

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INDICADORES QUE PROMOVEM A ACEITAÇÃO DO ALUNO  
COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

VANESSA DELABARY TEIXEIRA DE CARVALHO

Porto Alegre

2002

**VANESSA DELABARY TEIXEIRA DE CARVALHO**

**INDICADORES QUE PROMOVEM A ACEITAÇÃO DO ALUNO  
COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, para obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Orientador:**

**Prof. Dr. Hugo Otto Beyer**

Porto Alegre

2002

(...) “HAY PERSONAS QUE NACEN CON MÁS NECESIDADES Y CARENCIAS QUE EL RESTO DE LOS HOMBRES; SIN EMBARGO, TAMBIÉN PUEDEN VER SUPERADAS SUS DESCOMPENSACIONES A TRAVÉS DEL PROCESO EDUCATIVO”. (GUERRERO LOPEZ: 1995, P.111).

*Dedico*

*À minha filha, Fernanda, que ela possa conviver sabiamente com as diferenças,  
sendo feliz, sempre.*

*À Luisi, a priminha da minha filha e capa desta dissertação, que juntas irão trilhar  
um caminho com menos barreiras e preconceitos.*

*Reconhecimento*

*A Deus pela vida e por ter me concedido o convívio em uma família maravilhosa;  
Aos meus pais, João Claiton e Terezinha, por me incentivarem e pela dedicação  
irrestrita e incondicional ao longo da minha vida;  
À minha filha, que foi gerada durante a construção desta dissertação, e que hoje está  
com 1 ano e 9 meses;  
Ao meu esposo Adolfo, grande incentivador e companheiro em todos os momentos;  
A todos que souberam compreender os momentos de ausência, muito obrigada, e o  
meu carinho eterno.*

## AGRADECIMENTO

**Ao professor Dr. Hugo Otto Beyer, pelas contribuições na elaboração desta dissertação.**

**À professora Dr<sup>a</sup> Cleonice Carolina Reche, pela dedicação à profissão de ensinar, pelo incentivo, pelo acolhimento e pela disponibilidade em todos os momentos.**

**À Coordenação e funcionários do PPGEDU.**

**À amiga e colega Christiane Maia, pelas construções conjuntas, pelo coleguismo e, acima de tudo, pela amizade.**

**Às colegas Alcione Munhoz, Cristina Paredes, Mara Costa, Nara Vieira e Tânia Freddo. Pelo privilégio da convivência, pelas trocas nas disciplinas que cursamos juntas, pelas sugestões e conselhos, o meu carinho a todas vocês.**

**Às colegas de trabalho Iara Sousa, Jurema Correa, Leocilda Centeno, Mara Marçal, Mary Aguiar e Tânia Ferreira pelo apoio e colaboração.**

**Aos meus familiares e amigos que colaboraram para a realização deste estudo e em especial à Cristina Wendt e ao Marcelo Perez, pela elaboração da capa desta dissertação.**

**À Susana Pérez, pela gentileza da tradução e à Narlei Rigotti pelo trabalho exaustivo de revisão.**

**À Maria Amazilia Ferlini pela revisão bibliográfica e aos demais funcionários da biblioteca setorial da faculdade de educação.**

**Aos meus alunos, por enriquecerem diariamente a minha prática profissional, com suas diferenças e descobertas.**

**À equipe diretiva, professores, funcionários e alunos da escola envolvida neste estudo, pela disponibilidade e pelo acolhimento.**

## SUMÁRIO

Lista de quadros .....	x
Lista de siglas.....	xi
Resumo.....	xii
Abstract .....	xiii
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>8</b>
2.1 CONTEXTO DO PROBLEMA EM ESTUDO.....	11
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	15
2.3 FUNDAMENTOS DO ENSINO INCLUSIVO .....	18
2.3.1 A Declaração de Salamanca.....	21
2.4 AS RELAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA A PARTIR DA INCLUSÃO .....	22
2.4.1 A Convivência entre Alunos a Partir do Modelo Inclusivista .....	24
2.5 O MESTRE DOS MESTRES – VYGOTSKY E AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA CLASSE REGULAR.....	26
2.6 ASPECTOS QUE CONSTITUEM A DINÂMICA GRUPAL .....	29
2.7 INCLUINDO A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....	30

<b>3. INVESTIGAÇÃO</b> .....	34
3.1 OBJETIVO.....	36
3.2 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO .....	37
3.2.1 A Questão Investigativa – O Objeto de Estudo .....	39
3.3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	42
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
3.4.1 Conhecendo os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.....	48
3.5 COLETA DE DADOS .....	50
3.5.1 Estratégias para a Coleta de Dados .....	50
3.5.2 Período de Preparação para a Coleta de Dados.....	50
3.5.3 A Coleta dos Dados.....	50
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.7 CATEGORIAS .....	52
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	55
4.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS .....	56
4.2 ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS .....	57
4.3 ATITUDE DAS PROFESSORAS – CATEGORIA 1.....	60
4.3.1 Quanto à Inclusão e à Postura Metodológica .....	63
4.4 ATITUDE DOS ALUNOS – CATEGORIA 2 .....	75
4.4.1 Quanto ao Grupo e as Interações .....	75
4.5 ATITUDE DA EQUIPE DIRETIVA – CATEGORIA 3 .....	88
4.5.1 Quanto à Proposta Pedagógica da Escola .....	88

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo A – Poesias .....</b>	<b>112</b>
<b>Anexo B - Relato da Atividade Desenvolvida em Grupo .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo C - Roteiro das Entrevistas.....</b>	<b>119</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: RESUMO DA TEMÁTICA DO ESTUDO, PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS.....	5
QUADRO 2: RESUMO DAS IDÉIAS DOS PRINCIPAIS AUTORES TRABALHADOS NESTE CAPÍTULO .....	33
QUADRO 3: IDENTIFICANDO OS SUJEITOS.....	49
QUADRO 4: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E DIMENSÕES .....	53
QUADRO 5: RESUMO DA METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO .....	54
QUADRO 6: CATEGORIA 1 .....	60
QUADRO 7: RESUMO DA CATEGORIA I - ATITUDE DAS PROFESSORAS .....	73
QUADRO 8: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE DAS FALAS .....	74
QUADRO 9: CATEGORIA 2 .....	75
QUADRO 10: RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA II - ATITUDES DOS ALUNOS .....	86
QUADRO 11: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE DAS FALAS .....	87
QUADRO 12: CATEGORIA 3 .....	88
QUADRO 13: RESUMO DA CATEGORIA III - ATITUDES DA EQUIPE DIRETIVA.....	97
QUADRO 14: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE DAS FALAS.....	97

## LISTA DE SIGLAS

**PNE**- Portadores de Necessidades Especiais.

**QI**- Quociente de Inteligência.

**SD**- Síndrome de Down.

**ZDP**- Zona de Desenvolvimento Proximal.

## RESUMO

Partindo do pressuposto que cada vez mais alunos com Síndrome de Down estão sendo incluídos nas classes regulares de ensino, procuramos através deste estudo apontar os indicadores que promovem a aceitação dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Esta investigação desenvolveu-se dentro de um modelo qualitativo de investigação, através do estudo de caso, com amostra constituída por três alunos (dois de terceira série e um de segunda série, do ensino fundamental), três professoras (duas de terceira e uma de segunda) e membros da equipe diretiva de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: a) entrevista semi-estruturada com a equipe diretiva e com as professoras envolvidas na investigação; b) observações em dois momentos distintos: em situação de sala de aula e em situações extraclasse; c) análise do conteúdo da Proposta Pedagógica da escola e dos relatos dos alunos a partir de uma atividade pedagógica. Constatou-se após a análise dos dados a relevância das ações, a seguir pontuadas, como promovedoras de aceitação: a metodologia utilizada pelos professores nas suas práticas pedagógicas; a filosofia inclusivista da escola; a promoção dos relacionamentos sociais e a forma como são construídas as redes de relações; a participação da família e, em especial, o reconhecimento das possibilidades individuais, respeitando as diferenças. As ações anteriormente citadas, acrescidas de outras peculiaridades da instituição investigada, bem como a promoção das interações sociais, sinalizam para os indicadores de aceitação do aluno incluído por seus pares nas classes regulares de ensino.

Palavras-chave: Inclusão, Síndrome de Down, interação, indicadores de aceitação.

## ABSTRACT

Considering that an increasing number of students with Down's Syndrome are being included in regular school classes, this study tried to highlight the indicators promoting their acceptance in such classes. This research was developed within a qualitative investigation model, through case studies, with a sample including three students (two at the third and one at the second grade), three teachers (two at the third and one at the second grade) and the managing team of a private school from Porto Alegre town. The instruments used to collect data were semi-structured interviews with the school managing team and the teachers involved in the research and observations during two different moments: during class time and out of the classroom. The interviews, the contents of the Pedagogic Proposal of the school and the students' reports resulting from a pedagogic activity were examined. After the data analysis, the relevance of the methodology used by teachers in their pedagogic practices, the inclusive philosophy of the school, the promotion of social relationships and the way relationship networks are built, the family's participation and specially the recognition of individual possibilities, respecting differences, was assessed. The promotion of social interactions by teachers and the school philosophy can be highlighted as the main acceptance indicator of the included student by his(her) peers in regular school classes.

Key words: Inclusion, Down's Syndrome, interaction, acceptance indicators.

# **1 INTRODUÇÃO**

# 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo consiste em apontar indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Esse tema facilita uma aproximação entre os fatores que colaboram para uma inserção positiva do aluno com Síndrome de Down incluído e os demais membros da classe escolar.

Ao longo de 13 anos, as questões referentes primeiramente à integração e após, à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais estiveram presentes em nossa vida profissional. Tão cedo começamos nossa experiência como educadora e já nos fora apresentada essa prática, hoje ainda inovadora. Ao concluirmos o curso técnico de formação de professores (segundo grau magistério) tivemos o desafio e, por vezes, a assustadora oportunidade de ter em sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais.

Passamos então a questionar os procedimentos que deveríamos adotar como prática diária em sala de aula na busca incessante por um atendimento igualitário e, acima de tudo, de qualidade. Por momentos, esse desafio, para alguém tão inexperiente, parecia tomar proporções exageradamente grandes. A literatura disponível na época era restrita e, pouco, muito pouco fazia referência à inclusão. Esse sentimento surgiu, acreditamos nós, pelo fato de durante o curso de formação

(magistério-séries iniciais) não termos tido em nenhum momento informação ou leitura sugerida sobre a inclusão de PNE nas classes regulares. Esse, aliás, é no nosso entender um dos grandes pontos de questionamento. Durante a formação do curso de magistério, somos preparados para trabalhar com que tipo de alunos ? Será que o modelo de aluno trabalhado ou idealizado é o que realmente encontramos em nossa sala de aula? Esses questionamentos são alguns dentre tantos que a educação nos provoca.

Mas, devido a essa experiência e às leituras que buscamos, sentimos despertar um interesse muito forte em relação à educação das crianças que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial. Já nessa época se delineava nosso interesse pela Psicologia, o que veio a se concretizar com o ingresso na universidade e, posteriormente, com a prática profissional e com o atendimento clínico a crianças com dificuldades de aprendizagem.

O interesse tornava-se mais acentuado à medida que o tempo passava, o que nos levou, após a conclusão da graduação, a procurar na educação infantil os referenciais teóricos, as indicações de novos textos e paralelamente ambicionar descobertas a cada novo interrogante que surgia.

Após a conclusão da especialização, chegava o momento de buscarmos no mestrado respostas às novas indagações, enriquecimento proporcionado pelas trocas de conhecimento entre colegas e principalmente um aprofundamento teórico sobre o tema “inclusão”. O convívio com pessoas envolvidas com esse processo e a oportunidade de desenvolvermos uma pesquisa com o apoio pedagógico necessário foi, e será sempre, um grande diferencial desse momento vivido. Acreditamos que todos os aspectos aqui apresentados são responsáveis por dotar a prática diária de um professor de mais habilidades, por despertar novas expectativas, nutrir desejos e por fornecer a coragem e a vontade necessária para prosseguir.

Passamos a compreender todos os aspectos como sendo relevantes para a nossa vida profissional, desde os questionamentos suscitados pela primeira

palestra assistida sobre inclusão. Questões como a vontade e o empenho do professor, o desejo da instituição e o acolhimento por parte dos colegas ao aluno incluído, passaram a ser vistos como fatores determinantes para que a inclusão realmente pudesse acontecer.

No entanto, observando a realidade das nossas escolas e a postura que vem sendo tomada diante da proposta de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, aumentam nossas indagações referentes às resistências a esse novo paradigma educacional e o que é preciso fazer para que se obtenha sucesso.

Ter em mente que a escola inclusiva é um lugar em que todos os alunos aprendem juntos, com as mesmas oportunidades e em um ambiente enriquecido pela ampla rede de interações sociais, faz-nos acreditar que é possível, sim, mas desde que se tenha a vontade de promover a inserção de todas as diferenças e o desejo de trabalhar o potencial dos indivíduos sem restrições ou pré-conceitos. Na verdade o que se espera é que o ambiente escolar seja sinônimo de inserção das diferenças e de potencialização dos indivíduos no geral, independentemente se PNE ou não. Certamente essas duas características contribuiriam e muito para o êxito da inclusão.

Como professora das séries iniciais do magistério público estadual, temos o desafio da inclusão no nosso dia-a-dia, pois acreditamos no dever de estar preparada para acolher todas as diferenças e apostar no enriquecimento de todos, graças a convivência no ambiente de sala de aula. Bem sabemos das nossas limitações enquanto escola pública, mas também temos a convicção de que devemos trabalhar com a escola que temos, com a nossa realidade, e não com a utopia da escola que gostaríamos de ter e, portanto, podando as nossas possibilidades e julgando-nos incapazes pelas nossas impossibilidades. Agirmos de acordo com nossos recursos e desejarmos que a inclusão aconteça é, sem dúvida, o primeiro passo para transformarmos a escola que temos na escola que desejamos.

É fazendo referência a escola que temos, a essa nossa realidade nua e crua, que desejamos neste momento convidá-lo(a) a olhar a inclusão por uma ótica específica. Um olhar sobre uma inclusão possível, sobre uma prática ainda não corriqueira, mas existente, e que, acima de tudo, precisa da vontade de todos os envolvidos e da aposta dos interessados para que tenha sucesso.

O Quadro 1, mostrado a seguir, faz um breve resumo da temática do estudo, do problema abordado, das questões norteadoras e do objetivo desta dissertação.

**QUADRO 1: RESUMO DA TEMÁTICA DO ESTUDO, PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS.**

<b>Tema:</b>	Indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino.
<b>Problema:</b>	Apontar, a partir de uma investigação qualitativa dentro do modelo de estudo de caso, os indicadores que venham a promover a aceitação destes alunos incluídos pelos seus pares nas classes regulares de ensino.
<b>Questões Norteadoras:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta Pedagógica da escola;</li> <li>• Preparação da Turma;</li> <li>• O aluno ter tido contato anterior com criança com Síndrome de Down;</li> <li>• Acesso à informação;</li> <li>• Metodologia e ação do professor em sala de aula;</li> <li>• A preparação da comunidade escolar.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>	Identificar aspectos que venham a sinalizar para os indicadores de aceitação.

Optamos por apresentar neste item as definições dos termos utilizados neste estudo com o intuito de facilitarmos o entendimento no decorrer da leitura.

## GLOSSÁRIO

Os mais diferentes termos abordados durante este processo investigativo foram por nós definidos e para este trabalho assim foram compreendidos:

Aceitação:

- Quando aplicado a relações interpessoais, pode ser usado na escala de relacionamentos. Um relacionamento que ultrapasse o pólo da rejeição. (DORON,1998).

Aceite:

- Ato de aceitar. (FERREIRA, 1999, p.28).

Acolhimento:

- Processo intersubjetivo destinado a estabelecer uma dinâmica relacional entre uma pessoa e um interlocutor. ( PIÉRON, 1969).

Aspecto:

- Cada um dos diversos modos com que um fenômeno, uma coisa, um assunto, etc, pode ser visto, observado ou considerado. (FERREIRA,1999)

Atendimento igualitário e de qualidade:

- Neste estudo, utilizamos estas denominações no intuito de sinalizarmos para um ato educacional desprovido de preconceitos e de proporcionar a todos, independente se PNE ou não, as mesmas oportunidades no ambiente escolar.

Atitude:

- Para Allport (1935) *In Rodrigues*, atitude é um estado mental e neurológico de prontidão, organizado através da experiência, e capaz de exercer uma influência direta do indivíduo a todos os objetos e situações a que está relacionada.(1972, p.395)
- Freedman, Carlsmith e Sears (1970) *In Rodrigues*, definem atitude como sendo uma coleção de cognições, crenças, opiniões e fatos (conhecimento) incluindo avaliações (sentimentos) positivas e negativas, todos se relacionando a um tema ou objeto central e descrevendo.(1972, p.397)

Classe escolar:

- Considera-se classe escolar o grupo em que a criança se encontra em uma determinada instituição escolar.
- Grupo de alunos que, numa escola, seguem o curso juntos, ano a ano, e estudam na mesma sala; aula, sala, turma. O local onde se ministram as aulas; sala. (FERREIRA, 1999)

Educação Inclusiva:

- Entende-se por educação inclusiva o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais e/ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus.( MANTOAN, 1997).

### Grupo:

- Conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando certas normas numa tarefa.
- Reunião de crianças que se juntam livremente para se dedicarem a um trabalho escolar. (DIC. TÉC. DE PSIC., 1974).
- Conjunto de pessoas entre as quais existem relações psicologicamente explícitas e recíprocas. (PIÉRON, 1969)

### Indicadores:

- Para este estudo, tomamos a definição de indicadores como sendo fatores que expressam índices que permitem uma classificação.
- Segundo Triviños (1994,p.109) “(...) os indicadores se expressam em índices que permitem as classificações e também os itens dos testes”.

### Interação social:

- Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo.
- Na Psicologia Social, é a relação entre indivíduos em que o comportamento de um deles é um estímulo para o comportamento de outros. (DIC. TÉC. DE PSIC., 1974, p.194).

### Inserção Positiva:

- Para este estudo, inserção positiva é compreendida como a participação efetiva dos sujeitos de uma classe escolar. No caso específico do PNE, que este seja inserido e que a ele seja proporcionado meios para seu desenvolvimento e aprimoramento.

### Síndrome de Down:

- Consiste num cromossomo autossômico extra, que confere ao indivíduo um total de 47 cromossomos. Para alguns autores é denominada como sendo uma anomalia genética (SCHWARTZMAN, 1999).

**CAPÍTULO 2**  
**REFERENCIAL TEÓRICO**

*“É através da socialização que a criança encontra material para construir suas funções internas que se originam no processo do descompensatório”. (VYGOTSKY, 1997, p.149 ).*

## 2- REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do momento em que tratamos as questões da inclusão escolar de um modo geral e mais especificamente a inclusão do aluno com Síndrome de Down e, sabedores que somos de que esta síndrome não incapacita ou impede alguém de manter um relacionamento social, buscamos, através das idéias desenvolvidas por alguns autores, e, em especial, Vygotsky, sinalizar o quanto a convivência em sala de aula é determinante na vida dos sujeitos. Ao mesmo tempo, procuramos sinalizar o papel relevante da família na promoção da adaptação da criança com Síndrome de Down junto às demais crianças e ao ambiente escolar como um todo.

Fonseca (1995, p.115) acrescenta que a educação da criança com Síndrome de Down deve acontecer tanto na família, como na escola e na sociedade. Sem dúvida, a família é decisiva para o desenvolvimento integral da criança, é responsável pelo fortalecimento dos vínculos parietais e, conseqüentemente, pela relação que essa criança conseguirá estabelecer com o mundo social que a espera.

Para Pueschel (1999, p.177), como qualquer outra criança, a criança com Síndrome de Down é um produto de sua herança genética, sua cultura e seu ambiente, influenciada por pessoas e eventos. Ao entrar na escola, as crianças se encontram em pleno processo de desenvolvimento e crescimento, de acordo com

suas próprias capacidades de maturação e desempenho. Para muitas crianças com Síndrome de Down, o início da escola abre um mundo totalmente novo. O sucesso de seus esforços dependerá grandemente das experiências prévias em casa durante os anos anteriores ou a vivência na pré-escola. As crianças que foram encorajadas a explorar seu mundo com liberdade, mas com segurança, e que puderam ampliar o raio de suas atividades geralmente têm pouca dificuldade para conseguir uma adaptação tranqüila da casa para a escola. Da mesma forma, se as crianças tiveram a oportunidade de brincar com outras crianças de sua idade, devem sentir maior facilidade para interagir com seus colegas na escola.

Théry (1969, p.160) acrescenta que:

*“(...) poder observar os comportamentos, as relações que se manifestam, poder descobri-las, reveste-se de grande interesse não somente para a compreensão do fenômeno de conjunto que constitui a coletividade, mas ainda para a interpretação correta dos fenômenos de grupo”.*

Nesse sentido, o conhecimento da rede de relações do aluno com o grupo escolar, e a análise dessa convivência nos permitiram apontar para indicadores que venham a promover o êxito dessas relações nas classes de ensino, favorecendo, assim, a inclusão escolar dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares.

Esperamos ao mesmo tempo que, vinculado ao êxito das relações sociais estabelecidas, estejam ou sejam encontradas sinalizações favoráveis à permanência desses alunos em ambiente de inclusão. Quando mencionamos fatores referentes aos indicadores de aceitação, acreditamos que estes permeiem a prática da inclusão, e não somente a prática escolar, mas também a inserção total do indivíduo na sociedade.

## 2.1 Contexto do Problema em Estudo

*“...las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual” (VYGOTSKY, 1997, p.369).*

Observa-se que, embora num processo muito vagaroso, alunos com Síndrome de Down estão sendo incluídos nas classes regulares de ensino. Estes mesmos alunos incluídos apresentam características marcantes, pois, talvez, seja a Síndrome de Down a mais perceptível de todas as síndromes. Os que dela são acometidos, são facilmente distinguidos dos demais pelos traços inevitavelmente expostos. O que não podemos negar de forma alguma, no entanto, é que estas mesmas características que vêm estampadas em seus rostos, estruturam suas oportunidades, determinando assim suas relações sociais e experiências. Quem com eles se relaciona sabe quem são, suas possibilidades e limitações.

