos fins de semana;
- Graus de atenção dispensados pelas professoras para os colegas de turma;
- Expectativas em relação ao desempenho escolar dos colegas de turma;
- Expectativas em relação à possibilidade dos colegas de turma fazerem uma faculdade;
- Expectativas em relação ao futuro profissional dos colegas de turma;
- Expectativas em relação ao futuro familiar dos colegas de turma.

#### **2.5.4 De contato com os participantes**

##### **a) Com as professoras e orientadoras de inclusão**

O contato com as professoras e orientadoras de inclusão para o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e obtenção do consentimento para a realização de entrevistas individuais e aplicação do questionário em sala de aula aconteceu individualmente na escola em que trabalhavam. Nesse contato, foi esclarecido que a identificação dos participantes não seria divulgada, os dados ficariam sob responsabilidade da pesquisadora e que elas poderiam retirar o seu consentimento em qualquer momento sem ônus ou prejuízo.

##### **b) Com os colegas de turma**

A direção da escola autorizou a aplicação dos questionários nos colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down nas salas de aula e períodos em que estudavam, como uma atividade escolar sob a supervisão da professora participante. O contato com os colegas de sala de aula dos alunos com Síndrome de Down aconteceu nos dias e horários das aplicações dos questionários que foram definidos pelas professoras participantes.

### **2.5.5 De coleta de dados**

#### **a) Com as professoras e orientadoras de inclusão**

As entrevistas com as professoras e orientadoras de inclusão foram realizadas no mês de setembro de 2005. As participantes definiram a data e horário para a realização das entrevistas que tiveram a duração de aproximadamente uma hora cada.

Na realização das entrevistas com as professoras B e C e com as orientadoras D e E, a pesquisadora e a participante sentaram uma em frente à outra. Não houve interrupções na realização dessas entrevistas.

Na sala de aula em que foi entrevistada, a professora A estava sentada em sua carteira habitual, atrás de uma mesa, enquanto a pesquisadora sentou na carteira comumente ocupada por um aluno localizada em frente à mesa da professora. Durante a realização da entrevista, uma das alunas da turma A estava na sala, a uma distância de cerca de três metros da professora. A aluna respondia uma avaliação escrita. Aos quarenta minutos de entrevista, a aluna interrompeu a fala da professora para entregar-lhe a avaliação e solicitar sua permissão para sair da sala.

#### **b) Com os colegas de turma**

A aplicação dos questionários teve a duração de 50 min. em cada turma. Nas três turmas, antes de iniciar a aplicação, a professora participante apresentou a pesquisadora aos alunos. A pesquisadora tinha contatos ocasionais com alguns alunos, visto que trabalhava na escola no cargo de psicóloga educacional. Após ter sido apresentada, a pesquisadora explicou aos alunos que o objetivo da atividade era proporcionar uma reflexão sobre as relações estabelecidas na turma. Além disso, a pesquisadora 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, constituindo uma população de 103 alunos. Enquanto na turma A, 30 alunos responderam ao questionário (12 meninas e 18 meninos); na turma B, 33 alunos responderam ao questionário (18 meninas e 15 meninos) e na turma C, 40 alunos responderam ao questionário (14 meninas e 26 meninos).

A pesquisadora solicitou aos alunos que respondessem as perguntas na ordem em que estavam apresentadas, uma de cada vez, sem comentar suas respostas com os colegas no

momento da atividade. Caso algum aluno tivesse dúvida no entendimento de qualquer pergunta deveria levantar o braço para que a pesquisadora fosse até sua carteira esclarecer a dúvida individualmente. Nas turmas em que havia mais de um aluno com o mesmo nome foi solicitado que os colegas os identificassem com nome e sobrenome. Os alunos com Síndrome de Down também participaram da atividade, mas suas respostas não foram utilizadas.

Não foi determinado tempo para o término da atividade. Os alunos entregaram seus questionários para a pesquisadora na medida em que terminaram de respondê-lo. Após todos os alunos terem entregado os questionários, a pesquisadora perguntou como eles avaliaram a atividade. Os alunos das três turmas consideraram difícil responder as questões negativas (não considera amigo; não gostaria que sentasse do lado...) e afirmaram terem gostado de participar da atividade.

#### **2.5.6 De registro dos dados**

##### **a) Das entrevistas**

As entrevistas com as professoras e orientadoras de inclusão foram registradas por meio de um gravador da marca Panasonic, com o conhecimento e a autorização dos participantes. As fitas foram identificadas com adesivos, contendo a identificação da participante por meio de uma letra e a data de realização da entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente.

##### **b) Dos questionários**

As respostas aos questionários foram registradas pelos alunos no caderno de perguntas oferecido pela pesquisadora.

#### **2.5.7 De organização, tratamento e análise dos dados**

##### **a) Das entrevistas**

As respostas das professoras e orientadoras às entrevistas foram transcritas integralmente e agrupadas por questão. A partir da análise das respostas oferecidas às entrevistas, foram extraídas informações nucleares das verbalizações e apresentadas em tabelas sob forma de indicações. Foram analisadas as similaridades e discrepâncias nos discursos das três professoras,

bem como a natureza de suas respostas. Tabelas foram elaboradas para facilitar a interpretação dos dados.

#### **b) Dos questionários**

As respostas dos colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down às perguntas do questionário foram analisadas a partir da quantidade de indicações feitas em relação ao aluno com Síndrome de Down e aos demais colegas. Para tanto, todas as respostas foram registradas em uma matriz e somadas as indicações recebidas por 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. Tabelas e figuras foram elaboradas para facilitar a interpretação dos resultados.

## 3

**CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO OFERECIDO PELA ESCOLA AOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Entretanto, para que as escolas regulares possam atender alunos “portadores de deficiência” é preciso reestruturar suas organizações para suprir as necessidades de todos os educandos sem distinção (Ferreira e Guimarães, 2003). Nesse sentido, profissionais de educação especial podem fornecer serviços complementares ao sistema regular de ensino para assegurar a permanência e a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (Brasil, 1995).

Profissionais de educação especial, cuja função seja potencializar a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, podem realizar tarefas como avaliação diagnóstica, treinamento de professores, atendimentos a pais e apoio pedagógico aos alunos (Brasil, 1995). No entanto, Sage (1999) destaca que profissionais com formação de educação especial, ou especialistas, não devem assumir a responsabilidade única sobre o aluno com necessidades especiais, visto que o professor de sala pode atuar como facilitador do processo de inclusão desses alunos. Dessa forma, a função a ser desempenhada por profissionais de educação especial em escolas regulares não deve substituir a função dos professores de sala, que possuem a responsabilidade primeira pelo processo de ensinar.

“Conteúdo” curricular, estratégias de ensino e formas de avaliação são variáveis que precisam ser reformuladas pelos profissionais das escolas regulares para a realização de um atendimento adequado às necessidades de cada aluno. A reformulação dessas variáveis é necessária frente à ideologia do processo de inclusão escolar, no qual não são os alunos que devem se adaptar as características das escolas, mas as características das escolas que devem ser adaptadas para atender às diferenças individuais apresentadas pelos alunos (Stainback e col. 1999).

O conhecimento das alterações curriculares oferecidas pela escola para alunos com Síndrome de Down de acordo com o relato das orientadoras de inclusão possibilitará a avaliação da pertinência e adequação das mesmas em relação às características comuns às pessoas com a síndrome. Além disso, esse conhecimento possibilitará a compreensão do grau de



comprometimento e responsabilização assumido pelos integrantes da comunidade escolar em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

### **3.1 Indicações das orientadoras de inclusão sobre o atendimento oferecido pela escola aos alunos com Síndrome de Down**

As indicações das orientadoras de inclusão sobre o atendimento oferecido pela escola aos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em quatro tabelas. Nessas tabelas estão evidenciadas as indicações das orientadoras de inclusão sobre características de seus encontros com os alunos com a síndrome; disciplinas com assuntos adaptados por elas e níveis de desenvolvimento acadêmico apresentados pelos alunos com a síndrome; instrumentos utilizados e profissionais responsáveis pela avaliação do rendimento escolar dos alunos com a síndrome e atendimentos recebidos pelos alunos com a síndrome fora da escola e profissionais responsáveis por esses atendimentos.

Na Tabela 3.1 estão apresentadas as indicações das orientadoras de inclusão sobre as características de seus encontros com os alunos com Síndrome de Down.

A orientadora E indica que realiza encontros individuais de apoio pedagógico para a aluna A1, na sala de aula e no período em que ela estuda (vespertino), durante quatro horas por semana.

A orientadora D indica que não realiza encontros regulares com os alunos B1, B2 e C1 por solicitação de seus pais.

Na Tabela 3.2 estão apresentadas as indicações das orientadoras de inclusão sobre disciplinas com assuntos adaptados por elas e níveis de desenvolvimento acadêmico apresentados pelos alunos com Síndrome de Down de acordo com suas percepções.

A orientadora E indica que a aluna A1 possui as disciplinas de Português e Matemática com assuntos adaptados e, de acordo com sua percepção, apresenta um nível de desenvolvimento escolar correspondente ao do 3º período da Educação Infantil.

A aluna B1 não possui disciplinas com assuntos adaptados e apresenta um nível de desenvolvimento acadêmico correspondente a 8º série do Ensino Fundamental, de acordo com as indicações da orientadora D.

A orientadora D indica que os assuntos das disciplinas de Português e Matemática são adaptados para os alunos B2 e C1 que apresentam um nível de desenvolvimento acadêmico correspondente ao da 2º série do Ensino Fundamental.

**TABELA 3.1**  
**INDICAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE INCLUSÃO SOBRE AS**  
**CARACTERÍSTICAS DE SEUS ENCONTROS COM OS ALUNOS COM SÍNDROME**  
**DE DOWN**

ORIENTADORA DE INCLUSÃO	ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	CARACTERÍSTICAS DOS ENCONTROS			
		TIPO	LOCAL	PERÍODO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
OE	A1 (4º série)	Apoio pedagógico individual	Sala de aula	Vespertino (de aula)	4h
OD	B1 (8º série)	Não há encontros regulares por solicitação dos pais	-	-	-
OD	B2 (8º série)	Não há encontros regulares por solicitação dos pais	-	-	-
OD	C1 (8º série)	Não há encontros regulares por solicitação dos pais	-	-	-

Na Tabela 3.3 estão apresentadas as indicações das orientadoras de inclusão sobre os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos com Síndrome de Down e os profissionais responsáveis por essas avaliações.

A orientadora E indica que a aluna A1 é avaliada por meio de um caderno de atividades das disciplinas com assuntos adaptados. Os responsáveis pela avaliação do rendimento escolar da aluna A1 são a orientadora E e a coordenadora da escola.

De acordo com a indicação da orientadora D, a aluna B1 é avaliada por meio de provas e trabalhos que ela realiza em casa. Os professores de sala são responsáveis pela avaliação do rendimento escolar da aluna.

Os alunos B2 e C1 são avaliados por meio de cadernos de atividades das disciplinas com assuntos adaptados e provas e trabalhos das outras disciplinas a serem realizados em casa, de acordo com o relato da orientadora D. A orientadora D indica ainda que ela e os professores de sala são responsáveis pela avaliação do rendimento escolar desses alunos.

**TABELA 3.2**

**INDICAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE INCLUSÃO SOBRE DISCIPLINAS COM ASSUNTOS ADAPTADOS POR ELAS E NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO APRESENTADOS PELOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN DE ACORDO COM SUAS PERCEPÇÕES**

<b>ORIENTADORA DE INCLUSÃO</b>	<b>ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN</b>	<b>DISCIPLINAS COM ASSUNTOS ADAPTADOS</b>	<b>NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO</b>
OE	A1 (4º série)	1. Português 2. Matemática	3º período (Ed. Infantil)
OD	B1 (8º série)	-	8º série
OD	B2 (8º série)	1. Português 2. Matemática	2º série
OD	C1 (8º série)	1. Português 2. Matemática	2º série

Na Tabela 3.4 estão apresentadas as indicações das orientadoras de inclusão sobre tipos de atendimentos recebidos pelos alunos com Síndrome de Down fora da escola e os profissionais responsáveis por esses atendimentos.

De acordo com a indicação da orientadora E, a aluna A1 não recebe atendimentos especializados fora da escola.

A orientadora D indica que os alunos B1, B2 e C1 recebem apoio pedagógico em todas as disciplinas curriculares fora da escola. O apoio pedagógico é realizado por pedagogas contratadas pelos pais dos alunos.

**TABELA 3.3**

**INDICAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE INCLUSÃO SOBRE OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR APRESENTADO PELOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS POR ESSAS AVALIAÇÕES**

ORIENTADORA DE INCLUSÃO	ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	AVALIAÇÃO	
		INSTRUMENTOS	RESPONSÁVEIS
OE	A1 (4º série)	1. Caderno de atividades (disciplinas com assuntos adaptados)	1. OE e Coordenadora
OD	B1 (8º série)	1. Provas e trabalhos (realizados em casa)	1. Professores
OD	B2 (8º série)	1. Caderno de atividades (disciplinas com assuntos adaptados) 2. Provas e trabalhos (realizados em casa)	1. OD 2. Professores
OD	C1 (8º série)	1. Caderno de atividades (disciplinas com assuntos adaptados) 2. Provas e trabalhos (realizados em casa)	1. OD 2. Professores

**TABELA 3.4**

**INDICAÇÕES DAS ORIENTADORAS DE INCLUSÃO SOBRE TIPOS DE ATENDIMENTOS RECEBIDOS PELOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN FORA DA ESCOLA E OS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS POR ESSES ATENDIMENTOS**

ORIENTADORA DE INCLUSÃO	ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	ATENDIMENTOS	
		TIPOS	RESPONSÁVEIS
OE	A1 (4º série)	-	-
OD	B1 (8º série)	1. Apoio pedagógico em todas as disciplinas	1.Pedagoga contratada pelos pais
OD	B2 (8º série)	1. Apoio pedagógico em todas as disciplinas	1.Pedagoga contratada pelos pais
OD	C1 (8º série)	1. Apoio pedagógico em todas as disciplinas	1.Pedagoga contratada pelos pais

**3.2 Alunos com Síndrome de Down apresentam níveis de desenvolvimento acadêmico inferiores aos requeridos pelas séries que freqüentam de acordo com o relato das orientadoras de inclusão**

Em relação ao atendimento oferecido pela organização escolar aos alunos com Síndrome de Down, as orientadoras de inclusão indicam que apenas a aluna A1 tem encontros regulares com a orientadora de inclusão (Tabela 3.1) e também apenas ela não recebe apoio pedagógico fora da escola (Tabela 3.4). Os encontros com a orientadora E são realizados na sala e no período em que a aluna estuda durante quatro horas semanais. É necessário questionar a adequação da realização de apoio pedagógico individual em um ambiente no qual cerca de 36 alunos e uma professora se dedicam a outras atividades. A orientadora E relata a razão pela qual os encontros são realizados nessas condições: “-Vou à sala de aula porque se ela vem na minha sala não quer voltar para a sala dela. Ela diz que tem vergonha. Acho melhor eu atendê-la lá para ela não se recusar mais a voltar”. A partir da análise da verbalização da orientadora E é possível inferir que a aluna A1, possivelmente, sente vergonha de retornar a sala de aula após ser atendida pela

orientadora e que a orientadora desconsidera a possibilidade da aluna sentir-se ainda mais envergonhada em ser atendida por ela na frente de seus colegas de turma. Ao atender a aluna A em sala de aula, a orientadora E elimina o problema dela em ter que fazer a aluna retornar para a sala após a realização do apoio pedagógico, mas não considera os sentimentos da aluna decorrentes do recebimento de atendimento diferenciado. A realização dos encontros com a orientadora de inclusão no contraturno, ou nas últimas aulas de um período de aula, poderia amenizar ou eliminar o desconforto (sentimentos de vergonha) da aluna.

Além da exposição da aluna A nessa forma de atendimento, a presença da orientadora E em sala de aula pode ser prejudicial para o estabelecimento de interações entre a aluna com a síndrome e seus colegas de turma. Bishop e col. (1999) ressaltam que a presença de professores auxiliares ao lado de alunos com necessidades especiais em sala de aula, tende a inibir iniciativas de interação de colegas de turma. Os autores destacam ainda que os colegas tendem a interpretar a presença de um professor auxiliar em sala de aula como um indício de que apenas profissionais ou adultos podem se aproximar e interagir com alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, a presença da orientadora E em sala de aula pode, além de causar constrangimento para a aluna A1, prejudicar suas interações com colegas de turma.

A orientadora D indica que não realiza encontros regulares com os alunos B1, B2 e C1 por solicitação dos pais (Tabela 3.1). De acordo com a orientadora D, os pais desses alunos querem que eles fiquem junto com suas respectivas turmas durante todo o período de aula e que não recebam atendimento individualizado na escola. O fato dos alunos B1, B2 e C1 receberem apoio pedagógico em todas as disciplinas por pedagogas contratadas por seus pais fora da escola (Tabela 3.4) pode justificar a solicitação dos pais para que não tenham atendimentos individualizados na escola. Os pais dos alunos B1, B2 e C1 se responsabilizam pelos custos de um serviço especializado externo à escola para atender as necessidades educacionais de seus filhos e facilitar sua inclusão em uma escola regular. Bishop e col. (1999) destacam que quanto maior a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades escolares maior será o grau de integração com seus colegas de turma. A solicitação dos pais dos alunos B1, B2 e C1 para que eles permaneçam em sala durante todo o período de aula favorece a socialização entre eles e seus colegas de turma.

A partir das indicações das orientadoras de inclusão sobre disciplinas com assuntos adaptados por elas e níveis de desenvolvimento acadêmico apresentados pelos alunos com Síndrome de Down (Tabela 3.2) é possível constatar que a aluna B1 é a única que apresenta nível

de desenvolvimento acadêmico compatível com a série que frequenta (8º série). Além disso, a aluna B1 é a única que não possui disciplinas com assuntos adaptados pela orientadora e, por essa razão, participa de todas as atividades escolares. Os alunos A1, B2 e C1, por sua vez, apresentam níveis de desenvolvimento acadêmico inferior ao das séries que frequentam e possuem assuntos adaptados pelas orientadoras de inclusão nas disciplinas de Português e Matemática. As orientadoras destacam que os professores responsáveis pelas outras disciplinas são encarregados de realizar adaptações nas atividades propostas para os alunos com a síndrome quando isso for necessário. Tendo em vista que quanto maiores as oportunidades de interação e maior a similaridade de desenvolvimento acadêmico entre os alunos, maiores serão as possibilidades de serem estabelecidas relações de amizade entre eles (Bishop e col. 1999) a aluna B1 tende a apresentar um grau de “integração” com seus colegas de turma superior ao apresentado pelos alunos A1, B2 e C1.

É importante questionar se o entendimento de disciplinas como História, Geografia e Ciências pelos alunos A1, B2 e C1 é possível, uma vez que os assuntos de disciplinas bases como Português e Matemática são adaptados em níveis de complexidade inferiores aos requeridos nas séries em que esses alunos estudam. A aluna A1, que frequenta a 4ª série, por exemplo, de acordo com a orientadora E, apresenta um nível de desenvolvimento acadêmico correspondente ao terceiro período da Educação Infantil, fase de alfabetização escolar. Sidman (1985) ao discorrer sobre os processos de ensinar e aprender destaca que uma das condições para que a aprendizagem ocorra é o ensino de aprendizagens intermediárias ou, nas palavras do autor, de pré-requisitos para a aquisição de novas habilidades. Para a aprendizagem de operações de multiplicação, por exemplo, é necessário que o aluno saiba somar os números. Nesse sentido, como a aluna A1, em processo de alfabetização, compreenderá textos e exercícios elaborados com um nível de complexidade de 4º série? Da mesma maneira, como os alunos B2 e C1 que apresentam níveis de desenvolvimento acadêmico de 2º série, de acordo com as orientadoras de inclusão, irão interpretar conteúdos de 8º série? A forma como o atendimento aos alunos com Síndrome de Down está organizado, dificulta para eles o entendimento dos assuntos de disciplinas como História, Geografia e Ciências, cujo grau de complexidade é definido em função das séries. Por conseguinte, o grau de participação dos alunos com Síndrome de Down nas atividades propostas em todas as disciplinas das séries que frequentam tende a ser menor que o de seus colegas de turma, o que diminui as oportunidades de interações entre eles.

Em relação aos instrumentos utilizados e profissionais responsáveis pela avaliação do rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down (Tabela 3.3), a orientadora E indica que a aluna A1 é avaliada por meio de um caderno de atividades das disciplinas com assuntos adaptados e não indica os instrumentos utilizados para avaliar o rendimento escolar da aluna A1 nas outras disciplinas. Além da orientadora, os profissionais da direção da escola são responsáveis pela avaliação do rendimento escolar da aluna A1, o que significa que, possivelmente, a professora de sala pouco ou nada participa desse processo. O rendimento escolar dos alunos B2 e C1, por sua vez, é avaliado pela orientadora D, nas disciplinas com assuntos adaptados, e pelos professores de sala, nas outras disciplinas. Enquanto a orientadora utiliza cadernos de atividades para avaliar os alunos B2 e C1 nas disciplinas com assuntos adaptados, provas e trabalhos a serem realizados em casa são utilizados para avaliar o rendimento desses alunos nas outras disciplinas. As orientadoras de inclusão, especialistas em educação especial, não oferecem apoio ao trabalho das professoras com alunos com Síndrome de Down, como é recomendado pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1995), mas fazem o trabalho pelas professoras. Isso significa que os procedimentos das orientadoras de inclusão são provavelmente menos inclusivos do que exclusivos. A responsabilidade pela inclusão de alunos com a síndrome é parcialmente atribuída aos professores de sala, o que possivelmente faz com que eles não criem ou aproveitem oportunidades de promover a aprendizagem e a interação entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma.

O fato da organização de ensino regular contratar profissionais de educação especial e atribuir a eles a função de promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, provavelmente, é percebido pelos professores de sala como um indício de que eles não são preparados ou capazes de trabalhar com esses alunos, ou mesmo de que não são responsáveis pelo seu processo educativo. A presença de profissionais encarregados de promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, dessa forma, pode estar propiciando exclusão desses alunos, uma vez que tira dos professores de sala a responsabilidade de identificar as necessidades e o repertório dos alunos com Síndrome de Down para planejar processos de ensinar eficazes. Os comportamentos profissionais das orientadoras de inclusão dificultam a participação dos professores de sala nos processos de ensinar e aprender e, ao invés de promoverem a inclusão, distanciam professores e alunos com necessidades especiais.

De acordo com a orientadora D, a aluna B1 é a única dentre os alunos com Síndrome de Down, cujo rendimento escolar é avaliado pelos professores de sala em todas as disciplinas, ou



seja, cujos responsáveis por sua avaliação, são os mesmos responsáveis pela avaliação do rendimento escolar dos outros alunos da turma. Os instrumentos utilizados na avaliação da aluna também são os mesmos utilizados para avaliar os outros alunos, porém a aluna B1 pode realizar as provas e trabalhos em casa. A partir dessas informações, é possível inferir que a aluna B1 realiza as atividades inerentes à série que frequenta (8ª série), é avaliada pelos professores de sala e, portanto, apresenta um grau de inclusão escolar superior ao dos alunos A1, B2 e C1.

Em síntese, as orientadoras de inclusão indicam que alunos com Síndrome de Down apresentam níveis de desenvolvimento acadêmico inferiores aos requeridos pelas séries que frequentam. Isso significa que embora a aluna A1 frequente uma turma de 4ª série e os alunos B2 e C1 frequentem turmas de 8ª séries, não foram ensinados a eles os pré-requisitos necessários para a aprendizagem dos assuntos inerentes às séries que frequentam o que dificulta, senão impede, suas participações nas atividades escolares. Dessa forma, não são oferecidas aos alunos com a síndrome condições básicas para a aprendizagem dos assuntos curriculares das séries nas quais estão inseridos. Alterações nos assuntos das disciplinas e nos instrumentos de avaliação são feitas para atender aos alunos com Síndrome de Down. Essas alterações, em geral, são realizadas pelas orientadoras de inclusão, o que pode eximir os professores de sala da responsabilidade acadêmica pelos alunos com a síndrome. Os comportamentos profissionais das orientadoras de inclusão ao invés de oferecer condições para o aprimoramento do trabalho dos professores de sala no ensino de alunos com e sem a síndrome, diminui a participação deles no processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down. Qual será a percepção desses professores, então, sobre o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular?

## **PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Professores, funcionários, pais e alunos participam e são co-responsáveis pelo processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais (Yazlle e col. 2004). A atuação dos professores em sala de aula é determinante tanto para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, quanto para a qualidade das interações que serão estabelecidas com os colegas de turma (Martins, 1999; Mittler, 2003). Nesse sentido, as percepções de professores sobre as variáveis inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down precisam ser investigadas para a compreensão da forma como esse processo é realizado nas escolas e das modificações necessárias para o seu aperfeiçoamento.

O conhecimento e a divulgação das necessidades, facilidades e dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino possibilitará a reestruturação das condições de trabalho e das características da organização escolar, com o objetivo de facilitar a implementação de uma educação inclusiva. Mais que as dificuldades impostas orgânica ou geneticamente, são as outras pessoas que determinarão o grau de inclusão social que será obtido por uma pessoa com necessidades especiais (Werneck, 1993). Os estudos acerca da inclusão escolar precisam focar não apenas as características do educando com necessidades especiais, mas as variáveis intervenientes nesse processo (Carvalho, 2000).

A avaliação da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais requer o conhecimento das repercussões desse processo não apenas para os alunos “especiais”, mas também para seus colegas de turma e professores. Investigar as conseqüências gratificantes e aversivas do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais para eles, seus colegas e professores a partir do discurso dos próprios professores possibilitará a realização de uma análise comparativa entre as conseqüências constatadas em estudos científicos e as conseqüências percebidas pelos professores na sua rotina de trabalho. Além disso, os professores terão a oportunidade de rever suas ações em turmas compostas por alunos com e sem necessidades especiais a partir da reflexão e compreensão das repercussões sociais de seu trabalho.

#### 4.1 Indicações das professoras sobre variáveis inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down

As indicações das professoras sobre variáveis inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em cinco tabelas. Nessas tabelas estão evidenciadas as indicações das professoras sobre o significado do termo “inclusão escolar”; os requisitos necessários, as facilidades e dificuldades para trabalhar com pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino e sobre tipos de conseqüências gratificantes e aversivas de um aluno com a síndrome estudar em uma escola regular para ele, seus colegas de turma e professores.

Na Tabela 4.1 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre o significado do termo “inclusão escolar”.

**TABELA 4.1**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O SIGNIFICADO DO TERMO “INCLUSÃO ESCOLAR”**

INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
	A	B	C
1. Crianças de outra realidade (outra escola ou comunidade) inseridas no grupo	X		
2. Crianças com deficiência física ou mental inseridas no grupo	X		
3. Crianças com dificuldades de aprendizagem inseridas no grupo	X		
4. Estar na sala de aula regular	X		X
5. Direito de pessoas com necessidades especiais de conviver em sociedade		X	
6. Direito de pessoas com necessidades especiais de conviver com pessoas normais		X	
7. Pessoa que tem dificuldade de ensino e aprendizagem			X

A professora A faz quatro indicações, enquanto as professoras B e C fazem duas indicações cada uma delas sobre o significado do termo “inclusão escolar”.

A professora A indica que inclusão escolar é a inserção de crianças com determinadas características (1. ser proveniente de outra escola ou comunidade; 2. ter uma deficiência física ou mental, ou, 3. ter dificuldades de aprendizagem) no grupo que compõe a turma de ensino regular e estar na sala de aula regular (4).

As indicações 5 e 6, feitas pela professora B, se referem ao direito de pessoas com necessidades especiais de conviver em sociedade e conviver com pessoas “normais”.

A professora C indica que estar em sala de aula regular (4) e a pessoa que tem dificuldade de ensino e aprendizagem (7) é inclusão escolar.

As professoras A e C indicam que estar na sala de aula regular (4) significa inclusão escolar.

Na Tabela 4.2 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre requisitos necessários para trabalhar com pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino.

**TABELA 4.2**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA TRABALHAR COM PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

TIPOS DE INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
	A	B	C
1. Conhecimento sobre a Síndrome de Down	X	X	
2. Tempo para o trabalho	X		
3. Turmas com menos alunos	X		
4. Treinamento para o trabalho		X	
5. Não respondeu			X

As professoras indicam no total quatro requisitos para o trabalho com pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino. A professora A faz três indicações: 1. conhecimento sobre a síndrome, 2. tempo para o trabalho e 3. turmas com menos alunos. A professora B faz duas indicações: conhecimento sobre a síndrome e treinamento para o trabalho e a professora C não responde a questão (5).

O conhecimento sobre a Síndrome de Down é indicado como requisito por mais de uma professora (A e B).

Treinamento para o trabalho (4) e conhecimento sobre a Síndrome de Down (1) são requisitos relacionados à capacitação das próprias professoras. As indicações 2 (tempo para o trabalho) e 3 (turmas com menos alunos) dizem respeito as condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

Na Tabela 4.3 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras acerca das facilidades e dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular.

**TABELA 4.3**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DAS FACILIDADES E DIFICULDADES EM TRABALHAR COM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA REGULAR**

TIPOS DE INDICAÇÕES		PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Facilidades</b>	1. Trabalho realizado pela orientadora de inclusão	X		
	2. Não existe		X	X
<b>Dificuldades</b>	3. Quantidade excessiva de alunos em sala	X		
	4. Material inadequado	X		
	5. Falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down	X	X	
	6. Falta de treinamento para o trabalho	X		
	7. Interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down		X	
	8. Dificuldades do aluno com Síndrome de Down			X
	9. Não existe			X

Uma facilidade e seis dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular são indicadas pelas professoras. O trabalho realizado pela orientadora de

inclusão (1) é a facilidade indicada pela professora A, enquanto as professoras B e C indicam não existirem facilidades (2).