Neste momento, sinalizamos para as diferenças características da Síndrome, sem negarmos as diferenças individuais de cada pessoa que compõe o mesmo grupo ao qual pertence o aluno incluído. Autoras como Martins(2000) e Monteiro (1997) relacionam em seus escritos a valorização da convivência em salas inclusivas, a valorização das individualidades e o respeito às diferenças dos sujeitos. No entanto, especificamente quanto ao aluno com Síndrome de Down, vale-nos acrescentar que esta mesma diferença que os distingue está intimamente relacionada ao aceite desse aluno por seus pares no grupo escolar a que pertence, relativamente à carga afetiva que norteia os relacionamentos sociais.

Segundo Omote (1994, p. 66), “(...) as diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhes são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem mais ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas”. O sentimento de valorização enquanto sujeito integrante de um grupo social - mais especificamente

do grupo escolar - que é atribuído a uma pessoa pelos membros de seu grupo, pode corresponder, ou não, ao que lhe é atribuído pelos membros de outros grupos sociais, como, por exemplo, o familiar e o religioso. Para tal, consideramos grupo a sede dos “fenômenos de relação” (PAGÈS, 1982, p. 309), independentemente de quais sejam estes grupos.

Com o que foi mencionado anteriormente, desejamos reforçar a importância da aceitação do aluno com Síndrome de Down na classe escolar a que pertence, como forma de oferecer um “continente” - suporte - a esse aluno, no que tange às suas experiências internas e externas ao ambiente escolar. Acreditamos que a valorização pessoal conquistada na classe escolar servirá como base para os demais relacionamentos sociais. Partimos do pressuposto de que, caso este aluno sinta-se apoiado, valorizado pelos seus colegas, desenvolverá relações sociais mais duradouras e melhor estruturadas. Isto fundamenta-se pela idéia trabalhada por alguns autores, como Stainback e Stainback (1999), por exemplo, que sinalizam para o convívio das crianças incluídas na vida social de seu bairro, nas amizades na circunvizinhança e que preferencialmente estes alunos freqüentem escolas nos seus bairros, exatamente para favorecer o convívio social com o grupo a que pertencem.

Cartwright (1969, p. 146) afirma que “(...) quanto mais valorizada pelos outros de seu grupo a pessoa se sentir, tanto maior será a sua atração pelo grupo de que faz parte”. Com isto, também relacionamos a valorização pessoal e a inserção positiva do aluno no grupo, como um fator de estímulo à convivência escolar e ao desempenho das atividades pedagógicas. Percebemos esta mesma inserção como sendo uma fonte de superação das dificuldades e, principalmente, um reconhecimento das possibilidades e oportunidades iguais a que todos têm direito. Independentemente das características que porventura surjam, provenientes de uma determinada síndrome, a oportunidade de convivência em grupo social e, mais especificamente, na classe escolar, deve ser compreendida como uma situação impulsionadora às descobertas, ao crescimento pessoal e não como reforço a alguma desvantagem ou impossibilidade.

Nesse sentido, a obra organizada por Vayer e Roncin (1989<sup>b</sup>), intitulada “A integração da criança deficiente na classe”, é uma excelente contribuição para compreendermos o quanto a deficiência está relacionada à desvantagem que o indivíduo é capaz de suportar nos grupos em que está inserido.

Ao mesmo tempo, a obra salienta que o convívio com seus pares poderá determinar o grau e a intensidade da desvantagem. Isso sugere que o aceite da criança com Síndrome de Down por seus colegas está intimamente relacionada à “formação do vínculo” no grupo social a que pertence e às atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora da classe escolar. Acreditamos que todo o professor deverá ter sempre em sua prática pedagógica a preocupação de favorecer as relações sociais entre seus alunos, independentemente das diferenças de história genética ou pessoal/social.

Com relação ainda à convivência em sala de aula e à promoção das relações de convivência por parte da responsável pelo grupo, Stainback & Stainback (1999, cap.10) apontam para a promoção das habilidades em se desenvolver amizades e que estas habilidades podem ser ensinadas em sala de aula e reforçadas em casa, da mesma maneira como são tratadas outras áreas do currículo. Com isso, sinalizamos também para o comprometimento que deverá existir por parte dos responsáveis pelas crianças incluídas, bem como pelas demais pertencentes ao grupo.

Estes mesmos autores acrescentam ainda em sua obra que as atitudes positivas com relação aos alunos com algum tipo de deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos, em ambientes integrados.

Além das atitudes positivas, outros fatores são enriquecidos pela socialização promovida em classes inclusivas. O respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades individuais favorecem a convivência extra classe e

desenvolvem atitudes que irão lhes acompanhar para sempre nos seus relacionamentos sociais.

As influências destas diferenças oriundas da Síndrome não se limitam só à criança com Síndrome de Down, mas se estendem às demais crianças que se relacionam com ela dentro do grupo ao qual pertencem. Conforme Schneider (1989, p.75), “(...) uma vez visto como diferente, ele passa a ser sujeito de uma relação diferente, nunca de uma relação normal”. E é exatamente enfrentando essas características e as restrições às quais está sujeita, que a criança constrói a sua história. Omote (1994, p.66) salienta que “(...) a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas”.

A partir das abordagens dos autores aqui discutidos constata-se a importância que o grupo (no qual a criança com Síndrome de Down será incluída) exerce sobre as possibilidades de desenvolvimento social, psicológico e pedagógico da criança. A receptividade quando do ingresso dessa criança no ambiente escolar determinará o seu grau de comprometimento com as questões do grupo, mais diretamente com a formação de vínculos que servirão de suporte, quando as suas desvantagens forem destacadas em uma determinada atividade pedagógica. Nesse sentido, as questões referentes à acolhida e ao aceite da criança incluída pelo grupo, passaram a ser de nosso interesse.

Considerando também os resultados dos estudos discutidos (analisados) neste item e retomando os objetivos desta investigação, indagamos:

- Quais os indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down no ensino regular?

## 2.2 A Educação Especial Através dos Tempos

Desde os primórdios da civilização, a segregação e a exclusão das pessoas portadoras de algum tipo de deformidade ou anomalia eram notadamente existentes. Os registros históricos apontam para o rechaço social sofrido por essas pessoas. Conforme Misés (1977, p.14):

*“Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las”.*

Conforme relata Bianchetti (1998, p.33), a primeira abordagem possuía cunho religioso, católico ou não, mas sempre com a visão do demônio possuidor. A explicação católica da existência de pessoas portadoras de algum tipo de deformidade, seja lepra, cegueira, surdez, etc, era a de que elas eram instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados, ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer caridade. Assim, a desgraça de uns, proporcionava meios de salvação a outros.

A literatura evidencia que esse tipo de manifestação segregacionista teve seu auge até meados do século XVI, quando surgiram então os primeiros movimentos em prol do atendimento à pessoa portadora de algum tipo de necessidade especial. Nesse mesmo século, a abordagem passa do cunho religioso para o médico, ou seja, as questões referentes às necessidades especiais deixam de ser tratadas como “coisa do demônio” para serem tratadas como “deformidade ou doença incurável”. Nos séculos seguintes essas idéias continuaram a determinar a forma dos procedimentos a serem adotados e dos espaços e oportunidades a serem oferecidos às pessoas com necessidades especiais. No entanto, as resistências notadas naquela época mantêm-se em alguns segmentos da sociedade até os dias de hoje com a existência das classes especiais, vistas por nós como uma forma segregacionista socialmente aceitável, embora em alguns casos exista a real

necessidade de um atendimento nesses moldes. No nosso entender, as classes especiais são necessárias para aqueles PNE que realmente não tenham condições de estarem em um ambiente de classe regular.

Se formos demarcar tempo considerando em especial os acontecimentos e a evolução ocorrida em nosso país de acordo com a literatura de que dispomos, perceberemos facilmente que até a década de 50 praticamente não se falava em Educação Especial no sentido de propiciar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicológico para as pessoas. O modelo de que se dispunha naquela época era o de educar deficientes.

Com o surgimento das classes especiais, o que ocorre na década de 70, acontece a verdadeira medição das capacidades. As pessoas eram submetidas aos testes de mensuração de QI (quociente de inteligência) de Binet. Comenta Werneck (2000), que a história comprova que as pessoas que se diferenciavam da média, do padrão de referência, do que o conjunto da sociedade considerava normal, eram vistas como deslize da natureza, como se a humanidade tivesse um irrefutável padrão de qualidade.

Até os dias de hoje, e referendando o que a história e a literatura nos mostram, as pessoas consideradas abaixo do padrão de referência, do que a sociedade tem como modelo de normalidade, têm sido vistas com um certo demérito, como se todas precisassem se enquadrar em um molde padrão e pré-determinado. É muito comum ainda nos dias de hoje as pessoas refutarem o desigual, praticarem o preconceito como grande norma verdadeiramente aceita por todos.

Hoje, o Brasil caminha rumo à inclusão social e mais especificamente à inclusão escolar das pessoas portadoras de necessidades especiais, como podemos encontrar na nossa LDB 9394/96, Brasil (1996), por exemplo, onde sinaliza para que a educação dos PNE aconteça preferencialmente nas classes regulares de ensino. Bem se sabe que para a inclusão escolar acontecer naquela perspectiva de

inserção e potencialização dos sujeitos, situação “ideal” e, que se espera que um dia aconteça, é necessária uma revisão de teorias, de pré-conceitos e de persistência, pois é um processo longo que demanda romper com uma idéia segregacionista de educação que perdura há muitos anos. Espera-se que após este processo aconteça a educação igualitária e de qualidade que se vislumbra na legislação vigente e que é o desejo de todos os envolvidos com a educação inclusiva.

Na vida social e principalmente na vida escolar do indivíduo, talvez a maior arma na luta pela igualdade de tratamento seja o apoio e a presença da família. A própria Declaração de Salamanca, no seu Art.61, p.43, traz:

*“Deverão ser respeitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações de técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos”.*

O papel da família não pode ser visto somente como mantenedora e tutelar, mas sim como agenciador de oportunidades e, principalmente, como suporte ativo na promoção da interação criança-escola-professores. O ambiente familiar nutre a criança de expectativas externas, quando estimulada e dotada de conhecimentos prévios. O mundo a ser desvelado na escola tem como base as influências familiares e as possibilidades oferecidas. A criança com um núcleo familiar consistente estará melhor preparada para o convívio em outros grupos sociais, inclusive o escolar.

## 2.3 Fundamentos do Ensino Inclusivo

*“As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos”.(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.09.).*

A chamada educação inclusiva teve sua origem na ampla revisão dos conceitos e normatizações sobre oportunidades de inserção de PNE nas classes regulares de ensino. Sua origem remonta de um avanço teórico e de uma ampla revisão histórica da forma de atendimento promovida pelos órgãos governamentais e não governamentais. A educação inclusiva tem sua base na evolução histórica, desde a concepção assistencialista (muitas vezes de cunho religioso), institucionalizada, até a inserção em ambientes regulares. Ela dá continuidade ao movimento de integração. Segundo Merch (1998), é considerada como a vertente mais atualizada da Educação Especial.

Conforme Marchesi (apud MARCHESI, COLL e PALACIOS, 1999), o conceito de necessidades educativas especiais começou a ser utilizado na década de 60, sem, no entanto, acarretar grandes modificações na concepção dominante. Somente a partir de 1978, após o Relatório de Warnock, documento conhecido internacionalmente, resultante de uma investigação sobre as condições de Educação Especial inglesa, é que se iniciou uma mudança na concepção então vigente.

O mesmo autor comenta que o referido Relatório reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em categorias fixas não traz benefícios para os alunos, nem para os pais ou professores, sendo mais relevante usar o termo necessidades educativas especiais. Tal conceito desloca a ênfase do aluno para a resposta educacional. Acrescenta ainda o autor que essa definição apresenta quatro

características: afeta um contínuo de alunos; é um conceito relativo; refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos em aula; e supõe a provisão de recursos extraordinários.

A expressão “necessidades educativas especiais” também consta em documentos como a Declaração de Salamanca (abordada no item 1.3.1, por nós) UNESCO, 1994, e na LDB 9394/96, BRASIL, 1996, no capítulo referente à Educação Especial.

Entretanto, Sasaki (1997) considera mais correta a utilização do termo necessidades educacionais especiais, já que as necessidades especiais são concernentes à educação, ou seja, são educacionais. O adjetivo educativo significa que educa, portanto não está de acordo com o que a expressão representa.

Com referência à educação inclusiva no Brasil, encontramos em Sasaki (1997, p.24):

*“A inclusão de pessoas com deficiência na educação geral vem sendo implementada no Brasil há pouco tempo mas já foram realizadas várias discussões sobre este tema. Uma das mais recentes foi a que ocorreu em Brasília dentro do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, em Junho de 1997”.*

O modelo inclusivista de educação permite aos alunos incluídos situarem-se em um contexto de aprendizagem mais significativa e motivante, suscitando mais esforços de colaboração que a segregação tradicional vivenciada pelos alunos nas propostas anteriores.

*“A educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. (UNESCO/Conferência Mundial 1994, sobre NEE).*

Doré e et al.\* , citando Stainback (1992), procuram definir a inclusão como sendo a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro: (1) o conceito de inclusão reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocadas no curso geral; (2)-(...) a inclusão visa, desde o início, não deixar ninguém excluído do ensino regular (...); (3) a ênfase nas escolas inclusivas deve-se aos meios de se construir um sistema que inclua e que considere as necessidades de cada um; (4) finalmente, a noção de “inclusão” pressupõe uma mudança: não se trata mais de ajudar somente os alunos integrados que apresentam dificuldades; a ênfase é ampliada de modo a se considerar as necessidades de suporte de cada membro da escola (o pessoal e todos os alunos), para que eles tenham sucesso no curso educacional geral (1997, p.176).

Para Mills (1999), o princípio que rege a educação inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças em classes heterogêneas. A escola inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, proporciona programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prevê apoio para que o seu aluno tenha sucesso.

No que refere à classe inclusiva, Saint-Laurent (1997, p.72) diz que esta não é uma panacéia, seu valor reside na qualidade das intervenções desenvolvidas. Os elementos chaves de uma classe inclusiva são a consultação e o ensino colaborativo, o tutorado pelos pares e a aprendizagem cooperativa. A classe inclusiva de qualidade proporciona ao aluno deficiente ser membro da comunidade, ter um melhor professor e estabelecer melhores relações com seus colegas/companheiros.

No entanto, dentro dos propósitos do modelo inclusivista, bem sabemos que a criança incluída poderá não ser capaz de absorver todos os conteúdos curriculares propostos pela instituição de ensino, no entanto, o seu ganho pela

---

\* Tradução livre. Réussir L'intégration Scolaire. 1996.

convivência é fator inquestionável. O ganho pela convivência foi apontado pelos autores trabalhados na fundamentação teórica dessa pesquisa como fator indispensável e relevante na aceitação das diferenças no ambiente escolar. Assim, acreditamos que o relacionamento humano não procede de regras ou metodologia para que aconteça, ele se dá de maneira natural, promovendo a interação entre os sujeitos do grupo social ao qual pertencem e de modo geral estimulando para o crescimento enquanto seres ímpares e enquanto grupo.

Saint-Laurent (1997, p.73) destaca que quando a inclusão é guiada por um sólido modelo teórico de aprendizagem e de ensino, ela se constitui para os pesquisadores em educação, e os agentes escolares em uma nova forma de responder às necessidades dos alunos especiais. Destacamos também a importância de uma estrutura institucional, com uma equipe de apoio a fim de proporcionar respaldo teórico, e uma equipe com professores internamente dispostos a envolverem-se com a proposta de ensino inclusivo, que se caracteriza por ser um processo dinâmico, lento e que exige muita volição.

De acordo com Coll (1995, p.23), todas as adaptações ressaltam a necessidade da existência de equipes estáveis de professores e equipes administrativas sólidas, sendo que as mesmas recebam o apoio e os meios para que a integração\* seja realizada como uma tarefa coletiva.

Com relação à formação de equipes, Carvalho (2002, p.77) comenta:

*“Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de idéias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem caminhos para as mudanças de atitudes”.*

---

\* Termo utilizado pelo autor na obra citada.

Ainda sobre a formação e a manutenção de equipes, encontramos na Declaração de Salamanca (1994, p37):

*“(...) à equipe de professores cabe avaliar as necessidades especiais, adaptar os conteúdos do programa de estudos, recorrer ao auxílio tecnológico, devendo dar atenção especial à preparação dos professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos, a fim de atender às necessidades de todos os alunos;*

### **2.3.1 A Declaração de Salamanca**

A partir da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca na Espanha, com participação de representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais, foi proclamada a Declaração de Salamanca.

A declaração parte do princípio de que as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

De acordo com a Declaração de Salamanca, UNESCO (1994):

*“(...) a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.”*

A Declaração de Salamanca sinaliza que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, e;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para Todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

## **2.4 As Relações Sociais em Sala de Aula a Partir da Inclusão**

Vayer e Roncin (1989<sup>a</sup>) ressaltam que a classe não é um lugar e um momento em que a criança vem aprender, mas uma estrutura social, ou seja, um contexto relacional e material em cujo interior a criança vai desenvolver interações e trocas que a levarão a engajar-se em atividades diversas, inclusive as de natureza escolar; logo, a desenvolver sua pessoa e seu conhecimento do mundo.

Nesse sentido evidencia-se a importância da convivência em sala de aula de todas as crianças, independentemente se portadoras de alguma síndrome ou não. É ponto pacífico que a convivência em grupo é um fator indispensável ao crescimento humano (psicossocial). Acrescentamos a mesma importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ressaltamos que, segundo Stainback & Stainback,

*“Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários de inclusão de todos os cidadãos”.*(STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.22).

Segundo Forest & Pearpoint (1997, p.137), a inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro. Significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros. Traduz-se em convidar pais, estudantes e membros da comunidade para serem parte de uma nova cultura, de uma nova realidade.

Apontamos para a inclusão escolar como um dos fatores que modificaram e/ou modificam o modelo “padrão” de ensino, onde todos os alunos eram percebidos como tendo os mesmos interesses e, principalmente, respondendo da mesma forma às expectativas da instituição escolar. Alunos iguais, necessidades iguais, avaliação sem preocupação com o diferencial humano, etc, até pouco tempo atrás era o modelo educacional/institucional que tínhamos em nosso país. A partir da proposta da inclusão escolar, as salas de aula passam a ter em seu interior um referencial humano muito mais enriquecido, onde a diversidade promove a troca e junto dela vem o crescimento, o desenvolvimento de novos valores, novas habilidades e atitudes. Se compartilharmos com o pensamento de Bleger (1995, p.85) de que o grupo é formado por pessoas que interagem entre si, compartilhando certas normas numa tarefa, e que este mesmo grupo vivendo a interação entre si nada mais é do que um processo estabelecido de sociabilidade, por que não imaginarmos sujeitos diferentes em franco processo de crescimento?

Este mesmo autor explica que podemos nos comportar como indivíduos em interação na medida em que participamos de uma convenção de modelos e normas que são mudas socialmente, mas que estão presentes e graças às quais podemos, então, formar outros modelos de comportamento. Para que haja interação deve haver um fundo comum de sociabilidade.

### **2.4.1 A Convivência entre Alunos a Partir do Modelo Inclusivista**

Para Glat (1998, p.23), o nome (ou o rótulo) deficiente exprime um significado específico, e confere ao indivíduo assim nomeado uma identidade social

e pessoal estereotipada. E como esse estereótipo é por natureza depreciativo, todas as potencialidades do indivíduo são subestimadas e ele passa a ser visto apenas como um exemplo do estigma.

Nessa linha de pensamento da autora, apontamos para as condições favoráveis à convivência em sala de aula como uma forma de favorecer as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down em detrimento do estigma do não ser capaz de realizar determinadas tarefas ou de não ser capaz de manter vínculos afetivos em sala de aula. Relacionando isto com a ação pedagógica adotada pelo professor, salientamos que se esta visar à construção de uma imagem aceitável por parte dos seus alunos, independentemente de ter a Síndrome de Down ou não, e esta mesma ação pedagógica ainda fizer um apelo às potencialidades dos sujeitos, um grande passo para o êxito desta inclusão se dá.

Para Laplene (2000, p.44), a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta em que os participantes ocupam lugares diferenciados. Ainda nessa mesma obra, a autora aponta a perspectiva de Goffman quanto à interação, onde esta é definida como cena que envolve a presença de dois ou mais atores que exercem uma influência recíproca.

Sob a ótica de Perret-Clermont (1978, p.296), a interação social não oferece unicamente uma espécie de “alimento intelectual”, mas, também, e sobretudo, suscita uma atividade de adaptação e de criação.

Na abordagem de Oliveira (1999), as crianças assumem, na interação, diferentes papéis e contrapapéis que se constituem a partir de ações culturalmente recortadas que envolvem habilidades complexas, posturas, gestos e representações. Através deles as crianças constroem e realizam suas próprias metas, ao mesmo tempo em que se confrontam com outros indivíduos cujas metas são diferentes e, às vezes, opostas. Nessa confrontação, os significados atribuídos a si mesmas e às situações são continuamente negociados.

Por último, é importante ressaltar que, com relação à convivência em sala de aula, Mantoan (1997), Mills (1999), Doré (1996) e Vayer (1989) apontam para o favorecimento que a inclusão escolar promove não somente ao aluno com Síndrome de Down incluído, mas sim, a todos os membros integrantes da classe escolar.

## **2.5 O Mestre dos Mestres – Vygotsky e as Relações de convivência na Classe Regular**

Lev Semionovich VYGOTSKY passou muito rapidamente pela terra, mas sua contribuição para a psicologia russa e para a humanidade como um todo é imensurável. Seus estudos abarcaram temas que se trabalhados hoje não poderiam ser mais atuais do que são.