A professora A faz quatro indicações de dificuldades, enquanto a professora B faz duas indicações e a professora C faz uma indicação. Quantidade excessiva de alunos em sala (3), material inadequado para o trabalho (4), falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down (5) e falta de treinamento para o trabalho (6) são indicadas pela professora A como dificuldades. Falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down (5) e interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down (7) são indicadas como dificuldades pela professora B. A professora C indica as dificuldades do aluno com Síndrome de Down (8) como dificuldade e, concomitantemente, indica não existirem dificuldades (9).

As indicações 3 (quantidade excessiva de alunos em sala) e 4 (material inadequado) fazem referência as condições para o desenvolvimento do trabalho docente. As indicações 5 (falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down) e 6 (falta de treinamento para o trabalho) são relacionadas à capacitação das professoras. A indicação 7 (interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down) é uma dificuldade da própria professora, enquanto a indicação 8 (dificuldades do aluno com Síndrome de Down) está relacionada as características dos alunos com a síndrome.

Na Tabela 4.4 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre tipos de conseqüências gratificantes de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele, para seus colegas e para seus professores.

As professoras indicam três conseqüências gratificantes de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele, quatro conseqüências para os seus colegas e seis para os seus professores.

A professora A faz três indicações de conseqüências gratificantes de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele: a socialização (1), a aprendizagem de regras sociais (2) e fazer o que os outros alunos fazem (3); duas para os colegas: valorização de si (6) e aquisição de valores (7) e duas para os professores: ver os alunos superar suas expectativas (10) e aquisição de valores (13).

A professora B indica a socialização como conseqüência gratificante para o aluno, seus colegas e seus professores (1, 4 e 8).

A professora C indica a socialização como uma conseqüência gratificante para o aluno com Síndrome de Down (1); a socialização (4) e a sensibilização em relação às dificuldades dos

outros, para os colegas (5) e a sensibilização em relação às dificuldades dos outros (9), saber lidar com a Síndrome de Down (11), saber lidar com pessoas diferentes (12) e a aquisição de valores, para os professores (13).

As professoras A, B e C indicam a socialização com conseqüência gratificante para o aluno com Síndrome de Down. As professoras B e C também indicam a socialização como conseqüência gratificante para os colegas (4). A aquisição de valores foi indicada como conseqüência gratificante para os professores pelas professoras A e C (13).

Na Tabela 4.5 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre tipos de conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele, para seus colegas e para seus professores.

As professoras indicam duas conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele, duas para os seus colegas de sala e quatro para os seus professores.

A professora A indica a aprendizagem pouco desenvolvida (1) e a auto-desvalorização (2) como conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele; sentir-se angustiado (7), sentir-se incapaz (8) e medo de não estar fazendo nada (9) para os professores e em relação aos colegas indica não existirem conseqüências aversivas (6).

A professora B faz duas indicações de conseqüências aversivas para o aluno com Síndrome de Down: aprendizagem pouco desenvolvida (1) e auto-desvalorização (2); duas para os colegas de sala: ter paciência (5) e o professor ter que interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down (6) e uma: ter que interromper a aula para atender ao aluno com a síndrome (10) para os professores.

A professora C indica não existirem conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular tanto para ele, quanto para seus colegas e seus professores.

A aprendizagem pouco desenvolvida (1) e a auto-desvalorização (2) foram indicações de conseqüências aversivas para o aluno com Síndrome de Down feitas pelas professoras A e B. As professoras A e C indicam não existirem conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para seus colegas (6).

**TABELA 4.4**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE TIPOS DE CONSEQÜÊNCIAS GRATIFICANTES DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN ESTUDAR EM UMA ESCOLA REGULAR PARA ELE, PARA SEUS COLEGAS E PARA SEUS PROFESSORES**

PARA	TIPOS DE CONSEQÜÊNCIAS GRATIFICANTES	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Aluno</b>	1. Socialização	X	X	X
	2. Aprendizagem de regras sociais	X		
	3. Fazer o que os outros alunos fazem	X		
<b>Colegas</b>	4. Socialização		X	X
	5. Sensibilização em relação às dificuldades dos outros			X
	6. Valorização de si (seu corpo e inteligência)	X		
	7. Aquisição de valores (respeito às diferenças, solidariedade)	X		
<b>Professores</b>	8. Socialização		X	
	9. Sensibilização em relação às dificuldades dos outros			X
	10. Ver o aluno superar suas expectativas	X		
	11. Saber lidar com a Síndrome de Down			X
	12. Saber lidar com pessoas diferentes			X
	13. Aquisição de valores (respeito às diferenças, solidariedade)	X		X



TABELA 4.5

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE TIPOS DE CONSEQÜÊNCIAS AVERSIVAS DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN ESTUDAR EM UMA ESCOLA REGULAR PARA ELE, PARA SEUS COLEGAS E PARA SEUS PROFESSORES**

PARA	TIPOS DE CONSEQÜÊNCIAS AVERSIVAS	PROFESSORAS		
		A	B	C
Aluno	1. Aprendizagem pouco desenvolvida	X	X	
	2. Auto desvalorização	X	X	
	3. Não há			X
Colegas	4. Ter paciência		X	
	5. Professor ter que interromper a aula para atender o aluno com Síndrome de Down		X	
	6. Não há	X		X
Professores	7. Sentir-se angustiado	X		
	8. Sentir-se incapaz	X		
	9. Medo de não estar fazendo nada	X		
	10. Ter que interromper a aula para atender o aluno com Síndrome de Down		X	
	11. Não há			X

**4.2 Professoras consideram a presença física dos alunos com Síndrome de Down em salas de aula regulares como um indício de inclusão escolar**

O exame da natureza das indicações feitas pelas professoras sobre o significado do termo “inclusão escolar” possibilita concluir que, para elas, inclusão muito provavelmente é a presença física do aluno com necessidades especiais em sala de aula regular (Tabela 4.1). Expressões como “inseridos no grupo” e “estar em sala de aula regular” são utilizadas pelas professoras A e C e reforçam essa constatação. De encontro a isso, Karagiannis e col. (1999) destacam que a inserção de um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular não caracteriza o processo de inclusão escolar. A proximidade física entre pessoas com e sem necessidades

especiais é uma variável indispensável para a inclusão, mas não garante, nem mesmo o estabelecimento de interações facilitadoras desse processo (Bishop e col. 1999). É possível afirmar que as professoras apresentam concepções equivocadas acerca do significado do termo “inclusão escolar”. As concepções apresentadas pelas professoras estão relacionadas à forma como o serviço oferecido pela organização escolar aos alunos com necessidades especiais está estruturado. O fato de existirem profissionais responsáveis pela adaptação dos assuntos e avaliação dos alunos com Síndrome de Down (orientadoras de inclusão) diminui a participação das professoras no processo de inclusão, ou seja, de seus comportamentos profissionais em relação a esses alunos. Isso, muito provavelmente, contribui para que a inclusão escolar seja compreendida como a presença física de alunos com necessidades especiais em sala de aula regular.

As características das pessoas com necessidades especiais (de outra realidade; com deficiência física ou mental; com dificuldades de aprendizagem; com dificuldade de ensino e aprendizagem) são nucleares nas verbalizações das professoras A e C. Isso significa que para elas, inclusão é algo referente a uma pessoa que apresenta determinadas características e não um sistema de relações no qual comportamentos dos professores necessitariam produzir condições para que seus alunos sejam participes dos processos educativos. Mantoan (1997) e Bueno (2001) fazem uma distinção entre o significado dos processos de “integração” e “inclusão”. Para esses autores, integração é um processo no qual as características da pessoa com necessidades especiais são consideradas causas dos problemas encontrados no contexto escolar. Em contrapartida, a valorização das diferenças individuais e a co-responsabilidade de todos os integrantes da organização escolar (professores, funcionários, pais e alunos) pelo processo de aprender são variáveis inerentes ao processo de inclusão escolar. Essa distinção evidencia que as professoras consideram “inclusão” o que os autores Mantoan (1997) e Bueno (2001) definem como “integração” e, assim, apenas as características dos alunos são percebidas como inerentes ao processo.

A indicação da professora C de que inclusão escolar é “a pessoa que tem dificuldade de ensino e aprendizagem” sugere que para ela apenas uma pessoa é responsável pelos processos de ensinar e aprender: o aluno. A professora se exime da responsabilidade não apenas de incluir o aluno com necessidades especiais na dinâmica da escola regular, mas se exime, inclusive, da responsabilidade de ensinar. Embora os professores não se percebam responsáveis pelo processo de aprender de alunos considerados “difíceis”, como foi constatado por Fontoura (1994), sua

atuação em sala de aula influencia significativamente o processo de aprender e o grau de inclusão que será conquistado por alunos com necessidades especiais (Martins, 1999 e Mittler, 2003).

A professora B indica que o “direito de conviver em sociedade”, bem como o “direito de conviver com pessoas normais” é inclusão escolar. É necessário questionar a possibilidade de uma pessoa não conviver em sociedade. A expressão utilizada pela professora sugere que ela acredita que existam pessoas “normais” e “anormais” e que pessoas com necessidades especiais são consideradas por ela como “anormais”. É importante destacar que é o significado atribuído por uma pessoa a uma determinada característica que definirá se a pessoa que a apresentar será considerada “normal” (Marcelli, 1998 e Omote, 1994). A professora “cria” uma deficiência para o aluno, visto que interpreta uma característica dele (como a Síndrome de Down) como sinal de desvantagem e descrédito.

As indicações feitas pelas professoras A e B sobre requisitos necessários para trabalhar com pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino são, em sua maioria, relacionadas a condições de trabalho oferecidas pela organização escolar (tempo para o trabalho, turmas com menos alunos e treinamento para o trabalho). Essas professoras também indicam o conhecimento sobre a Síndrome de Down como requisito para o trabalho. Segundo as professoras, são necessárias reestruturações nas condições de trabalho oferecidas pelas organizações escolares e na formação docente para o trabalho com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino.

A professora C não faz indicação a respeito de requisitos para o trabalho com pessoas com Síndrome de Down no sistema regular de ensino (Tabela 4.2). A ausência de indicações sobre requisitos para o trabalho com alunos com a síndrome pode ser um indício de que a professora C tenha pouco envolvimento no processo de inclusão desses alunos, ou não quer compartilhá-las.

Ao comparar as indicações feitas pelas professoras a respeito de requisitos necessários (Tabela 4.2) e facilidades e dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular (Tabela 4.3) é possível constatar que três aspectos indicados como requisitos são, concomitantemente, indicados como dificuldades. Três condições (conhecimento sobre a Síndrome de Down, treinamento para o trabalho com pessoas com necessidades especiais e turmas com menos alunos) são indicadas pelas professoras como necessárias para o trabalho com alunos com a síndrome e que também como dificuldades. É possível concluir que essas condições não estão sendo atendidas de forma satisfatória segundo suas percepções.

A importância de que professores de escolas regulares recebam treinamentos específicos para atender alunos com necessidades especiais é destacada no documento das diretrizes acerca da integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1995). Entretanto, investigações acerca da percepção de professores sobre as dificuldades encontradas no trabalho com alunos com necessidades especiais em escolas regulares revelam o despreparo para o trabalho como uma das principais queixas (Beraldo, 1999; Santa Catarina, 2000). Embora a necessidade de treinamento específico para o trabalho seja reconhecida não apenas por professores, mas também pelo Ministério da Educação e do Desporto do País, provavelmente, ela não é percebida como necessária, ou não é priorizada pelos dirigentes das organizações escolares, visto que é indicada pelas professoras como dificuldades.

A falta de formação para o trabalho com alunos com necessidades especiais foi identificada como uma dificuldade pelos professores do ensino regular em pesquisa desenvolvida por Beraldo (1999). Na avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997 (Santa Catarina, 2000) as lacunas na formação dos professores, a falta de material adequado e a quantidade excessiva de alunos em sala foram indicadas pelos professores como as principais dificuldades encontradas no trabalho. É possível inferir que as dificuldades percebidas pelas professoras A e B são as mesmas encontradas por professores da rede estadual de ensino e descritas na literatura sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Professores das redes estadual e privada de educação indicam as mesmas dificuldades em trabalhar com alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. As dificuldades encontradas pelos professores podem constituir “ponto de partida” para a elaboração e implementação de políticas de educação inclusiva.

Ter que “interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down” foi indicado pela professora B como uma dificuldade no trabalho. A partir do exame dessa indicação é possível inferir que atender ao aluno com Síndrome de Down não é considerado pela professora B como uma atividade constituinte de suas funções como professora, mas como uma interrupção da aula. A professora ministra suas aulas para os outros alunos e atender as necessidades do aluno com Síndrome de Down é percebido por ela como uma atividade extra. A forma como o serviço aos alunos com necessidades especiais é estruturado na organização escolar contribui para criar e perpetuar a concepção de que os professores de sala não são responsáveis academicamente pelos

alunos com Síndrome de Down. Os profissionais “responsabilizadas” por esses alunos são as orientadoras de inclusão, cuja atuação profissional mais exclui alunos com necessidades especiais do sistema de ensino regular do que os inclui.

A professora C afirma que não existem facilidades, nem dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino. Entretanto, após afirmar que não existem, ela indica “dificuldades do aluno com Síndrome de Down” como uma dificuldade em trabalhar com alunos que apresentam a síndrome. A professora C não é capaz de identificar suas dificuldades no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, mas, provavelmente, crê que todas as dificuldades têm origem nas características dos alunos. O discurso da professora C é semelhante ao “modelo centrado na criança” descrito por Mittler (2003). O “modelo centrado na criança” preconiza que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos com necessidades especiais ocorrem em função de suas características físicas e cognitivas (Mittler, 2003). A participação e responsabilidade dos professores nos processos de ensinar e aprender não é percebida como inerente a esses processos, o que mostra uma concepção equivocada de educação.

O fato da professora C não indicar requisitos, facilidades e dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down pode ser um indício de que ela ou não reflete sobre essas questões, ou não quer expressar suas opiniões, ou não está envolvida no processo de inclusão desses alunos. Não refletir sobre essas questões, não expressar suas opiniões ou demonstrar pouco envolvimento ou indiferença às questões relativas a inclusão de alunos com necessidades especiais é uma forma “passiva” de ser contrário a esse processo (Santa Catarina, 2000). É possível afirmar que a professora C, dentre as professoras investigadas, é a que menos demonstra interesse e participação na inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Em relação às facilidades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular, apenas a professora A reconhece uma facilidade enquanto as professoras B e C indicam não existirem facilidades (Tabela 4.3). O trabalho realizado pela orientadora de inclusão é considerado pela professora A uma facilidade em trabalhar com alunos com Síndrome de Down. Tendo em vista, que a orientadora de inclusão é responsável por adaptar os assuntos disciplinares, elaborar instrumentos de avaliação e avaliar o desempenho da aluna A1, é possível inferir que o seu trabalho permite que a professora A não se responsabilize academicamente pela aluna com Síndrome de Down. Ter outro profissional que assuma a responsabilidade acadêmica

pelo aluno é a facilidade indicada pela professora A em trabalhar com alunos com Síndrome de Down. Sage (1999) destaca que professores “especiais” não devem aceitar a responsabilidade exclusiva pelos alunos com necessidades especiais, mas estabelecer relações de apoio e parceria com os professores de sala. Para tanto, o autor reconhece a necessidade de que a equipe diretiva da escola proporcione condições (tempo, local...) facilitadoras do estabelecimento de interações entre professores de sala e professores “especiais”. É importante ressaltar que o tempo para a interação entre professores de sala e professores “especiais” reconhecido por Sage (1999) como uma necessidade, é também uma condição indicada pelas professoras, tanto como requisito, quanto como dificuldade em trabalhar com alunos com Síndrome de Down (Tabelas 4.2 e 4.3). Características da organização de ensino e condições de trabalho podem determinar o grau de participação e responsabilidade que será assumido pelos professores em relação aos alunos com necessidades especiais.

Em relação aos tipos de conseqüências gratificantes de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele (Tabela 4.4), todas as professoras indicam a socialização. Além da socialização, a professora A indica a aprendizagem de regras sociais e a possibilidade do aluno com a síndrome fazer o que os outros alunos fazem, que podem também ser considerados aspectos do processo de socialização. Apenas a socialização é percebida pelas professoras como um benefício para o aluno com Síndrome de Down de sua inclusão em uma escola regular. De fato, a socialização, bem como a possibilidade do aluno com necessidades especiais aprender regras sociais a partir das interações com professores e colegas são benefícios da inclusão escolar (Santa Catarina, 2000), mas será essa a única conseqüência gratificante para o aluno com Síndrome de Down advinda da interação com professores e colegas em escolas regulares?

As professoras identificam como tipos de conseqüências gratificantes para os colegas de turma a socialização (professoras B e C), a sensibilização em relação às dificuldades dos outros (professora C), a valorização de si (professora A) e a aquisição de valores como respeito às diferenças e solidariedade (professora A). As mesmas indicações foram observadas em relação às percepções dos professores da rede estadual de educação de Santa Catarina em relação aos benefícios decorrentes da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais para os outros alunos (Santa Catarina, 2000).

Para os professores, apenas a professora B indica a socialização como tipo de conseqüência gratificante de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular. Em comum, as professoras A e C indicam a aquisição de valores como respeito às diferenças e

solidariedade. Karagiannis e col. (1999) destacam que a aquisição de valores como respeito às diferenças e solidariedade como consequência da interação estabelecida entre pessoas com e sem necessidades especiais na escola é uma condição necessária para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em outros contextos, como de trabalho e lazer.

A professora A também indica como consequência gratificante ver o aluno com a síndrome superar as expectativas dela. A professora C, por sua vez, também indica como tipos de consequências gratificantes para os professores saber lidar com a Síndrome de Down e saber lidar com pessoas diferentes. A indicação “saber lidar com a Síndrome de Down”, feita pela professora C, sugere uma compreensão sobre o aluno reduzida às características da síndrome. Ninguém lida com a síndrome, mas com uma pessoa que, dentre muitas características, apresenta a síndrome (Werneck, 1993). A indicação da professora A revela que a Síndrome de Down é sobreposta às outras características do aluno, na sua percepção. Goffman (1963) destaca que uma característica distintiva de um indivíduo, facilmente perceptível, pode dificultar a atenção das outras pessoas para outros atributos.

É importante ressaltar que a professora B indica apenas a socialização como tipo de consequência gratificante de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular tanto para ele, quanto para seus colegas e professores. Da mesma maneira, os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em sua maioria, identificam apenas a socialização como benefício da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares (Santa Catarina, 2000). Professores das redes estadual e privada de ensino com experiência de trabalho com alunos com necessidades especiais em escolas regulares não identificam, ou pouco identificam, consequências gratificantes do processo de inclusão escolar além da socialização.

Quando questionadas sobre os tipos de consequências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para ele, as professoras A e B indicam a aprendizagem pouco desenvolvida e a auto-desvalorização, enquanto a professora C indica não existirem consequências aversivas. É necessário questionar que as professoras consideram a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down “pouco desenvolvida” em relação a algum referencial de aprendizagem desenvolvida satisfatoriamente. Provavelmente, elas estão comparando o ritmo de aprendizagem dos alunos com e sem a síndrome para fazer esse julgamento. Em contraste com a percepção das professoras A e B, Faleiros (2001) demonstra que alunos com deficiência mental inseridos em escolas regulares apresentam ganhos não apenas quanto à socialização, mas também em relação ao desenvolvimento acadêmico. As verbalizações

das professoras revelam a crença de que todos os alunos devem aprender as mesmas coisas, em um mesmo ritmo. As professoras avaliam a aprendizagem dos alunos com a síndrome como “pouco desenvolvida” em comparação à aprendizagem de outros alunos que, provavelmente, está mais próxima das expectativas delas sobre o que seja uma aprendizagem adequada ou satisfatória.

Na inserção de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina, foi constatado que os professores avaliam o desenvolvimento social e acadêmico do aluno como dois processos independentes (Santa Catarina, 2000). O mesmo pode ser observado no discurso das professoras que percebem a socialização como consequência gratificante e a aprendizagem pouco desenvolvida como consequência aversiva da inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down (Tabelas 4.4 e 4.5). É possível inferir que as professoras pouco percebem ou não percebem que o estabelecimento de interações com professores e colegas de turma, ou seja, o desenvolvimento social implica no desenvolvimento “global” de um indivíduo. As professoras apresentam a crença de que o desenvolvimento de uma pessoa é “compartimentalizado”: social, cognitivo, motor, lingüístico, sexual. E, por isso, o aprimoramento de “um tipo de desenvolvimento”, para as professoras, é um processo independente que não implica no aprimoramento de “outros tipos de desenvolvimento”. É possível afirmar que a formação profissional das professoras influencia suas concepções a respeito de educação e desenvolvimento. O fato das professoras terem concepções equivocadas a respeito de educação e desenvolvimento é um indício de que suas formações profissionais precisam ser revistas.

Ter paciência e o professor ter que interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down são os tipos de consequências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para seus colegas de turma, na percepção da professora B. As professoras A e C afirmam não existirem consequências aversivas para os colegas de turma. A professora B, por sua vez, indica ter que interromper a aula para atender ao aluno com Síndrome de Down como uma consequência aversiva não só para os colegas, mas também para os professores. Ao considerar o atendimento ao aluno com Síndrome de Down como uma interrupção da aula, e como algo negativo para si e para os outros alunos da turma, a professora B revela não considerar o aluno com Síndrome de Down um cliente, como os outros alunos, do serviço prestado (ensinar). Além disso, a indicação da professora B mostra que ela não utiliza as



necessidades do aluno com a síndrome e o atendimento que ela dispensa a ele como recurso educativo, que pode promover a aprendizagem de todos os alunos.

A professora A indica sentimentos seus (sentir-se angustiada, sentir-se incapaz e medo de não estar fazendo nada) como tipos de conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular para seus professores. Amaral (1992) destaca que sentimentos como medo, cólera, desgosto e repugnância são comuns nos relacionamentos entre pessoas com e sem necessidades especiais. Yazlle (2004) ao examinar processos de inclusão de alunos com paralisia cerebral em pré-escolas constatou que as características de alunos com necessidades especiais evidenciam “deficiências” dos professores. Habilidades para administrar as diferenças individuais entre os alunos e potencializar a aprendizagem de cada um, utilizando recursos diversos, em geral, são desenvolvidas insatisfatoriamente nos cursos de formação para docência, o que pode gerar sentimentos de angústia e incompetência profissional nos professores (Yazlle, 2004). Os resultados de estudos como o de Amaral (1992) e Yazlle (2004) possibilitam corroborar a importância de considerar sentimentos como produto de contingências nas quais respostas profissionais dos professores ou não produzem resultados satisfatórios, ou simplesmente não ocorrem, daí a insatisfação, sentimentos de incapacidade, de medo desses professores diante dessas crianças e jovens com Síndrome de Down.

A professora C não identifica conseqüências aversivas de um aluno com Síndrome de Down estudar em uma escola regular nem para ele, nem para seus colegas e nem para seus professores. A ausência de indicações de conseqüências aversivas do processo de inclusão pode revelar que a professora não reflete sobre o tema, ou não quer compartilhar suas idéias ou está pouco envolvida nesse processo. A mesma professora também não indica requisitos, facilidades e dificuldades em trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular. É possível afirmar que, dentre as professoras investigadas, a professora C, provavelmente, é a que menos reflete, menos verbaliza suas opiniões e ou menos participa e se responsabiliza pelo processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

Por fim, a presença física de alunos com necessidades especiais em uma sala de aula regular é para as professoras indicativo de inclusão escolar. As características dos alunos são nucleares em suas verbalizações, o que sugere que elas não percebem a inclusão desses alunos como um processo sistêmico, no qual todos os integrantes da comunidade escolar têm participação e responsabilidade. Condições de trabalho como turmas com menos alunos e treinamento para lidar com alunos com necessidades especiais, bem como conhecimento sobre a

Síndrome de Down, são considerados pelas professoras necessários para o trabalho e, ao mesmo tempo, indicados como dificuldades encontradas. Pelos seus próprios critérios, as professoras não possuem as condições necessárias para trabalhar com alunos com Síndrome de Down em uma escola regular. Em relação às conseqüências da inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down para eles, seus colegas e professores, as participantes indicam a socialização e a aquisição de valores como respeito às diferenças e solidariedade como principais benefícios. Em contrapartida, como conseqüências aversivas, as professoras indicam aprendizagem pouco desenvolvida para o aluno com a síndrome e sentimentos de angústia, incapacidade e medo para o professor. Além disso, o atendimento ao aluno com Síndrome de Down é considerado, por uma professora, interrupção nas atividades de ensino. As características do serviço oferecido pela organização escolar aos alunos com necessidades especiais interferem na forma como as professoras conceituam inclusão escolar, identificam requisitos, facilidades e dificuldades relacionadas ao processo de inclusão e se comportam em relação aos alunos com Síndrome de Down. A falta de treinamento para trabalhar com alunos com Síndrome de Down, o desconhecimento das características provocadas pela síndrome e das necessidades desses alunos, bem como a presença de “orientadoras de inclusão” são condições de trabalho aversivas que ao invés de caracterizar processos de inclusão, caracterizam processos de exclusão escolar.

## 5

**PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

As percepções das professoras acerca do desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down podem revelar o grau de envolvimento e responsabilidade assumido por elas no processo de inclusão escolar desses alunos. Além disso, o conhecimento das percepções das professoras sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down possibilitará a compreensão da influência de esteriótipos e preconceitos em suas avaliações pedagógicas.

Dentre os preconceitos e esteriótipos associados às pessoas com a síndrome é possível destacar a crença de que elas apresentam uma incapacidade cognitiva (Werneck, 1993). Todavia, não são as características decorrentes da anomalia genética, mas a forma como as pessoas se comportam diante dos indivíduos com Síndrome de Down o principal dificultador para sua inclusão em organizações escolares, de lazer e de trabalho (Werneck, 1993). De acordo com Carvalho (2000), o desconhecimento e a falta de reflexão são as principais variáveis facilitadoras da propagação de preconceitos e esteriótipos. Nesse sentido, a própria investigação a respeito do desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down pode contribuir para a diminuição dos preconceitos e esteriótipos, visto que promove reflexões sobre o que é considerado deficiência.

O professor atua em sala de aula como “transmissor” de padrões culturais e por isso, sua percepção acerca dos alunos com Síndrome de Down influenciará significativamente a percepção que os colegas de turma terão a seu respeito. Leite (1997) destaca que a atuação do professor não influencia apenas a formação de opiniões e a difusão de crenças, como também contribui para a formação da auto-imagem de cada um dos seus alunos. Dessa forma, as percepções do professor acerca do desenvolvimento acadêmico do aluno com Síndrome de Down precisam ser investigadas, pois irão influenciar a percepção que os colegas de turma terão dele, conseqüentemente, a qualidade da interação que será estabelecida entre eles, e também a forma como o aluno com a síndrome irá perceber-se.

### 5.1 Indicações das professoras sobre seus conhecimentos em relação à síndrome e ao desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down

As indicações das professoras sobre seus conhecimentos em relação à síndrome e ao desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em quatro tabelas. Nessas tabelas estão evidenciadas as indicações das professoras sobre seus conhecimentos acerca da Síndrome de Down; sobre o ritmo de aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos com a síndrome e sobre suas expectativas em relação à capacidade dos alunos com a síndrome cursarem o Ensino Médio.

Na Tabela 5.1 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras em relação ao seu conhecimento sobre a Síndrome de Down. As indicações feitas pelas professoras foram agrupadas nas categorias graus de conhecimento, tipos de conhecimento e outros.

**TABELA 5.1**

#### **DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO SEU CONHECIMENTO SOBRE A SÍNDROME DE DOWN**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Graus de conhecimento</b>	1. Pouco conhecimento	X	X	
	2. Nenhum conhecimento			X
<b>Tipos de conhecimento</b>	3. Coordenação motora limitada	X		
	4. Raciocínio mais lento	X		
	5. Corpo não acompanha a idade	X		
	6. Tem que ter atividades de acordo com os limites	X		
<b>Outros</b>	7. Não sabe falar teoricamente	X		
	8. Nunca teve interesse em ler sobre a síndrome		X	
	9. Não teve tempo para pensar sobre a síndrome		X	

Na categoria graus de conhecimento, foram agrupadas duas indicações. As professoras A e B indicam que possuem pouco conhecimento sobre a síndrome (1), enquanto a professora C indica que não tem conhecimento (2).

Quatro indicações feitas pela professora A foram agrupadas na categoria tipos de conhecimento. Essa professora indica que pessoas com Síndrome de Down têm coordenação motora limitada (3), raciocínio mais lento (4), corpo que não acompanha a idade (5) e têm que ter atividades de acordo com seus limites (6).

Na categoria outros, foram agrupadas três indicações. A professora A indica que não sabe falar teoricamente sobre a síndrome (7), enquanto a professora B indica que nunca teve interesse em ler sobre a síndrome (8) e não teve tempo para pensar sobre as características da síndrome (9).

Na Tabela 5.2 estão apresentadas as indicações feitas pelas professoras sobre o ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down. As indicações das professoras foram agrupadas nas categorias negativa, positiva e outros.

**TABELA 5.2**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O RITMO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Negativa</b>	1. Lento	X	X	
	2. Paralisado	X	X	
	3. Repetitivo	X		
	4. Mecânico	X		
<b>Positiva</b>	-	-	-	-
<b>Outros</b>	5. Dificuldades para avaliar a aprendizagem do aluno	X	X	
	6. Não sabe responder			X

Quatro indicações em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down feitas pelas professoras A e B foram agrupadas na categoria que agrupa expressões negativas. As professoras A e B indicam em comum que o ritmo de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down é lento (1) e paralisado (2). Repetitivo (3) e mecânico (4) são outras indicações feitas pela professora A.

As professoras A e B ao mesmo tempo em que indicam aspectos negativos relacionados ao ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, relatam que tem dificuldades para avaliar a aprendizagem desses alunos (5).

Nenhuma das professoras relata aspectos positivos em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down.

A professora C indica que não sabe responder a questão (6).

Na Tabela 5.3 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre o rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down. As indicações feitas pelas professoras foram agrupadas nas categorias negativa, positiva e outros.

Na categoria negativa foram agrupadas cinco indicações sobre o rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down. Dentre as cinco indicações, três foram feitas pela professora A (1, 2 e 3) e duas (4 e 5) pela professora B.

Não há indicações categorizadas como positivas em relação ao rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down.

Quatro indicações feitas pelas professoras foram agrupadas na categoria outros. As professoras A e B indicam terem dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down (6) e, concomitantemente, fazem indicações negativas sobre o ritmo de aprendizagem deles. A professora A indica que tem pouco contato com as atividades do aluno (7), enquanto a professora B afirma crer que a pedagoga faz as atividades pelo aluno (8). A professora C indica que não sabe avaliar o aluno com Síndrome de Down porque ele não tem nota (9).

TABELA 5.3

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Negativa</b>	1. Não quer fazer as atividades	X		
	2. Não faz progressos	X		
	3. Repete atividades	X		
	4. Não acompanha o rendimento da turma		X	
	5. Baixo		X	
<b>Positiva</b>	-	-	-	-
<b>Outros</b>	6. Dificuldade em avaliar a aprendizagem do aluno	X	X	
	7. Tem pouco contato com as atividades do aluno	X		
	8. Acredita que a pedagoga faz as atividades pelo aluno		X	
	9. Não sabe avaliar porque o aluno não tem nota			X

Na Tabela 5.4 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras sobre as suas expectativas em relação à capacidade dos alunos com Síndrome de Down cursar o Ensino Médio. As indicações foram agrupadas nas categorias negativa e positiva.

As três indicações realizadas foram agrupadas na categoria negativa visto que as professoras A, B e C apresentam expectativas negativas quanto à capacidade dos alunos com Síndrome de Down cursarem o Ensino Médio. As professoras A e C indicam que o aluno precisa de atividades diferenciadas (2), enquanto a professora A indica que o aluno precisa de orientações específicas (3) e a professora B indica que o aluno não irá cursar o Ensino Médio porque não tem condições de aprender (1).

Não há indicações agrupadas na categoria positiva.

TABELA 5.4

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS SOBRE AS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À CAPACIDADE DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN CURSAREM O ENSINO MÉDIO**

CATEGORIAS	INDICAÇÕES	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Negativa</b>	1. Não tem condições de aprender.		X	
	2. Precisa de atividades diferenciadas	X		X
	3. Precisa de orientações específicas	X		
<b>Positiva</b>	—	—	—	—

### 5.2 Professoras possuem expectativas depreciativas em relação ao desenvolvimento acadêmico de alunos com Síndrome de Down

A partir dos dados apresentados na Tabela 5.1 é possível observar que em relação aos graus de conhecimento que as professoras indicam ter sobre a Síndrome de Down, as professoras A e B declaram ter pouco conhecimento, enquanto a professora C afirma ter nenhum conhecimento. O conhecimento sobre a Síndrome de Down é indicado pelas professoras como tanto como requisito necessário, quanto como dificuldade em trabalhar com esses alunos (Tabelas 4.2 e 4.3). É possível inferir que as professoras, de acordo com os seus critérios, não estão preparadas para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down. Geraldi (2005) destaca a importância do conhecimento sobre a Síndrome de Down para que os professores possam elaborar estratégias de ensino adequadas as necessidades desses alunos e agirem como facilitadores do processo de inclusão escolar.

A professora A é a única que indica tipos de conhecimento sobre a Síndrome de Down, embora declare que não sabe falar sobre as características da síndrome teoricamente (Tabela 5.1). Todos os tipos de conhecimento indicados pela professora A sobre a Síndrome de Down evidenciam dificuldades e limitações associadas à síndrome (coordenação motora limitada,



raciocínio mais lento, corpo não acompanha a idade e tem que ter atividades de acordo com limites). Essas indicações revelam mais preconceitos e estereótipos que conhecimentos sobre a Síndrome de Down. Provavelmente, a professora A compara o desenvolvimento de alunos com Síndrome de Down com o desenvolvimento dos outros alunos, uma vez que faz indicações como raciocínio mais lento. Além disso, a professora declara que alunos com Síndrome de Down têm que ter atividades de acordo com “seus limites”, como se todas as pessoas com a síndrome fossem iguais ou apresentassem as mesmas dificuldades. O fato das professoras não indicarem ou indicarem conhecimentos estereotipados sobre a Síndrome de Down revela que esse conhecimento não é desenvolvido em suas formações acadêmicas, nem na organização escolar, na qual trabalham.

A professora B demonstra falta de interesse sobre a Síndrome de Down, uma vez que indica que nunca teve interesse em ler a respeito e não tem tempo para pensar sobre o assunto. A facilidade com que as informações sobre a síndrome podem ser acessadas (por meio de revistas, livros, televisão e Internet) reforça a idéia de que, não apenas a professora B, mas também as professoras A e C demonstram pouco, ou nenhum, interesse em conhecer causas ou características inerentes a síndrome. A falta de interesse, por sua vez, é um indício de que as professoras não se sentem participantes e responsáveis pela inclusão escolar de alunos com a Síndrome de Down. Interessante perceber que as profissionais com habilitação em educação especial, cuja função é promover a inclusão de alunos com necessidades especiais não se comportam de forma a “capacitar” os professores para o trabalho com esses alunos.

Adjetivos depreciativos são utilizados pelas professoras A e B para descrever o ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down (Tabela 5.2). As mesmas professoras indicam ter dificuldades para avaliar a aprendizagem desses alunos, enquanto a professora C afirma não saber responder. Essas indicações revelam que as professoras pouco ou nada conhecem em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos com a síndrome. Possivelmente, o fato das orientadoras de inclusão serem responsáveis pela elaboração de instrumentos de avaliação e avaliação dos alunos nas disciplinas com assuntos adaptados é uma variável que interfere no grau de responsabilidade e participação assumido pelas professoras em relação ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down.

Os adjetivos utilizados pelas professoras A e B para descrever o ritmo de aprendizagem dos alunos com a síndrome são passíveis de questionamento. Essas professoras descrevem o ritmo de aprendizagem dos alunos como lento, mas lento em relação a qual referencial? Lento em

relação ao ritmo dos outros alunos? A falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down e a expectativa de que todos os alunos apresentem o mesmo ritmo de aprendizagem podem interferir nas percepções das professoras. Omote (1990) ressalta que pessoas com Síndrome de Down são subestimadas em relação a sua capacidade de aprender em função das características fenotípicas provocadas pela trissomia do cromossomo 21. Uma vez que as características físicas associadas à síndrome são facilmente reconhecidas, os indivíduos com a Síndrome de Down tendem a ser identificados como “deficientes”.

As professoras A e B também utilizam o adjetivo “paralisado” para descrever o ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down. Ter um ritmo de aprendizagem paralisado é o mesmo que não aprender, e nesse sentido, as professoras indicam que não percebem o desenvolvimento cognitivo dos alunos com a síndrome. Pessoas com Síndrome de Down são, comumente, percebidas como incapazes de aprender em função de preconceitos e estereótipos a que são submetidas (Omote, 1990; Werneck, 1993). O desconhecimento acerca da síndrome, bem como preconceitos e estereótipos podem influenciar a percepção das professoras sobre o ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down. É importante questionar o “papel” dos cursos de formação profissional e das condições de trabalho em organizações escolares na formação e perpetuação de preconceitos e estereótipos associados a pessoas com necessidades especiais.

A professora A ainda utiliza os adjetivos “repetitivo” e “mecânico” para descrever o ritmo de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, sem considerar a importância da repetição e dos comportamentos dos professores nos processos de aprender e ensinar. Sidman (1985) destaca que os professores tendem a atribuir a “culpa” pelo fracasso nos processos de ensinar e aprender nos comportamentos dos alunos, percebendo-os como desmotivados, despreparados ou simplesmente burros e retardados. Kubo e Botomé (2001) ao analisarem os processos de ensinar e aprender os definem como a relação entre o que o professor faz e o que acontece com o aluno em decorrência do fazer do professor. Os comportamentos dos professores estão diretamente relacionados ao ritmo e ao grau de aprendizagem dos alunos. A percepção depreciativa das professoras acerca do ritmo de aprendizagem apresentado pelos alunos com Síndrome de Down é um indício de que elas, possivelmente, não percebem o processo de aprender como uma decorrência do trabalho do professor, mas como consequência única das características desses alunos.

Quando questionadas sobre o rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down (Tabela 5.3), as professoras A e B declaram ter dificuldades para avaliar a aprendizagem do aluno

ou porque tem pouco contato com as suas atividades escolares (professora A), ou porque acredita que a pedagoga que o atende o aluno no contraturno é quem faz as atividades por ele (professora B). A professora C, por sua vez, indica que não sabe avaliar o aluno porque ele não tem nota. A partir dessa indicação, é possível afirmar que a nota é o único referencial utilizado pela professora C para avaliar o rendimento escolar de seus alunos. É importante ressaltar que avaliar é mais do que atribuir uma nota, ou um conceito para o desempenho do aluno. De acordo com Botomé e Rizzon (1997) o processo de avaliação é algo complexo que exige do professor investimentos na aprendizagem de comportamentos significativos para o aluno, em função do acompanhamento do desempenho desse aluno. Ao indicar que possuem dificuldades ou não sabem avaliar o rendimento escolar dos alunos com Síndrome de Down, as professoras mostram terem ou perceberem pouca responsabilidade pelo desenvolvimento acadêmico desses alunos. Por sua vez, a falta de responsabilidade acadêmica e o pouco envolvimento das professoras em relação aos alunos com Síndrome de Down está, muito provavelmente, relacionada às características da organização escolar. A forma como o serviço oferecido aos alunos com necessidades especiais é estruturado, com a presença de um profissional específico para lidar com eles (orientador de inclusão), favorece a criação e a manutenção de ações de exclusão das professoras em relação aos alunos com a síndrome.

Embora afirmem ter dificuldades para avaliar o rendimento dos alunos com Síndrome de Down, as professoras A e B fazem indicações depreciativas sobre ele. A professora A indica que a aluna A1 não quer fazer as atividades, não faz progressos e repete atividades. A natureza das indicações feitas pela professora A revela que as características consideradas da aluna com Síndrome de Down (não quer fazer as atividades, não faz progressos, repete atividades) são nucleares em suas verbalizações. Nesse sentido, a professora não questiona se as atividades são atrativas para a aluna, ou se a repetição é um processo fundamental para a sua aprendizagem, mas demonstra perceber o rendimento escolar da aluna A1 de forma depreciativa. As características físicas associadas à síndrome influenciam a forma como as professoras avaliam o desenvolvimento dos alunos com a Síndrome de Down (Omote, 1990). Goffman (1963) resalta que uma característica distintiva de um indivíduo pode dificultar ou impedir a percepção das pessoas sobre outras características. O fato de terem a Síndrome de Down e, conseqüentemente, as características físicas associadas a ela, faz com que esses alunos sejam estigmatizados, percebidos de forma depreciativa por suas professoras.

A análise das indicações feitas pela professora B sobre o rendimento escolar dos seus alunos com Síndrome de Down evidencia que ela os compara com os outros alunos da turma. A professora B afirma que eles não acompanham o rendimento da turma e que seu rendimento é baixo. Dessa forma, a professora avalia os rendimentos escolares de todos os seus alunos, com ou sem necessidades especiais, desconsiderando as diferenças individuais e as características decorrentes da Síndrome de Down.

Todas as professoras possuem expectativas depreciativas quanto à capacidade dos alunos com Síndrome de Down cursarem o Ensino Médio (Tabela 5.4). Enquanto a professora B indica que os alunos com a síndrome não têm condições de aprender, as professoras A e C indicam que eles precisam de atividades diferenciadas e orientações específicas respectivamente. Omote (1994) salienta que as expectativas depreciativas que as pessoas tendem a apresentar em relação àquelas que apresentam necessidades especiais têm origem em suas inabilidades para conviver com o diferente e não em uma incapacidade real, que nasce com os indivíduos com necessidades especiais. Uma das repercussões das expectativas depreciativas que as pessoas tendem a apresentar em relação aos indivíduos com necessidades especiais são os baixos investimentos educacionais que os governos destinam a essa parcela da população (Buscaglia, 1997).

Em síntese, as professoras apresentam pouco ou nenhum conhecimento sobre a Síndrome de Down, embora indiquem o conhecimento sobre a síndrome como requisito para o trabalho com esses alunos. O acompanhamento e a responsabilidade sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos com a síndrome também não são assumidos pelas professoras de sala de aula, uma vez que elas ou apresentam dificuldades ou não sabem avaliar o ritmo de aprendizagem e o rendimento escolar desses alunos. O desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down é avaliado pelas professoras de forma depreciativa e em comparação com o desenvolvimento dos outros alunos. Estereótipos acerca de pessoas com a síndrome, como incapacidade intelectual, são observados nas verbalizações das professoras. Além disso, as professoras apresentam expectativas depreciativas quanto à capacidade dos alunos com Síndrome de Down cursarem o Ensino Médio. As concepções equivocadas das professoras acerca dos processos de ensinar e aprender têm repercussões não apenas sobre o ritmo e grau de aprendizagem apresentado pelos alunos com Síndrome de Down, mas também sobre as maneiras pelas quais elas ensinam seus outros alunos. Contingências relacionadas à formação profissional e de trabalho das professoras precisam ser analisadas e revistas, tendo em vista que são elas que favorecem a aprendizagem e manutenção de comportamentos de exclusão.

## 6

**PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS APRESENTADOS PELAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E AOS OUTROS ALUNOS DA TURMA**

Comparar os procedimentos educacionais apresentados pelos professores em relação aos alunos com e sem a Síndrome de Down em situações comuns à rotina acadêmica permitirá a compreensão da forma como eles lidam com a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas de educação regular. Além disso, o conhecimento dos comportamentos dos professores em sala de aula em relação aos alunos com e sem a Síndrome de Down possibilitará a identificação de variáveis que facilitam e dificultam a inclusão dos alunos com a síndrome o que, por conseguinte, facilitará a elaboração de estratégias educacionais adequadas a esse propósito.

O comportamento do professor em sala de aula pode determinar o grau de rendimento escolar que será obtido pelos alunos, além de facilitar ou dificultar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais (Leite, 1997; Martins, 1999 e Voivodic, 2004). Ao encontro disso, Mittler (2003) afirma que a percepção dos professores sobre os alunos com necessidades especiais determinará o sucesso ou o fracasso do processo de inclusão. Nesse sentido, é necessário conhecer os procedimentos educacionais utilizados pelos professores em relação aos alunos com Síndrome de Down para verificar a pertinência dos mesmos diante do objetivo de potencializar a inclusão escolar desses alunos.

**6.1 Indicações das professoras sobre seus procedimentos de trabalho em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos**

As indicações das professoras sobre seus procedimentos de trabalho em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos estão apresentadas em quatro tabelas. Nessas tabelas são evidenciados procedimentos educacionais apresentados pelas professoras em relação aos alunos com a síndrome e aos outros alunos quando eles chegam atrasados; apresentam dificuldades para copiar as informações da lousa; apresentam dificuldades para se concentrar nas aulas e não querem participar das atividades de aula.

Na Tabela 6.1 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras acerca dos seus procedimentos quando o aluno com Síndrome de Down e os outros alunos chegam atrasados na aula.

TABELA 6.1

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DOS SEUS PROCEDIMENTOS QUANDO O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E OS OUTROS ALUNOS CHEGAM ATRASADOS NA AULA**

EM RELAÇÃO AOS	PROCEDIMENTOS	PROFESORAS		
		A	B	C
<b>Outros alunos</b>	1. Deixa entrar nos primeiros 10 min.	X		
	2. Encaminha para a sala de apoio	X	X	
	3. Deixa entrar quando tem matéria nova			X
	4. Analisa a razão do atraso			X
<b>Alunos com Síndrome de Down</b>	5. Deixa entrar nos primeiros 10 min.	X		
	6. Encaminha para sala de apoio	X		
	7. Dificuldade em impor o procedimento adotado com os outros alunos		X	
	8. Nunca aconteceu			X

A professora A indica ter o mesmo procedimento quando o aluno com Síndrome de Down e os outros alunos chegam atrasados na sala, deixa-os entrar nos primeiros dez minutos (1 e 5) e os encaminha para a sala de apoio (2 e 6).

A professora B indica que quando os outros alunos chegam atrasados ela encaminha-os para a sala de apoio da escola (2), e tem dificuldade em impor esse procedimento para os alunos com Síndrome de Down (7).

A professora C indica os procedimentos que realiza quando os outros alunos chegam atrasados na aula e afirma que não vivenciou essa situação com o aluno com Síndrome de Down (8). Em relação aos alunos sem a síndrome a professora C os deixa entrar na sala quando tem matéria nova (3) e analisa a razão do atraso (4).

Na Tabela 5.2 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras acerca dos seus procedimentos quando o aluno com Síndrome de Down e os outros alunos apresentam dificuldades em copiar as informações da lousa.

**TABELA 6.2**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DOS SEUS PROCEDIMENTOS QUANDO O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E OS OUTROS ALUNOS APRESENTAM DIFICULDADES EM COPIAR AS INFORMAÇÕES DA LOUSA**

EM RELAÇÃO AOS	PROCEDIMENTOS	PROFESSORAS		
		A	B	C
Outros alunos	1. Repete a explicação	X	X	
	2. Escreve mais devagar		X	
	3. Espera os alunos terminarem de copiar para seguir a explicação		X	
	4. Atende o aluno individualmente			X
Alunos com Síndrome de Down	5. Atende o aluno individualmente	X		
	6. Escreve ou solicita que um colega escreva no caderno para o aluno não se atrasar		X	
	7. Não acontece porque o aluno tem atividades diferentes		X	X

A professora A indica que repete a explicação (1) quando os outros alunos apresentam dificuldades em copiar as informações da lousa e quando isso acontece em relação ao aluno com Síndrome de Down ela o atende individualmente (5).

Repetir a explicação (1), escrever mais devagar (2) e esperar os alunos terminarem de copiar para seguir a explicação (3) são os procedimentos adotados pela professora B quando os outros alunos apresentam dificuldade em copiar as informações da lousa. Em relação ao aluno B1 a professora B indica que escreve no seu caderno para que ele não se atrase (6) e afirma que isso não acontece com o aluno B2 porque ele tem atividades diferenciadas (7).

A professora C atende os outros alunos individualmente (4) quando apresentam dificuldade e indica que isso não acontece com o aluno B2 porque ele tem atividades diferenciadas (7).

Na Tabela 6.3 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras acerca dos seus procedimentos quando o aluno com Síndrome de Down e os outros alunos apresentam dificuldades para se concentrarem nas aulas.

**TABELA 6.3**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DOS SEUS PROCEDIMENTOS QUANDO O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E OS OUTROS ALUNOS APRESENTAM DIFICULDADES PARA SE CONCENTRAREM NAS AULAS**

EM RELAÇÃO AOS	PROCEDIMENTOS	PROFESSORAS		
		A	B	C
Outros alunos	1. Conversa com o aluno individualmente	X	X	X
	2. Conversa com os pais do aluno	X		X
Alunos com Síndrome de Down	3. Conversa com o aluno individualmente		X	
	4. Conversa com os pais		X	
	5. Esquece que ele está na sala por estar envolvida com os outros alunos	X		
	6. Não acontece porque o aluno fica no “mundinho dele”		X	
	7. Nunca aconteceu			X

As professoras A, B e C indicam que em relação aos outros alunos conversam individualmente quando algum apresenta dificuldade para se concentrar nas aulas (1). As professoras A e C também indicam que conversam com os pais dos alunos (2).

A professora A relata que esquece que o aluno com Síndrome de Down está na sala por estar envolvida com os outros alunos (5).



Em relação ao aluno B1 a professora B indica que conversa com ele individualmente e conversa com seus pais (3 e 4). Ao falar sobre o aluno B2, a professora B indica que isso não acontece porque ele fica no “mundinho dele” (6).

A professora C indica que não vivenciou essa situação com o aluno com Síndrome de Down (7).

Na Tabela 5.4 está apresentada a distribuição das indicações feitas pelas professoras acerca dos seus procedimentos quando o aluno com Síndrome de Down e os outros alunos não querem participar das atividades de aula.

**TABELA 6.4**

**DISTRIBUIÇÃO DAS INDICAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS ACERCA DOS SEUS PROCEDIMENTOS QUANDO O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN E OS OUTROS ALUNOS NÃO QUEREM PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DE AULA**

EM RELAÇÃO AOS	PROCEDIMENTOS	PROFESSORAS		
		A	B	C
<b>Outros alunos</b>	1. Estabelece regras com a turma	X		
	2. Conversa com o aluno		X	X
	3. Tenta convencer o aluno a participar		X	X
	4. Escreve anotação na agenda		X	X
<b>Alunos com Síndrome de Down</b>	5. Conversa com o aluno			X
	6. Escreve anotação na agenda		X	
	7. Encaminha para a coordenação disciplinar		X	
	8. Suspende o aluno		X	
	9. Deixa o aluno fazer outra atividade	X		
	10. Telefona para os pais levarem o aluno para casa	X		
	11. Nunca aconteceu		X	

A professora A indica que em relação aos outros alunos estabelece regras com a turma (1) e quando o aluno com Síndrome de Down não quer participar das atividades de aula deixa-o fazer outra atividade (9) ou telefona para os pais o levarem para casa (10).

As professoras B e C indicam que realizam o mesmo procedimento quando os outros alunos não querem participar das atividades de aula (2, 3 e 4). Em relação ao aluno com Síndrome de Down a professora B indica um procedimento que também utiliza com os outros alunos (6, escreve anotação na agenda), além de encaminhar o aluno para a coordenação disciplinar (7) e suspendê-lo das atividades escolares (8). A professora C indica que realiza com o aluno com Síndrome de Down um procedimento que também utiliza com os outros alunos (2 e 5, conversa com o aluno).

## **6.2 Professoras apresentam procedimentos educacionais diferentes em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos da turma**

A partir do exame das indicações das professoras sobre seus procedimentos em relação aos alunos com Síndrome de Down e aos outros alunos da turma, foi possível observar que em relação aos atrasos dos alunos (Tabela 6.1), apenas a professora A indica realizar o mesmo procedimento em relação ao aluno com Síndrome de Down e aos outros alunos da turma. Ela indica que deixa o aluno entrar em sala nos primeiros dez minutos de aula e, depois desse prazo, o encaminha para a sala de apoio da escola. A professora A estabelece as mesmas regras para os alunos com e sem a síndrome, contribuindo para a inclusão escolar de todos os alunos.

A professora B afirma que tem dificuldades em proceder da mesma forma diante dos atrasos dos alunos com e sem a síndrome. Os alunos sem a síndrome que chegam atrasados na aula são encaminhados pela professora para a sala de apoio da escola. Em contrapartida, quando os alunos com Síndrome de Down chegam atrasados à escola, são levados por seus pais até a sala, entrando nela mesmo depois do início das aulas. A professora B afirma ainda que os pais dos alunos com a síndrome querem que seus filhos tenham os mesmos direitos, mas não os mesmos deveres dos outros alunos, o que dificulta o estabelecimento de limites. A presença e o comportamento dos pais dos alunos com a síndrome dificultam o estabelecimento das mesmas regras e limites pela professora para todos os alunos.

O procedimento da professora C quando os alunos chegam atrasados é diferente do indicado pelas professoras A e B. A professora C declara que deixa os alunos atrasados entrarem em sala quando irá ensinar matéria nova ou que analisa a razão do atraso. De acordo com a

professora C, o aluno C1 nunca chegou atrasado nas aulas. É importante destacar que os alunos B2 e C1 são irmãos gêmeos e, portanto, chegam na escola no mesmo horário. Nesse sentido, como é possível que o aluno B2 seja levado pelos pais até a sala quando chega atrasado (de acordo com as verbalizações da professora B) e que o aluno C1 nunca tenha se atrasado para as aulas? É possível que os pais desses alunos acompanhem primeiro o aluno C1 e depois o aluno B2 em suas respectivas salas de aula, o que ocasionaria o atraso do aluno B2. Outra possibilidade é que a professora C não lembre ou não queira relatar seus procedimentos em relação aos atrasos do aluno C1 nas aulas.

Todas as professoras adotam procedimentos diferentes em relação aos alunos com e sem a síndrome, quando eles apresentam dificuldades para copiar matérias da lousa (Tabela 6.2). Diante dessa situação, a professora A repete a explicação da matéria para os outros alunos e atende o aluno com a síndrome individualmente. Ao atender o aluno com Síndrome de Down individualmente a professora A pode perder a oportunidade de utilizar a interação com os colegas de turma como uma estratégia de ensino e de facilitação do estabelecimento de relações de apoio e companheirismo.

Repetir a explicação, escrever mais devagar e esperar que os alunos copiem para seguir a explicação são estratégias utilizadas pela professora B quando os alunos sem a síndrome apresentam dificuldades para copiar as matérias da lousa. Quando a aluna B1 apresenta dificuldades para copiar as matérias da lousa, a professora B indica que escreve ou solicita para um colega escrever a matéria no caderno da aluna. A professora B faz para a aluna a cópia das matérias da lousa. Geraldi (2005) ao investigar as dificuldades profissionais de docentes para ensinar crianças com Síndrome de Down em escolas regulares também constatou que as professoras costumam fazer atividades escolares pelo aluno. A autora destaca que quando o professor faz pelo aluno com o intuito de compensar dificuldades decorrentes da síndrome, ele apenas as evidencia e agrava, visto que não oportuniza que o aluno crie estratégias para lidar com suas dificuldades. É necessário que a professora reveja suas ações e perceba que fazer pelo aluno não é uma ação educativa, visto que acentua e perpetua diferenças marcantes entre alunos com e sem a síndrome. A ação da professora B de fazer pelo aluno com Síndrome de Down pode diminuir o desconforto dela em ter um aluno que não acompanha as atividades como os demais, ou seja, a professora estaria “resolvendo” uma situação que constitui um problema para ela e não auxiliando o aluno a aprender o que precisa aprender nas diferentes disciplinas.

As professoras B e C indicam que os alunos B2 e C1 não apresentam dificuldades para copiar matérias da lousa porque, durante as aulas, realizam atividades diferentes dos outros alunos. Isso significa que enquanto a professora e seus colegas de turma discutem um determinado assunto, os alunos B2 e C1 realizam atividades acerca de outros temas elaboradas pela orientadora de inclusão. Para realizarem as atividades diferenciadas os alunos B2 e C1 precisam se “desconectar” da realidade na qual estão inseridos (sala de aula), tendo em vista que toda atividade requer um grau de atenção e memorização. Bishop e col. (1999) criticam modelos de inclusão nos quais os alunos com necessidades especiais recebem atividades diferenciadas e têm que se virar para resolvê-las na sala de aula sem orientação alguma.

Quando questionadas sobre seus procedimentos diante de situações nas quais os alunos apresentam dificuldade para se concentrar nas aulas, as professoras A e C indicam que conversam com os alunos sem a síndrome e com seus pais, enquanto a professora B indica que conversa com os alunos sem a síndrome. Apenas a professora B indica que realiza o mesmo procedimento adotado em relação aos alunos sem a síndrome para a aluna B1 quando ela apresenta dificuldades para se concentrar nas aulas (Tabela 6.3). É importante destacar que a aluna B1 é a única aluna com Síndrome de Down que não possui disciplinas com assuntos adaptados e por isso realiza as mesmas atividades de seus colegas de turma. B1 é também a única aluna com a síndrome, cujos assuntos que irá aprender são ministrados em aulas pelos professores de sala, enquanto A1, B2 e C1 realizam outras atividades nos cadernos preparados pelas orientadoras de inclusão. É possível concluir que apenas o desenvolvimento acadêmico da aluna B1 é de responsabilidade da professora de sala e, por essa razão, B1 é a aluna que apresenta o maior grau de inclusão escolar dentre os alunos com a síndrome.

A professora A relata que esquece que a aluna A1 está na sala por estar envolvida com os outros alunos. A partir da afirmação da professora é possível inferir que ela negligencia as necessidades educacionais da aluna com Síndrome de Down e se exime da responsabilidade acadêmica por ela. Dentre as variáveis que podem influenciar o “esquecimento” da professora A sobre a aluna A1 é possível destacar a posição da carteira ocupada pela aluna (no fundo em um dos cantos da sala), a forma como ela é atendida pela orientadora de inclusão e o seu nível de desenvolvimento acadêmico. A orientadora de inclusão fica durante quatro horas por semana sentada ao lado da aluna A1, na sala de aula, realizando exercícios de português e matemática, enquanto a professora A faz outras atividades com os alunos sem a síndrome. Além disso, de acordo com a orientadora de inclusão, a aluna A1 está em processo de alfabetização, ou seja, com

um nível de desenvolvimento acadêmico muito aquém do apresentado por seus colegas da quarta série do Ensino Fundamental. Professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina também relatam que no decorrer do ano letivo “esquecem” dos alunos com necessidades especiais em um canto da sala (Santa Catarina, 2000). Tais fatos evidenciam a constatação de que a presença física do aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular não é indicativo de inclusão escolar (Karagiannis e col. 1999).

O esquecimento das professoras em relação à presença dos alunos com Síndrome de Down na sala de aula também pode ser um indício da utilização de um “mecanismo de defesa”. Comportamentos de abandono (esquecimento) são utilizados para eliminar situações ou fatos geradores de insegurança, tensão e ansiedade (Amaral, 1992). Para as professoras, possivelmente, a presença de alunos com Síndrome de Down gera insegurança, tensão e ansiedade e assim pode desencadear a utilização de “mecanismos de defesa”. Por outro lado, as “deficiências” dos alunos com necessidades especiais podem ressaltar as “deficiências” das professoras em lidar com alunos com características e necessidades diferentes (Yazlle, 2004). Esquecer que os alunos com Síndrome de Down estão na sala de aula, pode ser uma estratégia para lidar com os sentimentos relacionados as suas presenças e as dificuldades das professoras em trabalhar em prol da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares.