O reconhecimento de sua genialidade ocorreu dentro do seu grupo de trabalho e se espalhou pelo resto do mundo. Psicólogo, pedagogo, grande pesquisador, Alexander Luria (1988, p.21) assim definiu Vygotsky:

*“Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial dos problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência”.*

Em um breve período de dez anos, Vygotsky teve tempo para analisar a fundo as alternativas teóricas da psicologia de seu tempo, de transpô-la, de propor soluções e inovações. Ocupou-se, grande parte desse tempo, em delinear uma nova concepção sobre a origem e a natureza das funções psicológicas superiores.

Dentre tantos trabalhos publicados e a influência marcante para o futuro da psicologia mundial, Vygotsky deixou uma obra em especial de extrema

relevância para nosso estudo, conhecida por “OBRAS ESCOGIDAS”. Neste aglomerado de cinco volumes, os quais são compostos por textos seus, mas que foram reunidos pós-morte, encontram-se as mais relevantes idéias sobre o desenvolvimento e a maneira de se trabalhar com uma criança portadora de necessidades educacionais.

O enfoque dado por Vygotsky ao trabalho com pessoas com necessidades especiais era coerente com o seu pensamento a respeito do desenvolvimento humano, cujo potencial intelectual não é apenas considerado como uma consequência da maturação biológica, mas sim por fatores históricos e sociais. Dessa forma, Vygotsky sinalizava em seus trabalhos para a influência do social e das interações sociais para a formação dos processos mentais. Em relação à criança que apresenta necessidades especiais Vygotsky acrescenta:

*“A criança deficiente não é uma criança menos desenvolvida do que seus parceiros normais, é uma criança, mas que se desenvolve de um outro modo” (1988, p.213)*

O modelo de classe escolar inclusiva se apóia em noções sócio-construtivistas desenvolvidas por Vygotsky, as quais priorizam o contexto das dimensões transacionais do desenvolvimento infantil. Esses conceitos sócio-construtivistas sugerem que, mantida em um estado de isolamento social, a criança não poderá desenvolver as funções sociais superiores. Para que venha a se desenvolver, ela necessita estabelecer interações sociais, sendo, assim, que o fato de estar incluída em uma classe regular de ensino facilita o desenvolvimento das suas potencialidades.

Lev Seminovich Vygotsky, em sua obra “Defectologia” (1997), salienta o aspecto importante da convivência entre a criança que apresenta algum tipo de “defeito” e a criança dita normal. Para Vygotsky (1989), o contexto social em que a criança está inserida é de fundamental importância para o desenvolvimento da sua aprendizagem. O mesmo autor menciona que não se deve ver a criança a partir do defeito, mas sim a partir das suas potencialidades.

Podemos inferir pela leitura das obras de Vygotsky que a aprendizagem nas classes inclusivas pode gerar mudanças, torna-las amenas pela possibilidade enriquecedora da convivência, possibilidade direta de influencia nas diferentes formas de interação entre colegas.

Quanto ao conhecimento propriamente dito, segundo Vygotsky, esse se constrói na interação social, e essa pode ser considerada uma das contribuições mais importantes da abordagem sócio-interacionista para a compreensão do processo. Vygotsky foi o primeiro autor, em psicologia, a colocar a questão do conhecimento como resultado da interação social (VYGOTSKY, 1989). Para ele, o conhecimento seria social antes de ser individual.

Na perspectiva vygotskyana, o contexto social afeta a atividade cognitiva em dois níveis:

- I. A história sócio-cultural fornece as ferramentas para a atividade cognitiva;
- II. O contexto social imediato da interação estrutura a atividade cognitiva. De acordo com esta concepção, o desenvolvimento da criança é guiado pela interação social na sua apropriação das ferramentas intelectuais e habilidades proporcionadas pela cultura.

À luz da teoria sócio interacionista de Vygotsky, o processo de desenvolvimento da criança está compreendido quanto às funções psicológicas superiores e que estas têm sua origem social tanto ontogeneticamente quanto filogeneticamente. Quanto à ontogênese, percebe-se que a organização e a estruturação das funções encerram um caráter social, de inter-relação e mediação, num primeiro plano como conduta coletiva interpessoal, interpsicológica, e em segundo plano como conduta individual, como adaptação pessoal, como processo interno, de maneira intrapsicológica. (Defectologia, 1997).

Para concluirmos, Vasconcellos e Valsiner (1995,p.57) citam que Vygotsky enfatizou que “...é esperado que a escolarização oportunize às crianças

experiências que elas não tenham ainda vivido, tornando possível, deste modo, que o desenvolvimento proceda das experiências promovidas por um SOCIAL”.

## **2.6 Aspectos que Constituem a Dinâmica Grupal**

As vivências grupais deixam marcas mais ou menos profundas, dependendo da forma como se dá a inserção dos sujeitos nos grupos e as relações que neles se estabelecem.

Ao nos aproximarmos de uma organização grupal, percebemos que a sua operatividade está impregnada de toda uma produção afetivo-emocional que dirige, formal e informalmente, o clima das relações entre seus membros.

Partindo deste entendimento, percebemos que a iniciativa da inclusão de alunos com Síndrome de Down nas classes regulares vem a promover interações entre esses alunos e os demais membros da classe. Seja em atividades individuais ou em atividades grupais, o simples fato de conviver, embora em tempo reduzido (turno escolar), leva os alunos a viverem uma dinâmica grupal, ou seja, se constituírem enquanto grupo.

Guareschi (2000, p.81) diz que o que constitui um grupo é exatamente a existência ou não de relações. A nosso juízo, essas relações acontecem pelo simples fato de estarem interagindo em um ambiente coletivo ou puramente desenvolvendo atividades pedagógicas em sintonia. Justificamos sinalizando para as questões sociais que caracterizam um grupo e seu funcionamento e, principalmente, pelo fato de que basta se estar compartilhando certas normas numa determinada tarefa para se estar interagindo enquanto grupo.

A formação desses grupos em atividades escolares traça um grau maior ou menor de aceitação, ou seja, a hipótese levantada nesse momento indica para a compreensão de que, quanto mais o aluno integrar grupos, sejam eles pedagógicos,

lúdicos ou não, maior será sua aceitação, bem como a ação pedagógica adotada pelo professor, dentre outros fatores, indicaria para a promoção da condição de aceite.

Essa dinâmica grupal, alicerçada sobre uma atividade pedagógica envolvendo alunos com características pessoais tão distintas, serviria aos alunos como um exercício para lidar com as diferenças e dificuldades futuras de relacionamento.

## **2.7 Incluindo a Criança com Síndrome de Down**

A Síndrome de Down, que começou a surgir como constatação em trabalhos científicos em meados do século XIX, esteve sempre presente na história da humanidade. Se pensarmos a forma como se dava a sua compreensão no decorrer dos tempos, encontraremos dados desde a “incorporação de espíritos inferiores” até “castigo por alguma atitude das figuras parentais”.

Na verdade, a Síndrome de Down decorre de uma anomalia genética, em que o cromossomo 21 apresenta uma quantidade maior de material genético. Portanto, é uma patologia genética no sentido de que toda a condição do sujeito é determinada por um excesso de material genético.

Nos últimos anos, as pessoas que apresentam Síndrome de Down começaram a ter a oportunidade de participar de maneira mais ativa na escola regular e na comunidade. Isso evidencia que elas, pouco a pouco, vão conquistando seus espaços na sociedade. Conforme Beveridge (1996, p.270),

*“(...) hoje, já se considera que a população com Síndrome de Down tem os mesmos direitos de acesso e oportunidade que a população em seu conjunto (...) As crianças com Síndrome de Down já não são consideradas como pessoas que não evoluem (...) Na atualidade, já não é aceitável relegar esses alunos a uma vida à parte, aceitando que suas condições de ingresso já são as suas condições finais”.*

Considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge, denominado Inclusão. Esse termo significa uma tomada de princípios, a partir de uma realidade em que a sociedade consideraria todos os seus membros, com suas diferenças, cidadãos legítimos, sem discriminá-los.

Com relação à Síndrome de Down e mais especificamente às questões referentes ao direito de permanecer junto aos seus pares nas classes regulares de ensino, ainda é nos dias de hoje um direito a ser conquistado na prática, pois o amparo legal já existe há algum tempo. Este respaldo legal pode ser encontrado tanto na Constituição Federal como no Estatuto da Criança e do Adolescente. Do Estatuto da Criança e do Adolescente destacamos:

*Art. 15 “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento...” E continua, no Art. 53, “ A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa... assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola...’.”.*

Na Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Art. 208, inciso III, encontramos o amparo legal de que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Sob esta ótica podemos auferir que todos os alunos têm direito a um ensino de qualidade, onde lhe possibilitem um convívio com seus pares, que lhe proporcionem socialização e que lhes permitam integrar-se e participar da vida em sociedade.

Portanto, o aluno com Síndrome de Down tem o amparo legal para que seja incluído nas classes regulares de ensino. Mas como, na verdade, se dá a sua inserção? Podemos perceber que as famílias por sua vez são fatores determinantes

dessa inserção na medida que rompem ou não com os seus próprios medos e pré-conceitos.

Medo, no sentido de exporem seus filhos às críticas, às desaprovações que inevitavelmente ocorrem no meio escolar. Pré-conceitos, no que tange à idéia de que possuem a respeito das limitações de seus filhos e por acreditarem que sabem até onde seus filhos podem “ir”.

Esses dois fatores (o medo e o pré-conceito) poderiam perfeitamente ser analisados juntamente com outro de igual ou maior importância que é o da aceitação pelos pais, do seu filho com Síndrome de Down. Muitas vezes a discriminação e o preconceito partem de dentro de casa, limitando as oportunidades e impedindo o crescimento da criança.

Vygotsky apud Carneiro (1997, p. 101) trás que: “...o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento”. Para tanto, necessita estar em um ambiente em que seja estimulado a novas descobertas e, acima de tudo, que sejam respeitadas as suas diferenças, livre da conotação de impossibilidade.

O Quadro 2, mostrado a seguir, sumariza as idéias centrais dos principais autores referidos neste capítulo.

**QUADRO 2: RESUMO DAS IDÉIAS DOS PRINCIPAIS AUTORES TRABALHADOS NESTE CAPÍTULO.**

<b>Autores:</b>	<b>Principais Idéias:</b>
BLEGER	Noção de grupo e interação.
CARTWRIGHT	Valorização das pessoas pelo grupo.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	Regulamentação do ensino inclusivo.
DORÉ	Tópicos relevantes ao conceito de inclusão.
FONSECA	Contextualização da educação da criança com Síndrome de Down.
FOREST & PEARPOINT	Inclusão e convivência.
GLAT	Estigma da deficiência.
MILLS	Ensino inclusivo respeitando as dificuldades e diferenças individuais.
MONTOAN	Favorecimento do ensino inclusivo para todos os alunos da classe.
OMOTE	A deficiência como produção do grupo social.
PERRET - CLERMONT	A inclusão como fonte de atividade de adaptação e criação
SCHNEIDER	Diferença versus relação normal
VAYER	A classe como local de interação e de desenvolvimento.
VYGOTSKY	Influência do social e das interações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

**CAPÍTULO 3**  
**INVESTIGAÇÃO**

### 3 - INVESTIGAÇÃO

O presente estudo é de natureza qualitativa e buscou apontar os indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down incluído nas classes regulares de ensino. Para tanto, procuramos atentar com cuidado os dados relevantes obtidos ao longo da investigação, com o objetivo de sermos a mais exata possível na análise e interpretação dos resultados.

Dentre as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso, que é uma estratégia que possibilita a compreensão de uma instância singular, permitindo a apreensão dos diferentes aspectos da realidade em profundidade. A escolha desse tipo de metodologia foi baseada no tipo de questões que levantamos na pesquisa, tentando buscar a compreensão aprofundada de um aspecto da realidade.

Conforme Becker (1999, p.118):

*“O estudo de caso geralmente tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo: - Quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes e estáveis? Como elas se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver*

*declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais”.*

Partindo desse pressuposto argüido pelo autor, acreditamos que, ao pesquisar os indicadores, baseado nas interações sociais observadas entre os alunos com Síndrome de Down e seus pares, faz-se necessário detalhar de forma mais precisa possível os dados coletados, no intuito de ser a mais verdadeira possível descrição do grupo observado.

Quanto à metodologia empregada, o mesmo autor faz referência ao fato de que todo o pesquisador quando realiza um estudo de caso faz uso paralelo de observação participante e de um instrumento mais estruturado, como é o caso das entrevistas. Foi dessa forma que organizamos os nossos procedimentos, dando ênfase prioritária aos dados que foram surgindo ao longo da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que nenhuma investigação nasce pronta e, sim, é construída ao longo do processo, tendo como elemento fundamental os sujeitos e o próprio pesquisador. Sob este enfoque, fizeram-se valer os elementos que surgiram ao longo da investigação, para fundamentação e detalhamento no momento da análise dos dados coletados.

### **3.1 Objetivo**

Esta investigação se propôs a apontar os indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down no ensino regular. Mas como alcançar esses indicadores? Acreditamos que embasados nos pressupostos teóricos referentes às perspectivas de inclusão e, principalmente, nos aspectos referentes às interações sociais dos sujeitos da amostra no ambiente escolar, previamente selecionados para este estudo, conseguiremos identificar esses possíveis indicadores. Postulamos previamente seis aspectos, os quais serão amplamente abordados no item 3.3 deste capítulo, considerados por nós relevantes e que pontuamos como necessários para o êxito da inclusão.

Contudo, acreditamos que para o êxito da inclusão desses alunos em classes regulares é de fundamental importância que novas pesquisas e estudos sejam desenvolvidos nesta área com abordagens de diferentes aspectos, objetivando a plena inserção dos alunos dentro dos princípios teóricos que norteiam a inclusão, bem como o acesso de educadores a estudos que venham a auxiliá-los em seus trabalhos.

Com relação especificamente ao aluno com Síndrome de Down incluído, encontramos estudos que salientam a importância de todo um envolvimento em prol da inclusão, tanto institucional quanto dos profissionais que atendem em suas classes alunos portadores e não portadores da Síndrome de Down.

Acreditamos que não deva ser suficiente apenas colocar o aluno na sala de aula, mas, sim, que ele realmente faça parte do grupo, que se sinta assim integrado e que o grupo também dessa forma o perceba. Destacamos alguns aspectos considerados promovedores ou facilitadores dessa convivência e que podem contribuir para uma melhor interação social entre todos os integrantes do grupo de alunos. Procuramos salientar o conjunto de atitudes necessárias para a viabilização da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que reconhecemos a necessidade e a relevância da discussão sobre o tema.

O interesse por um estudo com esse tema, conforme mencionamos anteriormente, relaciona-se diretamente com os nossos interrogantes em relação às políticas de inclusão do aluno com Síndrome de Down no ensino regular e enquanto profissional da área da educação.

### **3.2 Paradigma da Investigação**

Esta investigação caracteriza-se como estudo de caso, desenvolvido dentro de um modelo qualitativo de pesquisa, tendo como elemento teórico-metodológico embasador entrevistas semi-estruturadas, observação participante e a análise dos conteúdos específicos extraídos dessas técnicas.

Para Becker (1999, p.118), a observação dá acesso a uma ampla gama de dados cuja existência o investigador pode não ter previsto no momento em que começou a estudar, e portanto é um método bem adequado aos propósitos do estudo de caso.

Com relação às entrevistas, Minayo (2000, p.115) afirma que através dessa técnica de aprofundamento qualitativo os entrevistados dialogam num espaço privilegiado de interação humana. Segundo a mesma autora, as entrevistas podem se resumir em estruturadas e não-estruturadas. Essas diferenciam-se em maior ou menor grau pelo fato de serem mais ou menos rígidas.

Mas como chegar aos indicadores que promovem a aceitação, quando delimitamos como fonte principal as redes de interação no ambiente escolar? Faz-se saber que, segundo Bordieu apud Minayo (2000, p.112):

*“As relações interpessoais numa pesquisa, nunca são apenas relações de indivíduos e a verdade da interação não reside inteiramente na interação” (...) “é a posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos trazem consigo em forma de ‘habitus’ em todo o tempo e lugar, que marca a relação”*

Sobretudo, por se tratar de uma pesquisa no campo social, tendo como foco principal as pessoas e suas redes de relações, como sujeitos sociais que são, procuramos ao longo da investigação ser o mais fiel possível aos dados coletados.

Como subsídios teóricos para esse estudo foram utilizados conceitos oriundos da psicologia social, da educação inclusiva e da própria metodologia da pesquisa.

### 3.2.1 A Questão Investigativa – Objeto de Estudo

Temos como nosso objeto de estudo a aceitação do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Para tanto trabalhamos com indicadores que permitiram classificar os assuntos observados em cada uma de suas dimensões. Nessas dimensões, Boudon (1971, p.51) salienta como sendo relevantes o enquadramento dos discursos dos sujeitos. Por isso, a necessidade da utilização de instrumentos de coleta de dados adequados que favoreçam a apreensão do discurso dos sujeitos.

Doré e et al., na obra “Réussir L’intégration Scolaire” (1996), apresentam oito fatores importantes para o êxito da inclusão. A nosso juízo, todas as dimensões apresentadas são de extrema importância, mas para o desenvolvimento desta Dissertação escolhemos como objetivo de investigação estudar as questões implicadas no aceite do aluno com Síndrome de Down incluído no ensino regular por seus pares.

O tema relacionado com à inclusão do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino suscita-nos vários interrogantes e a motivação para um aprofundamento nesse campo de estudo. Certamente estudos dessa natureza envolvem um grande desafio, quer seja metodológico quer seja teórico. Nossa prática profissional, aliada a leituras pertinentes ao tema e a algumas disciplinas cursadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, juntamente com visitas às escolas tanto especiais como as escolas do ensino regular, sinalizaram a definição do objeto de estudo.

Na obra de Vayer e Roncin (1989<sup>a</sup>, p. 67), encontramos subsídios teóricos que servem para nos direcionar a questões relevantes quanto à inclusão dos sujeitos portadores da Síndrome de Down e aos demais membros que compõem a classe escolar. Segundo estes autores “o que parece mais evidente nos trabalhos centrados na observação das interações entre deficientes\* e não deficientes é que a

---

\* Salienta-se que “deficiente” foi o termo empregado pelos referidos autores.

aceitação da diferença pelos que são considerados normais depende do conhecimento que as crianças têm umas das outras”.

Outro fator que os mesmos autores apontam, tal como Boudon (1971), é que na análise dos estudos realizados sobre a integração das crianças deficientes na classe, percebe-se imediatamente que falta uma dimensão nesses trabalhos: a opinião dos interessados, isto é, das crianças deficientes ou não. E é exatamente esse resgate que procuramos fazer quando damos ênfase em nosso trabalho ao discurso dos sujeitos e à análise desses.

Como podemos observar, os estudos aqui apresentados apontam para a relevância de se considerar em trabalhos de investigação de situações de inclusão aspectos tais como:

- I. Proposta pedagógica da escola;
- II. A preparação da turma;
- III. O aluno ter tido contato anterior com criança com Síndrome de Down;
- IV. Acesso à informação;
- V. Metodologia e ação do professor em sala de aula;
- VI. A preparação da comunidade escolar.

Certamente estudos dessa natureza , envolvendo esses aspectos, instigam-nos a um grande desafio, quer seja metodológico, quer seja teórico. Entender cada um desses aspectos, suas propriedades, abrangências, etc, exigiu uma demanda de leituras e buscas. Acreditamos que a abordagem referente à proposta é a que sofre maior variante por se tratar de documento formal de uma instituição. Com a finalidade puramente de esclarecer e de situar a abordagem desse aspecto, passamos a comentá-la.

## Entendendo o que é uma Proposta Pedagógica

Uma proposta pedagógica é na verdade bem mais que um simples papel. Ela é ativa no momento em que estabelece procedimentos que serão desenvolvidos em sala de aula, que determina o período de intervalo e sua duração, que determina e instiga a participação dos pais em atividades escolares, que determina os eventos que a escola deverá promover, que determina a forma como os alunos serão avaliados , etc.

Portanto, encontramos no aspecto “Proposta Pedagógica” subsídios relevantes para o nosso trabalho e inclusive destacamos que nela estão incluídos todos os demais aspectos. Ao considerá-la coluna vertebral de uma escola, o seu instrumento delineador, o elemento regulador do seu funcionamento, a concebemos como sendo um instrumento completo em relação à instituição a qual falamos e de quem falamos. A Proposta Pedagógica de uma escola é construída e vivenciada em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Segundo Kramer (1997),

*“Uma Proposta Pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma Proposta Pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda Proposta Pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda Proposta Pedagógica contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda Proposta Pedagógica é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; Traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; Traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta isso sim, um caminho também a construir”.*  
(KRAMER, 1997).

A Proposta Pedagógica contempla, assim, a escola no seu todo, esquematizando o seu modo de funcionar, de planejar seu currículo e, o mais importante, ela visa à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão abrangendo, desta forma, os valores que a constituem, por estar intimamente ligada à realidade a que se dirige.

Para concluirmos, “Uma Proposta Pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não docentes, famílias e população em geral -, levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade” (KRAMER, 1997).

### **3.3 Questões Norteadoras**

As questões norteadoras do presente estudo, visando a contemplar o objetivo, são as que mais se aproximam dos possíveis indicadores de aceitação.

Objetivamente procuraremos ressaltar os pontos de convergência entre as questões que sinalizam para a educação inclusiva e mais especificamente às questões que permeiam a aceitação do aluno com Síndrome de Down por seus pares.

Quando mencionamos questões norteadoras da pesquisa, referimo-nos a pontos que, sob nossa compreensão, são indispensáveis a qualquer estudo sobre inclusão. São elas:

#### **A) Quanto à Proposta Pedagógica da Escola:**

*“O objetivo principal da escola é estimular para o interesse no ambiente que o rodeia, dando hábitos e conhecimento para o trabalho e a vida cultural”.*(VYGOTSKY, 1997, p.149).