Em relação ao aluno B2, a professora B indica que ela não apresenta dificuldades para se concentrar nas aulas porque fica o tempo todo no “mundinho dele”. A professora C indica que o aluno C1 nunca apresentou dificuldades para se concentrar nas aulas. Provavelmente, não é exigido que o aluno C1 se concentre nas aulas, visto que assim como os alunos A1 e B2, ele possui atividades diferentes para serem realizadas durante as aulas. As falas das professoras evidenciam a forma como os alunos B2 e C1 estão inseridos na sala de aula. Eles estão presentes fisicamente, mas não participam das atividades vivenciadas pelos colegas de turma, visto que têm outras atividades para fazer (preparadas pela orientadora de inclusão).

Quando seus alunos sem a síndrome não querem participar das atividades de aula, a professora A estabelece regras com toda a turma. Em contrapartida, quando a aluna A1 não quer participar a professora deixa que ela faça outra atividade ou telefona para que seus pais a levem para a casa (Tabela 6.4). A diferença dos posicionamentos da professora em relação aos alunos com e sem a Síndrome de Down revela que ela, possivelmente, tem dificuldades para impor limites para a aluna com a síndrome, e por isso, permite que ela se exclua ou a exclua das atividades escolares, quando ela não quer participar.

A professora B indica que conversa, tenta convencer ou escreve anotação na agenda quando os alunos sem a síndrome não querem participar das atividades de aula. Em relação à aluna B1, a professora escreve anotação na agenda, encaminha para a coordenação disciplinar ou suspende das atividades. A professora B indica ainda que em nenhum momento o aluno B2 não quis participar de atividades de aula. Tendo em vista que o aluno B2 tem disciplinas com assuntos adaptados e, portanto, não participa de todas as atividades escolares com seus colegas, possivelmente a professora B tem poucas possibilidades de lidar com a resistência do aluno B2 para fazer alguma atividade ou se sente isenta da responsabilidade de ter que fazê-lo.

Assim como a professora B, a professora C conversa, tenta convencer ou escreve anotação na agenda quando os alunos sem a síndrome não querem participar das atividades de aula. Quando o aluno C1 não quer participar das atividades a professora C indica que apenas conversa. A diferença no posicionamento da professora C em relação aos alunos com e sem a síndrome, revela que o aluno com a síndrome não querer fazer uma atividade, é algo aceitado pela professora, visto que ela apenas conversa com ele, mas não tenta convencê-lo ou escreve uma anotação na sua agenda como faz quando o mesmo acontece com um aluno sem a síndrome. Assim, a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades escolares não é tão requerida e exigida pela professora quanto a participação dos outros alunos, provavelmente, porque a professora não percebe a necessidade de envolvê-lo nas diferentes atividades, uma vez que é a orientadora de inclusão que assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento acadêmico. O aluno com a síndrome não é aluno “da” professora, mas “da” orientadora de inclusão.

Em síntese, a análise das indicações feitas pelas professoras acerca dos seus procedimentos em situações específicas da rotina escolar evidencia diferenças na forma como alunos com e sem a Síndrome de Down são tratados. As professoras relatam situações nas quais têm dificuldades de impor regras e limites para os alunos com a síndrome e seus pais. Além disso, o fato dos alunos com a síndrome terem disciplinas com assuntos adaptados é uma variável que parece diminuir não apenas o grau de participação desses alunos nas atividades escolares, mas também o grau de responsabilidade acadêmica assumido pelas professoras em relação a eles. Embora estejam presentes fisicamente em salas de aula regulares, os alunos com Síndrome de Down pouco participam das atividades realizadas por seus colegas e professores e pouco são exigidos em relação ao cumprimento das regras da escola.

## **CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES ENTRE OS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS DE TURMA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino é um dos mais importantes desafios vivenciados por educadores de todo o mundo. Apesar disso, existem poucos estudos sobre a interação estabelecida entre alunos com e sem necessidades especiais e sobre quais são os benefícios decorrentes dessa interação (Monteiro,1997). A falta desse conhecimento dificulta, ou inviabiliza, não apenas a realização de ações planejadas para a promoção de relacionamentos afetivos entre pessoas com e sem necessidades especiais, mas também a compreensão de quais sejam as repercussões sociais desses relacionamentos.

Tão importante quanto investigar as características das escolas regulares e do atendimento oferecido aos alunos com necessidades especiais é investigar que tipos de interações são estabelecidos entre alunos com necessidades especiais, seus colegas de turma e professores, uma vez que essas interações podem facilitar ou dificultar a concretização do processo de inclusão escolar. Interações que propiciam a formação de vínculos de amizade além de proporcionarem às pessoas proteção, apoio e sensação de bem-estar, potencializam os seus desenvolvimentos lingüístico, social, sexual e acadêmico (Bishop e col. 1999). Nesse sentido, Bishop e col. (1999) 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, dessa forma, facilitar o acesso e a permanência de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (organizações acadêmicas, de trabalho, de lazer, entre outros). Enquanto os comportamentos dos colegas podem servir de modelo para os comportamentos dos alunos com necessidades especiais, a forma como os professores interagem com esses alunos, servirá de modelo para os colegas de turma.

É necessário conhecer a percepção de alunos de escolas regulares sobre a forma como seus professores atendem colegas com necessidades especiais, uma vez que o comportamento do professor em relação ao aluno com necessidades especiais tende a ser imitado pelos outros alunos. De acordo com Canotilho (2002) os professores mais que agir como promotores de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, servem de modelo para os outros alunos.

Assim, um professor que perceba e valorize os recursos cognitivos e sociais dos alunos com necessidades especiais estará educando crianças e jovens para terem um comportamento inclusivo. Em contrapartida, um professor que tenha preconceitos, expectativas negativas e negligencie as necessidades de seus alunos “especiais” estará contribuindo para a perpetuação de uma sociedade exclusiva. Dessa forma, o comportamento do professor em relação ao aluno com necessidades especiais, bem como, a percepção dos outros alunos sobre esse comportamento, precisa ser investigado para a compreensão da forma como são estabelecidas e das qualidades das interações entre alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Estudar em uma mesma escola possibilita a ocorrência de interações de diferentes naturezas entre pessoas 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 e col. 1999). Portanto, é necessário conhecer variáveis que interferem nesse processo para a elaboração de estratégias que facilitem o estabelecimento de vínculos de coleguismo e amizade entre pessoas com e sem necessidades especiais.

### **7.1 Indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e não amigos nas turmas dos alunos com Síndrome de Down**

As indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e considerados não amigos nas turmas dos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em uma tabela e uma figura.

Na Tabela 7.1 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 Síndrome de Down estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela 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.

Na turma A, 11,1% dos alunos não recebem indicações como “amigos”, dentre eles a aluna A1; enquanto 88,9% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não amigos”, 38,9% dos alunos da turma A não recebem indicações, dentre eles a aluna A1; enquanto 61,1% recebem pelo menos uma indicação.



TABELA 7.1

**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 turma B, 28,6% dos alunos não recebem indicações como “amigos”, dentre eles o aluno B2; enquanto 71,4% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles a aluna B1. Na categoria “não amigos”, 42,9% dos alunos da turma B não recebem indicações; enquanto 57,1% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles os alunos B1 e B2.

Na turma C, 9,3% dos alunos não recebem indicações como “amigos”, dentre eles o aluno C1; enquanto 90,7% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não amigos”, 32,6% dos alunos da turma C não recebem indicações; enquanto 67,4% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno C1.

A turma C é a que apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “amigos” (90,7%), quanto como “não amigos” (67,3%). A turma B é a que apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “amigos” (71,4%), quanto como “não amigos” (57,1%).

Na Figura 7.1 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “amigos” e “não amigos” em função da quantidade de indicações feitas pelos

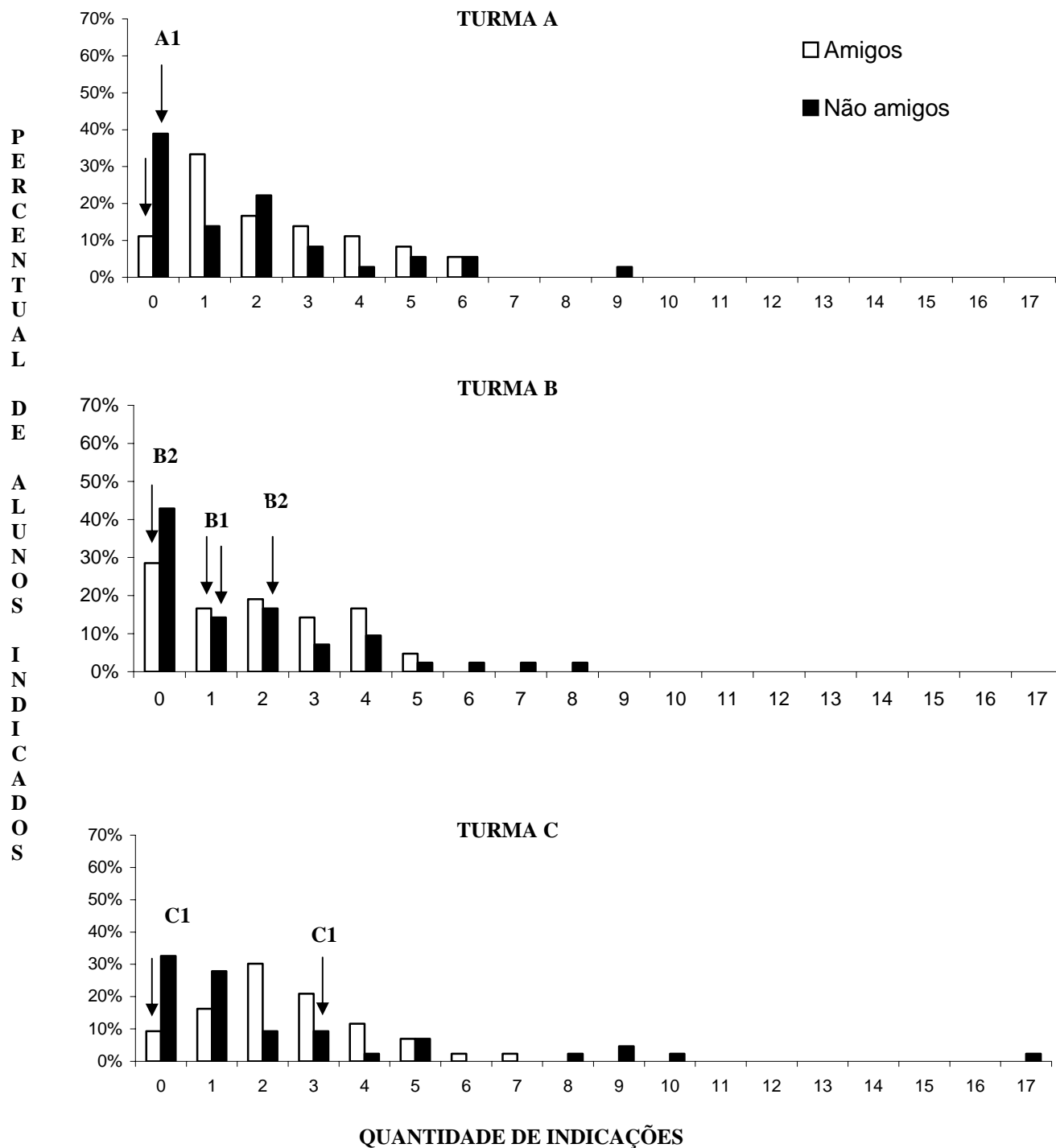
colegas de suas respectivas turmas. Os percentuais referentes às quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down estão assinalados com setas. A Figura refere-se às distribuições encontradas nas turmas A, B e C respectivamente.

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”, dentre eles a aluna A1. Dos 88,9 % de alunos que recebem indicações como “amigos”, 33,3% recebem uma indicação; 16,7% recebem duas indicações; 13,9% recebem três indicações; 11,1% recebem quatro indicações; 8,3% recebem cinco indicações e 5,6% recebem seis indicações. Na categoria “amigos” o maior percentual é o de alunos que recebem uma indicação.

Na turma A, 38,9% dos alunos não recebem indicação como “não amigos”, dentre eles a aluna A1; 61,1% dos alunos recebem pelo menos uma indicação. Dentre os alunos que recebem indicações, 13,9% recebem uma indicação; 22,2% recebem duas indicações; 8,3% recebem três indicações; 2,8% recebem quatro indicações; 5,6% recebem cinco indicações, 5,6% recebem seis indicações e 2,8% recebem nove indicações. Na categoria “não amigos” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicação, no qual a aluna A1 está incluída.

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”, dentre eles o aluno B2. Dos 71,4 % de alunos que recebem indicações como “amigos”, 16,7% recebem uma indicação, dentre eles a aluna B1; 19% recebem duas indicações; 14,3% recebem três indicações; 16,7% recebem quatro indicações e 4,8% recebem cinco indicações. Na categoria “amigos” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicação, no qual o aluno B2 está incluído.

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; 7,1% recebem três indicações; 9,5% recebem quatro indicações; 2,4% recebem cinco indicações; 2,4 % recebem seis indicações; 2,4% recebem sete indicações e 2,4% recebem oito indicações. Na categoria “não amigos” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicação.



**FIGURA 7.1** 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

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. Dos 90,7 % de alunos que recebem indicações como “amigos”, 16,3% recebem uma indicação; 30,2% recebem duas indicações; 20,9% recebem três indicações; 11,6% recebem quatro indicações; 7,0% recebem cinco indicações; 2,3% recebem seis indicações e 2,3% recebem sete indicações. Na categoria “amigos” o maior percentual é o de alunos que recebem duas indicações.

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, 27,9% recebem uma indicação; 9,3% recebem duas indicações; 9,3% recebem três indicações, dentre eles o aluno C1; 2,3% recebem quatro indicações; 7,0% recebem cinco indicações; 2,3% recebem oito indicações; 4,7% recebem nove indicações; 2,3% recebem dez indicações e 2,3% recebem dezessete indicações. Na categoria “não amigos” o maior percentual é o de alunos que não são indicados.

### **7.1.1 O desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down como fator decisivo no estabelecimento de amizades com colegas de turma**

A partir dos dados obtidos (Tabela 7.1 e Figura 7.1) é possível inferir que na categoria “amigos”, dentre os alunos com Síndrome de Down, apenas a aluna B1 recebe uma indicação. Na categoria “não amigos”, a aluna A1 é a única que não é indicada, enquanto os alunos B1, B2 e C1 recebem uma, duas e três indicações respectivamente. A partir da análise dos resultados é possível inferir que a aluna B1 é a que apresenta o maior grau de “integração” com seus colegas de turma; enquanto a aluna A1 é esquecida e os alunos B2 e C1 apresentam um grau de “rejeição” dos colegas de turma superior ao das alunas A1 e B1.

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 7.1). 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 que os alunos possuem maior intimidade, 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.

Nas três turmas a distribuição das quantidades de indicações consideradas negativas (não amigo) é maior que a distribuição das quantidades de indicações consideradas positivas (amigo) (Figura 7.1). As maiores quantidades de indicações feitas para um aluno na categoria “amigos” são de seis, cinco e sete indicações nas turmas A, B e C respectivamente, enquanto as maiores quantidades de indicações feitas para um aluno na categoria “não amigos” são de nove, oito e 17 indicações nas turmas A, B e C respectivamente. Embora alguns alunos das três turmas tivessem relatado encontrar maior dificuldade para responder as questões negativas (não considera amigo), alguns de seus colegas receberam grandes quantidades de indicações. Dessa forma, é possível considerar que, embora existissem dificuldades por parte de alguns alunos em identificar colegas que não são considerados amigos, há nas turmas, alguns alunos sobre os quais existe relativo consenso de serem “não amigos”.

É possível inferir que em relação aos 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, provavelmente, 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 mentais 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 7.1). Esse dado corrobora com a afirmação de Goffman (1963) de que um estigma é mais que um atributo físico ou mental.

As grandes quantidades de indicações negativas recebidas por alguns alunos, em relação às quantidades de indicações recebidas pelos seus colegas, podem ser indícios da existência de “bodes expiatórios” nas turmas. Ao discutir a importância das relações inter-pessoais na educação, Leite (1997) discorre sobre uma “perseguição” da turma em relação a um aluno que,

por alguma razão, passa a ser “vítima” dos sentimentos de agressividade dos seus colegas. Esse aluno é denominado pelo autor de “bode expiatório” e sua existência, resultante de uma organização autoritária do grupo. Dessa forma, as três turmas teriam uma organização autoritária, visto que “elegem” alguns alunos para serem “bodes expiatórios” dos grupos.

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 7.1). 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 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 menos 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 2.1).

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 e col. (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 até a semana anterior à realização da entrevista com a professora A 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 E 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 as 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.

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 7.1). 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 e col. 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 7.1). 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.

Outra variável que interfere na qualidade das interações estabelecidas entre os alunos B1, B2 e seus colegas de turma e que muito provavelmente facilita a aproximação entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma é a idade. Enquanto a aluna B1 possui 15 anos, o aluno B2 possui 17, três anos a mais que a média de idade de seus colegas (14 anos). Dessa forma, a similaridade de idade, que pode indicar a similaridade de gostos e necessidades, é uma variável facilitadora do estabelecimento de vínculos de amizade entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma.

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 7.1). 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.

Os alunos B2 e C1 apresentam maiores graus de “rejeição” dos seus colegas de turma e são alunos com Síndrome de Down do sexo masculino. Essa constatação indica que possivelmente alunos com Síndrome de Down do sexo masculino possuem maior dificuldade de serem considerados amigos por seus colegas de turma. Marcelli (1998) ao sistematizar o conhecimento científico sobre psicopatologias da infância, afirma que entre as crianças em idade escolar, os meninos tendem a ser encaminhados em maior quantidade para serviços de psiquiatria infantil por apresentarem comportamentos considerados inadequados ao contexto escolar. É possível que a diferença de gênero e, conseqüentemente, as diferenças entre os comportamentos



dos alunos B2 e C1 em relação aos das alunas A1 e B1, em função dessa diferença, seja uma variável importante no estabelecimento de amizades com os colegas de turma.

Também é importante considerar o tempo de convivência com a turma como uma variável que pode facilitar ou dificultar o estabelecimento de amizades entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma. Os alunos B2 e C1 que apresentam maiores graus de “rejeição” dos seus colegas de turma, em relação às alunas A1 e B1, são os que possuem maior tempo de convivência com suas turmas. Enquanto os alunos B2 e C1 possuem 15 anos de convivência com suas turmas, a aluna A1 convive com sua turma pelo primeiro ano, e a aluna B1 convive com sua turma há 10 anos. A partir disso, é possível inferir que quanto maior é o tempo de convivência com a turma, os alunos com Síndrome de Down são menos considerados amigos pelos colegas.

## **7.2 Indicações de alunos sobre colegas que gostariam e que não gostariam de sentar ao lado em sala de aula nas turmas dos alunos com Síndrome de Down**

As indicações de alunos sobre colegas que gostariam e que não gostariam que sentassem ao seu lado nas turmas dos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em uma tabela e uma figura.

Na Tabela 7.2 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse do seu lado” e “não gostaria que sentasse do seu lado” nas turmas A, B e C. Os alunos com Síndrome de Down estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “gostaria que sentasse do lado” e “não gostaria que sentasse do lado”.

As alunas A1 e B1 recebem pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse do lado”, enquanto os alunos B2 e C1 não recebem indicação. A aluna A1 não recebe indicação como “não gostaria que sentasse do lado”, enquanto os alunos B1, B2 e C1 recebem pelo menos uma indicação.

Na turma A, 11,1% dos alunos não recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”; enquanto 88,9% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles a aluna A1. Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado”, 41,7% dos alunos da turma A não recebem indicações, dentre eles a aluna A1; enquanto 58,3% recebem pelo menos uma indicação.

TABELA 7.2

**DISTRIBUIÇÃO DOS PERCENTUAIS DAS QUANTIDADES DE ALUNOS QUE RECEBERAM NENHUMA E PELO MENOS UMA INDICAÇÃO COMO “GOSTARIA QUE SENTASSE DO SEU LADO” E “NÃO GOSTARIA QUE SENTASSE DO SEU LADO” NAS TURMAS A, B E C. ENTRE PARÊNTESES ESTÃO INDICADOS OS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN CLASSIFICADOS SEGUNDO A QUANTIDADE DE INDICAÇÕES RECEBIDAS COMO “GOSTARIA QUE SENTASSE DO SEU LADO” E “NÃO GOSTARIA QUE SENTASSE DO SEU LADO”**

TURMAS	GOSTARIA		NÃO GOSTARIA	
	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	88,9 (A1)	41,7 (A1)	58,3
B	28,6 (B1)	71,4 (B2)	40,5	59,5 (B1 e B2)
C	9,3 (C1)	90,7	32,6	67,4 (C1)

Na turma B, 28,6% dos alunos não recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado” dentre eles a aluna B1; enquanto 71,4% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno B2. Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado”, 40,5% dos alunos da turma B não recebem indicações; enquanto 59,5% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles os alunos B1 e B2.

Na turma C, 9,3% dos alunos não recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”, dentre eles o aluno C1; enquanto 90,7% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado”, 32,6% dos alunos da turma C não recebem indicações; enquanto 67,4% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno C1.

A turma C é a que apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “gostaria que sentasse do lado”, quanto como “não gostaria que sentasse do lado”. A turma B é a que apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse do

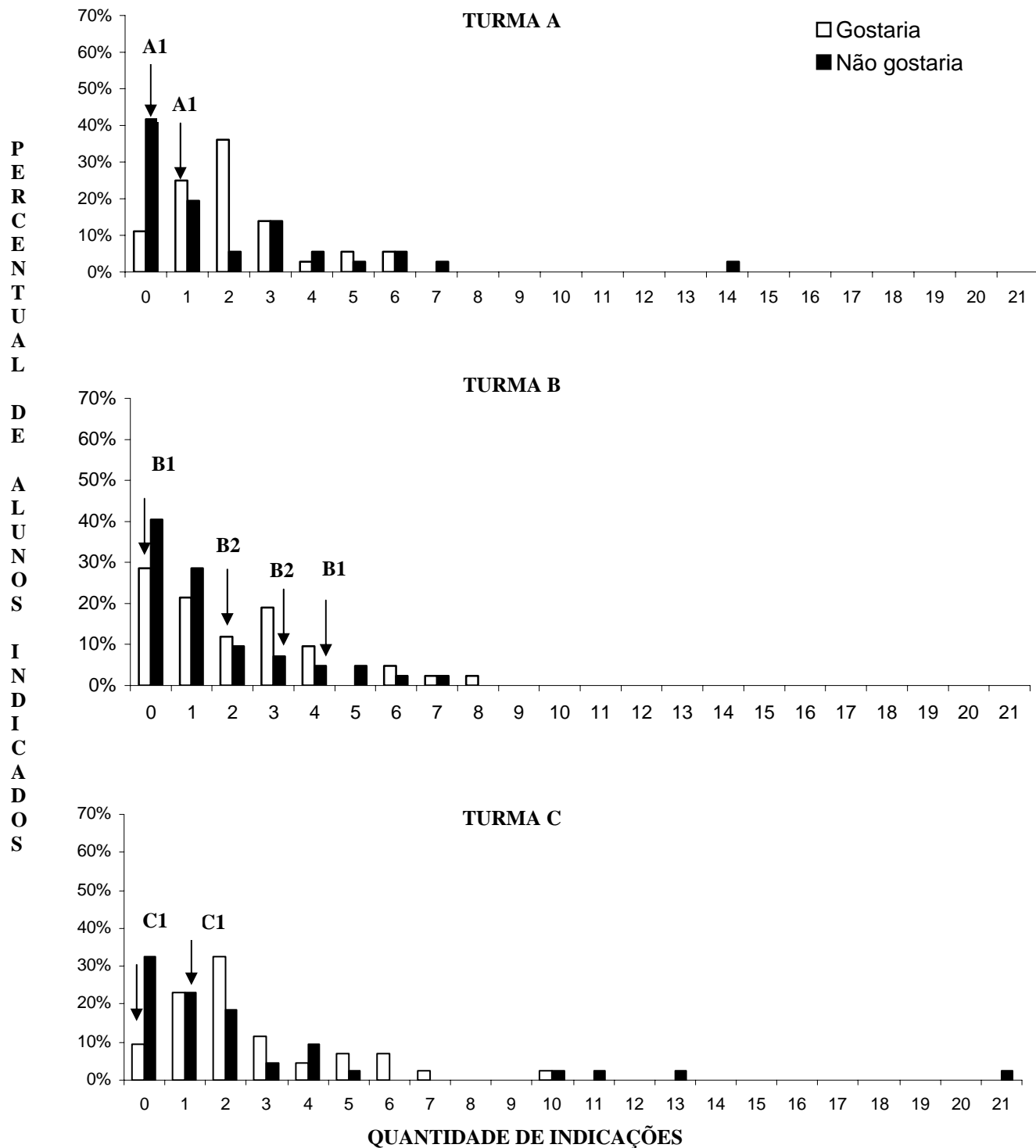
lado”, enquanto a turma C é a que apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não gostaria que sentasse do lado”.

Na Figura 7.2 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “gostaria que sentasse do seu lado” e “não gostaria que sentasse do seu lado” 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 assinaladas com setas.

A aluna A1 recebe uma indicação como “gostaria que sentasse do seu lado” e não é indicada como “não gostaria que sentasse do seu lado”. Dos alunos da turma A, 11,1% não recebem indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”. Dos 88,9 % de alunos que recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”, 25,0% recebem uma indicação, dentre eles a aluna A1; 36,1% recebem duas indicações; 13,9% recebem três indicações; 2,8% recebem quatro indicações; 5,6% recebem cinco indicações e 5,6% recebem seis indicações. Na categoria “gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que recebem duas indicações.

Na turma A, 41,7% dos alunos não recebem indicação como “não gostaria que sentasse do seu lado”, dentre eles a aluna A1; 58,3% dos alunos recebem pelo menos uma indicação. Dentre os alunos que recebem indicações, 18,4% recebem uma indicação; 5,6% recebem duas indicações; 13,9% recebem três indicações; 5,6% recebem quatro indicações; 2,8% recebem cinco indicações, 5,6% recebem seis indicações; 2,8% recebem sete indicações e 2,8% recebem quatorze indicações. Na categoria “não gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual a aluna A1 está incluída.

A aluna B1 não é indicada como “gostaria que sentasse do seu lado” e recebe quatro indicações como “não gostaria que sentasse do seu lado”, enquanto o aluno B2 recebe duas indicações como “gostaria que sentasse do seu lado” e recebe três indicações como “não gostaria que sentasse do seu lado”. Dos alunos da turma B, 28,6% não recebem indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”, dentre eles a aluna B1. Dos 71,4 % de alunos que recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”, 21,4% recebem uma indicação; 11,9% recebem duas indicações, dentre eles o aluno B2; 19,0% recebem três indicações; 9,5% recebem quatro indicações; 4,8% recebem seis indicações; 2,4 % recebem sete indicações e 2,4% recebem oito indicações. Na categoria “gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual a aluna B1 está incluída.



**FIGURA 7.2** Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “gostaria que sentasse do seu lado” e “não gostaria que sentasse do seu lado” em função da quantidade de indicações recebidas. As setas indicam os percentuais das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down

Na turma B, 40,5% dos alunos não recebem indicação como “não gostaria que sentasse do seu lado”, enquanto 59,5% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 28,6% recebem uma indicação; 9,5% recebem duas indicações; 7,1% recebem três indicações, dentre eles o aluno B2; 4,8% recebem quatro indicações, dentre eles a aluna B1; 4,8% recebem cinco indicações, 2,4% recebem seis indicações e 2,4% recebem sete indicações. Na categoria “não gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

O aluno C1 não é indicado como “gostaria que sentasse do seu lado” e recebe uma indicação como “não gostaria que sentasse do seu lado”. Dos alunos da turma C, 9,3% não recebem indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”, dentre eles o aluno C1. Dos 90,7% de alunos que recebem indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”, 23,3% recebem uma indicação; 32,6% recebem duas indicações; 11,6% recebem três indicações; 4,7% recebem quatro indicações; 7,0% recebem cinco indicações; 7,0% recebem seis indicações; 2,3% recebem sete indicações e 2,3% recebem dez indicações. Na categoria “gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que recebem duas indicações.

Na turma C, 32,6% dos alunos não recebem indicação como “não gostaria que sentasse do seu lado” e 67,4% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 23,3% recebem uma indicação, dentre eles o aluno C1; 18,6% recebem duas indicações; 4,7% recebem três indicações; 9,3% recebem quatro indicações; 2,3% recebem cinco indicações; 2,3% recebem dez indicações; 2,3% recebem onze indicações; 2,3% recebem treze indicações e 2,3% recebem vinte e uma indicações. Na categoria “não gostaria que sentasse do lado” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

### **7.2.1 Colegas de turma indicam que não gostariam de sentar ao lado de alunos com Síndrome de Down em sala de aula**

Na categoria “gostaria que sentasse do seu lado”, os alunos A1 e B2 recebem uma e duas indicações respectivamente, enquanto os alunos B1 e C1 não são indicados. Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado”, a aluna A1 é a única que não recebe indicação, enquanto os alunos B1, B2 e C1 recebem quatro, três e uma indicação respectivamente. A partir desses dados, é possível inferir que a aluna A1 é a que apresenta o menor grau de “rejeição” dos colegas, enquanto a aluna B1 é, dentre os alunos com Síndrome de Down, a aluna que os colegas menos gostariam que sentasse do seu lado em sala de aula.

A turma C apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem indicações tanto como “gostaria que sentasse do seu lado”, quanto como “não gostaria que sentasse do seu lado” (90,7% e 67,4%) (Tabela 7.2). Isso significa que é a turma, cujos alunos fazem o maior quantidade de “escolhas” e “rejeições”. A turma B apresenta o menor percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse do seu lado” (71,4%), enquanto a turma A apresenta o menor percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não gostaria que sentasse do seu lado” (58,3%). Dessa forma, é possível inferir que a turma B é a turma, cujos alunos fazem a menor quantidade de “escolhas” e os alunos da turma A fazem a menor quantidade de “rejeições”.

A quantidade de “escolhas” e “rejeições” realizadas revela a qualidade das interações estabelecidas entre os alunos da turma. Na turma C, uma maior quantidade de alunos são indicados de forma dicotômica por seus colegas (gostaria que sentasse do seu lado e não gostaria), o que pode sugerir que nessa turma os padrões de interação são menos flexíveis que nas turmas A e B, ou que os alunos da turma C possuem maior intimidade, o que facilitaria a identificação de colegas que gostariam e que não gostariam de sentar ao lado em sala de aula. Os dados apresentados na Tabela 7.1 corroboram a afirmação de que na turma C uma maior quantidade de alunos são indicados de forma dicotômica por seus colegas (amigo e não amigo).

Nas turmas A e C as maiores quantidades de indicações feitas para um aluno na categoria negativa foram de 14 e 21 indicações, enquanto na categoria positiva foram de seis e 10 indicações respectivamente (Figura 7.2). Assim, nas turmas A e C a concentração de grandes quantidades de indicações negativas (não gostaria que sentasse do seu lado) recebidas por algumas pessoas representa a existência de alunos que são “rejeitados” por uma quantidade significativa de colegas. Possivelmente, os alunos que recebem uma grande quantidade de indicações negativas são estigmatizados pela turma, ou seja, são categorizados de forma depreciativa (Goffman, 1963), ou nas palavras de Leite (1997), são “bodes expiatórios” do grupo.

A aluna A1 recebe uma indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”, assim como 25% dos alunos de sua turma. Dos seus colegas, 11,1% não recebem indicação positiva o que pode significar que esses alunos possuem um grau de “integração”, no quesito proximidade física, na turma menor que o da aluna com Síndrome de Down (Figura 7.2). Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado”, 41,7% dos alunos não recebem indicação, assim como a aluna A1. Dos alunos da turma, 58,3% recebem pelo menos uma indicação negativa e desta forma apresentam um grau de “rejeição” na turma maior que o da aluna A1 (Tabela 7.2). Dessa forma, é

possível inferir que ou a aluna A1 possui um grau de “integração” na turma superior ao de muitos colegas.

Algumas características da aluna A1, bem como de sua turma, podem explicar o fato dela receber maior quantidade de indicações na categoria “gostaria que sentasse do seu lado” e menor quantidade de indicações na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado” que os outros alunos com Síndrome de Down (Tabela 7.2). A idade média dos colegas, o tempo de convivência na turma, bem como o grau de exigência escolar da série que freqüenta são algumas delas. A aluna A1 é a que possui menor tempo de convivência com sua turma (apenas seis meses); cujos colegas possuem a menor idade (em média nove anos), e freqüenta a quarta série. Em contrapartida, os alunos B1, B2 e C1 possuem dez, quinze e quinze anos de convivência com suas turmas respectivamente; seus colegas possuem em média 14 anos e freqüentam a oitava série. Assim, é possível inferir que quanto menor o tempo de convivência com o grupo, menor a idade dos alunos e menor o nível de exigência escolar, maior será o interesse dos colegas em sentarem ao lado do aluno com Síndrome de Down.

A aluna A1, durante os quatro primeiros meses de aula com a turma A, contava com o apoio de uma professora auxiliar que sentava ao seu lado em um dos cantos da sala para ajudá-la na realização das atividades e compreensão das aulas. Após a saída da professora auxiliar, a aluna A1 passou a ter a companhia da orientadora de inclusão que, durante quatro horas por semana, sentava ao seu lado para realização de exercícios das disciplinas de Português e Matemática. O fato da aluna A1 não receber indicação negativa pode sugerir que a presença da professora auxiliar e da orientadora de inclusão em sala de aula não faz com que os colegas não queiram sentar ao lado dela.

A interferência da presença de um profissional ao lado de um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular foi discutida por Bishop e col. (1999). Os autores afirmam que a presença de um professor auxiliar ao lado de um aluno com necessidades especiais inibe a iniciativa de colegas para o estabelecimento de interações. Os colegas tendem a crer que o profissional adulto é o único que tem permissão para interagir com o aluno com necessidades especiais o que, em geral, faz com que eles se afastem. Talvez a presença da professora auxiliar e da orientadora de inclusão em sala de aula seja percebida pelos alunos da turma como uma impossibilidade de sentar ao lado da colega com Síndrome de Down, o que pode ter feito com que eles não a considerassem ao responder a essa pergunta do questionário.

A aluna B1 não recebe indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”, assim como 28,6% dos alunos da turma, e recebe quatro indicações como “não gostaria que sentasse do seu lado”, como 4,8% dos alunos da turma (Figura 7.2). Apenas 9,6% dos colegas recebem maior quantidade de indicações negativas que a aluna B1. Esses dados possibilitam a inferir que a aluna B1 apresenta um grau de “rejeição” na turma superior ao da maioria de seus colegas, ou seja, que seus colegas de turma indicam que não gostariam de sentar ao seu lado.

Possivelmente, características da síndrome, bem como os comportamentos emitidos pela aluna B1 em sala de aula interfiram na forma como ela é percebida por seus colegas de turma e, conseqüentemente, na vontade deles em sentar ao lado dela para assistir as aulas. A aluna B1 não possui disciplinas com assuntos adaptados, ou seja, possui as mesmas aulas e atividades escolares de seus colegas de turma. Entretanto, muito provavelmente, ela possui um ritmo de aprendizagem mais lento se comparado ao de seus colegas (Voivodic, 2004) e por isso apresenta dificuldades em copiar as informações da lousa, necessitando de auxílio. Além disso, a professora B relata que a aluna B1 apresenta comportamentos inadequados em sala de aula como sentar no chão, riscar a lousa, entre outros.

As estratégias utilizadas pela professora para auxiliar a aluna B1 em acompanhar o ritmo de aula também podem influenciar a vontade dos colegas em sentarem ao lado dela em sala de aula. Uma das estratégias citadas por Bishop e col. (1999) para oportunizar interações entre alunos com e sem necessidades especiais, e dessa forma, favorecer o surgimento de amizades, é orientar colegas de turma para auxiliarem o aluno com necessidades especiais na realização das atividades escolares. Porém, os autores destacam que os colegas não devem ser colocados na posição de atendentes do aluno com necessidades especiais, nem devem ser encarregados de realizar as atividades para ele. De encontro a isso, a professora B relata que quando a aluna B1 não consegue copiar toda a matéria da lousa, ela solicita que outro aluno copie a matéria para ela. Ter que copiar a matéria que a professora escreve na lousa para si e para a aluna B1 provavelmente é uma tarefa cansativa para os alunos. Dessa forma, sentar ao lado da aluna B1, implica em ter uma responsabilidade difícil de ser executada e talvez por isso não seja algo almejado pelos alunos da turma.

O aluno B2 recebe duas indicações como “gostaria que sentasse do seu lado”, assim como 11,9% dos alunos, e três indicações como “não gostaria que sentasse do seu lado”, assim como 7,1% dos alunos da turma (Figura 7.2). Uma vez que, 71,4% dos alunos não recebem indicação positiva e 21,4% recebem apenas uma indicação, 92,8% dos alunos da turma recebem menor



quantidade de indicações positivas que o aluno B2. Dessa forma, a maioria dos alunos da turma B, possui menor quantidade de colegas que indicam que gostariam de sentar do seu lado que o aluno B2. A partir desses dados, é possível inferir que o aluno B2 possui um grau de “integração” na turma, na preferência dos colegas em tê-lo fisicamente próximo em sala de aula maior que o da maioria de seus colegas. Entretanto, apenas 14,4% dos seus colegas recebem maior quantidade de indicações negativas, o que dificulta a compreensão sobre a forma como o aluno B2 está inserido no grupo.

O fato do aluno B2 estar inserido no grupo de alunos que recebem maiores quantidades de indicações tanto na categoria “gostaria que sentasse do seu lado” quanto na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado” mostra que os colegas de turma possuem percepções divergentes sobre ele. O comportamento do aluno B2 em sala de aula, bem como seu desenvolvimento acadêmico, sua idade e o tempo de convivência com a turma, são variáveis que interferem no relacionamento estabelecido entre ele e seus colegas de turma. De acordo com o relato da professora B, o aluno B2 apresenta um comportamento considerado por ela adequado em sala de aula “- Fica lá no mundinho dele!”, “- Não atrapalha...” o que pode interferir na vontade dos colegas em sentar ao lado dele. É relevante destacar que o aluno B2 possui disciplinas com assuntos adaptados ao nível da segunda série do Ensino Fundamental, ou seja, anterior aos assuntos que são aprendidos pelos seus colegas de turma. Quanto à idade, o aluno B2 possui 17 anos, três a mais que a média de idade dos alunos com os quais convive há 15 anos.

Apenas 9,3% dos alunos da turma C não recebem indicação como “gostaria que sentasse do seu lado”, dentre eles o aluno C1. Na categoria “não gostaria que sentasse do seu lado” o aluno C1 recebe uma indicação, assim como 23,3% dos colegas (Figura 7.2). Uma vez que 44,1% dos alunos da turma C recebem maior quantidade de indicações negativas é possível inferir que o aluno C1 não está inserido no grupo de alunos mais “rejeitados” pela turma. Ainda assim, ele apresenta um grau de “rejeição no grupo”, superior ao de seus colegas, visto que 90,7% dos alunos da turma recebem pelo menos uma indicação positiva e 32,6% não recebem indicação negativa.

É importante destacar que os alunos da turma C são os que realizam as maiores quantidades de indicações nas duas categorias (Tabela 7.2), o que provavelmente significa que nesse grupo as relações são menos flexíveis e exista uma maior quantidade de alunos estigmatizados que nas turmas A e B. Isso pode explicar o fato do aluno C1 apresentar um grau de “rejeição” superior ao dos outros alunos com Síndrome de Down em suas turmas. Dessa

forma, o padrão de interação característico da turma, a natureza das interações estabelecidas entre todos os alunos, é uma variável determinante na qualidade das interações que serão estabelecidas com o aluno com Síndrome de Down.

Vínculos de amizade não podem ser forçados, visto que tem como princípio a livre escolha das pessoas, porém alterações na estruturação das atividades de aula e do espaço aumentam a probabilidade da ocorrência de interações entre os alunos e, conseqüentemente, do estabelecimento de amizades. Bishop e col. (1999) sugerem aos educadores que organizem a turma para realizarem trabalhos e lições de casa em pequenos grupos, além da utilização de mesas compartilhadas, mesas redondas e áreas de estudo em grupo, em vez de carteiras individuais, para oportunizar o surgimento de interações entre os alunos. De encontro a isso, na escola freqüentada pelos alunos A1, B1, B2 e C1, as carteiras são individuais e organizadas em fileiras posicionadas em frente à lousa utilizada pelo professor, dificultando a interação entre os alunos.

### **7.3 Indicações de alunos sobre colegas que recebem maior e menor atenção da professora nas turmas dos alunos com Síndrome de Down**

As indicações de alunos sobre colegas que recebem maior e menor atenção da professora nas turmas dos alunos com Síndrome de Down estão apresentadas em uma tabela e uma figura.

Na Tabela 7.3 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como aquele que “recebe maior atenção da professora” e “recebe menor atenção da professora” nas turmas A, B e C. Os alunos com Síndrome de Down estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “recebe maior atenção da professora” e “recebe menor atenção da professora”.

Os alunos A1, B1 e C1 recebem pelo menos uma indicação como “recebem maior atenção da professora”, enquanto o aluno B2 não recebe indicação. Os alunos A1, B2 e C1 recebem pelo menos uma indicação como “recebe menor atenção da professora”, enquanto o aluno B1 não recebe indicação.

Na turma A, 44,4% dos alunos não recebem indicações como “recebe maior atenção da professora”; enquanto 55,6% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles a aluna A1. Na categoria “recebe menor atenção da professora”, 19,4% dos alunos da turma A não recebem indicações; enquanto 80,6% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles a aluna A1.

TABELA 7.3

**DISTRIBUIÇÃO DOS PERCENTUAIS DAS QUANTIDADES DE ALUNOS QUE RECEBERAM NENHUMA E PELO MENOS UMA INDICAÇÃO COMO AQUELE QUE “RECEBE MAIOR ATENÇÃO DA PROFESSORA” E “RECEBE MENOR ATENÇÃO DA PROFESSORA” NAS TURMAS A, B E C. ENTRE PARÊNTESES ESTÃO INDICADOS OS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN CLASSIFICADOS SEGUNDO A QUANTIDADE DE INDICAÇÕES RECEBIDAS COMO “RECEBE MAIOR ATENÇÃO DA PROFESSORA” E “RECEBE MENOR ATENÇÃO DA PROFESSORA”**

TURMAS	MAIOR ATENÇÃO		MENOR ATENÇÃO	
	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	44,4	55,6 (A1)	19,4	80,6 (A1)
B	76,2 (B2)	23,8 (B1)	47,6 (B1)	52,4 (B2)
C	55,8	44,2 (C1)	34,9	65,1 (C1)

Na turma B, 76,2% dos alunos não recebem indicações como “recebe maior atenção da professora”, dentre eles o aluno B2; enquanto 23,8% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles a aluna B1. Na categoria “recebe menor atenção da professora”, 47,6% dos alunos da turma B não recebem indicações, dentre eles a aluna B1; enquanto 52,4% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno B2.

Na turma C, 55,8% dos alunos não recebem indicações como “recebe maior atenção da professora”; enquanto 44,2% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno C1. Na categoria “recebe menor atenção da professora”, 34,9% dos alunos da turma C não recebem indicações; enquanto 65,1% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno C1.

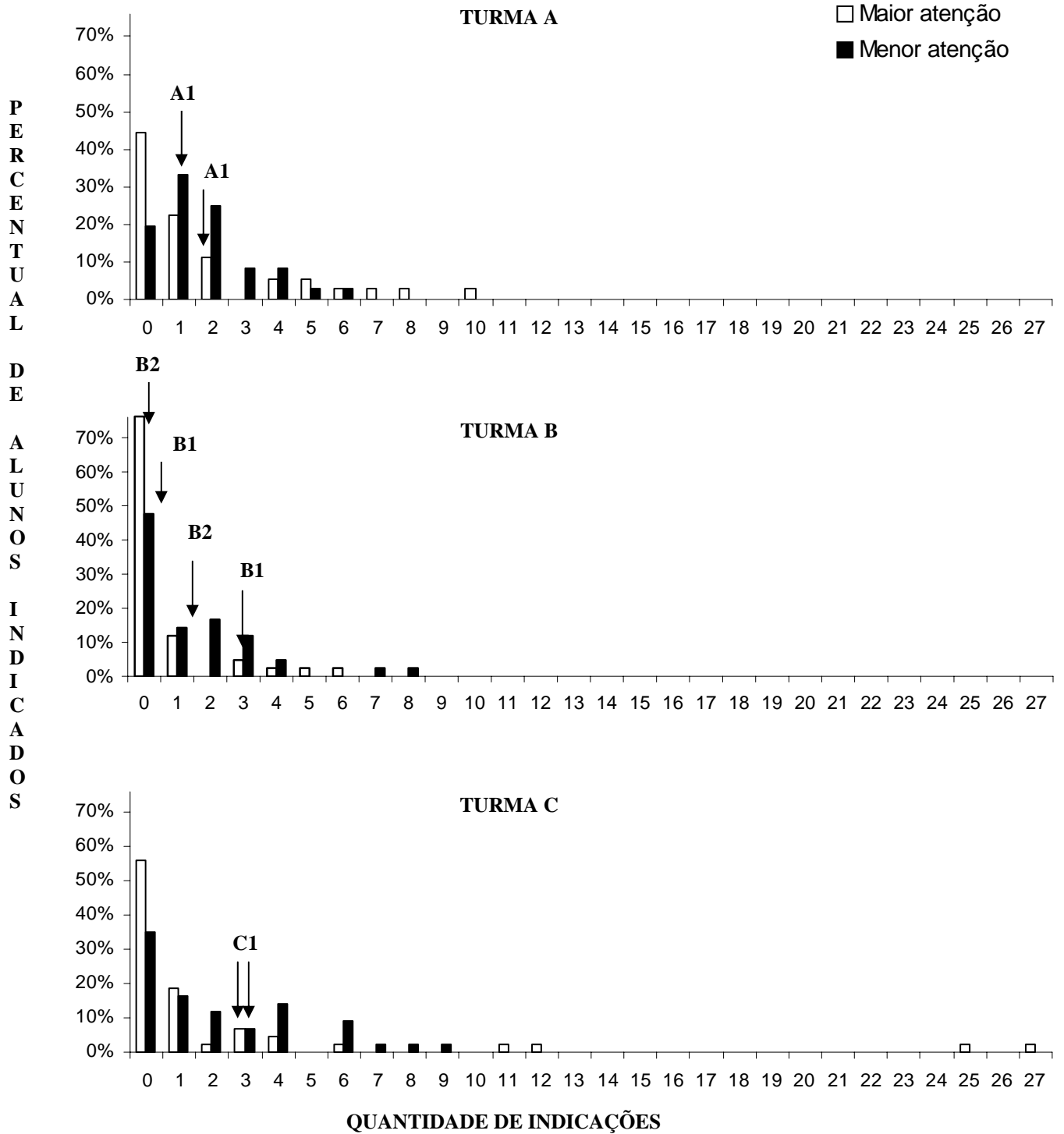
A turma A é a que apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “recebe maior atenção da professora”, quanto como “recebe menor atenção da professora”. A turma B é a que apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “recebe maior atenção da professora”, quanto como “recebe menor atenção da professora”.

Na Figura 7.3 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “recebem maior atenção da professora” e “recebem menor atenção da professora” em função da quantidade de indicações feitas pelos colegas de suas respectivas turmas. As setas indicam os percentuais nos quais os alunos com Síndrome de Down foram considerados. A Figura refere-se às distribuições encontrada nas turmas A, B e C respectivamente.

A aluna A1 recebe duas indicações como “recebem maior atenção da professora” e uma indicação como “recebem menor atenção da professora”. Dos alunos da turma A, 44,4% não recebem indicação como “recebem maior atenção da professora. Dos 55,6 % de alunos que recebem indicações como “recebem maior atenção da professora”, 22,2% recebem uma indicação; 11,1% recebem duas indicações, dentre eles a aluna A1; 5,6% recebem quatro indicações; 5,6% recebem cinco indicações; 2,8% recebem seis indicações; 2,8% recebem sete indicações; 2,8% recebem oito indicações e 2,8% recebem dez indicações. Na categoria “recebem maior atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

Na turma A, 19,4% dos alunos não recebem indicação como “recebem menor atenção da professora”, enquanto 80,6% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 33,3% recebem uma indicação, dentre eles a aluna A1; 25,0% recebem duas indicações; 8,3% recebem três indicações; 8,3% recebem quatro indicações; 2,8% recebem cinco indicações e 2,8% recebem seis indicações. Na categoria “recebem menor atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que recebem uma indicação, no qual a aluna A1 está incluída.

A aluna B1 recebe três indicações como “recebem maior atenção da professora” e não é indicada como “recebem menor atenção da professora”, enquanto o aluno B2 não é indicado como “recebem maior atenção da professora” e recebe uma indicação como “recebem menor atenção da professora”. Dos alunos da turma B, 76,2% não recebem indicação como “recebem maior atenção da professora”, dentre eles o aluno B2. Dos 23,8% de alunos que recebem indicações como “recebem maior atenção da professora”, 11,9% recebem uma indicação; 4,8% recebem três indicações, dentre eles a aluna B1; 2,4% recebem quatro indicações; 2,4% recebem cinco indicações e 2,4% recebem seis indicações. Na categoria “recebem maior atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual o aluno B2 está incluído.



**FIGURA 7.3** Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como aqueles que “recebem maior atenção da professora” e “recebem menor atenção da professora” em função da quantidade de indicações recebidas. As setas indicam os percentuais das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down

Na turma B, 47,6% dos alunos não recebem indicação como “recebem menor atenção da professora”, dentre eles a aluna B1, enquanto 52,4% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 14,3% recebem uma indicação, dentre eles o aluno B2; 16,7% recebem duas indicações; 11,9% recebem três indicações; 4,8% recebem quatro indicações; 2,4% recebem oito indicações e 2,4% recebem nove indicações. Na categoria “recebem menor atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual a aluna B1 está incluída.

O aluno C1 recebe três indicações como “recebem maior atenção da professora” e três indicações como “recebem menor atenção da professora”. Dos alunos da turma C 55,8% não recebem indicação como “recebem maior atenção da professora. Dos 44,2 % de alunos que recebem indicações como “recebem maior atenção da professora”, 18,6% recebem uma indicação; 2,3% recebem duas indicações; 7,0% recebem três indicações, dentre eles o aluno C1; 4,7% recebem quatro indicações; 2,3% recebem seis indicações; 2,3% recebem onze indicações; 2,3% recebem doze indicações; 2,3% recebem vinte e cinco indicações e 2,3% recebem vinte e sete indicações. Na categoria “recebem maior atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

Na turma C, 34,9% dos alunos não recebem indicação como “recebem menor atenção da professora”, enquanto 65,1% dos alunos são indicados. Dentre os alunos que recebem indicações, 16,3% recebem uma indicação; 11,6% recebem duas indicações; 7,0% recebem três indicações, dentre eles o aluno C1; 14,0% recebem quatro indicações; 9,3% recebem seis indicações; 2,3% recebem sete indicações; 2,3% recebem oito indicações e 2,3% recebem nove indicações. Na categoria “recebem menor atenção da professora” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

### **7.3.1 Alunos com Síndrome de Down recebem atenção diferenciada de seus professores na percepção de seus colegas de turma**

Na categoria “recebe maior atenção da professora”, a aluna A1 recebe duas indicações, a aluna B1 recebe três e o aluno C1 recebe três indicações, enquanto o aluno B2 não é indicado. Na categoria “recebe menor atenção da professora” apenas a aluna B1 não recebe indicação, enquanto os alunos A1, B2 e C1 recebem uma, uma e três indicações respectivamente. A partir disso, a aluna B1 é a que, de acordo com a percepção dos colegas de turma, recebe maior atenção da professora, enquanto o aluno B2 recebe a menor atenção.

A turma A apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “recebe maior atenção da professora”, quanto como “recebe menor atenção da professora”. Dessa forma, os alunos da turma A são os que mais identificam colegas que recebem atenção diferenciada da professora (maior ou menor atenção). Por outro lado, a turma B apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto como “recebe maior atenção da professora” quanto como “recebe menor atenção da professora”. Isso significa que os alunos da turma B são os que menos identificam colegas que recebem atenção diferenciada da professora.

A identificação de colegas que recebem atenção diferenciada da professora é um indício da forma como a professora distribui sua atenção entre os alunos da turma. Possivelmente a professora A é a professora que, na percepção de seus alunos, distribui sua atenção de forma mais desigual para os alunos da turma, uma vez que os alunos da turma A são os que fazem a maior quantidade de indicações sobre colegas que recebem maior ou menor atenção dela. Em contrapartida, a professora B, provavelmente, é a professora que distribui sua atenção de forma mais equivalente entre seus alunos, visto que eles são os que fazem a menor quantidade de indicações sobre colegas que recebem maior ou menor atenção da professora.

A diferença entre a quantidade de horas de trabalho semanais e, conseqüentemente, de convivência dedicada pelas professoras em suas turmas influencia a forma como elas distribuem sua atenção para os alunos. As turmas B e C são de oitava série e nessa série a escola dispõe de um professor para ministrar cada disciplina, diferentemente do que acontece na turma A, de quarta série, na qual apenas uma professora é responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Por essa razão, a carga horária semanal de trabalho da professora A, com a turma A, é de 25 horas, enquanto a carga horária semanal de trabalho da professora B, com a turma B, é de seis horas e da professora C, com a turma C, é de cinco horas. Dessa forma, é possível que os alunos da turma A identifiquem uma maior quantidade de colegas que recebem maior e menor atenção da professora porque dispõem de maior quantidade de tempo com ela e assim, de maiores oportunidades de interação.

Outras variáveis que podem intervir na percepção dos alunos sobre colegas que recebem atenção diferenciada da professora são as idades dos alunos e o nível de desenvolvimento acadêmico da série que frequentam. É importante salientar que na turma A, os alunos possuem em média nove anos e frequentam a quarta série, enquanto os alunos das turmas B e C possuem em média 14 anos e frequentam a oitava série. Em geral, quanto menor é a idade dos alunos e

menor é o nível de desenvolvimento acadêmico da turma, maiores são as necessidades de receber atenção de um professor para a realização das atividades escolares. A partir disso, os alunos da turma A possivelmente necessitam e solicitam com maior frequência à atenção da professora e, conseqüentemente, podem observar com maior frequência a forma como a professora distribui sua atenção para os alunos da turma. Por esse motivo, os alunos da turma A, provavelmente, possuem maior facilidade para identificar colegas que recebem maior ou menor atenção da professora em relação aos alunos das turmas B e C.

Nas turmas A e C as maiores quantidades de indicações feitas para um aluno na categoria “recebe maior atenção da professora” são de 10 e 27 indicações, enquanto as maiores quantidades de indicações feitas para um aluno na categoria “recebe menor atenção da professora” são de seis e nove respectivamente (Figura 7.3). O fato de alguns alunos serem reconhecidos por grandes quantidades de colegas por receberem maior atenção da professora é um indício de que a professora dispensa maior atenção para esses alunos. Entretanto, é importante questionar o entendimento dos alunos em relação à expressão “receber maior atenção da professora”. Alunos indisciplinados, por exemplo, tendem a receber “broncas”, advertências das professoras, o que pode ser entendido como receber maior atenção.

A aluna A1 recebe duas indicações como “recebe maior atenção da professora”, assim como 11,1% dos alunos, e uma indicação como “recebe menor atenção da professora”, assim como 33,3% dos alunos (Figura 7.3.1). Uma vez que 44,4% dos alunos da turma A não recebem indicação como “recebe maior atenção da professora” e 22,2% recebem apenas uma indicação; 66,6% dos alunos da turma recebem menores quantidades de indicações que a aluna A1. Na categoria “recebe menor atenção da professora”, 47,3% dos alunos recebem maiores quantidades de indicações que a aluna A1, enquanto 19,4% dos alunos não recebem indicação. Assim, de acordo com a percepção dos colegas de turma, a aluna A1 está entre os alunos da turma que recebem maior atenção da professora, embora outros colegas (22,3%) sejam indicados por uma maior quantidade de alunos que ela.

Diferentemente do que foi indicado pelos alunos da turma A, a professora A relata que ocasionalmente esquece da presença da aluna A1 em sala de aula por estar envolvida com os outros alunos. Além disso, a professora afirma sentir-se angustiada por não dedicar a aluna A1 a atenção que ela necessita. Dessa forma, a percepção de pelo menos dois alunos da turma sobre a atenção dedicada pela professora A em relação à colega com Síndrome de Down diverge da com



a percepção da professora, mas não é antagônica, visto que a professora indica que não dedica atenção suficiente às necessidades da aluna A1 e não que não dedica atenção a ela.

Além disso, a posição da carteira ocupada pela aluna A1 (no fundo em um canto da sala) é distante da mesa ocupada pela professora e também da lousa utilizada para ministrar as aulas, dificultando o acesso da professora a ela. É possível que em função da distância física entre as carteiras ocupadas pela aluna A1 e pela professora e entre a carteira da aluna e a lousa, a professora tenha que atravessar toda a sala, caminhando ao lado de carteiras ocupadas por vários alunos quando atende a aluna A1. Assim, ainda que a frequência desses atendimentos não seja considerada suficiente pela professora, possivelmente todas as vezes que ela se dirige à carteira da aluna, é percebida pelos outros alunos, fazendo com que eles identifiquem que a colega com Síndrome de Down recebe maior atenção da professora.

A aluna B1 recebe três indicações como “recebe maior atenção da professora” e não é indicada como “recebe menor atenção da professora”. Dos alunos da turma B, 23,8% são identificados por receberem maior atenção da professora. Desses, 11,9% recebem uma indicação e 4,8% recebem três indicações, como a aluna B1 (Figura 7.3). Dessa forma, apenas 7,2 % dos alunos da turma recebem maiores quantidades de indicações que a aluna B2 nessa categoria, o que significa que B2 está inserida no grupo de alunos que, de acordo com a percepção dos colegas, recebem maior atenção da professora. O fato dela não receber indicação como “recebe menor atenção da professora” reforça essa interpretação.

Na categoria “recebe maior atenção da professora”, 76,2% dos alunos da turma B não recebem indicação, assim como o aluno B2. Dessa forma, o aluno B2, assim como a maioria dos alunos de sua turma, não é reconhecido por receber maior atenção da professora. Por outro lado, o aluno B2 recebe uma indicação na categoria “recebe menor atenção da professora”, assim como 14,3% dos alunos da turma. Tendo em vista que 52,4% dos alunos da turma recebem pelo menos uma indicação, 38,1% recebem uma quantidade de indicações maior que a recebida pelo aluno B2. Isso significa que o aluno B2 não é inserido no grupo de alunos que recebem menor atenção da professora, embora seja indicado por seus colegas de turma por receber menor atenção.