Quanto a essa questão, fazemo-nos algumas perguntas que nortearão a nossa investigação. São elas:

- I. Estará esta escola cumprindo propósitos necessários para se enquadrar dentro da Proposta Inclusivista?
- II. Terá a escola formulado intenções referentes a esse propósito?
- III. Se realmente existe a Proposta Pedagógica voltada à inclusão, essa é assumida por todos os professores?
- IV. As questões inerentes ao modelo adotado são debatidas em reuniões ou num determinado momento com o corpo de funcionários?
- V. Terá o modelo adotado partido apenas de uma decisão do corpo diretivo da escola?

Essas questões apontam para o foco principal do estudo, conforme será melhor explicitado no item dedicado à metodologia.

## **B) Quanto à Preparação da Turma:**

A classe inclusiva permite aos alunos com necessidades especiais situarem-se em um contexto de aprendizagem mais significativo e motivante, suscitando mais esforços de colaboração que a segregação tradicional vivenciada por estes alunos em outros modelos de ensino.

Sabedores que somos das vantagens da convivência em sala de aula para os alunos incluídos, bem como para seus pares, dentro do que dispomos na literatura, questionamos:

- I. Estarão as classes dessa escola sendo preparadas para a inclusão?
- II. Sendo a resposta positiva, que meios utilizam para a preparação?
- III. A escola propicia embasamento teórico ao seu corpo docente e discente? (cursos de capacitação, palestras, proporcionar material bibliográfico)

### **C) Quanto ao Aluno Ter Tido Contato Anterior com Criança com Síndrome de Down:**

Glat (1995, p.95) diz que:

*“(...) embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue as escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes, e empregadores a contratar um determinado percentual de deficientes em suas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes”.*

Não muito incomum é o fato de que hoje em dia, apesar de todas as facilidades de acesso aos meios de comunicação que possuímos, nos deparamos com casos de total desconhecimento ou falta de informação sobre a Síndrome de Down, suas características e, principalmente, sobre as possibilidades de interação das pessoas que são acometidas por esta anomalia genética.

Acreditamos que um dos fatores para que a desinformação, e por vezes preconceito, diminua quando da inclusão desses sujeitos nas classes regulares de ensino seja o fato de o aluno já ter mantido contato anterior a essa experiência de sala de aula com crianças com Síndrome de Down.

Nesse sentido, Stainback & Stainback (1999), afirmam que:

*“Uma maneira de reconhecer as características ou as diferenças individuais dos alunos é proporcionar-lhes oportunidades para encontrarem-se com outros grupos formados em torno de características ou questões específicas e lhes permitir compartilhar informações, apoio e estratégias para transformar o preconceito, a discriminação e as práticas de vida”. (1999, p.409).*

No que essa hipótese vem a nos sugerir melhor aceitação? Acreditamos que o possível contato prévio venha a ser um desmistificador de preconceitos e um facilitador na convivência entre as crianças. Na medida em que se convive com

uma criança com Síndrome de Down, aprende-se a respeitar suas possibilidades, às vezes limitadas, dependendo do grau de comprometimento e, mais ainda, a apostar nas potencialidades.

#### **D) Quanto ao Acesso à Informação:**

*“(...) todas as pessoas podem aprender, que todos se beneficiam de estar juntos e que a diversidade é uma de nossas potencialidades fundamentais.” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.88).*

A inclusão nas classes regulares de ensino é o mais atual modelo implementado pelas políticas públicas de ensino. Garantir um ensino para todos necessita antes de um preparo do “todo” para receber as diferenças no seu ambiente, aceitar lidar com a diversidade humana. Não adianta uma Lei Federal assinalando para a inclusão se esta não estiver enraizada nos propósitos pessoais de convivência de cada pessoa. A imposição por si só não garante êxito, muito pelo contrário. No entanto, a informação, a troca de experiência, os relatos verbais, estes sim, abrem caminho e apontam novos horizontes.

A nosso juízo, um dos grandes formadores de opinião e promovedor de questionamentos é o ambiente escolar. E é neste ambiente, sem dúvida alguma, que esperamos encontrar as respostas mais favoráveis à inclusão.

Então, questionamos:

- Estará essa instituição escolar cumprindo o seu papel de propiciar informação aos seus alunos quanto aos fatores positivos da convivência com alunos com Síndrome de Down e até mesmo às questões referentes à própria Síndrome?

**E) Quanto à Metodologia e à Ação Adotada pelo Professor em Sala de aula:**

*“A escola é uma instituição social regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo, às atividades, etc. Em conseqüência, a intervenção pedagógica de um professor sobre os integrantes de sua classe, situa-se sempre num quadro institucional” (LAPASSADE, 1977, p.20).*

Quanto a esse aspecto, pode-se questionar:

- Estará a instituição de ensino auxiliando o seu professor quanto a sua prática pedagógica, para que esse venha a desenvolver atividades que promovam a convivência e a troca positiva entre seus alunos?

**F) Quanto à Preparação da Comunidade Escolar:**

*“Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação”. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.27)*

Diversas são as possibilidades de a escola cumprir seu papel de fornecedora e formadora de opiniões quanto à inclusão e mais especificamente quanto à inclusão do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Quanto ao chamamento dos pais para as questões pertinentes à inclusão e à prática dessa na escola em que seus filhos estudam, questionamos:

- Estará cumprindo a escola o seu papel de acolher toda a comunidade escolar para debates, palestras ou até mesmo utilizando como recurso boletins informativos? Qual a forma que a escola encontrou para trabalhar com a comunidade escolar questões referentes à inclusão?

Acreditamos que, dada a sua importância no tema proposto, estes vários aspectos apresentados anteriormente possibilitem investigar os indicadores que

promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down, o que significa aceder a um dos aspectos que contribuem para o êxito da inclusão escolar.

*“A maior limitação para que os portadores de Síndrome de Down se tornem adultos integrados, produtivos, felizes e independentes não é imposta pela genética, mas sim pela sociedade” (WERNECK, 2000, p.155).*

Por último, destacamos da Declaração de Salamanca (1994, p.27) o seguinte: “A preparação adequada de todo o pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

As questões norteadoras apresentadas nesse item são por nós consideradas fundamentais para que consigamos identificar os indicadores promovedores de aceitação, bem como salientamos que todas desempenham o mesmo papel, qual seja, o de delinear os aspectos significativos para que possamos apontar os possíveis indicadores de aceitação. Não temos a pretensão do determinismo e muito menos de apontar os indicadores, ora encontrados, como a única verdade sobre aceitação em situação de sala de aula inclusiva. Acreditamos sim podermos contribuir para que as relações sociais, as interações de sala de aula ou no ambiente escolar como um todo, sejam mais enriquecidas e que possam contribuir para a aprendizagem de todos.

### **3.4 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram professores, alunos e o corpo diretivo de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre. A escolha do local e dos sujeitos foi intencional, na medida que buscávamos uma escola que se enquadrasse dentro do modelo inclusivista e que já possuísse alunos com Síndrome de Down no seu quadro discente. Os sujeitos são:

- Três alunos com Síndrome de Down dessa escola particular da cidade de Porto Alegre, considerada como escola modelo em inclusão;
- Três professores responsáveis pelas turmas em que estão incluídos os três alunos;
- O corpo diretivo da escola, (Coordenação Pedagógica, SSE e SOE).

### **3.4.1 Conhecendo os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.**

#### **Dois alunos de terceira série:**

- F.B. - sexo masculino, nascido em 07-01-89, filho único do casal, tendo três irmãos por parte de pai. Encontra-se cursando a terceira série. Ingressou na escola em 1999 para cursar a segunda série;
- F.M. - sexo feminino, nascida em 17-08-89, ingressou na escola em 2000 para cursar a terceira série.

#### **Um aluno de segunda série:**

- F.B. - sexo feminino, nascida em 03-08-90. Tem uma irmã mais moça. Cursa a segunda série.

É importante ressaltar que 5 (cinco) é o número total de alunos com Síndrome de Down matriculados na escola até o momento da realização desta pesquisa. Portanto, nossos sujeitos representam 60% da população existente no cenário da investigação.

O contexto de estudo desta investigação será todo o grupo da classe na qual o aluno com síndrome de Down estiver incluído, na medida em que consideraremos a análise dos relatos das atividades grupais.

#### **Três professores**

- Sendo duas professoras de terceira série e uma professora de segunda série.

### Corpo diretivo da escola (Coordenação Pedagógica, SSE e SOE)

- Composto por uma orientadora educacional, uma diretora pedagógica geral, coordenadora pedagógica das séries iniciais (CAT), uma coordenadora do regime especial e uma coordenadora pedagógica das duas últimas séries do CAT

**QUADRO 3 – IDENTIFICANDO OS SUJEITOS.**

Denominação	Identificação dos Sujeitos
<b>João</b>	Aluno da terceira série B da escola, turno da tarde.
<b>Carolina</b>	Aluna da terceira série A da escola, turno da tarde.
<b>Ana</b>	Aluna da segunda série A da escola, turno da tarde.
<b>Prof 3 A</b>	Professora da terceira série A
<b>Prof 3 B</b>	Professora da terceira série B
<b>Prof 2 A</b>	Professora da segunda série.
<b>Prof E.F.BIR</b>	Professor de educação física.
<b>Coord. Ped.</b>	Coordenadora Pedagógica.- Séries Iniciais.
<b>Dir. Ped. Geral</b>	Diretora Pedagógica.
<b>Prof. e Coord. das duas últ. séries CAT</b>	Coordenadora das duas últimas turmas das séries iniciais.
<b>Orient. Educ.</b>	Orientadora Educacional
<b>Coord. Reg. Esp.</b>	Coordenadora do Regime Especial.

## **3.5 Coleta de Dados**

### **3.5.1 Estratégias para a Coleta de Dados**

Em um primeiro momento, fizemos contato com a direção da escola, visando a obtenção do consentimento para a realização da pesquisa. A partir desse momento foi possível entrar em contato com as três professoras previamente selecionadas para fazerem parte desta pesquisa e estruturar o esquema de visitas às salas de aula e a participação nas atividades, onde então seriam realizadas as observações.

### **3.5.2 Período de Preparação para a Coleta de Dados**

A preparação para a realização da coleta dos dados constituiu-se da nossa inserção no ambiente escolar, partindo do consentimento da direção e das professoras envolvidas, de forma que a nossa presença nas atividades de sala de aula e nas atividades extraclasse favorecessem a obtenção e coleta dos dados necessários.

### **3.5.3 A Coleta dos Dados**

A coleta de dados propriamente dita ocorreu mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas (com a equipe pedagógica da escola e com as três professoras envolvidas no estudo), de observações que ocorreram em dois momentos distintos: primeiramente em situação de sala de aula e posteriormente em situação extraclasse, da análise da proposta pedagógica da escola e da análise dos relatos de uma atividade grupal realizada pelos alunos. A escrita desse relato deu-se após o desenvolvimento de uma atividade pedagógica proposta pela professora da turma.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos definidos para o desenvolvimento dessa investigação.

### 3.6 Procedimentos Metodológicos

As observações foram conduzidas com o intuito de rastrear situações que apontassem para a aceitação ou rejeição do aluno com Síndrome de Down no ambiente escolar. Elas ocorreram no ambiente de sala de aula e durante o período de atividade extraclasse (aulas de educação física, recreação e tempo livre no pátio). No total foram doze observações, as quais serão apresentadas sob a forma de excertos, no capítulo da análise dos dados

Em uma determinada situação de observação, em ambiente de sala de aula, foi solicitado que os alunos elaborassem uma redação, como relato de uma atividade grupal. Essa atividade grupal caracterizou-se por um trabalho proposto e coordenado pela professora da classe. Os alunos encontravam-se distribuídos em pequenos grupos, desempenhando a tarefa proposta. Após a conclusão das atividades os alunos foram convidados a fazer uma redação descrevendo como foi ter desenvolvido a atividade em pequeno grupo. Posteriormente realizou-se a análise das redações dos grupos, com enfoque maior na redação do grupo ao qual fazia parte o aluno incluído, considerando alguns indicadores de aceitação. Quais seriam estes indicadores de aceitação? Seriam conteúdos escritos ou verbalizações tais como: gostamos de trabalhar em grupo; é bom ficar com esse colega no meu grupo, etc..

Outro fator relevante nessa investigação foi a Proposta Pedagógica, uma das questões norteadoras desta pesquisa. Ela foi analisada de forma a que se pudesse dar destaque aos pontos que direcionam ou apontam para os indicadores de aceitação. Como mencionamos anteriormente, a Proposta Pedagógica permeia toda a “vida escolar”, pois nela consta desde as questões administrativas até questões metodológicas do cotidiano do professor.

Por último, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com as professoras das turmas envolvidas e com o corpo técnico da escola (Coordenação Pedagógica, SOE e SSE). Devido ao grande volume que originaria anexar todas as

transcrições das entrevistas realizadas ao longo da investigação (em torno de cinquenta páginas), optamos por trabalhar com a apresentação de excertos.

Quanto às observações, é importante destacar que tiveram duração aproximada de cinquenta minutos cada, sendo registradas em forma de apontamentos e em fitas tipo K7, sendo posteriormente transcritas.

### **3.7 Categorias**

Temos como nosso objetivo de estudo a aceitação do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Para tanto, trabalhamos com indicadores que permitiram classificar os assuntos observados em cada uma de suas dimensões. Estas dimensões são destacadas por Boudon (1971, p.51) como sendo relevantes ao enquadramento dos discursos dos sujeitos.

Segundo Moraes (1998) para melhor enquadrar e organizar as falas dos sujeitos é fundamental que os dados sejam analisados e agrupados segundo critérios semânticos. Estes critérios semânticos dão origem as categorias temáticas que no caso desta investigação deverão favorecer a identificação dos indicadores que promovem a aceitação dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino.

Visando favorecer o entendimento na análise dos dados, após o nome de cada um dos participantes deste estudo e antes de cada fala destacada acrescentamos um número e este se reporta as dimensões das quais se fala.

Apresentamos a seguir, o quadro resumo das categorias definidas a partir do referencial teórico as quais nortearão a análise, segundo critérios semânticos, dos dados obtidos neste estudo.

**QUADRO 4: CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E DIMENSÕES.**

<b>CATEGORIAS EMPÍRICAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>DIMENSÕES</b>
Atitude das Professoras	Quanto à inclusão e à postura metodológica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Preocupa-se com o fato de ter um aluno com Síndrome de Down incluído no momento da elaboração de suas aulas;</li> <li>2 Terem conhecimento prévio sobre inclusão e Síndrome de Down;</li> <li>3 Participa de reuniões pedagógicas.</li> </ol>
Atitude dos Alunos	Quanto ao grupo e suas interações	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Interação com o ambiente escolar;</li> <li>2 Participação em atividades pedagógicas e de recreação;</li> <li>3 Participação da família e atividades sociais.</li> </ol>
Atitude da Equipe Diretiva	Quanto à Proposta Pedagógica da Escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ênfase no processo de inclusão na proposta pedagógica;</li> <li>2 Fornecimento de recursos didáticos e apoio pedagógico.</li> </ol>

A elaboração deste quadro anteriormente demonstrado supre a nossa preocupação com relação à clareza metodológica. Para tanto, acrescentamos que através da análise primeiramente de uma categoria maior, qual seja, a das atitudes, e num enfoque mais restrito, qual seja, a das subcategorias, propomos as dimensões\*, estas previamente estabelecidas e, com isto, poderemos por meio de recortes, enquadrar as falas que mais se relacionam ou se enquadram nestas dimensões.

Da mesma forma, apresenta os tópicos que foram trabalhados na interpretação dos dados coletados, com o referencial para a descrição dos fatos e o melhor detalhamento dos relatos obtidos durante o período da coleta dos dados.

---

\* Dimensão - O número mínimo de variáveis necessárias a descrição analítica de um conjunto. (Ferreira, 1999)

**QUADRO 5: RESUMO DA METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO.**

<b>Tipo de Estudo:</b>	Estudo realizado sob a abordagem qualitativa presente no estudo de caso.
<b>Participantes da Pesquisa:</b>	<p>Pesquisa realizada em uma escola da rede de ensino privado da cidade de Porto Alegre. Foram sujeitos desta pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Três alunos;</li> <li>• Três professoras;</li> <li>• Equipe diretiva.</li> </ul>
<b>Instrumentos para a Coleta de Dados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semi-estruturada com professores e equipe diretiva;</li> <li>• Observação em sala de aula e extra classe (recreio);</li> <li>• Elaboração textual dos alunos.</li> </ul>
<b>Análise de Dados:</b>	Análise de conteúdo.
<b>Categorias empíricas:</b>	<p>I – Atitudes das Professoras;  II – Atitudes dos Alunos;  III – Atitudes da Equipe Diretiva.</p>
<b>Subcategoria:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto à inclusão e à postura metodológica;</li> <li>• Quanto ao grupo e suas interações;</li> <li>• Quanto à Proposta Pedagógica da escola.</li> </ul>
<b>Dimensões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três para a categoria 1</li> <li>• Três para a categoria 2</li> <li>• Duas para a categoria 3</li> </ul>

**CAPÍTULO 4**  
**A ANÁLISE DOS DADOS**

*“Pertencer é mais do que romper as barreiras dos rótulos e dos estigmas produzidos na representação e no imaginário social; pertencer é mais do que ter contemplados direitos à cidadania no âmbito jurídico-formal. Pertencer é, pois, estar engajado, qual sujeito ativo da história; é exercer a condição de ator sem ser alvo da visão dualista que atribui à diferença a condição de anjo ou de demônio, para garantir à media a condição de normais. Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão (...) (ROSS, 1999).”*

## 4.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram considerados os pressupostos teóricos que embasam a investigação qualitativa. Os dados foram analisados no sentido de apontar categorias que facilitassem a identificação dos indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down no ensino regular.

Na utilização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras dos alunos incluídos e com a equipe diretiva da escola, buscamos uma maior aproximação com as participantes da pesquisa, visando a levantar dados que fossem relevantes, pois, como bem define Triviños (1987, p.146),

*“(...) ela, ao mesmo tempo, que valoriza o papel do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.*

Na redação elaborada pelos alunos foi realizada a análise do conteúdo, considerando os aspectos semânticos do texto que possibilitassem a identificação dos indicadores de aceitação.

Quanto à Proposta Pedagógica, foi realizada na íntegra a análise do referido documento, salientando os aspectos que sinalizavam para o favorecimento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a promoção de atividades pedagógicas que indicassem ou favorecessem a interação entre os alunos. O objetivo em destacar estes aspectos está na sua visualização como indicadores ou favorecedores de aceitação.

## **4.2 Etapas da Análise dos Dados**

Os dados coletados através das entrevistas com as professoras, diretora, coordenadora pedagógica, coordenadora de turno, coordenadora do regime especial e orientadora educacional e das observações foram por nós transcritos, buscando uma melhor impregnação no assunto. Os relatos obtidos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo.

Para Bardin (1995, p.42), a análise de conteúdo pode ser definida como:

*“Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.*

Triviños (op.cit.) comenta que essa definição de Bardin caracteriza a análise de conteúdo com algumas peculiaridades essenciais: ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

Explicitando o que seja a análise de conteúdo, Moraes (1994, p.104) acrescenta:

*“(...) constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e à interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção”.*

Na etapa da análise dos conteúdos coletados, como bem acrescenta Minayo (2000, p.1998),

*“(...) existe por parte dos teóricos, divergências e dificuldades que começam desde quando se parte para a tarefa concreta de análise do material coletado. Aí não existe concordância nem quanto a pressupostos teóricos e nem quanto a métodos e técnicas a serem empregados”.*

A essa necessidade de organização e desdobramento dos dados coletados em nossa investigação é importante mencionar Moraes (1998, p.9):

*“A análise de conteúdos constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.*

Segundo esse autor, pode-se observar a adequação na utilização da análise de conteúdo para uma melhor reinterpretação das mensagens contidas tanto nas redações elaboradas pelos alunos quanto nas entrevistas com a equipe diretiva e professoras para verificação dos indicadores de aceitação. As cinco etapas propostas pelo autor são:

- Preparação das informações;
- Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- Descrição;
- Interpretação.

Para a análise dos dados desta investigação foram desenvolvidas as cinco etapas propostas por Moraes (1998).

Inicialmente apresentamos alguns aspectos da literatura relacionados à questão das atitudes, para um melhor entendimento de como é utilizada a expressão “Atitudes das Professoras”, neste estudo.

Conforme Reche (2000), a investigação das atitudes possibilita prever com maior ou menor grau de exatidão o comportamento dos professores, dos alunos e da equipe diretiva em relação à aceitação do aluno incluído.

Em Doré et al. (1996, p.12) encontramos a sinalização para a necessidade de termos atitudes positivas com relação aos alunos incluídos.

*“As atitudes dos administradores, dos professores, dos pais e dos demais alunos são consideradas como a principal condição de êxito da integração.”*

A definição de atitude utilizada neste estudo faz referência à atitude que predispõe para uma ação, isto é, predispõe o indivíduo a agir de determinada maneira e a manifestar um determinado comportamento.

Acreditamos que, fortemente influenciado pelas atitudes dos outros em relação a sua pessoa, o aluno incluído vai construindo sua imagem perante o grupo,

o que por vezes delimita o seu agir e o permitir fazer parte desse grupo, reforçando ou não sua auto-estima (ação do meio) e a sua pré-disponibilidade para o processo de interação e de aprendizagem. A construção da imagem a qual nos referimos diz respeito ao campo emocional e físico. A predisposição para as atividades escolares propostas e a participação na vida social enquanto grupo também é altamente influenciada pela receptividade do grupo para com o colega. O se sentir aceito é compreendido por nós como fator fundamental para o processo de inclusão, bem como para a aprendizagem dos alunos incluídos.

A seguir apresentamos a análise das categorias conforme o item 3.7, referente ao capítulo 3 da investigação, onde está descrita a metodologia utilizada neste estudo.

### 4.3 Atitudes das Professoras – Categoria 1

Para facilitar a compreensão desse item, apresentamos novamente essa categoria extraída do capítulo 3, item 3.7.

**QUADRO 6: CATEGORIA 1**

Categoria Empírica	Subcategoria	Dimensões
Atitude das Professoras	Quanto à inclusão e à postura metodológica	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1090 1379 1437 1626">1. Preocupar-se com o fato de ter um aluno com Síndrome de Down incluído no momento da elaboração de suas aulas;</li> <li data-bbox="1090 1626 1437 1738">2. Ter conhecimento prévio sobre inclusão e Síndrome de Down;</li> <li data-bbox="1090 1738 1437 1803">3. Participar de reuniões pedagógicas.</li> </ol>

Na categoria final, destacamos com ênfase as manifestações das professoras quanto às suas práticas diárias no que tange à própria condição de professora de turma com alunos incluídos. Bem sabemos que os professores que recebem em seu ambiente escolar um aluno com Síndrome de Down devem ter claro o pressuposto de que não podem esperar destes alunos as mesmas atitudes e comportamentos dos demais, portanto devem ter respeitadas suas possibilidades e condições para o processo de aprendizagem. Acrescentamos que entendemos como classe inclusiva um local onde crianças interajam entre si, tendo respeitado o seu tempo e as suas limitações. Em relação a essas limitações, não estamos nos referindo necessariamente às provenientes de alguma síndrome, mas às limitações individuais e inerentes aos seres humanos.

Como sugere Carneiro (1997, p. 142), sobre o modelo de educação inclusiva:

*“Não se trata, evidentemente, de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou mentais, mas se trata de lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive. Trata-se de considerar sempre que os homens são todos sujeitos históricos.”*

Ao mesmo tempo que esse professor toma consciência do seu papel enquanto educador e da gama de seres ímpares que possui em sua classe, deve repensar ou pensar sua prática pedagógica com a finalidade de atender da melhor forma possível não só ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos, respeitando suas necessidades específicas e, principalmente, favorecendo o avanço de suas possibilidades.

Landi (1997, p.42) acrescenta que:

*“A ação pedagógica deve fazer um apelo às potencialidades ativas que estão no sujeito, no círculo da sua liberdade, de ser aquilo que pode ser, ou ainda como deseja ser”.*

A intervenção pedagógica do professor ou do colega na situação de interação é, segundo a teoria vygotskyana, estar agindo ou intervindo na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). É exatamente na ZDP que se espera a ação e a formação dos princípios de regulação das interações sociais. Pressupomos que no momento em que um colega auxilia o outro em um determinado problema matemático, por exemplo, as redes de relações sociais se fortalecem, possibilitando novos contatos e interações em outras oportunidades.

A proposta dessa nova escola, que desponta no horizonte\*, é a de uma escola que prevê um redimensionamento do papel do professor, apontando para um profissional cuja prática pressupõe constante atualização e reflexão, o que também vem ao encontro das necessidades da sociedade que temos hoje, em constante transformação.

Para que possa agir, auxiliando o crescimento individual e grupal de seus alunos e favorecendo o campo do conhecimento, o professor deve estar atento para as inovações e propostas que surgem quase que de uma forma natural quando se trabalha com grupos heterogêneos como os que constituem uma classe escolar. É graças a essa gama de vivências distintas que podemos traduzir por conhecimento puro, cultural, propiciamos neste ambiente escolar e através dos relacionamentos e suas redes o suporte para o conhecimento formal, transmitido em sala de aula.

Considerando as idéias de Vygotsky sobre o conhecimento, encontramos um importante destaque para as relações sociais, quando este acrescenta estar o conhecimento inserido no bojo das relações sociais, pois acredita o autor que o conhecimento é um processo mediado pelo sujeito cognoscente e produzido no seio de uma complexa rede de condições culturais.

É partindo desta rede de possibilidades, de condições culturais e do interjogo escolar que começaremos a análise das falas das professoras que fizeram

---

\* Utilizamos essa expressão, no sentido figurado, para sinalizarmos o caminho percorrido desde o nascer do sol até o momento em que atinge o seu maior pico. Desejamos com ela, demonstrar a opinião que temos quanto ao processo (caminho) a ser percorrido até que o modelo inclusivo de educação alcance o ideal.

parte da pesquisa e que possuem em suas salas de aula alunos com Síndrome de Down incluídos. As falas as quais nos reportamos servem como substrato para as correlações que fazemos entre a teoria e o que pontuamos como necessário ser observado em trabalhos como este.

#### 4.3.1 Quanto à Inclusão e à Postura Metodológica

Nessa subcategoria destacamos a fala das professoras sobre a sua prática pedagógica, sobre a inclusão dos seus alunos e como concebem esse processo. No decorrer das transcrições das falas será colocado um número que se reportará à dimensão da qual se fala.

A importância que se busca dar a essas falas se justifica pelo fato de acreditarmos que a forma como as professoras regentes das classes pesquisadas agem com seus alunos com necessidades educacionais especiais é, no nosso entender, um claro indicativo de como percebem, vêm, e reagem na presença do aluno incluído no dia-a-dia escolar.

Conforme Reche (2000, p.14):

*“(...) essa percepção que os professores têm dos seus alunos incluídos pode influir tanto na manifestação de atitudes, quanto no comportamento do professor, isto é, nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. É importante salientar que tanto a questão das atitudes, favoráveis ou de resistência, quanto à percepção do professor com relação ao deficiente mental, estão estreitamente relacionadas e determinadas pelo conhecimento que se tem sobre o assunto”.*

Na fala da professora 3 B<sub>1</sub> e 2 (descritas abaixo) fica evidenciado o respeito às limitações que o aluno incluído tem em relação aos demais colegas. Ao mesmo tempo a professora salienta o respeito que tem pelas possibilidades de superação dos limites dos seus alunos incluídos, e ao avanço dessas possibilidades no campo da aprendizagem. Sinaliza também para as oportunidades oferecidas durante as atividades pedagógicas, demonstrando o quanto é necessário o manejo

de classe, o suporte pedagógico, o conhecimento sobre as características da SD e a intencionalidade na ação de reforçar determinados aspectos que para um determinado aluno seja necessário, independente de ser PNE ou não. É importante relacionar o ensinar com o (re)conhecimento das possibilidades e das dificuldades de cada aluno.

#### Na fala da professora 3 B<sub>1</sub>

O João consegue expressar as dificuldades dele durante as atividades e tanto eu quanto os colegas procuramos auxiliá-lo. Mas nem por isso ele deixa de fazer as coisas por conta própria. Ele faz questão de fazer e mostrar que sabe e que pode. Nós respeitamos o tempo dele e o espaço dele é garantido sempre.

(...) eu acho que a gente tem que trabalhar e apostar que ele vai conseguir e trabalhar com ele para que isso seja realizado realmente.

(...) pra mim não torna uma preocupação quanto à aprendizagem. Eu sei que ele vai lutar, vai lutar e com certeza ele consegue. Claro que dentro da limitação dele, né, mas ele consegue.

Na fala da professora 2 A<sub>1</sub>, encontramos outra situação e modelo de atendimento educacional oferecido pela escola. Nesta fala também fica evidenciado o reconhecimento e o respeito às limitações da aluna incluída, quando diz:

A Ana possui um comprometimento bem maior que os outros dois, que ela fica somente em algumas aulas junto com a turma e que em outros ela sai e vai para um atendimento especializado.

(...) ela tem mais dificuldade, então eu procuro trabalhar com recursos que ajudem ela. Nas aulas de matemática ela precisa sempre do concreto.

(...) então eu ajudo ou um colega ajuda. Por isso ela tem atendimento com a M.I. (atend. esp.), para auxiliar na construção das palavras e conteúdos de alfabetização.

Analisando a fala das professoras, verificamos que a maioria procede com seus alunos incluídos da mesma forma que com os demais, utilizando-se das mesmas situações em sala de aula, procurando lançar-lhes desafios de forma a estimulá-los nas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Em outros momentos da análise do discurso das professoras, encontramos evidências que revelam grande preocupação em relação à aquisição do conhecimento por parte dos alunos e pela forma como devem trabalhar seus conteúdos em sala de aula.

Também podemos constatar contradições (nas falas anteriores e nas que seguem) no aspecto da preocupação com a aprendizagem dos alunos incluídos, principalmente, quanto ao oferecimento de material didático. Enquanto uma professora fala que procura trabalhar com folhas mimeografadas ou xerocadas para favorecer a aprendizagem e o rendimento de uma aluna, a outra coloca não se preocupar tanto com as questões da aprendizagem por saber que o aluno se empenha e consegue acompanhar os demais colegas.

Professora 3 A:

(...) eu procuro ao máximo trabalhar em grupo e com folhinhas para facilitar para ela. Porque os colegas ajudam né.

Professora e coord. das duas últ. séries do CAT:

(...) eu trago material que contemple também as questões da linguagem, da ilustração porque as vezes algumas palavras que a gente usa ele ainda não tem o entendimento.

(...) ele precisa do concreto, do formal, então eu busco dentro da literatura infantil conteúdos que sejam mais acessíveis e que contemplem todo o conteúdo, mas que permeiam por toda a turma.

(...) a distribuição do material começa normalmente por eles mas passa por toda a turma, mas onde eles possam ter um recurso a mais de compreensão.

Prof. 3 B:

eu não me preocupo muito com o material que eu vou trabalhar com ele ou em fazer diferente para ele porque eu sei que ele vai correr a traz e vai conseguir acompanhar os colegas.

Pudemos apreender das falas dessas professoras que a intencionalidade de oferecer material para a turma em folhas e trabalhá-las em grupo, teve como objetivo a possibilidade de desenvolver os conteúdos propostos e, ao mesmo tempo, favorecer o desempenho da aluna incluída na classe.

Essa mesma professora, na medida em que trabalha com folhas mimeografadas ou xerocadas, está possibilitando também o trabalho em grupo, o

que podemos auferir enorme valor, pois possibilita trocas significativas entre os alunos. Essa professora reconhece a dificuldade de sua aluna e promove atividades oferecendo recursos para que ela possa trabalhar em grupo, sem prejuízo da dinâmica do trabalho e sem valorizar suas dificuldades perante o grupo. Vários estudos apontam para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em grupo como sendo relevantes na promoção da compensação da deficiência. Esse indicativo torna-se evidente nas observações de sala de aula. Na verbalização da professora do aluno João, podemos perceber outro indicativo de promoção da aceitação, que é o auxílio dos demais colegas para com o aluno incluído.

Prof 3 B<sub>1</sub> - Quando o João está trabalhando em grupo e não consegue entender, os colegas explicam e ajudam ele. Isso é em qualquer situação.

O trabalhar em grupo, como ação pedagógica, se propõe a valorizar as atividades de caráter coletivo, envolvendo todos os alunos. Por esse motivo se torna facilitador do processo de aprendizagem e adquire um valor incalculável na ação escolar, pois valoriza o cerne que regula e auto-regula a formação das funções psicológicas superiores.

Essa tese é comprovada por estudo de autores citados por Vygotsky (1997), os quais salientam que, nas classes que possuem alunos com diferentes graus de dificuldade, os agrupamentos são mais estáveis e duradouros, pois trabalham com a idéia de zona de desenvolvimento proximal, ao contrário da Pedagogia mais tradicional, que privilegia a classe de alunos que tenham um desempenho melhor e que contenham o mesmo nível mental. Portanto, propõe o nível real como parâmetro de desenvolvimento e de grupo.

Quanto à questão da aquisição do conhecimento por parte dos alunos incluídos e à avaliação propriamente dita, a fala dos professores e da coordenadora pedagógica evidenciam uma preocupação em respeitar o momento e as condições de cada aluno.

Referente às questões metodológicas, encontramos nas falas das coordenadoras as seguintes sinalizações:

Coordenadora do Regime Especial - Nós damos ao aluno incluído um tempo maior para que ele possa responder as questões de uma prova, por exemplo. Se para os outros é dado dois períodos para ele é dado quatro. A cobrança é a mesma, se traz o tema, as atitudes, tudo é cobrado igual. Mas é respeitado o ritmo dele.

Prof e Coord. das duas últ. séries do CAT<sub>2</sub> - Eles ficam com as provas dois, três dias e os outros nem se importam com isso. Ninguém questiona que eles se saíram bem por causa do tempo ou que eles responderam as mesmas questões em uma aula. Todos entendem e percebem que cada um tem o seu tempo de fazer as coisas e respeitam.

Os depoimentos aqui analisados evidenciam aspectos muito significativos, tais como: a metodologia empregada pelos professores, a avaliação utilizada e a preocupação com a construção do conhecimento dos seus alunos. A preocupação com a aprendizagem e os instrumentos de avaliação dos conteúdos trabalhados, conforme os relatos, evidencia a importância atribuída e o cuidado com o processo por parte dos professores e, principalmente, ao papel desempenhado pela escola, na formação de opinião e na transmissão de conhecimento.

Conforme Reche (2000, p. 15):

*“(...) a escola é instituição por excelência que deve passar os valores e o conhecimento cultural de uma sociedade. Assim é fundamental que o professor tenha preocupação com relação à aquisição do conhecimento e igualmente atente para o direito ao acesso dos objetivos educacionais ao deficiente mental, tal como é direito de todos os demais alunos”.*

Pelas colocações das professoras e da equipe diretiva da escola investigada, percebemos que o que ocorre no momento é um caminhar rumo a um objetivo, reconhecendo que o processo é longo, porém evidenciando o interesse e a disposição dessa escola em alcançar os objetivos totais de uma escola inclusiva. A questão da própria filosofia da escola (analisada posteriormente) sinaliza para este caminho, para a preocupação da transmissão do conhecimento mas também para o atendimento a todas as necessidades individuais dos seus alunos.

Portanto, o que se observa nessa escola e em toda a perspectiva inclusivista é um redesenho da escola, onde esta passe a ser um ambiente de acesso e de permanência de todos, independentemente se PNE ou não. A escola para ser considerada inclusiva tem que deixar de ser um espaço burocrático, mecanicista e frio para ser um espaço de integração, de tomada de decisões conjuntas, ajustada à sua realidade e procurando superar os desafios diários. Werneck (2000, p. 42) salienta que, “(...) a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”.

Assim, necessitamos que a escola inclusiva assuma uma postura de reflexão e de volição. Uma escola que não tenha medo de traçar objetivos, metas e de arriscar, nunca esquecendo de rever objetivos e avançar ou recuar quando necessário. Recuar não no sentido do embotamento, mas, sim, no de reformular, criar, inovar e avançar no processo inclusivo. Todas estas questões não devem diminuir ou encobrir a necessidade primordial de dar a atenção devida à equipe de professores que trabalham na escola.

Na análise das verbalizações das professoras, recebeu destaque como sendo uma das variáveis que mais interfere decisivamente na questão das atitudes frente à classe, o suporte técnico e teórico oferecido pela escola, pois quase todas relatam não o terem recebido no decorrer da etapa acadêmica de suas vidas no que tange ao preparo para trabalhar com alunos PNE.

A partir das verbalizações das coordenadoras dos regimes especial e regular bem como, na fala da Orientadora Educacional, pode-se observar a importância dada ao suprimento das dúvidas, curiosidades e principalmente dificuldades dos professores durante as reuniões pedagógicas e em momentos informais.

Entretanto, as oportunidades de encontro com a literatura de um modo mais formal, como por exemplo cursos de capacitação, seminários internos, etc, não nos pareceram uma prática corriqueira da instituição. Compreendemos pelas

entrevistas realizadas que o apoio teórico fica então restrito a obras literárias disponíveis na instituição.

#### Na fala da Orientadora Educacional

Or. Educ. 1, 2 e 3 - (...) a escola costuma fazer reuniões periódicas com os professores e sempre dar a assistência, o suporte que eles necessitam, seja de cunho pedagógico ou até mesmo de esclarecimento quanto às características específicas de cada síndrome. Aqui na escola nós temos alunos com diferentes tipos de comprometimento e procuramos atendê-los de acordo com as suas necessidades específicas.

Blanco (1998, p.56) afirma que “As necessidades educacionais diferem de aluno para aluno. Terão dimensões e matizes diferentes, segundo as oportunidades educacionais oferecidas e os recursos e características das escolas”.

Constatamos essa preocupação na fala a seguir:

Or. Educ. 1, 2 e 3 - (...) nós procuramos atender a todos os alunos quanto as suas necessidades individuais. E os professores também, nós procuramos dar material para eles lerem, temos o apoio dos terapeutas, dos médicos, eles esclarecem, tiram as dúvidas, orientam.

Pudemos constatar que existe uma preocupação quanto ao suporte teórico e apoio aos professores quando surgem as dificuldades, sejam elas de manejo de classe ou de cunho pedagógico. Os professores quando vão receber em sua sala de aula algum aluno incluído, recebem um suporte teórico por parte da escola e em especial do Serviço de Orientação Educacional.

Com relação especificamente aos alunos com Síndrome de Down, as professoras foram unânimes em responder que não sentiram dificuldades por já terem conhecimento sobre a síndrome e já terem convivido antes com crianças com Síndrome de Down. Acrescentam ainda aspectos referentes às características pessoais e traços de personalidade de cada aluno. A seguir, apresentamos excertos referentes aos três aspectos anteriormente apresentados, por considerarmos indicadores e promovedores de aceitação.

Prof. 3 B 2 e 3 - (...) eu acho correto incluí-los na classe regular porque eles têm o direito de conviver com os demais.

O João, por exemplo, é superintegrado ao grupo e a gente sente que os outros gostam de estar com ele. A gente tem que respeitar o tempo deles, mas eles podem quase tudo que os outros podem também

O João é muito carismático, muito mais que alguns colegas, então isto facilita a convivência.

Na fala da professora da 2<sup>a</sup> A<sub>2 e 3</sub>, encontramos o indicativo referente ao conhecimento prévio sobre a Síndrome de Down:

Mesmo antes da Ana ser minha aluna eu sempre encontrava com ela e com outros alunos que nós temos aqui na escola em atividades como festa junina, festa das bruxas, enfim, nas atividades que envolvem todas as séries, então quando a Ana veio para a minha turma nós já nos conhecíamos.

(...) nas reuniões das séries iniciais sempre os colegas comentavam sobre os alunos, então eu já sabia como eram.

Pelas falas das duas professoras constatamos que, mesmo não havendo um conhecimento aprofundado sobre a Síndrome de Down, ambas ou já conviviam ou pelo menos possuíam um conhecimento mínimo a respeito da SD e, principalmente, sobre os alunos da escola com a síndrome. Acreditamos que os espaços oferecidos para os professores durante as reuniões, permitem e contribuem para a desmistificação e para trocas enriquecedoras da prática diária das professoras. Como mencionamos no capítulo 2, talvez a SD seja a mais perceptível e certamente seja muito mais conhecida que outras síndromes não tanto discutidas ou até mesmo pesquisadas. Quando se questiona sobre a Síndrome de Down nas escolas, em casos especiais como neste trabalho, dificilmente ouve-se alguém dizer que desconhecia ou desconhece completamente a Síndrome de Down. Seja pela mídia, seja pela própria escola ou em casos específicos de parentesco ou vizinhança, normalmente as pessoas em geral e mais especificamente os professores já possuem algum conhecimento sobre a síndrome e suas características.

Por outro lado, mesmo havendo o conhecimento disseminado, ainda existem preconceitos e informações distorcidas. Acreditamos então que o papel da escola para a desmistificação da SD, para a quebra de pré-conceitos estabelecidos

de forma equivocada, para o rompimento de barreiras segregacionistas seja de fundamental importância. A escola desempenha papel fundamental no acréscimo das potencialidades e possibilidades dos alunos que acolhe, contribuindo enormemente para o desenvolvimento dos sujeitos como um todo. Cabe à escola, no nosso entender, estimular, valorizar, atender e priorizar o aluno, acompanhando-o de forma a suprir suas necessidades e reconhecer suas potencialidades.

Com propriedade Ainscow apud Carvalho (2002, p. 63) afirma que o mais importante recurso em sala de aula é o próprio aluno. “Em cada sala os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade de o professor aproveitar essa energia. (...) os alunos têm a capacidade para contribuir para a própria aprendizagem. (...) a aprendizagem é, em grande medida, um processo social”.

Desejamos pontuar neste momento as características gerais encontradas na escola e nas falas das professoras envolvidas na pesquisa. Embora seja a Síndrome de Down uma das síndromes mais conhecidas, percebe-se que há interesse e necessidade em abordá-la de forma mais detalhada, visando um conhecimento mais profundo sobre o tema. Ao mesmo tempo, salientamos que na escola em questão existe essa possibilidade, seja ela nas reuniões pedagógicas ou em trocas informais entre colegas. A escola oferece espaço e busca apoio em profissionais que permanentemente estão em contato com a escola e com os professores.

Na fala da Orientadora Educacional torna-se evidente a preocupação da escola em oferecer suporte teórico e técnico aos professores, não somente sobre Síndrome de Down, mas sobre tantas outras que os alunos incluídos apresentam.

Or. Educ. 2 e 3 - Nós não temos aqui só alunos com Síndrome de Down incluídos, nós temos diversos outros tipos de comprometimentos e de necessidades que são tão especiais e que precisam ser atendidas da mesma forma. São comprometimentos neurológicos, cognitivos e emocionais também. Nós tentamos atender cada aluno de acordo com as suas necessidades individuais e também nos preocupamos em dar suporte aos nossos professores para que trabalhem da melhor forma possível com cada aluno.

Com o intuito de compactar os dados trabalhados nesta categoria, apresentaremos a seguir um quadro resumo dos temas abordados, seguido por outro quadro, este referente aos indicadores identificados na análise das falas.