As diferenças entre as indicações recebidas pelos alunos B1 e B2 nas duas categorias demonstram que um mesmo professor pode agir de formas distintas em relação a diferentes alunos com necessidades especiais. Variáveis como idade, aparência física, sexo, desenvolvimento acadêmico, comportamento em sala de aula, entre outras interferem no grau de atenção dispensado pelo professor para seus alunos (Omote, 1990).

Dentre as diferenças entre os alunos B1 e B2 é possível destacar as diferenças de sexo e de idade. A aluna B1 é menina, enquanto o aluno B2 é menino. A aluna B1 tem 15 anos, enquanto o aluno B2 tem 17, três anos a mais que a média de idade dos alunos da turma B (14 anos). O fato do aluno B2 ter uma idade superior à dos colegas de turma e superior a idade da aluna B1 pode ser interpretado tanto pela professora quanto pelos colegas como um indício de que seu desenvolvimento acadêmico e cognitivo não é similar ao desenvolvimento dos rapazes da sua idade. Provavelmente, crer que o aluno B2 possui um desenvolvimento acadêmico e cognitivo aquém ao esperado por pessoas da mesma faixa etária faz com que a professora lhe dedique menor atenção em comparação a atenção dedicada aos seus colegas. Ao encontro disso, Provenzano (2005) constatou que quanto menor é a expectativa que o professor possui sobre o desempenho escolar de um aluno, menor também será a atenção dedicada a ele. Leite (1997) ressaltou que os professores tendem a reconhecer em uma sala de aula apenas os alunos que atingem níveis de desenvolvimento acadêmico considerados adequados, oferecendo pouca ou nenhuma atenção para os outros alunos. Dessa forma, a diferença entre os níveis de desenvolvimento acadêmico apresentados pelos alunos B1 e B2 é outra variável que interfere no comportamento do professor em sala de aula.

Enquanto a aluna B1 realiza as mesmas atividades acadêmicas de seus colegas de turma, o aluno B2 possui disciplinas com assuntos adaptados ao nível de segunda série do Ensino Fundamental, ou seja, aquém do nível acadêmico de seus colegas, o que por vezes dificulta ou impede sua participação nas atividades regulares. Além disso, a professora não é responsável nem pela adaptação dos assuntos dessas disciplinas (Português e Matemática) nem pela avaliação do desempenho do aluno, funções essas, exercidas pela orientadora de inclusão (Tabela 3.2). Por essa razão, a professora B não está envolvida no processo de desenvolvimento acadêmico do aluno B2 da mesma forma com que está envolvida no processo de desenvolvimento acadêmico da aluna B1. Assim, quanto maior é a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades regulares e maior é o envolvimento do professor no seu processo de desenvolvimento acadêmico, maior será também a atenção que o professor dispensará a ele.

Em relação ao comportamento em sala de aula, a professora B identifica diferenças entre os alunos B1 e B2. Segundo o relato da professora, a aluna B1 apresenta comportamentos em sala de aula considerados inadequados como sentar no chão, na mesa, riscar a lousa, entre outros. Em contrapartida, a professora B salienta que o aluno B2 “não atrapalha a aula”, “fica no mundinho dele”, permanecendo em silêncio a maior parte do tempo. Uma vez que os professores tendem a

valorizar alunos que permanecem em silêncio durante as aulas, como foi discutido por Postman e Weingartner (1971) e Patto (1996), o comportamento do aluno B2 possibilita que a professora lhe dedique menor atenção, visto que é considerado adequado, por ela, ao contexto de sala de aula. Em contrapartida, provavelmente a professora B dedica maior atenção para a aluna B1, talvez, para conter seus comportamentos considerados inadequados.

O aluno C1 recebe três indicações tanto na categoria “recebe maior atenção da professora”, quanto na categoria “recebe menor atenção da professora”. Apenas 7% dos alunos da turma recebem a mesma quantidade de indicações que o aluno C1 nas duas categorias (Figura 7.3). Mais da metade dos alunos da turma (55,8%) não é indicada como aquele que “recebe maior atenção da professora” e dos 44,2% de alunos que recebem pelo menos uma indicação nessa categoria, apenas 16,2% recebem maior quantidade de indicações que o aluno C1. Na categoria “recebe menor atenção da professora”, 34,9% dos alunos não recebem indicação. Dos 65,1% que recebem indicações, 30,2% recebem maior quantidade de indicações que o aluno C1. Isso significa que o aluno C1 está no grupo de alunos mais identificados pelos colegas tanto por receber maior quanto por receber menor atenção da professora. Embora, não seja possível determinar que grau de atenção que o aluno C1 recebe, é possível inferir, a partir da percepção de seus colegas de turma, que o aluno C1 recebe atenção diferenciada pela professora.

O fato de três colegas identificarem o aluno C1 como aquele que “recebe maior atenção da professora” e três colegas o identificarem como aquele que “recebe menor atenção da professora” pode também ser um indício de que o entendimento sobre o significado de receber atenção da professora não seja o mesmo para todos os alunos da turma. Nesse sentido, a ausência de um entendimento comum a todos os alunos da turma sobre a expressão “receber atenção da professora” pode ter interferido no reconhecimento de colegas que recebem maior ou menor atenção da professora.

Variáveis como a idade, o desenvolvimento acadêmico e as características físicas associadas à Síndrome de Down podem estar relacionadas ao grau de atenção oferecido pela professora C ao aluno C1. O aluno C1 possui 17 anos, três a mais que a média de idade dos alunos de sua turma, além de possuir disciplinas com assuntos adaptados, no nível de segunda série do Ensino Fundamental, pela orientadora de inclusão. Nesse sentido, Goffman (1963) destaca que nos casos em que uma pessoa possui uma característica distintiva imediatamente evidente ela passa a ser “desacreditada” socialmente. No caso do aluno C1 as características físicas decorrentes da síndrome e da idade que ele possui o diferenciam dos colegas de turma e

podem se tornar símbolos de estigma. Além disso, as características fenotípicas da síndrome influenciam a atratividade física facial que ele exerce sobre colegas e professores e que é determinante da qualidade das interações estabelecidas entre eles (Omote, 1990).

O sexo do aluno com Síndrome de Down parece influenciar o grau de atenção que a professora dispensa a ele. Na percepção dos colegas de suas respectivas turmas, as alunas A1 e B1 recebem maior atenção de suas professoras, enquanto o aluno B2 recebe menor atenção e o aluno C1 recebe atenção diferenciada. Dessa forma, as professoras possivelmente tendem a dedicar maior atenção às alunas com Síndrome de Down que aos alunos. Ao descrever os resultados de investigações sobre a influência da atratividade física facial do aluno sobre o comportamento dos professores, Omote (1990) destaca que a natureza da interação estabelecida pelo professor com um aluno está relacionada ao julgamento que o professor faz da competência intelectual, acadêmica e social desse aluno que depende, por sua vez, da atratividade física facial. No caso das interações estabelecidas pelos alunos A1, B1, B2 e C1 com seus colegas de turma e professoras, possivelmente as meninas (A1 e B1) possuem graus de atratividade física facial superiores ao dos meninos (B2 e C1) na percepção de suas professoras e isto pode estar interferindo sobre a probabilidade delas lhe dirigirem atenção, embora a natureza desta “atenção” não fosse objeto de investigação.

#### **7.4 Indicações de alunos sobre colegas que irão fazer e que não irão fazer uma faculdade nas turmas dos alunos com Síndrome de Down**

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 7.4 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 turma A, 36,1% dos alunos não recebem indicações como “irá fazer uma faculdade”, dentre eles a aluna A1; enquanto 63,9% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não

irá fazer uma faculdade”, 66,7% dos alunos da turma A não recebem indicações, dentre eles a aluna A1; enquanto 33,3% recebem pelo menos uma indicação.

**TABELA 7.4**

**DISTRIBUIÇÃO DOS PERCENTUAIS DAS QUANTIDADES DE ALUNOS QUE RECEBERAM 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)

Na turma B, 54,8% dos alunos não recebem indicações como “irá fazer uma faculdade”, dentre eles os alunos B1 e B2; enquanto 45,2% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não irá fazer uma faculdade”, 54,8% dos alunos da turma B não recebem indicações; enquanto 45,2% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles os alunos B1 e B2.

Na turma C, 44,2% dos alunos não recebem indicações como “irá fazer uma faculdade”, dentre eles o aluno C1; enquanto 55,8% recebem pelo menos uma indicação. Na categoria “não irá fazer uma faculdade”, 48,8% dos alunos da turma C não recebem indicações; enquanto 51,2% recebem pelo menos uma indicação, dentre eles o aluno C1.

A turma A apresenta o maior percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “irá fazer uma faculdade”, e o menor percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não irá fazer uma faculdade”. A turma B apresenta o menor percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação

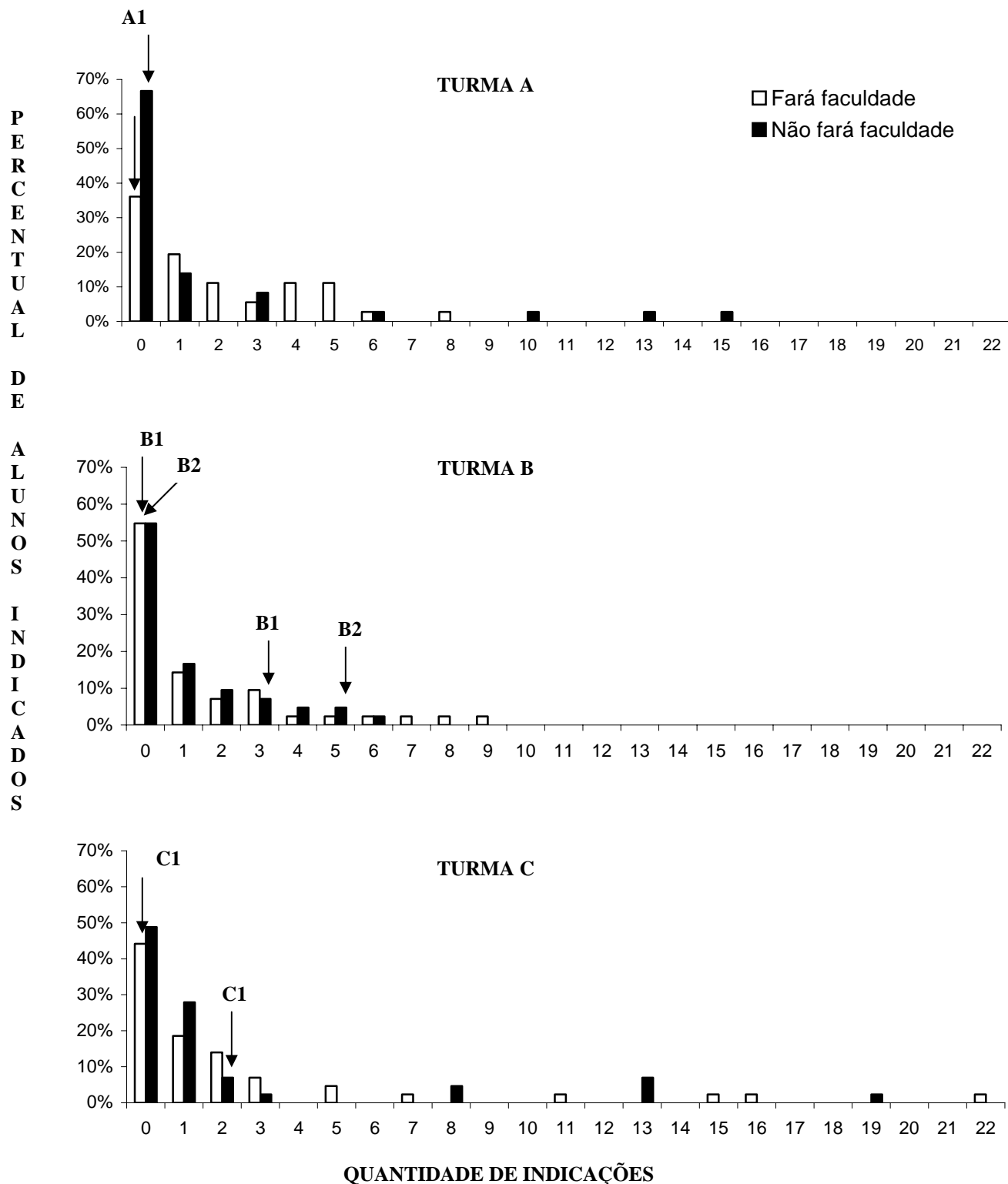
como “irá fazer uma faculdade”, enquanto a turma C apresenta o maior percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não irá fazer uma faculdade”.

Na Figura 7.4 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 assinaladas 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”, dentre eles a aluna A1. Dos 63,9 % de alunos que recebem indicações como “irá fazer faculdade”, 19,4% recebem uma indicação; 11,1% recebem duas indicações; 5,6% recebem três indicações; 11,1% recebem quatro indicações; 11,1% recebem cinco indicações; 2,8% recebem seis indicações e 2,8% recebem oito indicações. Na categoria “irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual a aluna A1 está incluída.

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. Dentre os alunos que recebem indicações, 13,9% recebem uma indicação; 8,3% recebem três indicações; 2,8% recebem seis indicações; 2,8% recebem dez indicações; 2,8% recebem treze indicações e 2,8% recebem quinze indicações. Na categoria “não irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual a aluna A1 está incluída.

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”, dentre eles a aluna B1 e o aluno B2. Dos 45,2% de alunos que recebem indicações como “irá fazer faculdade”, 14,3% recebem uma indicação; 7,1% recebem duas indicações; 9,5% recebem três indicações; 2,4% recebem quatro indicações; 2,4% recebem cinco indicações; 2,4% recebem seis indicações; 2,4% recebem sete indicações; 2,4% recebem oito indicações e 2,4% recebem nove indicações. 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.



**FIGURA 7.4** 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

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, 16,7% recebem uma indicação; 9,5% recebem duas indicações; 7,1% recebem três indicações, dentre eles a aluna B1; 4,8% recebem quatro indicações; 4,8% recebem cinco indicações, dentre eles o aluno B2 e 2,4% recebem seis indicações. 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”, dentre eles o aluno C1. Dos 55,8% de alunos que recebem indicações como “irá fazer faculdade”, 18,6% recebem uma indicação; 14,0% recebem duas indicações; 7,0% recebem três indicações; 4,7% recebem cinco indicações; 2,3% recebem sete indicações; 2,3% recebem onze indicações; 2,3% recebem quinze indicações; 2,3% recebem dezesseis indicações e 2,3% recebem vinte e duas indicações. Na categoria “irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações, no qual o aluno C1 está incluído.

Na turma C, 48,8% dos alunos não recebem indicação como “não irá fazer faculdade”. Dos 51,2% alunos que recebem indicações, 27,9% recebem uma indicação; 7,0% recebem duas indicações, dentre eles o aluno C1; 2,3% recebem três indicações; 4,7% recebem oito indicações; 7,0% recebem treze indicações e 2,3% recebem dezenove indicações. Na categoria “não irá fazer faculdade” o maior percentual é o de alunos que não recebem indicações.

#### **7.4.1 Colegas de turma possuem expectativas negativas quanto à possibilidade de alunos com Síndrome de Down fazerem uma faculdade**

Os alunos A1, B1, B2 e C1 não recebem indicações na categoria “fará faculdade”. Na categoria “não fará faculdade”, apenas a aluna A1 não recebe indicação, enquanto a aluna B1 recebe três indicações, o aluno B2 recebe cinco e o aluno C1 recebe duas indicações. A partir disso, é possível inferir que de certa forma a aluna A1 é “esquecida” por seus colegas, visto que não recebe indicações em nenhuma das duas categorias. Já os alunos das turmas B e C apresentam uma expectativa negativa quanto à possibilidade dos seus colegas com Síndrome de Down fazerem uma faculdade.

A turma A apresenta o maior percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “fará uma faculdade” (63,9%) e o menor percentual da quantidade de alunos



que recebem pelo menos uma indicação como “não fará uma faculdade” (33,3%) (Tabela 7.4). Isso significa que os alunos da turma A indicam positivamente em maior quantidades (fará uma faculdade) e apresentam menores quantidades de indicações negativas (não fará uma faculdade) se comparados aos alunos das turmas B e C. Os alunos da turma B apresentam a menor percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “fará uma faculdade”, enquanto os alunos da turma C apresentam o maior percentual da quantidade de alunos que recebem pelo menos uma indicação como “não fará uma faculdade”. Nesse sentido, enquanto os alunos da turma B fazem menores quantidades de indicações positivas, os alunos da turma C fazem maiores quantidades de indicações negativas.

A quantidade de indicações positivas e negativas feitas pelos alunos de uma turma é um indício da expectativa que eles possuem acerca do futuro acadêmico de seus colegas. Dessa forma, os alunos da turma A possuem uma expectativa positiva sobre a possibilidade de seus colegas fazerem uma faculdade, uma vez que fazem a maior quantidade de indicações positivas e a menor quantidade de indicações negativas, dentre as turmas investigadas. Os alunos da turma B, em contrapartida, possuem a menor expectativa positiva, enquanto os alunos da turma C possuem a maior expectativa negativa sobre a possibilidade de seus colegas fazerem uma faculdade.

Na turma B a maior quantidade de indicações feitas para um aluno na categoria “fará uma faculdade” é nove, enquanto a maior quantidade de indicações feitas para um aluno na categoria “não fará uma faculdade” é seis. Na turma A, a maior quantidade de indicações feitas para um aluno na categoria “não fará uma faculdade” é 15, enquanto a maior quantidade de indicações feitas para um aluno na categoria “fará uma faculdade” é oito. 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 7.4) o que mostra que nessas turmas existem alunos “desacreditados” por uma parcela de colegas. Possivelmente esses alunos “desacreditados” são estigmatizados pela turma, ou seja, são percebidos por meio de preconceções depreciativas, e expectativas negativas acerca de sua personalidade e desenvolvimento (Goffman, 1963). Por outro lado, na turma C alguns alunos recebem grande quantidades de indicações positivas o que também ocorre na turma B (Figura 7.4). 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.

A aluna A 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 7.4). Porém, o fato da 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 7.4). 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) recebe maior quantidade de indicações negativas que ele.

Diferenças de idade, de desenvolvimento acadêmico e de comportamento em sala de aula existentes entre os alunos B1 e B2 podem estar relacionadas às diferenças na quantidade de indicações recebidas por eles, em relação à expectativa de cursarem ou não uma faculdade. Provavelmente, o aluno B2 recebeu maior quantidade de indicações negativas que o aluno B1 em decorrência dessas variáveis. O aluno B2 possui 17 anos, três a mais que a média de idade dos alunos da turma, e dois a mais que a aluna B1. O fato de ser mais velho pode ser interpretado pelos colegas de turma como um indício de que o desenvolvimento acadêmico do aluno B2 está aquém do que seria esperado de um aluno de sua idade e que por esta razão a possibilidade dele fazer uma faculdade seria menor.

O aluno B2, além disso, diferentemente da aluna B1 possui disciplinas com assuntos adaptados ao nível de segunda série do Ensino Fundamental, nas quais é avaliado pela

orientadora de inclusão. Por esse motivo, o aluno B2 não participa de todas as atividades escolares com a turma. Dessa forma, é possível inferir que quanto menor é a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades escolares, maior é a chance de ser considerado como alguém que não fará uma faculdade.

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 7.2). 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.

A constatação de que nas três turmas investigadas existem alunos que são mais “desacreditados” pelo grupo que os alunos com Síndrome de Down, vai ao encontro da afirmação de Goffman (1963) de que não é apenas um atributo considerado depreciativo que define um estigma, mas sim uma “linguagem de relações”. Dessa forma, embora os alunos com Síndrome de Down possuam características distintivas imediatamente evidentes (características fenotípicas da síndrome) que influenciam a forma como eles serão percebidos pelas outras pessoas (Goffman, 1963), outros alunos, que não apresentam esse tipo de característica evidente são mais estigmatizados pelos colegas de turma.

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, conseqüentemente, apresentar um nível de exigência escolar inferior ao requerido nas oitavas séries (turmas B e C), provavelmente está relacionado ao fato dos 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.

Além do nível de exigência escolar, a idade dos alunos também pode influenciar a expectativa que eles possuem sobre o futuro acadêmico de seus colegas com Síndrome de Down. Enquanto os alunos da turma A possuem em média nove anos, os alunos das turmas B e C possuem em média 14 anos. Assim, é possível inferir que quanto maior é a idade dos alunos, maior também é a expectativa negativa em relação ao futuro acadêmico do aluno com Síndrome de Down.

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.

O fato dos alunos A1, B2 e C1 terem disciplinas com assuntos adaptados, da aluna B1 apresentar comportamentos que, provavelmente, nenhum outro aluno de sua série apresenta são outras condições que afetam a maneira pela qual os colegas de turma interagem com alunos com Síndrome de Down.

### **7.5 Padrões de interações entre alunos de uma turma influenciam a forma como os alunos com Síndrome de Down serão percebidos**

A partir da análise das distribuições dos percentuais das quantidades de alunos que receberam indicações em relação à quantidade de indicações recebidas nas turmas dos alunos com Síndrome de Down é possível afirmar que os alunos da turma C apresentam padrões de interação menos flexíveis. Isso significa que os alunos da turma C identificam em maior

quantidade colegas de turma de forma dicotômica (amigo, não amigo, fará faculdade, não fará faculdade...) que os alunos das turmas A e B. Das oito categorias investigadas, a turma C apresenta os maiores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação em cinco delas (amigo; não amigo; gostaria que sentasse do lado; não gostaria que sentasse do lado e não fará faculdade). Em contrapartida, os alunos da turma B são os que apresentam padrões de interação mais flexíveis, tendo em vista que em seis categorias (amigos; não amigos; gostaria que sentasse do lado; recebe maior atenção da professora; recebe menor atenção da professora e fará faculdade) das oito investigadas, eles apresentam os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação.

A forma na qual as perguntas do questionário foram formuladas não possibilitava que os alunos indicassem seus colegas em graus de determinada categoria, mas apenas de forma dicotômica (amigo ou não amigo; gostaria ou não gostaria que sentasse do lado). Por essa razão, alunos que não foram indicados, podem estar inseridos em categorias intermediárias, não consideradas no questionário. Dessa forma, quanto maior o percentual das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação, maior é a facilidade dos alunos em categorizarem seus colegas de forma dicotômica. A categorização dicotômica, por sua vez, evidencia a existência de interações pouco flexíveis, nas quais ou um colega é amigo ou não é; ou fará faculdade, ou não fará.

A análise comparativa das quantidades de indicações recebidas pelos alunos nas turmas investigadas possibilitou a constatação da existência de alunos “estigmatizados” pelos colegas de turma, que recebem grandes quantidades de indicações negativas. De acordo com Leite (1997), esses alunos podem ser considerados “bodes expiatórios”, ou seja, alunos para os quais os colegas direcionam seus sentimentos de agressividade quando a turma apresenta uma organização autoritária. É importante destacar que em todas as categorias estudadas, os alunos com Síndrome de Down não recebem a maior quantidade de indicações negativas, o que evidencia a existência de colegas que são mais estigmatizados pelos grupos que deles. Nesse sentido, Goffman (1963) destaca que um estigma não pode ser resumido a um atributo físico ou mental, mas está relacionado a uma “linguagem de relações”, perpassadas por preconceitos e expectativas depreciativas.

O conhecimento da dinâmica de interações estabelecidas entre colegas de turma pode auxiliar o trabalho do professor, uma vez que possibilita a reorganização do posicionamento dos alunos em sala, ou mesmo a reorganização dos alunos nas diferentes turmas, para proporcionar

interações que promovam a aprendizagem de valores significativos para o desenvolvimento humano (Leite, 1997). Nesse sentido, os professores podem, ao reorganizar as posições ocupadas pelos alunos em sala, ou ao reorganizar os alunos nas diferentes turmas, diminuir ou eliminar o estabelecimento de “rótulos” ou estigmas depreciativos sobre alguns alunos a partir do conhecimento das qualidades das interações existentes em sala de aula.

Em relação à percepção dos alunos sobre colegas que recebem maior e menor atenção da professora, os alunos da turma A são os que fazem a maior quantidade de indicações nas duas categorias. O fato de que nessa turma uma maior quantidade de alunos é reconhecida por receber atenção diferenciada (maior ou menor) da professora, sugere que a professora A, dentre as professoras das turmas investigadas, é a que distribui sua atenção de forma mais desigual entre os alunos da turma. Em contrapartida, os alunos da turma B são os que identificam um menor percentual de colegas que recebem atenção diferenciada (maior ou menor) da professora. A partir disso, é possível inferir que a professora B é, dentre as professoras das turmas investigadas, a que distribui de forma mais equivalente sua atenção entre os alunos da turma.

A quantidade de horas semanais de convivência entre a professora e a turma, provavelmente, é uma variável que interfere na percepção dos alunos sobre a forma como ela distribui sua atenção entre eles. A professora A permanece 25 horas semanais com a turma, enquanto as professoras B e C permanecem seis e cinco horas semanais respectivamente com suas turmas. Dessa forma, os alunos da turma A são os que passam uma maior quantidade de horas com a professora durante a semana e, conseqüentemente, têm mais oportunidades para observar a forma como ela distribui sua atenção entre eles.

O nível de desenvolvimento acadêmico e a idade dos alunos também podem influenciar suas percepções acerca da atenção distribuída por suas professoras entre os alunos das turmas. Os alunos da turma A freqüentam a quarta série e possuem em média nove anos, enquanto os alunos das turmas B e C freqüentam a oitava série e possuem em média 14 anos. Os alunos que freqüentam a oitava série desenvolvem atividades na escola, cujo grau de complexidade é superior ao das atividades de quarta série e por isso é possível afirmar que eles apresentam um nível de desenvolvimento acadêmico superior. Isso significa que o nível de desenvolvimento acadêmico dos alunos da turma A, bem como a média de idade deles, é menor que o dos alunos das turmas B e C. É possível inferir que quanto menor o nível de desenvolvimento acadêmico e a idade dos alunos, menor é sua independência na realização das atividades escolares e maior sua necessidade de receber auxílio da professora. Nesse sentido, receber atenção da professora tende

a ser algo mais requisitado e significativo para os alunos da turma A que para os alunos das turmas B e C e isso pode facilitar a indicação de colegas que recebem atenção diferenciada (maior ou menor) da professora.

O comportamento da professora em sala de aula, a forma como ela distribui sua atenção entre os alunos, interfere na qualidade das interações estabelecidas entre eles. É importante salientar que a turma que apresenta padrões de interações mais flexíveis (turma B) é a turma, cuja professora distribui sua atenção de forma mais similar entre os alunos. Essa constatação reafirma a demonstração de Canotilho (2002) de que o professor tem uma dupla função: facilitar a realização das atividades escolares e servir de modelo para os alunos, promovendo a aquisição de valores. Assim, ao distribuir sua atenção de forma equivalente entre os alunos da sala, a professora B os educa no sentido de também distribuírem suas atenções de forma similar para todos os colegas, promovendo a inclusão social.

A turma B, além disso, é a turma na qual os alunos convivem com dois colegas com Síndrome de Down (com B2 há 15 e com B1 há 10 anos). Seriam os padrões de interação observados na turma B decorrências da presença dos alunos com necessidades especiais? Entre os benefícios da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares para os colegas de turma, Brien e Brien (1999) destacam a aprendizagem de habilidades sociais como a identificação de características comuns entre pessoas que aparentemente parecem e agem de maneiras diferentes, a resolução cooperativa de problemas e a diminuição de comportamentos segregadores ou excludentes. Nesse sentido, a presença de alunos com Síndrome de Down, por um longo período de tempo, pode promover padrões de interação mais flexíveis entre os alunos da turma.

Sobre a percepção dos colegas de turma em relação aos alunos com Síndrome de Down, foi observado que a aluna A1 é mais “esquecida” do que preterida ou desacreditada por seus colegas. Ela não recebe indicação em cinco (amigo; não amigo; não gostaria que sentasse do lado; fará faculdade e não fará faculdade) das oito categorias investigadas. Além disso, a aluna A1 está entre os alunos da turma que recebe maior atenção da professora, de acordo com seus colegas.

A análise das respostas ao questionário fornecidas pelos alunos da turma B evidencia um posicionamento ambivalente em relação à aluna B1. Ela é considerada “integrada” na turma quando consideradas as quantidades de indicações que recebe nas categorias “amigo” e “não amigo” em relação às quantidades de indicações recebidas pelos outros alunos da turma.

Inclusive, dentre os alunos com Síndrome de Down, B1 é a única que recebe indicação como “amiga”. Entretanto, as quantidades de indicações recebidas por ela nas categorias “gostaria que sentasse do lado” e “não gostaria que sentasse do lado” demonstram que B1 é uma das alunas mais “rejeitadas” pela turma e a que apresenta o maior grau de “rejeição” dos colegas se comparada com os outros alunos com Síndrome de Down. Então, ao mesmo tempo em que a consideram amiga, os alunos da turma B indicam que não gostariam de sentar ao lado dela em sala de aula.

As estratégias utilizadas pela professora B na tentativa de auxiliar a aluna B1 na realização das atividades escolares podem influenciar os colegas em sentarem ao lado dela. A professora B relata situações, nas quais solicita a um aluno que copie a matéria escrita na lousa no caderno da aluna B1. Bishop e col. (1999) ressaltam que os professores não devem encarregar os colegas de turma para serem atendentes ou realizar as tarefas para o aluno com necessidades especiais, visto que isso pode inibir o estabelecimento de amizades entre eles. Nesse sentido, sentar ao lado da aluna B1, pode significar assumir uma tarefa extra, o que provavelmente faz com que os colegas não queiram sentar-se ao lado dela.

Os alunos da turma apresentam uma expectativa negativa em relação à possibilidade da aluna B1 fazer uma faculdade, apesar dela não possuir disciplinas com assuntos adaptados e participar das mesmas atividades escolares. Isso significa que ainda que apresente um desenvolvimento acadêmico similar ao de seus colegas, o aluno com Síndrome de Down é desacreditado em relação ao seu desenvolvimento intelectual. Omote (1994) resalta que as pessoas tendem a criar expectativas em função da categoria na qual julgam estar inserida uma outra pessoa. Assim, o fato da aluna B1 possuir a Síndrome de Down e por isso ser, comumente, categorizada como uma “pessoa deficiente” faz com que as expectativas que os outros apresentam em relação a ela sejam negativas, ainda que seu desenvolvimento seja similar ao dessas pessoas. O autor destaca ainda que as características físicas, decorrentes da síndrome e que são facilmente identificadas, contribuem para que as outras pessoas tenham expectativas negativas em relação às suas competências, em especial, em contextos escolares.

O aluno B2 não é considerado amigo e apresenta um grau de “rejeição” dos colegas se comparado ao outros alunos da turma. As quantidades de indicações recebidas por ele nas categorias “gostaria que sentasse do seu lado” e “não gostaria que sentasse do seu lado” são similares, o que possibilita a inferência de que ele tanto está no grupo dos alunos, cujos colegas mais gostariam de sentar ao lado, quanto está no grupo dos alunos, cujos colegas menos



gostariam de sentar ao lado. Dessa forma, os alunos da turma B apresentam posicionamentos divergentes em relação ao aluno B2.

Dentre os alunos com Síndrome de Down, o aluno B2 é o mais desacreditado por seus colegas de turma em relação à possibilidade de fazer uma faculdade. Talvez o fato dos alunos da turma B terem a oportunidade de compará-lo com a aluna B1, que apresenta um desenvolvimento acadêmico superior ao seu, na medida em que não possui disciplinas com assuntos adaptados e, portanto participa de todas as atividades escolares com os colegas, influencie a forma como ele é percebido.

De acordo com os alunos da turma B, a aluna B1 está no grupo de alunos que recebe maior atenção da professora, enquanto o aluno B2 está no grupo de alunos que recebem menor atenção. É importante destacar que a turma B é a que apresenta os menores percentuais das quantidades de alunos que recebem pelo menos uma indicação tanto por receberem maior, quanto por receberem menor atenção da professora. Porém, os dois alunos com Síndrome de Down da turma (B1 e B2) são reconhecidos por receber atenção diferenciada (maior e menor) da professora. Isso significa que embora a professora B seja a que distribui sua atenção de forma mais similar entre os alunos de sua turma, ela dedica atenção diferenciada para os alunos com Síndrome de Down, segundo a percepção dos outros alunos da turma.

Os alunos da turma C são os que mais rejeitam o colega com Síndrome de Down. Ao encontro disso, a turma C é a que apresenta os padrões de interações menos flexíveis, ou seja, cujos alunos são categorizados dicotomicamente, estigmatizados, em maior grau. O aluno C1 apresenta o maior grau de “rejeição” dos colegas de turma em relação à amizade, ao desejo de sentar ao seu lado, além de ser desacreditado quanto à possibilidade de fazer uma faculdade se comparado com os outros alunos com a síndrome. A partir disso, é possível inferir que quanto menos flexíveis forem os padrões de interação entre os alunos da turma, menor será o grau de “integração” entre alunos com e sem necessidades especiais.

Em relação ao grau de atenção recebida do professor, os alunos da turma C indicam tanto que o aluno C1 tanto recebe maior, quanto que recebe menor atenção. Esses dados demonstram que os alunos da turma C consideram que a professora dispensa uma atenção diferenciada para o colega com Síndrome de Down, embora a percepção do grau de atenção dispensado pela professora (maior ou menor) ao aluno C1 não seja homogênea.

Os alunos da turma A são os que menos rejeitam a colega com Síndrome de Down. Apenas os alunos dessa turma não indicam a colega com Síndrome de Down nas categorias “não

amigo” e “não fará faculdade”. Variáveis como idade, nível de exigência escolar, desenvolvimento acadêmico e tempo de convivência podem estar relacionados ao menor grau de “rejeição” demonstrado pelos alunos da turma em relação ao colega com necessidades especiais. Os alunos da turma A possuem menor idade (em média nove anos), freqüentam uma série com nível de exigência acadêmica menor (quarta série), conseqüentemente apresentam menor desenvolvimento acadêmico que os alunos da oitava série, e possuem menor tempo de convivência com a colega com Síndrome de Down (primeiro ano de convivência) se comparados com os alunos das turmas B e C. Então, possivelmente, quanto menor é a idade, a série freqüentada, o desenvolvimento acadêmico e o tempo de convivência com o aluno com Síndrome de Down, menor também será o grau de “rejeição” demonstrado pelos colegas de turma em relação a ele. Entretanto, o grau de “rejeição” demonstrado pelos colegas em relação a aluna A1 pode estar sendo agravado pelo fato deles não a considerarem como integrante da turma.

A posição da carteira ocupada pela aluna A1, no fundo em um dos cantos da sala (Figura 2.1), também é uma variável que pode influenciar a percepção dos colegas e ter contribuído para que ela tenha sido pouco indicada ou “esquecida” por eles. Os outros alunos com Síndrome de Down (B1, B2 e C1) ocupam carteiras posicionadas na frente da lousa utilizada pela professora o que pode ter facilitado que eles tenham sido lembrados pelos colegas de turma e recebido maior quantidade de indicações. Dessa forma, planejar a posição das carteiras que serão ocupadas pelos alunos com Síndrome de Down em relação às posições das carteiras ocupadas pelos outros alunos e pelos professores em sala de aula pode facilitar o processo de inclusão dos alunos com a síndrome.

O desenvolvimento acadêmico e o grau de participação nas atividades escolares do aluno com Síndrome de Down interferem na qualidade das interações que serão estabelecidas com os colegas de turma. A aluna B1 apresenta um grau de “integração” com a turma superior ao dos alunos A1, B2 e C1, quando analisadas as categorias “amigo” e “não amigo”. Além disso, B1 é a única aluna que não possui disciplinas com assuntos adaptados e participa de todas as atividades escolares. Monteiro (1997) demonstra que as crianças tendem a interagir com maior freqüência com colegas com Síndrome de Down que apresentam desenvolvimentos acadêmicos semelhantes ao seu. A análise das respostas oferecidas ao questionário acrescenta informações à demonstração do autor, possibilitando inferir que quanto maior for o seu desenvolvimento acadêmico e grau de participação nas atividades escolares, maiores serão as possibilidades de que aluno com Síndrome de Down seja considerado amigo pelos colegas de turma.

Ao analisar as indicações recebidas pelos alunos com Síndrome de Down, em relação às quantidades de indicações recebidas pelos outros colegas de turma, nas categorias “amigo” e “não amigo”, foi possível observar que os alunos B2 e C1 apresentam um grau de “rejeição” em suas turmas superior aos apresentados pelas alunas A1 e B1. Tanto o sexo, quanto o tempo de convivência com a turma podem estar relacionados às diferenças constatadas na forma como os alunos com Síndrome de Down são percebidos por seus colegas de turma. Os alunos B2 e C1 são meninos e convivem com suas turmas há 15 anos, enquanto as alunas A1 e B1 são meninas e convivem com suas turmas há seis meses e 10 anos respectivamente. Dessa forma, o maior grau de “rejeição” apresentado pelos alunos B2 e C1 pode indicar que alunos com Síndrome de Down do sexo masculino são menos aceitos pelos colegas de turma e que quanto maior o tempo de convivência com a turma, menor será o grau de “integração” entre os alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma.

A educação tanto é um processo de formação por meio das relações sociais como também é um processo de preparação para as relações sociais (Leite, 1997). Dessa forma, a qualidade das interações estabelecidas pelos alunos com Síndrome de Down, seus colegas de turma e professores é por si educativa, no sentido em que prepara crianças e adolescentes para estabelecer outros tipos de interações externas ao contexto escolar. Colegas de turma e professores, muito provavelmente, reproduzirão seus comportamentos em relação aos alunos com Síndrome de Down frente a outras pessoas com necessidades especiais, em diferentes contextos sociais e diferentes momentos de suas vidas. Dessa forma, o conhecimento da qualidade das relações estabelecidas entre alunos com e sem necessidades especiais é necessário para a compreensão das repercussões sociais da inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

## 8

**CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DIFICULTAM APRESENTAÇÃO DE COMPORTAMENTOS PARTICIPATIVOS E DE RESPONSABILIDADE DAS PROFESSORAS PELO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

O conhecimento das percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino possibilita a caracterização, avaliação e reorganização do processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. A educação de pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, em escolas regulares é assegurada pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Entretanto, inclusão escolar é um processo mais amplo que a simples colocação de alunos com necessidades especiais em escolas regulares (Martins, 1999; Karagiannis e col. 1999). Não são apenas as características arquitetônicas das organizações escolares que precisam ser modificadas para o ingresso e a permanência de alunos com necessidades especiais (Carvalho, 2000). A qualidade das interações estabelecidas entre professores e colegas de turma com esses alunos interferirá positiva ou negativamente no desenvolvimento do processo de inclusão escolar, cujas repercussões também poderão ser observadas em suas vidas.

A presença física dos alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares é para as professoras indicativo de inclusão escolar. Tendo em vista que três dos quatro alunos com Síndrome de Down que freqüentam o Ensino Fundamental não realizam as mesmas atividades escolares de seus colegas de turma é possível considerar que as professoras conceituam inclusão escolar a partir de suas experiências profissionais. É importante ressaltar que a professora B é responsável pelo ensino de Português, enquanto a professora C é responsável pelo ensino de Matemática, justamente as duas disciplinas, cujos assuntos são adaptados para os alunos com Síndrome de Down pelas orientadoras de inclusão. Apenas a professora A é responsável pelo ensino das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, por lecionar para turmas de quarta série. O fato de duas das três professoras participantes não serem responsáveis pela adaptação de assuntos ao ritmo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, atividade realizada pelas orientadoras de inclusão, contribui para que elas não assumam a responsabilidade acadêmica pelos alunos com a síndrome e definam o processo de inclusão escolar como a presença física desses alunos em sala de aula regular.

Enquanto professores e colegas desenvolvem uma determinada atividade, três dos quatro alunos com Síndrome de Down (A1, B2 e C1) têm tarefas de Português e Matemática para realizar em um caderno de atividades elaborado pelas orientadoras de inclusão. A aluna A1 tem encontros com a orientadora de inclusão, cujo objetivo é o apoio pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática em um dos cantos da sala de aula, enquanto professores e colegas realizam outras atividades. Essas podem ser consideradas condições alienantes, uma vez que exigem desses alunos um “desligamento” dos acontecimentos de sala de aula para se concentrarem em outras atividades.

Quanto mais oportunidades de interação, maiores serão as chances do estabelecimento de vínculos afetivos. Ao encontro disso, a aluna B1, que realiza as mesmas atividades de seus colegas é, dentre os alunos com Síndrome de Down, a que mais é considerada amiga por seus colegas de turma. Tentativas de inclusão nas quais os alunos com necessidades especiais são “colocados” em sala de aula e tem de “se virar” para realizar atividades adaptadas ou recebem atendimento de um professor auxiliar em um canto da sala, tendem a dificultar o estabelecimento de amizades entre alunos com e sem necessidades especiais (Bishop e col. 1999). A presença de um professor auxiliar ao lado de um aluno com necessidades especiais, em geral, é interpretada pelos colegas de turma como um indicativo de que apenas profissionais e adultos estão aptos para interagir com aquele aluno (Bishop e col. 1999). Dessa forma, a organização do atendimento aos alunos com Síndrome de Down pode promover ou inibir o estabelecimento de relações de aprendizagem, cooperação e afeto entre alunos com e sem a síndrome.

A análise do atendimento oferecido pela organização escolar aos alunos com Síndrome de Down permite a identificação de ações que podem dificultar o processo de inclusão. Um exemplo de ação que pode dificultar a inclusão escolar é a atuação profissional da orientadora de inclusão em sala de aula. A presença de uma professora auxiliar tende a inibir a aproximação de colegas de turma em relação ao aluno com Síndrome de Down e assim prejudicar sua socialização (Bishop e col. 1999). A reorganização do atendimento oferecido pela organização escolar aos alunos com Síndrome de Down poderá facilitar o estabelecimento de interações entre alunos com Síndrome de Down seus professores e colegas de turma e assim promover a inclusão escolar desses alunos.

Turmas com menos alunos, conhecimento sobre a Síndrome de Down, treinamento para o trabalho com alunos com necessidades especiais são considerados pelas professoras requisitos para o trabalho com alunos com a síndrome no sistema regular de ensino. Concomitantemente,

esses aspectos são indicados como dificuldades, o que demonstra que as professoras, por meio de seus próprios critérios, não se consideram preparadas para o trabalho com alunos com Síndrome de Down. As dificuldades identificadas pelas participantes no trabalho com alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino também foram destacadas por professores em pesquisas desenvolvidas por Beraldo (1999), Martins (1999), Carvalho (2000) e Santa Catarina, (2000). É possível inferir que processos de inclusão de alunos com necessidades especiais em diferentes organizações escolares de diferentes cidades apresentam deficiências similares. A identificação das percepções das professoras acerca dos requisitos e dificuldades encontradas por elas no trabalho com alunos com e sem necessidades especiais no sistema regular de ensino possibilita o planejamento de estratégias facilitadoras do processo de inclusão escolar, bem como a revisão e possível alteração nas condições de trabalho oferecidas a elas.

As professoras apresentam pouco ou nenhum conhecimento sobre a Síndrome de Down, embora indiquem esse conhecimento como uma condição para o trabalho com alunos com a síndrome. De fato, o conhecimento sobre a Síndrome de Down é importante, visto que o desconhecimento favorece a perpetuação de julgamentos depreciativos em relação às pessoas com necessidades especiais (Amaral, 1992). Estereótipos comuns em relação a pessoas com a síndrome, em especial o de que pessoas com Síndrome de Down são incapazes de aprender, podem ser observados nas verbalizações das professoras. Um indício disso é o fato de que embora afirmem não se sentirem seguras para discorrer acerca dos ritmos de aprendizagem e rendimentos escolares, o que denota pouco envolvimento em situações relativas à aprendizagem desses alunos, as professoras apresentam expectativas depreciativas em relação ao desenvolvimento escolar dos alunos com Síndrome de Down. É preciso destacar que mais importante que obter conhecimento sobre a Síndrome de Down é a aprendizagem de comportamentos profissionais que habilitem as professoras para trabalhar, contemplando as necessidades de todos os alunos. Essa aprendizagem deve ser promovida na formação profissional desenvolvida nas universidades e no próprio ambiente de trabalho.

A percepção dos professores de que são necessários conhecimentos, materiais e treinamentos específicos para o trabalho com alunos com necessidades especiais é considerado um dificultador do processo de inclusão escolar para Mittler (2003). O autor afirma que essas percepções revelam a crença equivocada de que alunos com necessidades especiais apresentam mais diferenças do que semelhanças em relação aos seus colegas de turma. Entretanto, a compreensão de que alunos com necessidades especiais são mais parecidos que diferentes dos

outros alunos depende, dentre outras variáveis, do conhecimento das professoras. Conhecer determinantes e características inerentes a Síndrome de Down, por exemplo, possibilitará às professoras o questionamento de preconceitos e esteriótipos relacionados aos indivíduos com a síndrome. O acesso aos conhecimentos indicados pelas professoras como requisitos e dificuldades no trabalho com alunos com Síndrome de Down facilitaria o questionamento e modificação de suas crenças e comportamentos em prol da inclusão desses alunos.

A análise das verbalizações das professoras revela que elas utilizam procedimentos diferentes em relação aos alunos com e sem a Síndrome de Down em situações comuns ao cotidiano escolar como atrasos, dificuldades de concentração nas aulas, dificuldades para copiar da lousa, entre outras. A diferença de comportamentos das professoras em relação aos alunos com e sem a síndrome é percebida pelos colegas de turma que indicam que os alunos com Síndrome de Down recebem graus de atenção diferenciados das professoras. As verbalizações das professoras sobre procedimentos adotados em relação a alunos com e sem a síndrome revelam dificuldades para impor limites para os alunos com a síndrome e poucas ações no sentido de garantir a participação desses alunos nas atividades escolares. A professora A, por exemplo, afirma que esquece que o aluno com Síndrome de Down está presente na sala por estar envolvida com os outros alunos. A professora B relata que o aluno com a síndrome permanece o tempo todo “no mundinho dele”. Tais verbalizações indicam que embora estejam presentes fisicamente em salas de aula regulares, os alunos com Síndrome de Down não são incluídos nas dinâmicas de aula e pouco participam das atividades escolares.

A análise das indicações sobre conseqüências gratificantes e aversivas do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais para eles revela que as professoras não relacionam o desenvolvimento social com o desenvolvimento cognitivo e de auto-estima. As professoras indicam a socialização como uma conseqüência gratificante e a aprendizagem pouco desenvolvida e a autodesvalorização como conseqüências aversivas. De encontro às percepções das professoras, Faleiros (2001) demonstra que além da socialização, alunos com deficiência mental inseridos em escolas regulares apresentam melhoras nos seus desenvolvimentos acadêmicos. É possível que a forma como o atendimento aos alunos com a síndrome está organizado, no qual a orientadora de inclusão é a responsável pela adaptação de atividades aos ritmos de aprendizagem deles, contribua para que as professoras de sala tenham pouco envolvimento com questões relativas ao desenvolvimento acadêmico desses alunos, e percebam esse desenvolvimento como uma conseqüência aversiva de estudarem em escolas regulares. É

necessário reorganizar o atendimento aos alunos com Síndrome de Down para promover uma maior participação e responsabilização das professoras em relação ao desenvolvimento escolar desses alunos.

A aquisição de valores como respeito às diferenças e solidariedade foram indicadas como conseqüências gratificantes da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares para os colegas de turma e professores. Os mesmos benefícios foram identificados por professores da rede estadual de educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2000). A socialização é a principal conseqüência gratificante do processo de inclusão escolar para o aluno com Síndrome de Down, seus professores e colegas de turma? Alunos e professores que convivem com alunos com Síndrome de Down são mais sensíveis às dificuldades alheias? São mais solidários que os alunos e professores que não possuem convívio com alunos com a síndrome? A verificação por meio de métodos científicos da veracidade das conseqüências gratificantes e aversivas do processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down identificados pelas professoras constituirá, assim, um avanço importante no conhecimento produzido.

Para investigar as percepções dos colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down foi utilizado um questionário com perguntas adaptadas da técnica sociométrica criada por Moreno. As descobertas provenientes do uso desse instrumento possibilitaram identificar decorrências que podem constituir bases para promover melhorias na qualidade das interações entre alunos com e sem necessidades especiais e na efetividade do ensino. Dentre as decorrências da utilização do instrumento é possível destacar a eficiência da técnica sociométrica na identificação de algumas das dimensões dos relacionamentos sociais, como a “posição” ocupada por cada aluno nas diferentes turmas (popular, integrado, excluído, esquecido...).

A tecnologia desenvolvida para a coleta de dados acerca das percepções de colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino (questionário) pode ser utilizada por professores para o conhecimento da qualidade das interações estabelecidas em uma turma. O acesso a esse conhecimento possibilitará o planejamento de intervenções, cujo objetivo seja a promoção de determinados tipos de interação (amizade, cooperação). A verificação da qualidade das interações estabelecidas em uma turma também pode ser utilizada para a reorganização dos alunos de uma escola em diferentes turmas. Dessa forma, será possível inibir a formação de padrões de interações pouco flexíveis em um grupo.



A análise das respostas dos colegas de turma dos alunos com Síndrome de Down ao questionário possibilita a constatação de que nas três turmas investigadas existem alunos que recebem grandes quantidades de indicações negativas. É possível inferir que o recebimento de grandes quantidades de indicações negativas é um indício de que esses alunos são estigmatizados pelos colegas de turma ou, nas palavras de Leite (1997), são “bodes expiatórios” do grupo. O autor afirma que “bodes expiatórios” são alunos que por alguma razão recebem os sentimentos de agressividade de seus colegas. O conhecimento da qualidade das interações estabelecidas em uma sala de aula possibilita que os professores possam reorganizar as posições ocupadas dentro das salas, ou mesmo remanejar os alunos nas diferentes turmas, para inibir o estabelecimento de interações que criem ou mantenham rótulos depreciativos para os alunos (Leite, 1997).

Ao discorrer sobre alunos “impopulares”, ou seja, alunos que não são queridos ou admirados por grande parte de seus colegas, Papalia e Olds (2000) destacam que eles apresentam maiores probabilidades de desenvolverem transtornos psicológicos, abandonarem a escola e apresentarem comportamentos considerados delinquentes. As autoras enfatizam que alunos “impopulares” precisam aprender determinadas habilidades sociais e ter oportunidades de estar em situações nas quais possam utilizar essas habilidades na presença de seus colegas. O questionário utilizado para coleta de dados pode ser utilizado por psicólogos escolares e professores para a identificação de alunos “impopulares”. A partir da identificação desses alunos será possível promover as condições necessárias para a aprendizagem de habilidades sociais e, assim, evitar a ocorrência das repercussões negativas como aquelas descritas por Papalia e Olds, (2000) decorrentes de experiências de ser um aluno “impopular”.

Em nenhuma das categorias investigadas (amigo, não amigo; gostaria que sentasse do lado, não gostaria que sentasse do lado...) os alunos com Síndrome de Down recebem as maiores quantidades de indicações sejam positivas ou negativas. Isso significa que existem alunos nas diferentes turmas que são mais reconhecidos por seus colegas de turma, tanto forma positiva quanto negativa, que os alunos com a síndrome. Ao encontro disso, Goffman (1963) ao elucidar o conceito de estigma, afirma que mais um atributo ou característica distintiva, um estigma é definido por uma “linguagem de relações”. Dessa forma, o fato de apresentarem atributos físicos facilmente reconhecíveis que são inerentes à síndrome, impõe uma série de implicações no estabelecimento de interações com seus pares, mas não faz com que os alunos com Síndrome de Down sejam os alunos mais estigmatizados de suas respectivas turmas.

A turma que apresenta padrões de interações mais flexíveis é também a turma, cujos alunos percebem maior equivalência na forma da professora distribuir atenção entre eles. Isso significa que a percepção dos alunos sobre a forma como as professoras distribuem sua atenção entre eles está, muito provavelmente, relacionada aos tipos de interações que serão estabelecidas na turma. Leite (1997) destaca que a maior necessidade do ser humano é ser reconhecido e que nas organizações escolares os professores tendem a reconhecer apenas os alunos que se destacam em relação à aprendizagem dos assuntos das disciplinas curriculares. Em função desse reconhecimento seletivo, alguns alunos tendem a desenvolver comportamentos de oposição e desafio, como forma de conquistar o seu reconhecimento. Nesse sentido, Leite (1997) salienta o comportamento do professor, em especial o reconhecimento e a atenção que ele pode oferecer, como uma variável que interfere no comportamento dos alunos e, conseqüentemente, nas interações que serão estabelecidas no contexto escolar.

Outra constatação feita a partir da análise das respostas oferecidas ao questionário, é que turmas que apresentam padrões de interações menos flexíveis, tendem a apresentar um maior grau de “rejeição” aos alunos com Síndrome de Down. O conhecimento acerca da qualidade das interações estabelecidas nas diferentes turmas pode ser utilizado para o planejamento da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Uma vez que a qualidade das interações estabelecidas em um grupo está relacionada ao grau de “integração” entre alunos com e sem necessidades especiais, a inserção dos alunos com necessidades especiais em turmas que apresentam padrões de interação flexíveis facilitará a socialização desses alunos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento global (lingüístico, motor, cognitivo, sexual...).

Os colegas de turma apresentam expectativas negativas quanto à possibilidade dos alunos com Síndrome de Down fazerem uma faculdade. Ainda que o aluno com Síndrome de Down participe das mesmas atividades e apresente um nível de desenvolvimento acadêmico semelhante ao apresentado pelos alunos da série que frequenta, como é o caso da aluna B1, seus colegas de turma não acreditam que ele fará uma faculdade. Além do esteriótipo de incapacidade intelectual comumente associado aos indivíduos com Síndrome de Down (Werneck, 1993), as características fenotípicas inerentes à síndrome e que são facilmente reconhecidas são variáveis que, muito provavelmente, influenciam a percepção dos colegas quanto à possibilidade dos alunos com Síndrome de Down fazerem uma faculdade. Ao encontro disso, Goffman (1963) afirma que indivíduos que apresentam características distintivas imediatamente evidentes tendem a ser

desacreditados socialmente, uma vez que as características distintivas tendem a se sobrepor as suas outras características na análise ou avaliação realizado por outras pessoas.

Resultados de trabalhos de pesquisa sobre efeitos das características físicas de indivíduos com Síndrome de Down sobre a percepção de outras pessoas confirmam o fato de que indivíduos com a síndrome tendem a ser, facilmente, identificados como “deficientes” em função de suas características físicas (Omote, 1990). Por serem identificados como “deficientes”, indivíduos com Síndrome de Down são, geralmente, subestimados em suas competências em diferentes contextos e, em especial, no contexto escolar (Omote, 1990). Nesse sentido, investigações acerca das percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos que apresentem outros tipos de necessidades especiais, que não sejam facilmente reconhecidas, contribuirão para a análise da influência das características físicas de um aluno sobre o comportamento de professores e colegas de turma.

A constatação de Monteiro (1997) de que alunos tendem a interagir com colegas que apresentam níveis de desenvolvimento semelhantes aos seus foi observada na investigação das percepções dos alunos sobre suas interações com colegas de turma com Síndrome de Down. Quanto maior o desenvolvimento acadêmico e o grau de participação nas atividades escolares, maior será a possibilidade do aluno com Síndrome de Down ser considerado amigo por seus colegas de turma. Nas turmas investigadas, a aluna B1, que dentre os alunos com Síndrome de Down, é a única que não possui disciplinas com assuntos adaptados, participa das mesmas atividades escolares de seus colegas e apresenta um nível de desenvolvimento acadêmico (de acordo com a orientadora de inclusão) compatível com o apresentado pelos alunos da série que frequenta (oitava série), também apresenta o maior grau de “integração” com seus colegas de turma.

Os alunos B2 e C1 apresentam os maiores graus de “rejeição” pelos seus colegas de turma. Dentre os alunos com Síndrome de Down, B2 e C1 são os que possuem o maior tempo de convivência com suas respectivas turmas (15 anos), a maior diferença de idade com seus colegas (três anos) e são do sexo masculino. Isso pode ser um indício de que quanto maior o tempo de convivência e a diferença de idade com os colegas, maior será a possibilidade do aluno com a síndrome ser “rejeitado” pela turma e que alunos com Síndrome de Down do sexo masculino tem maiores dificuldades em serem aceitos pelos colegas. Crianças e jovens procuram amigos que sejam parecidos com eles: da mesma idade, sexo e grupo étnico (Papalia e Olds, 2000). Ter a mesma idade pode significar ter os mesmos gostos, interesses e necessidades. Dessa forma, ter 17

anos em uma turma, na qual a média de idade dos alunos é 14 anos é um dificultador no estabelecimento de amizades e interfere na forma como os alunos B2 e C1 são percebidos por seus colegas. A aparência física dos alunos com Síndrome de Down é outro fator que dificulta o estabelecimento de relações de amizade com os colegas de turma. As características fenotípicas apresentadas por pessoas com Síndrome de Down possibilitam que elas sejam facilmente reconhecidas como “deficientes” (Omote, 1990). Possivelmente, esse reconhecimento provoca nos colegas de turma a percepção de que não existem semelhanças entre eles e os alunos com a síndrome, dificultando o estabelecimento de amizades. Porém, quais as razões pelas quais os alunos B2 e C1, sejam mais “rejeitados” por seus colegas de turma que as alunas A1 e B1? Papalia e Olds (2000) destacam que meninos costumam ter mais amizades, mas elas tendem a ser menos íntimas e afetuosas que as amizades estabelecidas pelas meninas. Essa afirmação pode justificar o fato dos alunos do sexo masculino não serem indicados na categoria “amigos”, mas por que são mais indicados como “não amigos”? Investigar a influência das diferenças de gênero na qualidade das interações que serão estabelecidas por alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma pode constituir um novo problema de pesquisa, uma vez que contribuirá para uma melhor compreensão das influências dos “papéis sociais” na interação entre jovens.

A compreensão das interações estabelecidas entre professores e alunos com e sem Síndrome de Down no sistema regular de ensino pode ser favorecida por meio do estudo das percepções dos alunos com Síndrome de Down sobre essas interações. O conhecimento das percepções dos alunos com Síndrome de Down sobre suas interações com outros integrantes das organizações escolares poderá ser contrastado com o conhecimento produzido e revelar similaridades e discrepâncias com as percepções de professores e colegas de turma acerca do processo de inclusão escolar.

A investigação das percepções de professores e colegas de turma sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino foi desenvolvida em um contexto específico: uma organização escolar privada. A mesma investigação pode ser feita em organizações escolares públicas. Isso possibilitará a realização de uma análise comparativa entre as percepções de professores e colegas inseridos em organizações públicas e privadas sobre suas interações com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino. Nesse sentido, também será possível analisar a influência das características inerentes a esses dois tipos de organizações escolares nos processos de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down. Da mesma forma, comparar as percepções de professores e colegas de turma de diferentes níveis

escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) constituirá um avanço no conhecimento produzido.