**QUADRO 7: RESUMO DA CATEGORIA I - ATITUDE DAS PROFESSORAS**

Pudemos auferir pelas observações e entrevistas realizadas que a grande maioria das professoras se preocupa com o fato de ter um aluno incluído na sua turma no momento de elaborar sua aula. Seja esta preocupação de cunho metodológico ou de interação, o professor demonstra uma preocupação quanto à capacidade do seu aluno incluído de interagir, de acompanhar os demais colegas em atividades extraclasse e de fazer a apreensão do conhecimento transmitido em sala de aula. Embora cientes que são das diferenças existentes em um grupo de alunos de um modo geral e em específico dos alunos portadores de necessidades especiais, essas professoras envolvidas na nossa pesquisa relataram, na sua maioria, que respeitam o tempo desses alunos, mas que também entendem as necessidades dos demais alunos que não os PNE e que da mesma forma também são atendidas ao seu tempo e na medida do possível. Outro fator importante a ser destacado é que essas professoras possuem acesso à literatura e a um suporte técnico, seja oferecido pela escola ou pelas instituições nas quais os alunos incluídos da escola são atendidos em horários inversos. Da mesma forma, as professoras ao destacarem o apoio e as trocas com as clínicas, destacam também a participação das famílias dos três sujeitos da pesquisa. Conforme relatam, os pais estão sempre em sintonia com a escola e prontos a dialogarem com as professoras ou com a equipe diretiva. De igual forma, colocam que o contato desses com as professoras ocorrem de forma espontânea, demonstrando o interesse em acompanhar a vida escolar de seus filhos. Quanto à preparação da turma, as professoras acreditam que pelo fato de a filosofia da escola ser a de atender a todo tipo de aluno de uma forma igualitária, quando as crianças são levadas até a escola já sabem que vão encontrar colegas ditos normais e PNE. Acrescentam ainda que o convívio seja no ambiente externo às salas de aula ou na própria sala de aula se dá de uma forma respeitosa e solidária. Quanto ao conhecimento prévio sobre a SD e suas características, nenhuma das professoras mencionou desconhecer totalmente o assunto, seja por convívios anteriores ou até mesmo pela disponibilização deste contato por parte da escola.

**Itens abordados :**

- Preocupar-se com o fato de ter um aluno com Síndrome de Down incluído no momento da elaboração de suas aulas;
- Ter conhecimento prévio sobre inclusão e Síndrome de Down;
- Participar de reuniões pedagógicas.

**QUADRO 8: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE DAS FALAS**

**METODOLOGIA UTILIZADA NAS AULAS;**

**PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS, PROPORCIONANDO APOIO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS;**

**SUPORTE TEÓRICO OFERECIDO AOS PROFESSORES E ALUNOS;**

**O CARISMA DOS ALUNOS COMO FACILITADOR DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM GRUPO;**

**CONHECIMENTO ANTERIOR SOBRE A SÍNDROME DE DOWN.**

#### 4.4 Atitudes dos Alunos – Categoria 2

Para uma melhor visualização, apresentamos esta categoria no quadro abaixo.

**QUADRO 9 – CATEGORIA 2**

CATEGORIA EMPÍRICA	SUBCATEGORIA	DIMENSÕES
Atitudes dos Alunos	Quanto ao grupo e suas interações	1. Interação com o ambiente escolar; 2. Participação em atividades pedagógicas e de recreação; 3. Participação da família e atividade social.

##### 4.4.1 Quanto ao Grupo e às Interações

Embora tenhamos claro que a melhor forma de coletarmos dados sobre as interações dos alunos com Síndrome de Down e seus pares seja perguntando a eles mesmos, optamos por fazê-las aos professores que têm estes alunos incluídos em suas turmas. A intenção de agir dessa forma fundamenta-se em duas razões: a primeira, por considerarmos que a atitude do professor em sala de aula seja um facilitador da interação de seus alunos, ou seja, a atitude do professor é percebida pelo aluno, podendo resultar em estímulo à aceitação por parte dos demais. A segunda justificativa seria o fato de termos melhor clareza da atividade grupal pelo olhar do professor que, por momentos, assume uma postura externa, de observador e, em outros momentos interage ativamente com o grupo. Nessa postura, por momentos externa, assumidamente de observador, procuramos abstrair através do olhar do professor, a imagem do grupo de alunos que ele possui, suas características e funcionamento, através da percepção de quem observa, por momentos regula e interage com o grupo. A concepção do grupo e suas interações por parte dos alunos serão detalhadas nas produções textuais dos mesmos, onde relatam como se sentem desenvolvendo atividades grupais e interagindo no ambiente de sala de aula.

Mesmo na situação de dinâmica de grupo, nos trabalhos pedagógicos, acreditamos que a postura do professor esteja permeando por todos os grupos, pois bem se sabe que a classe acaba adotando a postura do professor, suas normas de convivência e auto-regulando-se através dos seus conceitos de respeito, cordialidade e exigência.

Este agir do professor sobre o grupo ou com o grupo, é percebido por nós como determinante na dinâmica de interação e, portanto, favorecendo ou não a aceitação.

A segregação ou o não favorecimento desse entrosamento social inviabiliza o desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores, as quais, quando acontecem, seguindo a ordem natural das relações em sociedade, se estruturam diretamente no processo interativo da atividade coletiva da criança.

O grupo social no qual a criança está inserida e, mais objetivamente, o grupo escolar, influenciam a construção do “self”, que é estruturado exatamente através de um processo recíproco de ajustes às respostas de outros. A criança organiza as atitudes percebidas de outros em relação a ela própria e constrói sua personalidade com características progressivamente estáveis. Podemos perceber o quanto esta convivência é importante para todos do grupo, principalmente no que tange à formação do seu conceito enquanto indivíduo. A relação criança-criança constrói e elabora conceitos morais que perdurarão, e estes conceitos sócio-morais baseados nas interações aluno-aluno devem ser imensamente estimulados pelos professores.

Prof 3 B<sub>1</sub> e 2 - Os colegas aceitam ele no grupo, chamam ele para participar do time, não discriminam ele por ser diferente deles.

(...) o grupo que ele fizer parte acolhe ele e faz com que ele trabalhe.

(...) nunca excluiu ele, muito pelo contrário, sempre acolheu ele muito bem.

De acordo com Rego (2002, p. 60),

*“Podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.*

Prof e Coord. das duas últ. séries do CAT<sub>1 e 2</sub> – Ela fez na auto-avaliação uma queixa de que o grupo não deixava às vezes ela fazer é que eles querem garantir que o trabalho seja bem feito, mas o dela vai ta ali e ninguém vai dizer que ela não fez.

(...) nós vamos buscar o que é possível, se cada um fizer o melhor de si, né, isso é trabalhado em grupo.

Rego (2002, p.110) aponta que: “(...) na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.”

A análise do seguinte depoimento ilustra a posição do autor citado:

Prof e Coord. das duas últ. séries do CAT<sub>1 e 2</sub> – O grupo aceita e acolhe muito bem no grupo, inclusive se preocupa com o fato de que eles correspondam aquilo que foi exigido no trabalho, até para preservarem a si, porque eles também querem se sair bem no trabalho em grupo, querem defender o deles, mas também garantir que ela participe, que faça a parte dela, mesmo que eles depois mostrem que foi a Terra que fez, mas eles deixaram ela fazer do jeito dela.

O autor supracitado faz referência ainda que:

*“As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente” (REGO, 2002, p.58).*

Os grupos de alunos distribuídos ao longo das séries existentes na escola possuem uma forma de agir e compartilhar ao nosso ver bastante distinta das demais, certamente pela própria filosofia da escola, onde todos usufruem dos mesmos espaços, das mesmas oportunidades e recursos. Os alunos interagem nos seus ambientes específicos de sala de aula, mas também interagem com grupos

distintos em outros momentos e atividades como, por exemplo, em viagens, atividades de campo e até nos intervalos e período de recreio. É da filosofia da escola um jeito diferente de tratar os alunos e destes relacionarem-se entre si e com os professores.

Na fala da professora Vera, que não é sujeito desta pesquisa mas que muito colaborou, destaco a sua visão quanto à forma de se relacionarem os alunos e seus professores. Vera trabalha com matemática e acrescenta que existe uma relação aberta, sincera e de respeito mútuo:

Numa aula, um aluno meu me perguntou para que serviria ele aprender trigonometria e relatividade. Qual seria a importância deste conhecimento para a vida prática e diária dele. Eu disse que para a vida dele, para o dia-a-dia, sinceramente não serviria para muita coisa, mas se ele continuasse a estudar na escola, se desejasse fazer um vestibular ele precisaria aprender aquilo tudo. Ele sorriu, eu sorri, e ele me respeita por termos uma relação aberta e sincera.

Prof. e Coord. Das duas últ. Séries do CAT<sub>1 e 2</sub> - (...) No momento que eu tenho a coordenação isso é trabalhado nos grupos, com os alunos, é muito aberto esse jogo, de que existem diferenças e que não são só essas diferenças de Síndrome, mas as diferenças de cada um, que tem alguns mais lentos que é o caso do João e da Carolina.

A gente sente que há uma sintonia muito grande entre eles, no sentido de não ter diferenciação, de não tratar diferente.

Dessas colocações, podemos abstrair o quão importante é a forma de tratamento dado ao aluno por parte do professor, se esta relação é de respeito, de comprometimento com o processo de aprendizagem e de incentivo para a superação das dificuldades. O mesmo comprometimento e respeito são transmitidos para o grupo de alunos, sendo-lhes estimulada a cooperação e a autonomia.

De Vries (1998) acrescentam que o interesse pelos outros leva as crianças a cooperarem, construindo significados compartilhados, resolvendo conflitos e criando regras de convivência e obedecendo a elas no ambiente escolar. Nas observações pode-se constatar o quanto o grupo e as regras determinadas e pré-estabelecidas regem as atividades grupais. A cobrança para que sejam cumpridas

fazem com que todos compartilhem das mesmas estratégias e ao mesmo tempo se auto-regulem.

Prof. 3 B<sub>1</sub> - Eles cobram a participação de todos do grupo da mesma forma, aquele que tá dispersivo eles chamam a atenção e fazem participar.

Quanto à participação dos alunos incluídos nos grupos e à aceitação desses no ambiente escolar, nos três casos analisados podemos auferir o quanto o preparo da turma, bem como da instituição como um todo, vem favorecer ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse propósito de preparar a escola para a inclusão fica claro na atitude dos colegas para com a Carolina no momento do trabalho em grupo e que passamos a descrever:

A professora 3 A<sub>2</sub> propõe ao grupo (formado por quatro alunos cada) que elaborem poesias. Todos os grupos eram visitados pela professora que diversas vezes retomava as regras. O grupo da Carolina era constituído de três meninas e um menino. Semelhante aos demais, formou-se uma discussão quanto à elaboração. Ficou determinado que todos deveriam escrever um pouco. Mais uma vez a professora retorna ao grupo, dessa vez para repreender Carolina que se encontrava brincando com seu estojo de lata. Uma das meninas do grupo questiona se Carolina estava concordando com a rima. Observou-se que todas as decisões eram tomadas pelo grupo. Uma das meninas questiona Carolina sobre qual era sua cor preferida. Ela responde que é cor de brasa. A menina então pergunta para professora qual é a cor da brasa. A professora responde que é cinza ou laranja meio avermelhado. O grupo então se envolve para tentar encontrar uma rima para a cor vermelha, escolhida por Carolina (Anexo A) Quando chegou o momento da Carolina escrever, uma das meninas do grupo corrigia quanto à disposição da escrita na folha. Em outro momento desta mesma atividade as meninas cobravam sua postura crítica diante do que estavam escrevendo

Durante a terceira observação, pudemos acompanhar a turma da Carolina ao refeitório para que lanchassem, pois devido ao mau tempo não iriam para o pátio. Ao chegarem no refeitório, foram organizar seus lanches sobre a mesa. Em um determinado momento, uma das meninas, colega da Carolina, disse:

Carolina, olha, tu tá deixando cair farelo de bolacha na mesa. Imediatamente, as outras meninas defenderam a Carolina<sub>2</sub>, dizendo para a menina que ela deixasse Carolina, porque não tinha nada demais era só juntar depois.

Aspectos referentes à aceitação do aluno incluído e às questões pertinentes à auto-regulação dos grupos observados tornaram-se bastante evidentes em diversas situações e momentos. Regras estabelecidas e situações compartilhadas

fizeram com que os três grupos adotassem uma postura por vezes solidária, receptiva e por vezes discriminadora.

Referente à discriminação, observa-se o seguinte na fala do professor de educação física, BIR:

BIR - Na hora em que eles vão tirar os times ou em outra atividade que requer uma habilidade motora, eles querem os melhores no seu time e então eles (alunos com Síndrome de Down) que não têm essa força essa habilidade motora boa ficam de fora. Isso é diferente, por exemplo, em dia de chuva, que os alunos tem aula dentro da sala de aula, com outras atividades, aí é diferente.

(...) no futebol o João participa do time mas os colegas dificilmente passam a bola para ele. Ele grita, pede que passem mas isso é raro, porque é a habilidade física que conta. Ele vibra com o gol do seu time, corre de um lado para o outro e cobra dos colegas que passem a bola para ele.

Esse mesmo professor acrescenta:

BIR - A Carolina tem uma dificuldade pessoal de se integrar ao grupo. Nem tanto pelo comprometimento da síndrome, mas mais por uma dificuldade dela mesmo. Embora os outros procurem por ela e cobrem a participação dela nas aulas de educação física, o que vale é a força, o domínio do físico, do motor.

Referente à solidariedade, na fala da professora 3 B encontramos:

Prof. 3 B<sub>1 e 2</sub> - Em todos os momentos, eles são solidários com o João e ele com os colegas. Inclusive no empréstimo de material. Ele (João) adora, ele se sente importante em poder emprestar algum material para o colega, ele ta sempre disposto a empresta e os outros também, no momento que faltou algum material pra ele os colegas não se mostram chateados por ter que emprestar, muito pelo contrário, quando ele precisa eles emprestam, são bem solidários com ele, ajudam ele, participam bastante, quando ele tem alguma dificuldade os colegas ajudam . Quando ele não consegue fazer uma atividade um colega vem e diz olha não é assim, é assim, e ele fica bem contente e os colegas ficam bem contentes de tarem ajudando ele.

Muito embora a fala da professora pontue questões de solidariedade entre seus alunos, pelas observações realizadas, pudemos detectar que atos de aproximar e repelir, no grupo, depende da pré-disposição para o convívio em grupo naquele determinado momento. Tanto por parte do aluno incluído quanto por parte dos demais. As situações de rejeição ocorreram nos momentos de observação e por nós agora pontuadas.

Questionamos nesse momento as atitudes grupais e seu grau de perversidade de acordo com o momento e a situação ambiental e psicológica em que ocorre. Os interjogos existem e é exatamente a eles que nos reportamos nesse momento (alusão).

Quanto à preparação da turma para receber o aluno incluído, a mesma professora relata:

Prof. 3 B<sub>1e3</sub> - Não como ele entrou na turma no ano passado, na segunda, e o grupo aceitou ele bem desde o início, então ele próprio não se discrimina diante dos colegas e eu acho que isto ajuda muito né, ele se põe muito de igual pra igual e os colegas também tratam ele de igual. Acho que isso é um fator superpositivo, que ajuda ele a não se discriminar e os colegas aceitarem como ele é. Não tem dificuldade no relacionamento, não tem mesmo.

Este propósito de preparar a turma e até mesmo os pais para a inclusão de um aluno com Síndrome de Down na classe dos seus filhos fica evidenciado na fala da professora 3 A<sub>3</sub>, quando diz:

Prof. 3 A<sub>3</sub> - Inicialmente, mais pela preocupação dos pais, eu precisei ler alguns livros relacionados à aceitação das pessoas portadoras de certas dificuldades, fazendo depois algumas reflexões sobre a inclusão da aluna na turma.

Por essa fala, podemos auferir as questões pertinentes ao sentimento que envolve ainda hoje os pais no que tange ao convívio de seus filhos com crianças com necessidades educacionais especiais na mesma classe escolar. A necessidade e a preocupação de se fundamentar teoricamente como uma forma de se posicionar diante do questionamento dos pais é louvável na medida que auxilia na desmistificação desse convívio, mas, ao mesmo tempo, salienta o quanto a inclusão ainda é um assunto desconhecido da grande maioria. Na fala da coordenadora das duas últimas séries do CAT, citada posteriormente, pudemos perceber o quanto a angústia é freqüente e até mesmo comum ainda nos dias de hoje. Esses sentimentos vão desde a desinformação até o preconceito. Isso que a escola é conhecida pela filosofia inclusivista, e os pais, quando a procuram para matricularem seus filhos, já sabem que eles irão conviver com colegas PNE, seja no ambiente de sala de aula ou no escolar.

A coordenadora relata quanto aos questionamentos por parte dos pais:

(..) quando os pais dos alunos novos questionavam sobre esta convivência, os próprios pais dos outros alunos iam, na reunião de pais, informando, explicando que o convívio não atrapalhava em nada a aprendizagem dos seus filhos e que na escola já era bastante comum esta convivência.

(...) inclusive que é muito comum uns ajudarem os outros.

(...) eles se relacionam super bem. Eles trocam bastante(...).

Segundo Rego (2002, p.110):

*“Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiar, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais”.*

Nem todas as famílias possuem conhecimento total ou desconhecimento total. Há aquelas que buscam a informação, e as que não querem ou negam as informações. A escola no seu papel de difusora de idéias e de formadora de opiniões deve, ao nosso ver, proporcionar a oportunidade de troca entre os pais, professores e profissionais que estejam envolvidos com o processo de aprendizagem do aluno incluído.

Em Doré et al, (1996) encontramos que “(...) as atitudes que se apóiam sobre as apreensões quanto à capacidade dos alunos de acompanharem a classe regular, desaparecem, freqüentemente, uma vez realizada a integração”. (...) de um modo geral, as atitudes negativas das professoras e dos demais alunos podem ser modificadas pela experiência concreta do contato com os alunos com deficiência mental”.

Na fala da professora 3 B<sub>3</sub>, podemos perceber as diferentes conotações que os pais dão às condições dos seus filhos e a forma como lidam com as mesmas.

Também podemos observar como se dá a relação família-escola-professores e equipes envolvidas com a inclusão do aluno.

Prof 3 B<sub>1</sub> - A família do João é uma família supercomprometida sempre que a gente chama ela vem até a escola, ou até quando tem algum problema e que sente a vontade de conversar conosco a família entra em contato, a gente marca um horário, conversa, é uma família muito preocupada em relação à aprendizagem do João e até quando ele vai conseguir acompanhar a turma, como vai ser o ano que vem na quarta série, também são preocupações assim porque a família acha que o João embora até agora tenha conseguido acompanhar e superar toda a expectativa da família, a família entre aspas coloca ele como um filho normal, né, muitas vezes o pai é mais resistente em achar e ver que o menino tem dificuldade, porque ele tem dificuldade, né então eles tratam ele como uma criança normal, até o que eu acho positivo isso porque não tem que fazer distinção, né, claro que a gente sabe que ele tem seus limites, né mas temos que batalhar. Ele tem atendimento com a psicopedagoga e os pais têm atendimento psicológico. Então isso ajuda muito ele né, a clínica onde ele tá fazendo o tratamento vem até a escola, tem contato conosco, a gente troca informações, troca idéias sobre o que fazer, é esse o caminho, na clínica tão detectando alguma coisa aqui também, se ta tendo algum progresso, com certeza tá havendo progresso esse ano, então são coisas assim que a gente ta sempre trabalhando juntas, escola, clínica e a família. Sempre juntas.

Com a aluna Carolina podemos perceber pela fala da professora 3 A<sub>3</sub> e posteriormente com a fala da Coord do CAT, que a família participa também da vida escolar, talvez não seja tão presente quanto à família do João, mas o interesse e o envolvimento são percebidos.

Prof 3 A - A família da Carolina participa das atividades da escola, sempre que tem alguma atividade eles vem.

(...) Quando acontece alguma coisa a gente chama e eles entram em contato.

Prof e Coord. das duas últ. Séries do CAT - (...) talvez mais por uma dificuldade dela (Carolina) de se expressar ou de chegar na gente, ela é mais retraída que o João, quando acontece alguma coisa que ela não gosta, primeiro ela fala em casa daí a mãe nos procura e a gente conversa, esclarece o assunto.

Quanto às características pessoais e ao convívio com o grupo, destacamos o quanto este aspecto permeia as relações em grupo e mais especificamente as relações na escola. Na fala da prof. 3 B encontramos:

O comportamento dele é normal até em relação aos outros. (...) agora ele está com a sexualidade à flor da pele. Teve uma época que ele estava falando muitos palavrões, então nós conversamos com ele, chamamos os pais e a situação ficou bem mais tranqüila, porque ele é de fácil relacionamento. A gente conversa, ele leva na boa, procura atender tudo que se pede. O que ele não gosta é de ser contrariado, então tem que conversar, mostrar quem tem razão e ele aceita bem. É uma brabeza passageira porque ele é super afetivo, carinhoso. Então é só conversar, mostrar quem estava com a razão e tudo se acalma.

Na fala da prof. 3 A, sobre as características pessoais de Carolina encontramos:

Ela é carinhosa mas um pouco introvertida. Quando eles vão para o pátio ela fica no playground e as outras meninas é que vão até ela e participam das brincadeiras dela. (...) Ela é bem mais aceita pelo grupo do que a outra menina que tem outro tipo de comprometimento. Talvez por ela ser mais afetiva.

Na fala da prof. da 2 A sobre sua aluna Ana destaca-se o seguinte aspecto:

A Ana tem um comprometimento maior que o do João e o da Carolina. O que dificulta um pouco mais, mas mesmo assim os colegas procuram por ela, convidam ela para participar das atividades de sala de aula e das brincadeiras. (...) mas ela tem um humor bem diferente, ela gosta de mandar, se irrita facilmente com os outros.

Sobre as diferenças individuais e suas influências no grupo, quanto ao manejo e às atitudes, Rego (2002, p.109) acrescenta:

*“(...) o indivíduo se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo”.*

Na fala da professora 2 A<sub>1</sub> e 3 referente a sua aluna Ana, comenta:

(...) a Ana apresenta bastante dificuldade, então ela (prof.) ou algum colega sempre procuram auxiliar a aluna nas atividades.

(...) ressalta que ela é bem aceita na turma, embora não fique todo o tempo com eles, mas participa bem e é incentivada pelos colegas. Acrescenta que no aniversário da Ana a turma foi em peso para a festinha dela.

Com este recorte da fala da professora 2 A referente a sua aluna Ana, desejamos reforçar a importância que desempenha o grupo escolar/social ao qual a criança está diretamente vinculada, como um suporte afetivo para a promoção do seu desenvolvimento, seja no âmbito pedagógico, social ou afetivo. A

receptividade, o acolhimento e o relacionamento em sala de aula e até mesmo extra-escola fortalecem os vínculos de amizade e fazem com que o aluno conviva de forma mais intensa com seus colegas. Autores como Stainback & Stainback apontam para o favorecimento dos círculos de amizade e da convivência entre colegas, seja na circunvizinhança ou não, como facilitadores ou promovedores da inclusão escolar.

Quanto à produção escrita dos alunos incluídos e dos demais pertencentes ao grupo, embora tenhamos optado por fazer a análise das interações dos sujeitos envolvidos na investigação sob a ótica dos professores, com o intuito de apontarmos possíveis aspectos que sinalizassem para os indicadores de aceitação, apresentaremos sob a forma de excertos pequenas observações dos alunos referentes à dinâmica, ao estarem trabalhando em grupo e à importância desse tipo de atividade. Os textos na íntegra podem ser encontrados no Anexo B.

Nós gostamos porque o trabalho em grupo é muito legal.

O trabalho em grupo faz a gente conviver com os outros colegas.

É bom trabalhar em grupo porque nós cooperamos com outros colegas.

Eu achei legal porque a gente aprende bastante e gostamos.

Gostei foi legal trabalhar em grupo.

Muito legal porque tem que aprender a trabalhar em grupo em qualquer tarefa.

Apresentaremos a seguir um quadro resumo dessa categoria e, posteriormente, o quadro com os indicadores identificados ao longo do processo de análise das falas da categoria.

**QUADRO 10: RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA II - ATITUDES DOS ALUNOS**

Quanto à interação dos alunos incluídos, sujeitos desta pesquisa, pudemos auferir que todos os três apresentam boa interação com os demais colegas. Respeitadas as diferenças individuais, verificou-se que os três alunos interagem com os demais colegas de classe, participando normalmente das atividades em sala de aula, sejam estas grupais ou individuais, opinando e tomando decisões quando necessário. Outro fator que as professoras destacaram é que o grupo respeita as opiniões emitidas pelos alunos incluídos e cobra-os em determinadas situações, quando combinações são rompidas.

Nas atividades pedagógicas e de recreação, conforme as observações e as entrevistas realizadas, pudemos detectar que a participação de cada um dos alunos incluídos depende dos seus traços particulares de personalidade (uns mais introvertidos, outros mais extrovertidos), o que vem a contribuir ou não para a aceitação pelos demais. O menino é bem mais participativo e está sempre procurando interagir. As duas meninas são mais introvertidas, interagem com os demais mas de uma forma mais discreta e, algumas vezes, quando instigadas a participarem de alguma atividade. Pudemos observar que em atividades de sala de aula a participação das meninas é mais freqüente. No pátio, quando as atividades exigem mais do fator motor, elas preferem as atividades individuais (pracinha, por exemplo) os jogos coletivos. Já no ambiente de sala de aula, tanto o menino quanto as duas meninas interagem positivamente com os colegas.

Nos três casos observados, a participação da família é bem freqüente, seja pela presença física ou por contato telefônico, são famílias que disponibilizam tempo para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Conforme o relato de professoras, algumas das famílias fazem o elo de ligação entre a escola e a clínica particular em que seus filhos encontram-se, desenvolvendo atividades paralelas à escola, em turno inverso. Conforme as professoras classificam, estas atividades de apoio são combinadas ou repassadas de modo que um trabalho complemente o outro. Ocorre também a troca de informações sobre o andamento do aluno e apoio técnico por parte da clínica aos professores da escola. São na sua totalidade crianças com uma vida social bastante ativa, e que possuem o reforço das famílias para que isso ocorra. A importância da participação da família também no que tange às relações grupais, como por exemplo, no auxílio à resolução de conflitos no grupo.

**Itens abordados/ subcategorias**

- Interação com o ambiente escolar;
- Participação em atividades pedagógicas e de recreação;
- Participação da família e atividade social.

**QUADRO 11: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE DAS FALAS**

**TRATAMENTO IGUAL – NÃO DISCRIMINATÓRIO;**

**ÊNFASE ÀS ATIVIDADES GRUPAIS;**

**CARACTERÍSTICAS PESSOAIS (CARISMA, SENTIMENTOS, ETC);**

**ATITUDES SOLIDÁRIAS;**

**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA.**

## 4.5 Atitudes da Equipe Diretiva – Categoria 3

Para uma melhor visualização, apresentamos esta categoria no quadro abaixo.

**QUADRO 12: CATEGORIA 3**

CATEGORIA EMPÍRICA	SUBCATEGORIA	DIMENSÕES
Atitude da Equipe Diretiva	Quanto à Proposta Pedagógica da Escola	1. Ênfase no processo de inclusão na proposta pedagógica; 2. Fornecimento de recursos didáticos e apoio pedagógico.

### 4.5.1 Quanto à Proposta Pedagógica da Escola

Falar sobre a proposta pedagógica de uma escola é para nós falar da própria escola, do seu vestir, das suas atitudes e referências. Com esta analogia, procuramos referendar o papel fundamental que desempenha a proposta pedagógica em uma instituição voltada para uma educação de qualidade. Conforme mencionamos em um outro momento, ela não é apenas um documento que fala da escola, é um documento da escola, que permeia toda a sua ação, seja esta metodológica ou não. Não é apenas um documento regulador, é muito mais que isso, é norteador. E quando essa proposta pedagógica é envolta por desejos de inovação, de busca de oportunidades iguais, o que gera nas pessoas? Que tipo de sentimento desperta?

Procuraremos pontuar aspectos da proposta pedagógica, resgatando pontos que mostrem quais são seus objetivos, suas idéias quanto ao processo de ensino e principalmente sua filosofia de trabalho. Sabemos que quando uma escola nasce, e essa de que falamos realmente nasceu da vontade de um grupo de

professoras, ela tem um ideal de educação a conquistar, baseado ou não em algum modelo, mas, sem dúvida, com um respaldo teórico e técnico que a fundamenta. No entanto, normalmente quando o interesse surge, qual seja, o de criar um novo ambiente voltado para a educação de crianças e adolescentes, implica mudanças pessoais e paradigmas.

Da fala da Coordenadora Pedagógica Geral da escola, destacamos:

Desde a fundação da escola nós nos preocupamos e voltamos a nossa atenção para os aspectos da inclusão. Isto ocorre desde a elaboração da nossa proposta até a viabilização deste projeto, permeando por todos os espaços da escola e suas necessidades.

Perrenoud, (1993, p.112) faz menção às questões das transformações, suas implicações e demanda de tempo para que o objetivo seja alcançado.

*“Numa sociedade pluralista (...) onde se confrontam múltiplos interesses e múltiplas estratégias, a mudança do sistema educacional é necessariamente um longo percurso, um empreendimento ao qual enviar um homem a lua é uma brincadeira de criança”.*

Fazendo referência ao que o autor menciona, procuraremos detalhar parte dessa caminhada em busca de uma educação inclusiva e de qualidade, vivenciada por uma escola que, neste ano, completa seus dez anos de existência.

Na Declaração de Salamanca (1994, p 45), dentro das diretrizes de ações estabelecidas no plano nacional de cada país, encontramos em destaque no subitem sensibilização pública o seguinte comentário:

*“Os responsáveis pela tomada de decisões em todos os níveis, inclusive o da educação, deverão reafirmar periodicamente seu compromisso de fomentar a integração e desenvolver uma atitude positiva nas crianças, nos professores e no público em geral com relação às pessoas com necessidades educativas especiais”.*

Ao dar destaque ao propósito da Declaração de Salamanca, procuramos intencionalmente apontar para o comprometimento que deve haver por parte da instituição que se propõe a adotar o modelo inclusivista, para com seus colaboradores e funcionários, pais e alunos, enfim, com todos aqueles envolvidos no processo de inclusão.

Visando a uma melhor interação com a realidade da instituição e a natureza de sua existência e finalidade, com o intuito de destacar os pontos favoráveis à inclusão, realizamos 12 encontros com a equipe diretiva da escola objetivando uma apreensão da realidade e a possibilidade de detalhar melhor e ser o mais fiel possível aos dados coletados. Os dados coletados foram analisados e posteriormente destacados sob a forma de excertos.

Desde o primeiro momento, ficou evidente a preocupação da escola com o processo de inclusão, conforme relata a coordenadora pedagógica da escola:

Coordenadora Pedagógica do CAT – Nós idealizamos esta escola e desde a sua fundação procuramos colocar em prática propósitos que para nós são indispensáveis e servem de diferencial dos modelos de escola que conhecemos. (...) nós nos preocupamos em atender a todas as diferenças de igual forma. Partimos do princípio de que temos diferenças e que precisamos respeitá-las. (...) também é nossa preocupação oferecer recursos para que o professor possa trabalhar e até mesmo preparar a sua turma para conviver com as diferenças. A professora da 3 A mesmo, em função de alguns pais de alunos novos precisou fazer um trabalho especial e utilizou o livro da Werneck.

Nós nos preocupamos e disponibilizamos material tanto para os professores quanto para os alunos:

Prof. e Coord. das duas últ séries do CAT - (...) dia desses chegou pra mim um aluno e perguntou se eu tinha alguma coisa sobre Síndrome de Down para ele ler, porque como ele vai fazer algumas disciplinas com a Lúcia ele gostaria de ter mais informação sobre a síndrome. (...) então a gente nota o interesse e a curiosidade entre eles e procura sempre atender.

Essas idéias tomam sentido e adquirem importância através do ato de repensar a prática pedagógica e criar, assim, processos novos para a ação educativa. O envolvimento da escola como um todo em torno da proposta, qual seja, a de promover uma educação inclusiva em um ambiente inclusivo, leva os professores e demais integrantes da comunidade escolar a um repensar diário de suas práticas

profissionais e pessoais. Nesse repensar pessoal e profissional, o ambiente tem um papel fundamental no favorecimento ou não dos espaços para questionamentos, e estes, por sua vez, causam uma transformação no ambiente de trabalho, envolvendo outras mudanças e conseqüentemente outras formas de agir do coletivo.

Carvalho (2002, p.76) acrescenta que:

*“(...) as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade. (...) A organização do atendimento educacional escolar, inspirado no paradigma da inclusão, implica a remoção das barreiras atitudinais frente à diferença (de alunos com deficiência, dos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou com outras características que os coloca em situação de desvantagem) e, também no currículo e nas adaptações curriculares, na avaliação contínua do trabalho, na intervenção psicopedagógica, na qualificação da equipe de educadores, em recursos materiais e numa nova concepção do especial em educação”.*

Da proposta pedagógica da escola, destacamos as seguintes afirmações:

(...) indivíduos diferentes e todo um sistema de relações entre eles. É algo dinâmico, político, original e integrado: as reações de uns repercutem sobre os outros.

(...) postura “pergunta-crítica” em relação à educação escolar, à vida do homem e à sua inserção como indivíduo e como ser social.

Para Mills (1999), o princípio que rege a educação inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas diferenças e dificuldades em classes heterogêneas. A escola inclusiva educa todos os alunos na rede regular de ensino, proporciona programas educacionais apropriados às necessidades dos alunos e prevê apoio para que seu aluno tenha sucesso no seu processo de integração. É o espaço ao qual pertencem, são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar. A inclusão resulta de um complexo processo de mudanças de cunho qualitativo e quantitativo, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas.

No entanto, bem sabemos que toda mudança envolve rever postura, mexer com estruturas já na sua maioria estanques e enraizadas em valores pré-concebidos e, quase sempre, resulta em sofrimento pela desacomodação originada. No entanto, se as propostas e modelos a serem adotados são respaldados teoricamente e de fácil acesso ao grupo de profissionais que deverá adotá-lo na sua prática diária, tem com certeza maior possibilidade de êxito.

Conforme Blanco (1995, p.308):

*“(...) para que haja uma inovação pedagógica eficaz, é preciso que o centro educacional\*, em seu conjunto, assuma um projeto diferente de escola. As experiências isoladas, embora necessárias, não são suficientes devido a seu pequeno poder de generalização e falta de continuidade”.*

O que podemos observar e neste momento, destacar da proposta da escola investigada é a intencionalidade em promover o envolvimento de todos e à assimilação do propósito inclusivista. Não podemos considerar muito comum encontrarmos referências tais como as abaixo destacadas em propostas pedagógicas de escolas que não tenham essa visão mais aberta e favorável à inclusão. Num determinado excerto da proposta encontramos, por exemplo, esta visão mais respeitosa e democrática:

“Educação democrática, adequada a todos os seus indivíduos, reconhecendo-os e aceitando-os como diferentes e não se preocupando com a padronização de seus conhecimentos, e sim com a busca constante, vital e infinita do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento como homem.”

---

\* Na Espanha, centro educacional corresponde à escola no Brasil

Em outro excerto encontramos:

“Este espaço propicia portanto a organização de um sistema educacional adequado às necessidades de cada indivíduo e que o impulsiona, a partir de seu mais ínfimo resíduo de potencialidade, em busca de um aperfeiçoamento progressivo e infinito de probabilidades.”

Percebemos que, desde a formação da equipe que constituiria a escola como uma instituição educacional com uma perspectiva diferenciada das demais, guiada por um paradigma que rompe com a proposta da escola tradicional, a preocupação com o respeito às diferenças e a aposta no potencial a ser desenvolvido. Um espaço que respeite os indivíduos como seres únicos que são, valorizando sua criatividade e fornecendo espaço para um desenvolvimento global do indivíduo.

Prof. e Coord. das duas últ. Séries do CAT:

(...) o nosso regime é misto né, eles fazem a atividade em aula e num outro momento retornam para reforço fora da turma, o que eu acho positivo porque faz o reforço e ao mesmo tempo não tira eles do grupo.

(...) eu vejo tanto pra um quanto para o outro o quanto o grupo é importante. Eles entenderam que eles saem da sala em algumas disciplinas em alguns momentos mas eles aprenderam a valorizar os momentos com o grupo.

Da proposta pedagógica destacamos:

Promover estímulos necessários ao desenvolvimento integral e harmonioso de cada aluno, respeitando-o como ser único, original e indivisível, com necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais, que precisam ser atendidas de acordo com as características próprias de sua vida, que é dinâmica e está em constante processo de transformação.

Damos ênfase também ao seguinte excerto:

Para a consecução de tais objetivos, o sistema democrático parece ser o mais adequado, oferecido pelo trabalho diversificado que garante o acesso à atividade curricular, que mais de perto corresponde às necessidades e às exigências do desenvolvimento de cada aluno.

E em outro excerto, salientamos :

Esta escola reside num ambiente educativo pleno de experiências estimulantes e integradas aos aspectos físicos, sociais e intelectuais do desenvolvimento humano.

Para Correia (1997, p.38):

*“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.*

Novamente identificamos na proposta pedagógica da escola a tendência em oferecer aos seus alunos um ambiente favorável às trocas e, considerando seu papel enquanto escola, propiciando um ambiente que promove e desenvolve o pensamento crítico e a criatividade de seus alunos. Averiguamos esses aspectos na forma como são constituídas as relações internas do ambiente escolar, desde a forma como os alunos se posicionam diante dos questionamentos, quanto à forma de se expressarem e se relacionarem, entre eles e com os professores.

Na proposta pedagógica da escola encontramos os seguintes propósitos:

Nossa proposta consiste, em suma, em contribuir para a formação de um homem autônomo, crítico, criativo e solidário, capaz de encontrar soluções para problemas que já não serão os de hoje, mas aqueles de um novo século.

A escola acredita que qualquer sociedade precisa de cidadãos capazes de viver bem em grupo, respeitando-se uns aos outros, e, sobretudo, conscientes do valor do bem comum.; capazes de criar soluções e tecnologia específica às suas necessidades, fazendo o melhor uso dos recursos de que dispõem sejam intelectuais, culturais ou econômicos.

Quanto à participação da família na escola e a sua participação na estrutura da escola, pudemos auferir ao longo das observações e entrevistas que esta é convidada a participar das decisões da escola e, principalmente, quanto ao aceite do seu modelo pedagógico.

As famílias ficam comprometidas com os objetivos da obra educacional em caráter permanente. Delas se requisita uma compreensão perfeita e nítida dos motivos determinantes da escolha da escola.

Com isso queremos destacar que os pais que procuram a escola e matriculam seus filhos são informados da sua linha de trabalho e, se realmente

matriculam seus filhos, isso ocorre de uma forma em que ficam cientes de que eles estarão convivendo em um ambiente diferenciado da grande maioria das escolas de nossa cidade.

A diferenciação a que nos referimos diz respeito à convivência harmoniosa que se dá entre os alunos incluídos e os demais alunos da instituição. Referimos a esse detalhe como um fator de relevância, pois como esta pesquisa se deteve ou se preocupou em apontar os indicadores de aceitação referentes aos alunos com Síndrome de Down incluídos e seus pares, necessitamos fazer uma referência ao fato de essa escola possuir não somente alunos com Síndrome de Down incluídos, mas alunos com várias outras síndromes e comprometimentos dos mais diversos níveis. No entanto, as famílias que vão até a escola requerer vaga para seus filhos, assim o fazem de uma forma consciente.

Neste sentido destacamos os seguintes excertos da proposta pedagógica da escola:

Essa opção deverá ser feita pela filosofia inspiradora.

Buscamos para a escola, uma organização nova e dinâmica, que estimule a prática cooperativa entre os educadores, articulada com a presença permanente dos pais e dos alunos na definição do fazer educativo da escola.

Para Carvalho temos que;

*“(...) além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e ressignificação da prática pedagógica possam ser examinadas em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de idéias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem caminhos para as mudanças de atitudes (CARVALHO, 2002, p.77)”.*

Na fala a seguir podemos perceber o quanto à metodologia utilizada favorece/promove a aceitação do aluno com Síndrome de Down por seus pares nas classes regulares e o quanto à troca entre os professores é significativa:

Prof. e Coord. das duas últ séries do CAT1 e 2 – Nas reuniões os professores se reúnem e falam como encaminhar determinadas questões até mesmo as metodológicas tipo porque eu dirijo determinadas atividades, porque alguns copiam e outros recebem o texto, porque as aulas são desta forma, há um diálogo muito aberto.

(...) nós nos ajudamos, trocamos idéias e trocamos materiais também. Sempre que encontramos alguma dificuldade procuramos apoio tanto na coordenação quanto entre os colegas

(...) a gente tenta buscar recursos que dêem a eles estas competências, não no sentido de serem iguais aos outros, mas no sentido de que eles consigam dar conta daquilo que a gente tem como objetivo pra eles.

(...) garantir que eles se apropriem daquele conhecimento, sem sofrimento, mas de uma forma prazerosa como para os outros.

Ao longo da investigação pode-se constatar que a escola apresenta uma filosofia diferenciada e, por conta disso verifica-se uma preocupação quanto à disponibilização de suporte teórico e técnico tanto aos professores quanto aos alunos.

A seguir, apresentamos o quadro resumo desta categoria. Após apresentamos outro quadro contendo os indicadores que foram identificados na análise dos dados.

**QUADRO 13: RESUMO DA CATEGORIA III - ATITUDES DA EQUIPE DIRETIVA**

<p>Quanto à ênfase no processo de inclusão na proposta pedagógica da escola, destacamos que a palavra inclusão não está inserida de forma clara. No entanto a sua significação mantém-se permeando toda a filosofia proposta pela escola. Conforme relato da coordenadora das três séries iniciais, a escola e particularmente ela, possuem receio em empregar o termo inclusão e em considerá-la uma prática da escola. Justifica isso, atribuindo à palavra inclusão um sentido muito forte e complexo.</p>
<p>Com relação ao fornecimento de recursos didáticos e apoio pedagógico ficou evidenciado pelas falas que a escola possui encontros pedagógicos em que ocorrem trocas referentes a planejamento e metodologia. Além, claro, do apoio fornecido pelas clínicas de atendimento dos alunos, que fornecem um assessoramento técnico aos professores e à participação ativa da família que promove esse intercâmbio.</p>
<p><b>Itens abordados/ subcategorias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase no processo de inclusão na proposta pedagógica;</li> <li>• Fornecimento de recursos didáticos e apoio pedagógico.</li> </ul>

**QUADRO 14: INDICADORES IDENTIFICADOS NA ANÁLISE**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PRÁTICA EDUCATIVA VOLTADA À INCLUSÃO;</b></li> <li>• <b>RESPEITO ÀS INDIVIDUALIDADES;</b></li> <li>• <b>AMBIENTE DEMOCRÁTICO E MOTIVADOR;</b></li> <li>• <b>COMPROMETIMENTO DAS FAMÍLIAS COM A PROPOSTA INCLUSIVISTA DA ESCOLA;</b></li> <li>• <b>PRIORIDADE À INCLUSÃO NA FILOSOFIA DA ESCOLA;</b></li> <li>• <b>SUPORTE TEÓRICO E TÉCNICO.</b></li> </ul>
---

**CAPÍTULO 5**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## O QUE TEMOS PARA ACRESCENTAR

*“Não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando, como convém a mim e aos outros que vão comigo. Pois já não vou sozinho”. THIAGO DE MELLO*

Neste momento, como mencionamos anteriormente, preocupamo-nos em debater, acrescentar dados, mencionar fatos que ora foram deixamos de lado ou tão puramente pouco abordados ou, simplesmente, pela necessidade de a eles nos reportarmos. Por estes motivos consideramos este capítulo de igual importância aos demais já apresentados e trabalhados.