Por fim, estar presente fisicamente em um determinado ambiente não é garantia de inclusão social. Para que a inclusão aconteça é necessário o estabelecimento de interações de determinado tipo entre os integrantes de um grupo (Martins, 1999; Karagiannis e col. 1999). 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 (Voivodic, 2004). A investigação das interações estabelecidas entre alunos com Síndrome de Down, seus colegas de turma e professores por meio das percepções de professores e colegas, constitui uma necessidade científica e social, uma vez que contribui para a compreensão, caracterização e aperfeiçoamento do processo de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- Alves, D. J. (1974). **O teste Sociométrico: sociogramas**. Porto Alegre: Editora Globo.
- Amaral, L. A. (1992). **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Andrade, I. C. F. (1999). **Exclusão e inclusão: discutindo o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Beraldo, P. B. (1999). **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tipo como deficiente mental em classes regulares de ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Bishop, K. D.; Jubala, K. A.; Stainback, W. & Stainback S. (1999). Promovendo amizades. Em: Stainback, S. & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (1995). **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Série Diretrizes nº 11. Brasília: SEESP.
- Brasil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.
- Brien, J. & Brien, C. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. Em: Stainback, S. & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Botomé, S.P.e Rizzon, L.A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**, 30(1), 7-34, 1997.
- Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o desenvolvimento**, 54 (9), 21-27.
- Buscaglia, L. (1997). **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Bustos, D. M. (1979). **O teste Sociométrico: fundamentos, técnica e aplicações**. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Canotilho, M. M. (2002). A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 8 (2), 15-26.

- Carvalho, R. E. (1997). Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. Em: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Mennon.
- Carvalho, R. E. (1998). Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva. Em: **Anais do III seminário paranaense de educação especial**. 28-31. Faxinal do Céu, Paraná.
- Carvalho, R. E. (2000). **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2000). **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação.
- Davern, L. (1994). **Parent's perspectives on relationships with professional in inclusive educational settings**. Dissertation Abstracts International.
- Faleiros, M. H. S. (2001). **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Ferreira, M. & Botomé, S. P. (1984). **Deficiência física e inserção social: a formação dos recursos humanos**. Caxias do Sul: Ed. Da Fundação Universidade de Caxias do Sul.
- Ferreira, M. E. C. & Guimarães, M. (2003). **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Fontoura, H. A. (1994). Ouvindo professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1 (2), 53-63.
- Geraldi, L. (2005). **Dificuldades profissionais de docentes para ensinar crianças com Síndrome de Down em organizações regulares de ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Goffman, E. (1963). **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. (4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Houaiss, A.; Villar, M. S. (2004). **Houaiss dicionário da língua portuguesa**. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. Em: Stainback, S. & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kubo, O. M.; Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, (5), 133-170.
- Leite, D. M. (1997). Educação e relações interpessoais. Em: Patto, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lima, A. F. (1994). Síndrome de Down: leitura biológica e social. **Revista do Departamento de Psicologia das Faculdades Integradas Newton Paiva**, 4 (4), 20 –25.
- Mantoan, M. T. E. (1997) **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA.
- Mantoan, M. T. E. (1997). **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon.
- Marcelli, D. (1998). **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. (5ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Martins, L. A. R. (1999). Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 5, 73-85.
- Mittler, P. (2003). **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed.
- Monteiro, M. I. B. (1997). A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. Em: Mantoan, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon.
- Monteiro, N. I. B. (1997). A integração de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. Em: Mantoan, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Mennon.
- Omote, S. (1990). Aparência e competência em Educação Especial. **Temas em Educação Especial**, 11- 25.
- Omote, S. (1994). Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1 (2), 65 – 73.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, 1 (1), 4-13.
- Papalia, D. E. & Olds, S.W. (2000). **Desenvolvimento humano**. (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Patto, M. H. S. (1997). A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. Em: Patto, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1974). **Contestação: nova fórmula de ensino**. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- Provenzano, M. A. B. C. (2005). **Percepções de alunos de 7ª série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.



Sage, D. D. (1999). Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. Em: Stainback, S. & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (2000). **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.

Schartzman, J. S. (1997). Integração: do que e de quem estamos falando? Em: Mantoan, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Mennon.

Sidman, M. (1985). Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. **Psicologia** 11 (3), 1-15.

Silva, A. B. P., & Pereira, M. C. C. (2003). O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19 (2), 173-176.

Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadequados. Em: Stainback, S. & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Stratton, P. & Hayes, N. (1994). **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira.

Teixeira, F. C. (2002). **Dificuldades no ensino de comportamentos necessários para a independência de portadores de Síndrome de Down**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Relatório de pesquisa não publicado.

Tunes, E. & Piantino, L.D. (2001). **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: o programa de Lurdinha**. Campinas: Editora Autores Associados.

Voivodic, M. A. M. A. (2004). **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Werneck, C. (1993). **Muito prazer, eu existo**. Rio de Janeiro: WVA.

Yazlle, C. H. D. , Amorim, K. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. Em Rossetti-Ferreira, M. C. , Amorim, K. S., Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Eds.), **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano** (p.189-206). Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICE 1

**MAPA GERAL DA ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DOS FENÔMENOS PRESENTES NO PROBLEMA DE PESQUISA**

<b>PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E COLEGAS SOBRE</b>	Interação professor e aluno com Síndrome de Down	Benefícios
		Dificuldades
	Interação entre colegas de turma e aluno com Síndrome de Down	Benefícios
		Dificuldades

## ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DOS FENÔMENOS PRESENTES NO PROBLEMA DE PESQUISA

<b><u>Percepções de professores sobre benefícios e dificuldades presentes na interação com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino</u></b>	1. Contato inicial com o aluno
	2. Comunicação estabelecida com o aluno
	3. Comportamento do aluno em sala de aula
	4. Comportamento dos colegas em relação ao aluno
	5. Alterações de trabalho atribuídas a presença do aluno
	6. Expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno
	7. Expectativas em relação as possíveis decorrências da interação com o aluno

## 1. Contato inicial com o aluno

### 1.1 Forma

### 1.2 Lugar

### 1.3 Sentimentos

#### 1.3.1 Intensidade

#### 1.3.2 Frequência

#### 1.3.3 Tipo

##### 1.3.3.1 Temor

##### 1.3.3.2 Repulsa

##### 1.3.3.3 Pena

##### 1.3.3.4 Curiosidade

##### 1.3.3.5 Aceitação

##### 1.3.3.6 Valorização

### 1.4 Conhecimento prévio sobre o aluno

#### 1.4.1 Tipo

#### 1.4.2 Fontes de informação

##### 1.4.2.1 Professores

##### 1.4.2.2 Diretores

##### 1.4.2.3 Outros profissionais da escola

##### 1.4.2.4 Familiares do aluno

### 1.5 Conhecimento prévio sobre a Síndrome de Down

#### 1.5.1 Tipo

##### 1.5.1.1 Senso-comum

##### 1.5.1.2 Científico

##### 1.5.1.3 Religioso

#### 1.5.2 Fontes de Informação

##### 1.5.2.1 Pessoas da comunidade escolar

##### 1.5.2.2 Artigos científicos

##### 1.5.2.3 Livros

##### 1.5.2.4 Jornal

##### 1.5.2.5 Contato com pessoa com a Síndrome

## **2. Comunicação estabelecida com o aluno**

### **2.1 Forma**

#### 2.1.1 Vocal

2.1.1.1 Elogios positivos

2.1.1.2 Elogios negativos

2.1.1.3 Ordens

#### 2.1.2 Não vocal

2.1.2.1 Olhar

2.1.2.2 Tocar

2.1.2.3 Beijar

2.1.2.4 Abraçar

2.1.2.5 Ignorar

### **2.2 Situação**

2.2.1 Início da aula

2.2.2 Explicação da matéria

2.2.3 Realização de exercícios

2.2.4 Apresentações de trabalhos

2.2.5 Trabalhos em equipe

2.2.6 Avaliações

2.2.7 Discussões

2.2.8 Fim da aula

### **2.3 Compreensão sobre o que o aluno fala**

2.3.1 Total

2.3.2 Parcial

2.3.3 Nula

### **3. Comportamento do aluno em sala de aula**

3.1

3.2

#### **3.3 Situação**

3.3.1 Início da aula

3.3.2 Explicação da matéria

3.3.3 Realização de exercícios

3.3.4 Apresentações de trabalhos

3.3.5 Trabalhos em equipe

3.3.6 Avaliações

3.3.7 Discussões

3.3.8 Fim da aula

#### **3.4 Comunicação**

3.4.1 Forma

3.4.1.1 Vocal

3.4.1.1.1 Elogios positivos

3.4.1.1.2 Elogios negativos

3.4.1.1.3 Ordens

3.4.1.2 Não vocal

3.4.1.2.1 Olhar

3.4.1.2.2 Tocar

3.4.1.2.3 Beijar

3.4.1.2.4 Abraçar

3.4.1.2.5 Ignorar

3.4.2 Frequência

3.4.3 Iniciativa

3.4.3.1 Própria

3.4.3.2 Colegas

3.4.3.3 Professor

#### **3.5 Ritmo de trabalho em relação aos colegas**

3.5.1 Rápido

3.5.2 Semelhante

### 3.5.3 Lento

## **4. Comportamento dos colegas em relação ao aluno**

### 4.1 Situação

- 4.1.1 Início da aula
- 4.1.2 Explicação da matéria
- 4.1.3 Realização de exercícios
- 4.1.4 Apresentações de trabalhos
- 4.1.5 Trabalhos em equipe
- 4.1.6 Avaliações
- 4.1.7 Discussões
- 4.1.8 Fim da aula

### 4.2 Comunicação

- 4.2.1 Forma
  - 4.2.1.1 Vocal
    - 4.2.1.1.1 Elogios positivos
    - 4.2.1.1.2 Elogios negativos
    - 4.2.1.1.3 Ordens
  - 4.2.1.2 Não vocal
    - 4.2.1.2.1 Olhar
    - 4.2.1.2.2 Tocar
    - 4.2.1.2.3 Beijar
    - 4.2.1.2.4 Abraçar
    - 4.2.1.2.5 Ignorar
- 4.2.2 Frequência
- 4.2.3 Iniciativa
  - 4.2.3.1 Própria
  - 4.2.3.2 Aluno com Síndrome de Down
  - 4.2.3.3 Professor



## **5. Alterações de trabalho atribuídas a presença do aluno**

### **5.1 Situação**

- 5.1.1 Planejamento de aula
- 5.1.2 Início da aula
- 5.1.3 Explicação da matéria
- 5.1.4 Realização de exercícios
- 5.1.5 Apresentações de trabalhos
- 5.1.6 Trabalhos em equipe
- 5.1.7 Avaliações
- 5.1.8 Discussões
- 5.1.9 Fim da aula

### **5.2 Frequência**

### **5.3 Forma**

- 5.3.1 Ritmo das atividades
- 5.3.2 Tipo de atividades
- 5.3.3 Quantidade de atividades
- 5.3.4 Tipo de avaliação

## **6. Expectativa em relação ao desenvolvimento do aluno**

### **6.1 Socialização**

- 6.1.1 Amizades
- 6.1.2 Namoro
- 6.1.3 Casamento
- 6.1.4 Filhos

### **6.2 Rendimento escolar na série que está cursando**

- 6.2.1 Superior à média da turma
- 6.2.2 Na média da turma
- 6.2.3 Inferior à média da turma

### **6.3 Nível de escolaridade que será alcançado**

- 6.3.1 Ensino Fundamental incompleto
- 6.3.2 Ensino Fundamental completo
- 6.3.3 Ensino Médio incompleto
- 6.3.4 Ensino Médio completo
- 6.3.5 Ensino Superior incompleto
- 6.3.6 Ensino Superior completo

### **6.4 Profissionalização**

- 6.4.1 Curso técnico
- 6.4.2 Curso profissionalizante
- 6.4.3 Ensino Superior
- 6.4.4 Inexistente

### **6.5 Grau de independência econômica que será alcançado**

- 6.5.1 Total
- 6.5.2 Parcial
- 6.5.3 Nulo

### **6.6 Grau de independência em atividade de vida diária**

- 6.6.1 Locomoção
- 6.6.2 Higiene Pessoal
- 6.6.3 Organização Pessoal
- 6.6.4 Alimentação

## **7. Expectativas em relação as possíveis decorrências da interação com o aluno**

### 7.1 Para o professor

- 7.1.1 Capacitação profissional
- 7.1.2 Aquisição de valores
  - 7.1.2.1 Respeito as diferenças individuais
  - 7.1.2.2 Valorização das diferenças individuais
  - 7.1.2.3 Cooperação com os colegas
  - 7.1.2.4 Atenção às necessidades das outras pessoas
- 7.1.3 Preconceitos e esteriótipos
  - 7.1.3.1 Aumento
  - 7.1.3.2 Diminuição
  - 7.1.3.3 Sem alteração
- 7.1.4 Sobrecarga de trabalho
- 7.1.5 Estresse profissional

### 7.2 Para os colegas

- 7.2.1 Aquisição de valores
  - 7.2.1.1 Respeito as diferenças individuais
  - 7.2.1.2 Valorização das diferenças individuais
  - 7.2.1.3 Cooperação com os colegas
  - 7.2.1.4 Atenção às necessidades das outras pessoas
- 7.2.2 Preconceitos e esteriótipos
  - 7.2.2.1 Aumento
  - 7.2.2.2 Diminuição
  - 7.2.2.3 Sem alteração
- 7.2.3 Ritmo de aprendizagem
  - 7.2.3.1 Aceleração
  - 7.2.3.2 Diminuição
  - 7.2.3.3 Sem alteração

### 7.3 Para o aluno com Síndrome de Down

- 7.3.1 Formação escolar

7.3.2 Socialização

7.3.3 Inclusão social

7.3.4 Desenvolvimento

7.3.4.1 Afetivo

7.3.4.2 Social

7.3.4.3 Motor

7.3.4.4 Cognitivo

7.3.4.5 Lingüístico

**APÊNDICE 2**

**ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DOS FENÔMENOS PRESENTES NO PROBLEMA DE PESQUISA**

<b><u>Percepções de colegas sobre benefícios e dificuldades presentes na interação com alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino</u></b>	1 . Comportamento em relação ao aluno com Síndrome de Down
	2. Comportamento do professor em relação ao aluno com Síndrome de Down
	3. Expectativas em relação ao desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down

## **1. Comportamento dos colegas em relação ao aluno com Síndrome de Down**

### **1.1 Situação**

- 1.1.1 Início da aula
- 1.1.2 Explicação da matéria
- 1.1.3 Realização de exercícios
- 1.1.4 Apresentações de trabalhos
- 1.1.5 Trabalhos em equipe
- 1.1.6 Avaliações
- 1.1.7 Discussões
- 1.1.8 Fim da aula

### **1.2 Comunicação**

- 1.2.1 Forma
  - 1.2.1.1 Vocal
    - 1.2.1.1.1 Elogios positivos
    - 1.2.1.1.2 Elogios negativos
    - 1.2.1.1.3 Ordens
  - 1.2.1.2 Não vocal
    - 1.2.1.2.1 Olhar
    - 1.2.1.2.2 Tocar
    - 1.2.1.2.3 Beijar
    - 1.2.1.2.4 Abraçar
    - 1.2.1.2.5 Ignorar
- 1.2.2 Frequência
- 1.2.3 Iniciativa
  - 1.2.3.1 Própria
  - 1.2.3.2 Aluno com Síndrome de Down
  - 1.2.3.3 Professor

### **1.3 Sentimentos**

- 1.3.1 Intensidade
- 1.3.2 Frequência
- 1.3.3 Tipo

1.3.3.1 Temor

1.3.3.2 Repulsa

1.3.3.3 Pena

1.3.3.4 Curiosidade

1.3.3.5 Aceitação

1.3.3.6 Valorização



## **2. Comportamento do professor em relação ao aluno com Síndrome de Down**

### **2.1 Situação**

- 2.1.1 Início da aula
- 2.1.2 Explicação da matéria
- 2.1.3 Realização de exercícios
- 2.1.4 Apresentações de trabalhos
- 2.1.5 Trabalhos em equipe
- 2.1.6 Avaliações
- 2.1.7 Discussões
- 2.1.8 Fim da aula

### **2.2 Comunicação**

#### **2.2.1 Forma**

##### **2.2.1.1 Vocal**

- 2.2.1.1.1 Elogios positivos
- 2.2.1.1.2 Elogios negativos
- 2.2.1.1.3 Ordens

##### **2.2.1.2 Não vocal**

- 2.2.1.2.2 Olhar
- 2.2.1.2.3 Tocar
- 2.2.1.2.4 Beijar
- 2.2.1.2.5 Abraçar
- 2.2.1.2.6 Ignorar

#### **2.2.2 Freqüência**

#### **2.2.3 Iniciativa**

- 2.2.3.1 Própria
- 2.2.3.2 Aluno com Síndrome de Down
- 2.2.3.3 Professor

### **2.3 Sentimentos**

- 2.3.1 Intensidade
- 2.3.2 Freqüência

### 2.3.3 Tipo

2.3.3.1 Temor

2.3.3.2 Repulsa

2.3.3.3 Pena

2.3.3.4 Curiosidade

2.3.3.5 Aceitação

2.3.3.6 Valorização

### **3. Expectativa em relação ao desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down**

#### **3.1 Socialização**

- 3.1.1 Amizades
- 3.1.2 Namoro
- 3.1.3 Casamento
- 3.1.4 Filhos

#### **3.2 Rendimento escolar na série que está cursando**

- 3.2.1 Superior à média da turma
- 3.2.2 Na média da turma
- 3.2.3 Inferior à média da turma

#### **3.3 Nível de escolaridade que será alcançado**

- 3.3.1 Ensino Fundamental incompleto
- 3.3.2 Ensino Fundamental completo
- 3.3.3 Ensino Médio incompleto
- 3.3.4 Ensino Médio completo
- 3.3.5 Ensino Superior incompleto
- 3.3.6 Ensino Superior completo

#### **3.4 Profissionalização**

- 3.4.1 Curso técnico
- 3.4.2 Curso profissionalizante
- 3.4.3 Ensino Superior
- 3.4.4 Inexistente

#### **3.5 Grau de independência econômica que será alcançado**

- 3.5.1 Total
- 3.5.2 Parcial
- 3.5.3 Nulo

#### **3.6 Grau de independência em atividade de vida diária**

- 3.6.1 Locomoção
- 3.6.2 Higiene Pessoal
- 3.6.3 Organização Pessoal
- 3.6.4 Alimentação

### APÊNDICE 3

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES**

### Dados de Identificação do Professor:

Idade: \_\_\_\_ anos.

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Especializações:

\_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Tempo de profissão: \_\_\_\_ anos.

Tempo de trabalho nessa escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com a turma: \_\_\_\_\_

Carga horária de trabalho nessa escola: \_\_\_\_ horas semanais.

Carga horária de trabalho na turma: \_\_\_\_ horas semanais.

Outro trabalho:

Local: \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_ horas semanais.

Filhos com necessidades especiais (nome e idade): \_\_\_\_\_

Pessoas na família ampliada com necessidades especiais (nome, idade e grau de parentesco): \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Dados de Identificação do Aluno com Síndrome de Down:

Idade: \_\_\_\_ anos.

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série em que estuda: \_\_\_\_ série.

Repetições: \_\_\_\_\_

Tempo em que estuda nessa escola: \_\_\_\_\_

Tempo de convivência com a turma: \_\_\_\_\_

- 
1. Descreva seu primeiro contato com o aluno X.

2. Que sentimentos você teve nesse primeiro contato?
3. O que mais lhe chamou a atenção no aluno X nesse primeiro contato?
4. Que contatos você teve com pessoas com SD antes de conhecer o aluno X?
5. Que conhecimentos você tinha sobre SD antes de conhecer o aluno X?
  - 5.1 Quais as fontes desse conhecimento?
  - 5.2 Depois de conhecer o aluno X, você obteve informações sobre a SD?
6. Que informações você tinha sobre o aluno X antes de conhecê-lo?
  - 6.1 Qual foi a fonte dessas informações?
  - 6.2 Depois de conhecer o aluno X, você obteve informações sobre ele?
7. Quando você soube que teria um aluno com Síndrome de Down, o que você fez?
8. Em que momentos da aula você costuma conversar com o aluno X?
  - 8.1 Sobre o que conversam?
9. O aluno X compreende o que você fala?
10. O que o aluno X faz para que você perceba que ele compreende o que você fala?
11. Quando o aluno X não compreende o que você fala, o que você faz?
12. Você compreende o que o aluno X fala?
13. O que você faz quando não compreende o que o aluno X fala?
14. Você conversa com o aluno X fora do horário de aula?
  - 14.1 Onde?
  - 14.2 Quando?
  - 14.3 Sobre o que conversam?
15. Que sentimentos você tem em relação ao aluno X hoje?
16. Caso um aluno chegue atrasado na aula, qual o seu procedimento?
17. E com o aluno X, como você faz?
18. Como você faz as orientações sobre as atividades que serão desenvolvidas na sua aula?
19. E com o aluno X, como você faz?
20. Caso um aluno apresente dificuldade em copiar do quadro e lhe chama para perguntar, o que você faz?
21. E com o aluno X, como você faz?
22. Se um aluno se recusa a copiar do quadro, o que você faz?
23. E com o aluno X, o que você faz?
24. Se seus alunos não querem participar das atividades propostas, o que você faz?

25. E com o aluno X, como você faz?
26. Se um aluno não consegue concentrar-se na aula, qual o seu procedimento?
27. E com o aluno X, o que você faz?
28. Quando um aluno sai da sala de aula sem a sua autorização, o que você faz?
29. E com o aluno X, o que você faz?
30. Em que lugar da sala de aula o aluno X senta?
31. Comente o ritmo de aprendizagem do aluno X.
32. Fale sobre o relacionamento dos colegas de sala de aula com o aluno com SD.
33. Que sentimentos os colegas de sala de aula tem em relação ao aluno X?
34. O que é necessário para trabalhar com o aluno X?
35. Quais são os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos?
36. Existe alguma diferença no processo de avaliação do aluno X? Caso a resposta seja sim, de que forma ele é avaliado?
37. Você faz alterações no planejamento de aula em função da presença do aluno X ? Caso a resposta seja sim, quais são as alterações?
38. Você faz alterações na realização de exercícios em sala de aula em função da presença do aluno X em sala de aula? Caso a resposta seja sim, quais são as alterações?
39. Você recebe orientações específicas para trabalhar com o aluno X?
  - 39.1 Que profissionais o orientam para trabalhar com o aluno X?
  - 39.2 Onde são realizadas as orientações?
  - 39.3 Quando são realizadas as orientações?
  - 39.4 De que forma são realizadas as orientações? (discussão de caso, leituras, palestras, supervisão)
40. Fale sobre o rendimento escolar do aluno X.
41. Você realiza encontros com a família de seus alunos?
42. E com a família do aluno X?
  - 42.1 Quais são os objetivos dos encontros?
  - 42.2 Que integrantes da família participam dos encontros?
  - 42.3 Onde são realizados os encontros?
  - 42.4 Quando são realizados os encontros?
  - 42.5 Sobre o que conversam?
  - 42.6 Avalie o seu relacionamento com a família do aluno X.

43. O aluno X será capaz de cursar o Ensino Médio? Por que?
44. Que tipo de profissionalização você julga adequada para o aluno X?
45. Você imagina que o aluno X irá namorar? Justifique sua resposta.
46. Você imagina que o aluno X irá casar? Justifique sua resposta.
47. Você imagina que o aluno X irá ter filhos? Justifique sua resposta.
48. Você imagina que aluno X será independente financeiramente de sua família? Justifique sua resposta.
49. Existem conseqüências positivas do aluno X estudar em uma escola regular para ele? Quais são elas?
50. Existem conseqüências positivas do aluno X estudar em uma escola regular para os colegas de sala? Quais são elas?
51. Existem conseqüências positivas do aluno X estudar em uma escola regular para seus professores? Quais são elas?
52. Existem conseqüências negativas do aluno X estudar em uma escola regular para ele? Quais são elas?
53. Existem conseqüências negativas do aluno X estudar em uma escola regular para seus colegas? Quais são elas?
54. Existem conseqüências negativas do aluno X estudar em uma escola regular para seus professores? Quais são elas?
55. Quais são as dificuldades em trabalhar com um aluno com Síndrome de Down em uma escola regular?
56. Quais são as facilidades em trabalhar com um aluno com Síndrome de Down em uma escola regular?
57. Avalie a sua interação com o aluno X.
58. O que você entende por inclusão escolar?



## APÊNDICE 4

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ORIENTADORES DE INCLUSÃO**

### Dados de Identificação do Orientador de Inclusão:

Idade: \_\_\_\_ anos.

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Formação Profissional: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Especializações:

\_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_ Data de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

Tempo de profissão: \_\_\_\_ anos.

Tempo de trabalho nessa escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com o aluno: \_\_\_\_\_

Carga horária de trabalho nessa escola: \_\_\_\_ horas semanais.

Carga horária de trabalho com o aluno: \_\_\_\_ horas semanais.

Outro trabalho:

Local: \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_ horas semanais.

Filhos com necessidades especiais (nome e idade): \_\_\_\_\_

Pessoas na família ampliada com necessidades especiais (nome, idade e grau de parentesco): \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Dados de Identificação do Aluno com Síndrome de Down:

Idade: \_\_\_\_ anos.

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série em que estuda: \_\_\_\_ série.

Repetições: \_\_\_\_\_

Tempo em que estuda nessa escola: \_\_\_\_\_

Tempo de convivência com a turma: \_\_\_\_\_

---

1. Qual o seu cargo na escola?
2. Qual a sua função na escola?
3. Descreva seu primeiro contato com o aluno X.
4. Que sentimentos você teve nesse primeiro contato?
5. O que mais lhe chamou a atenção no aluno X nesse primeiro contato?
6. Que contatos você teve com pessoas com SD antes de conhecer o aluno X?
7. Que conhecimentos você tinha sobre SD antes de conhecer o aluno X?
  - 7.1 Quais as fontes desse conhecimento?
8. Que informações você tinha sobre o aluno X antes de conhecê-lo?
  - 8.1 Qual foi a fonte dessas informações?
9. Comente o ritmo de aprendizagem do aluno X.
10. O que é necessário para trabalhar com o aluno X?
11. Quais são as atividades desenvolvidas por você com o aluno X?
12. Quais são os instrumentos utilizados para a avaliação do aluno X?
13. Fale sobre o rendimento escolar do aluno X.
14. Quem decide a série que o aluno X irá cursar?
15. Avalie a interação da professora regente com o aluno X.
16. Avalie a interação dos outros professores de sala de aula com o aluno X.
17. Você realiza encontros com a família do aluno X?
  - 17.1 Quais são os objetivos dos encontros?
  - 17.2 Que integrantes da família participam dos encontros?
  - 17.3 Onde são realizados os encontros?
  - 17.4 Quando são realizados os encontros?
  - 17.5 Sobre o que conversam?
  - 17.6 Avalie o seu relacionamento com a família do aluno X.
18. Que sentimentos você tem em relação ao aluno X hoje?
19. O aluno X será capaz de cursar o Ensino Médio? Por que?
20. Que tipo de profissionalização você julga adequada para o aluno X?
21. Você imagina que o aluno X irá namorar? Justifique sua resposta.
22. Você imagina que o aluno X irá casar? Justifique sua resposta.
23. Você imagina que o aluno X irá ter filhos? Justifique sua resposta.

24. Você imagina que aluno X será independente financeiramente de sua família? Justifique sua resposta.
25. Existem conseqüências positivas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para eles? Quais são elas?
26. Existem conseqüências positivas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para os colegas de sala? Quais são elas?
27. Existem conseqüências positivas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para seus professores? Quais são elas?
28. Existem conseqüências negativas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para eles? Quais são elas?
29. Existem conseqüências negativas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para seus colegas? Quais são elas?
30. Existem conseqüências negativas de alunos com SD estudarem em uma escola regular para seus professores? Quais são elas?
31. Quais são as dificuldades em trabalhar com um aluno com Síndrome de Down em uma escola regular?
32. Quais são as facilidades em trabalhar com um aluno com Síndrome de Down em uma escola regular?
33. Avalie a sua interação com o aluno X.
34. O que você entende por inclusão escolar?

**APÊNDICE 5**

## QUESTIONÁRIO

Para cada pergunta você deverá indicar o nome de até três colegas.  
(Caso tenha mais de um colega com o mesmo nome, indique seus sobrenomes)

TURMA: \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) feminino; ( ) masculino

1. Escreva o nome de até três colegas com quem você mais conversa em sala de aula.
2. Escreva o nome de até três colegas com quem você não conversa em sala de aula.
3. Escreva o nome de até três colegas com quem você costuma fazer os trabalhos de aula.
4. Escreva o nome de até três colegas com quem você não costuma fazer os trabalhos de aula.
5. Escreva o nome de até três colegas com quem você costuma conversar no recreio.
6. Escreva o nome de até três colegas com quem você não costuma conversar no recreio.
7. Escreva o nome de até três colegas com quem você costuma encontrar-se nos fins de semana.
8. Escreva o nome de até três colegas com quem você não costuma encontrar-se nos fins de semana.
9. Escreva o nome de até três colegas que você considera seus amigos.
10. Escreva o nome de até três colegas que você não considera seus amigos.
11. Escreva o nome de até três colegas que você gostaria que sentassem do seu lado na sala de aula.
12. Escreva o nome de até três colegas que você não gostaria que sentassem do seu lado na sala de aula.
13. Escreva o nome de até três colegas que recebem maior atenção do professor regente.
14. Escreva o nome de até três colegas que recebem pouca atenção do professor regente.
15. Escreva o nome de até três colegas que você acha que irão passar de ano sem recuperação.
16. Escreva o nome de até três colegas que você acha que irão ficar em recuperação.
17. Escreva o nome de até três colegas que você acha que irão reprovar de ano.
18. Escreva o nome de até três colegas que você acha que irão fazer uma faculdade.
19. Escreva o nome de até três colegas que você acha que não irão fazer faculdade.
20. Escreva o nome de até três colegas que você acha que terão sucesso na profissão que escolherem.

21. Escreva o nome de até três colegas que você acha que não terão sucesso na profissão que escolherem.
22. Escreva o nome de até três colegas que você acha que no futuro irão casar e ter filhos.
23. Escreva o nome de até três colegas que você acha que no futuro não irão casar e ter filhos.