Gostaríamos de começar esse nosso diálogo enquanto escrevente e crítica de nossas idéias, pela concepção que temos de ensino inclusivo, base fundamental de nossa pesquisa e seiva de nossa atividade neste campo, enquanto educadora que somos. Sentimos nesse momento a necessidade de reforçarmos nossa visão de inclusão enquanto *processo* e, assim sendo, automaticamente permeamos este processo de significados históricos. Não poderíamos nos reportar a denominação processo sem o calcarmos de um referencial de construção ao longo dos tempos. Se conforme mencionamos anteriormente (cap. Referencial teórico) a forma de tratamento dispensado aos portadores de necessidades especiais era segregacionista, como por exemplo no século XVI, onde a literatura (Misés, 1994),

aponta atitudes malévolas de eliminação e rechaço da deficiência como forma de banir as diferenças, reforçado pelo cunho religioso e filosófico da época, nos dias de hoje, sentimo-nos muito à vontade para dizermos que o tratamento dispensado possui uma gama maior de conhecimento vinculado ao técnico, teórico, afetivo e ao respeito a estas diferenças.

Hoje, a ampla visão que os homens deste século possuem sobre a concepção das diferenças é infinitamente maior em relação a que se tinha no século XVIII, por exemplo, permitindo a inserção nos diversos campos e uma infinita gama de possibilidades antes não proporcionadas. No entanto, a tendência à discriminação e ao pré-conceito parece permanecer presente entre os homens de nosso século, o que nos faz ter a certeza de que muito ainda precisa ser mudado no decorrer deste processo de aceitação das diferenças e da acessibilidade que deve ser proporcionada aos PNE.

Pesquisar exatamente as questões que envolvem o “aceitar o outro como ele é”, implica em pontuar as origens da segregação e apontar propostas para que este modelo de conduta seja alterado. Propor a inserção do diferente no ambiente dos ditos “normais”, implica entre tantas coisas, na mudança de atitude para com os outros e em relação a si próprio. Implica em visualizar o outro como sujeito capaz e que possui direitos as oportunidades de igual forma que os demais não PNE.

O objetivo a que nos propomos neste trabalho foi o de investigar os indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino. Na verdade o que delimitamos como indicadores, não contrariando a teoria trabalhada, foram ações, aspectos que por nós fossem identificados como favorecedores, promovedores ou ainda facilitadores da convivência, da interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-equipe diretiva, enfim, aluno e comunidade escolar como um todo.

A partir da análise dos dados coletados ao longo do processo de investigação, destacamos os seguintes itens a serem comentados:

- A relação de cooperação e interação entre os alunos incluídos e os demais colegas de escola fica bastante favorecida pela filosofia da escola, bem como os trabalhos realizados em sala de aula pelos professores, onde procuram valorizar e incentivar o respeito por toda e qualquer diferença. Essas diferenças são comprometimentos de maior ou menor grau, diferenças pessoais, étnicas e culturais.

Gostaríamos de acrescentar que a forma de tratamento dispensada aos alunos pela escola, foco de nosso estudo, parece-nos não muito comum, desde a forma como se dão os tratamentos entre aluno-professor, professor-equipe diretiva e aluno-aluno. Essa forma de condução das relações está, no nosso entender, diretamente vinculada a proposta da escola de ser um espaço democrático, onde o processo de aprendizagem está intimamente relacionado com o ambiente que é proporcionado.

- A política educacional da instituição é voltada para o modelo inclusivo, no entanto, nas falas da equipe diretiva ficou evidenciado o receio de utilizar este conceito. Quando questionadas sobre o assunto, tanto a coordenadora das turmas envolvidas na pesquisa quanto a orientadora educacional fizeram referência ao quão profundo e forte parece ser o termo inclusão. Ambas mencionaram que reconhecem que a escola preenche alguns dos requisitos para se constituir num ambiente inclusivo. São conhecedoras da condição de acolhedora de todas as diferenças e bem sabem que cabe à escola estar preparada para receber todos os alunos. No entanto, mencionam o nível de radicalidade da proposta de inclusão e o quanto ainda precisa a escola mudar.

A grande preocupação da escola, detectada por nós a partir das entrevistas, é de que realmente a escola não seja reconhecida como uma escola inclusiva. Muito talvez pelo preconceito que ainda exista dos ambientes educacionais inclusivos. Por outro lado, a escola parece procurar atender a todos os quesitos de uma possível escola inclusiva em todos os quesitos. Melhor dizendo, a escola parece preencher todos os quesitos de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido é que diversas vezes foi mencionado nas entrevistas o nível de radicalidade da proposta de inclusão e do quão difícil é de conseguir realiza-la como está mencionada nos livros.

- Os professores participam de reuniões pedagógicas, em que são discutidos temas referentes à inclusão e às dificuldades que encontram durante suas atividades docentes. No entanto, muitas dificuldades persistem e, quando isto ocorre, a escola procura apoio técnico qualificado para a resolução e até mesmo para oferecer suporte teórico e técnico para os professores. Concomitante a isso, as professoras que possuem alunos incluídos contam ainda com o suporte técnico das clínicas que os alunos estão, na sua grande maioria, freqüentando. É importante salientar que, no momento, todos os alunos com Síndrome de Down que estão freqüentando a escola estão tendo atendimento paralelo em clínicas particulares.

O espaço de troca entre o corpo docente da escola é sem dúvida uma das qualidades da instituição. Os professores reúnem-se periodicamente para sanarem suas dúvidas e trocarem experiências. Ocorrem também reuniões com a equipe diretiva e esporadicamente com técnicos de fora da instituição, convidados a esclarecerem dúvidas. Segundo o relato da coordenadora, a freqüência dessas reuniões com técnicos de fora da instituição dá-se mediante a solicitação dos professores ou quando a equipe diretiva sente a necessidade de promover esses eventos.

- Dos três sujeitos incluídos envolvidos na pesquisa pude abstrair que não se pode mencionar sobre interação ou inclusão com sucesso, sem considerar as características pessoais de cada sujeito. Com relação em especial à interação, as características de personalidade, seus traços e tendências estão intimamente relacionadas à disponibilidade para o contato social e a interação propriamente dita com os demais. Pude constatar pelas observações realizadas e pelas falas das professoras que o aluno cujo codinome é João apresenta uma predisposição para se relacionar com os demais muito maior que a aluna Carolina, e esta uma predisposição maior com relação à aluna Ana. Uma das professoras fez menção ao toque, referindo-se aos alunos João e Carolina, colocando que o João sempre permitiu uma maior aproximação do que a Carolina e a Ana. Comentou ainda que ele está sempre disponível para as coisas, para as trocas e as duas são mais reservadas. Que é necessário primeiro conquistá-las.

É importante destacar, também, o quanto às características da personalidade dos sujeitos interferem ou são determinantes nas relações dos alunos com Síndrome de Down e seus pares. Na verdade, toda e qualquer atividade humana que requer a participação de mais de uma pessoa envolvida em torno de uma mesma proposta ou objetivo requer que traços individuais sofram um manejo socialmente aceitável, ou seja, que as características individuais tomem como base o anseio do grupo e que seja respeitado o espaço que esse grupo pode lhe permitir ou determinar, enquanto grupo social que é.

Outro aspecto que pode ser considerado como indicador que promove a aceitação do aluno com Síndrome de Down pelos seus pares é a participação ativa das três famílias dos sujeitos envolvidos. Sem dúvida que são famílias envolvidas por uma história comum de busca por espaços para os seus filhos, onde eles possam desenvolver-se junto com crianças que não apresentam nenhum traço sindrômico. Como a escola tem como público alvo pessoas de classe média e média alta, são pessoas que possuem condições de oferecer atendimento especializado aos seus filhos e podem oferecer um local de aprendizagem pago. Esse aspecto não se tornou fator relevante ao nosso estudo, pois acreditamos que o aspecto social dos alunos não determinaria um procedimento diferenciado nas interações sociais no ambiente escolar. Isto creditamos às características inerentes aos seres humanos nos interjogos sociais. Creditamos ao nosso estudo a veracidade das relações, independentemente das classes sociais envolvidas. Pois, ao longo da pesquisa, nos preocupamos muito mais com os aspectos favoráveis às interações, sejam traços de personalidade, estilos próprios de conduzir os relacionamentos sociais, o entendimento de convivência e relacionamento aluno-aluno, aluno-professor.

Ao considerarmos as diferentes correntes que delineiam os fatos empíricos, os dados objetivos coletados e as conseqüências das observações realizadas, encontramos em Gamboa (1994,p.99) apud Fazenda (1995), a seguinte afirmação:

*“Os dados coletados, as argüições, as premissas, as conclusões, são enunciados científicos considerados hipóteses dedutíveis e sustentáveis. A validade dos enunciados reside na origem empírica dos dados e na dedução lógica. Nessa dedução, as hipóteses passam a ser afirmações científicas ou teses depois de verificadas ou de terem resistido às refutações”.*

Tendo presente as considerações finais e retomando todos os aspectos levantados ao longo deste estudo, gostaríamos de acrescentar que não é nosso objetivo determinar ou apontar como única verdade os dados aqui trabalhados. Nosso intuito, ao rever o caminho percorrido, é o de poder pontuar determinadas constatações que emergiram da análise dos dados e das categorias trabalhadas.

Salientamos também que os resultados ora mencionados fizeram-se valer para a realidade por nós investigada. Gostaríamos de mencionar que a validação dos indicadores apontados, oriundos da referida pesquisa, necessitam de investigação in lócus. Isso devido à realidade institucional e social dos sujeitos envolvidos. Mas com certeza os indicadores promovem uma facilitação no processo de aceitação do outro, independentemente de classe social, nível cultural ou financeiro. Os indicadores averiguados sinalizam para ações que mobilizam para a aceitação, o que entendemos como ferramenta fundamental ao processo de inclusão.

Dessa forma concluímos em parte nosso estudo, pois sabemos que tal como a inclusão, é também um processo, um amadurecer de idéias e que alimenta novos objetivos e interesses de pesquisa.

Este que agora encerramos não foi um caminho fácil. Muito pelo contrário, foi uma caminhada difícil, dando a impressão muitas vezes de não termos o preparo físico necessário para prosseguir. Mas mesmo assim continuamos a caminhada e hoje apresentamos não um novo caminho, mas como diz Thiago de Mello, “UM NOVO JEITO DE CAMINHAR”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para Todos: torná-la uma realidade. In: *Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BECKER, Howard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1999. 4 ed.
- BEVERIDGE, W.I.B. Sementes da descoberta científica. São Paulo: ed. da USP, 1996.
- BIANCHETTI, L, FREIRE, I. M. (Org) *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1998.
- BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 307–321.
- BLANCO, R. Hacia una escuela para todos y con todos. In: Boletín proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe. N48. UNESCO, 1998.
- BLEGER, J. *Temas em Psicologia: Entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto Ed., 1994.
- BOUDON, R. Métodos quantitativos em Sociologia. São Paulo: Vozes, 1971.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 1988. 21 ed. Brasília, DF.
- BRASIL Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1990.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente*. São Paulo; EDUC, 1993.
- CARNEIRO, M. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – Um olhar Vygotskyano. In ABRAMOWICZ, Anete et al. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- CARTWRIGHT, Dorwin. *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria*. São Paulo: Herder, 1969.
- CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 2. ed .Porto Alegre: Mediação, 2002.
- COLL, César et al. *Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3
- CORREIA, Luiz de Miranda. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Ed Porto, 1997.
- DECLARAÇÃO de Salamanca. Enquadramento da ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.
- De Vries, R. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DORÉ, R et al. *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A integração escolar: os principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário* In: MANTOAN, M.T.E. (Org) *A INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac, 1997.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONSECA, V. da. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, (1995).
- FOREST, M.; PEARPOINT, J. *Inclusão: um panorama maior*. In: MANTOAN, M.T.E. (Org) *A INTEGRAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac, 1997.

- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vigotiski & Bakhtin: Psicologia e Educação: Um intertexto*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GAMBOA, Sílvio. *A dialética na pesquisa em educação*. In: Fazenda, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GLAT, R. *O papel da família na integração do portador de deficiência*. In: Cadernos de Educação Especial Vol. 2, n 4, p. 111-118, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 1998.
- GUARESCHI, P. *Relações comunitárias Relações de dominação*. In: CAMPOS, R. F. (Org.), *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à Autonomia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- KRAMER, S. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica*. *Educação e Sociedade*. v 8, n 90, dez 1997.
- LANDI, M.F. *Necessidades educativas e perspectivas de integração da pessoa deficiente*. In: Cadernos de Educação Especial. Vol.10, n 9, p. 42-47, 1997.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. F.Alves Editora S.A., 1977.
- LAPLANE, A. L. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- LOPEZ, J.F.G. *Nuevas perspectivas em la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. 1995.
- MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac, 1997.
- MARCHESI, A, COOL, C. PALÁCIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación. Transtornos Del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 2 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- MARTINS, L. A. R. *Um olhar sobre a aceitação da criança com Síndrome de Down na escola regular*. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN. *Inclusão: Como cumprir este dever?* Anais, Curitiba:[sn], 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MISÉS, R. *A Criança Deficiente Mental – Uma Abordagem Dinâmica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

- MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S et al. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 1999.
- MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial In: MANTOAN, M.T.E. (Org) *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora Senac, 1997.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.
- \_\_\_\_\_. Análise de conteúdo. Educação- PUCRS. Porto Alegre, ano II, n. 5, P. 49-51, 1998.
- MRECH, L. M. *O que é educação inclusiva*. Revista Integração. MEC/SEESP, ano 8, número 20, 1998.
- NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In FAZENDA, Ivani (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- OLIVEIRA, Z. M. *A construção da imaginação por crianças de 1 a 6 anos*. In *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- OMOTE, S. *Deficiência e não-deficiência: Recortes do mesmo tecido*. In Revista de Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 2, p. 65-73, jan./jun. 1994.
- PAGÈS, Max. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PERRET-CLERMONT, A. N. *A construção da inteligência pela interação Social*. Lisboa: Socicultur, 1978.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PIÉRON, H. *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- PUESCHEL, S. M. (Org) *Síndrome de Down : Guia para pais e educadores*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

- RECHE, Cleonice Carolina. *Atitudes dos Professores Frente à Integração do Aluno com Deficiência Mental*. Artigo Inédito no Brasil, com Publicação no Canadá. Porto Alegre, 2000.
- RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROSS, A. S. Uma biografia. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. (Org) *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac 1997.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão/Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: Um estudo de caso desvio. In: VELHO G. (org.) *Desvio e divergência: Uma crítica da Patologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- SILVA TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- SCHWARTZMAN, J.S et. al. *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *INCLUSÃO: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- THÉRY, Henry. *Os grupos sociais: Forças vivas? A participação e suas exigências*. Lisboa: Sampedro, 1969.
- VASCONCELLOS, V.; VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VAYER, P; RONCIN, C. *A criança e o grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *A integração da criança deficiente na classe* São Paulo: Manole, 1989a.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A R., LEONTIEV, A N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 b.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. In: *Obras escogidas* Madrid: Visor, 1997. v 5
- WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**POESIAS**

## POESIA COLETIVA

### Natureza uma beleza

O mundo verde  
parece uma parede,  
com muitas flores  
de diversas cores.

Com bom ar  
podemos respirar  
e pela mata viajar.

Viva, é uma beleza!  
É como estar em Veneza  
morta, que tristeza!  
Falta salada na mesa.

Vem o vento, vem a chuva,  
Vem o dia que amanhece.  
Vem o sol e o arco-íris  
E logo, logo anoitece.

## POESIA EM GRUPO

### Escola

Conhecer é legal,  
é mais que genial,  
é sensacional!

Na nossa Escola  
divertindo-se,  
a gente aprende,  
indo e vindo,  
sempre sorrindo,

Oito anos de vida,  
Oito anos de aprender,  
Oito anos de alegria.  
Parabéns Conhecer!

## POESIA INDIVIDUAL

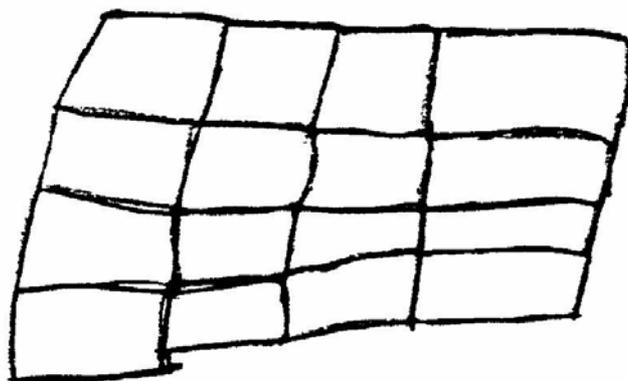
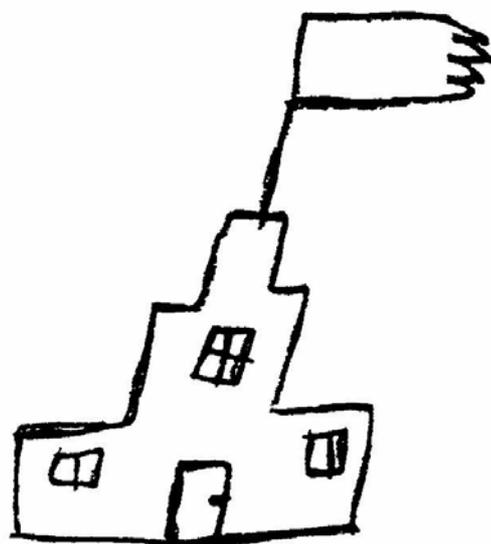
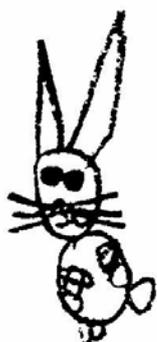
### As cores

*Carolina*

O amarelo  
é a cor do castelo.

O verde  
é a cor da parede.

E o vermelho  
É a cor do olho do coelho.



**ANEXO B**  
**RELATO DA ATIVIDADE**  
**DESENVOLVIDA EM GRUPO**

Pós achamos muito legal o trabalho,  
 o que mais chamou atenção foi os cálculos. Pós achamos legal porque aprendemos mais sobre a matemática a gente sempre vai aprender divisão com a professora

$$\begin{array}{r} 28 \overline{) 14} \\ -28 \quad 7 \\ \hline 00 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 61 \overline{) 5} \\ -5 \quad 12 \\ \hline 11 \end{array}$$

Henrique:

Eu acho legal que a gente continua a fazer as contas.

Luciane:

Eu acho legal fazer essas contas em grupo, porque eu aprendi mais sobre essas

Pedro: Eu acho as contas legais, contas de dividir.

Fernando:

Eu acho legal porque a gente aprende bastante e gostamos.

Grupo: Anderson, Guilherme e Larissa.

Pós gostamos, porque trabalho em grupo é muito legal! O trabalho em grupo faz a gente conviver com os outros colegas! É bom trabalhar em grupo, porque nós cooperamos com outros colegas.

Vocês gostaram do trabalho, Por que?

Fernanda - Gostei muito, foi legal trabalhar em grupo e me acostumi com as coisas.

Felipe - Gostei, foi muito legal.

Roberta - gostei, foi legal trabalhar em grupo.

O grupo achou muito

legal o trabalho porque  
a gente aprendeu bastante  
coisas diferentes.

E aprendemos a compartilhar  
ideias e jeitos de calcular.

Bernardo, Vanessa, Lucas, Gabriel

Muito legal. Porque tem que aprender a trabalhar em grupo em quatro etapas.

**ANEXO C**  
**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS TURMAS:**

- 1) Como você, na qualidade de professor de um aluno com Síndrome de Down, percebe o seu processo de integração no ambiente escolar?
- 2) Você percebe seu aluno incluído solidário para com seus colegas nas atividades grupais, bem como estes para com o aluno com Síndrome de Down?
- 3) Você sentiu necessidade de um aprimoramento teórico para receber em sua classe um aluno com Síndrome de Down?
- 4) Você tem cuidados especiais ao preparar suas atividades de classe?
- 5) Na qualidade de educadora, como você percebe a inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas classes regulares de ensino?

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A ORIENTADORA EDUCACIONAL**

- 1) Qual a importância dada à inclusão na proposta pedagógica da escola?
- 2) A escola busca fornecer respaldo teórico e técnico para seus professores?
- 3) Como é tratada a inclusão de cada aluno que chega para uma determinada série? É realizado algum trabalho em especial no sentido de preparar a turma?
- 4) Os pais são comunicados que na sala de aula de seu filho estudará um aluno com Síndrome de Down?
- 5) São realizadas reuniões com pais? Com que frequência?
- 6) Como é realizada a avaliação dos alunos incluídos? É da mesma forma que os demais ou tem um diferencial?
- 7) Como a equipe diretiva percebe a interação destes alunos incluídos com os demais?
- 8) Como a aceitação destes alunos é percebida pela equipe diretiva?
- 9) Quantos alunos incluídos com Síndrome de Down a escola possui em classes regulares?
- 10) Qual a maior preocupação com relação a estes alunos com SD incluídos?
- 11) Há resistência por parte dos professores em aceitar um aluno incluído na sua classe?
- 12) Existe algum critério específico para a escolha do professor que irá atuar na classe inclusiva?
- 13) Como o Serviço de Orientação Educacional trata as questões referentes à inclusão do aluno com Síndrome de Down?

Esses questionamentos, acrescidos de outros que surgirão conforme a necessidade do trabalho investigativo, serão anotados neste item.

## **QUESTÕES REFERENTES À ANÁLISE DO CONTEÚDO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Análise documental da proposta pedagógica da escola, destacando os pontos indicativos de promoção de aceitação. Isso se deu mediante a posse da proposta pedagógica da escola e de pontos discutidos com o corpo diretivo.

## **QUESTÕES REFERENTES À ENTREVISTA COM O CORPO DIRETIVO DA ESCOLA:**

Entrevista com as Coordenadoras, SSE e SOE da escola objetivando maior enriquecimento dos dados coletados a partir da análise da proposta.

Itens como:

- Elaboração da proposta ( como ocorreu, quem participou da elaboração, etc).
- Aproximação do material elaborado e a comunidade escolar como um todo;
- Realidade escolar e a proposta pedagógica.
- Questionamento individual de como percebem a proposta pedagógica da escola relativamente quanto ao favorecimento de atendimento ao aluno com Síndrome de Down.