

**7º Simpósio de Ensino de Graduação****ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE TRÊS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PARTICULAR.****Autor(es)**

---

ELAINE CRISTINA GUTIERREZ

**Co-Autor(es)**

---

ANDRÉ MOURA PEDROSO  
CARLA E. LIBARDI  
GLAUCEA ROCHA  
HELDER F. NASCIMENTO  
JOSEANE F. MASSA  
SILMARA TANABE  
TALITA C. DE SOUSA**Orientador(es)**

---

LEILA MARIA DO AMARAL CAMPOS ALMEIDA

**1. Introdução**

---

A deficiência tem sido conceituada de diversas formas. A concepção social afirma que a deficiência é um conceito socialmente construído e que é necessária a Audiência (olhar do outro) para definir uma condição como sendo deficiência. As relações sociais entre o deficiente e suas audiências que constituem elementos importantes para a construção e legitimação da deficiência sobreposta à pessoa identificada como deficiente.

A educação especial é um campo pedagógico que continua obsessivo pelos “diferentes”, vigiando o desvio e desconsiderando as diferenças. Isto anormaliza tudo e a todos reduzindo toda alteridade a uma única alteridade, próxima ou ao menos previsível, não possibilitando viver a experiência de tentar ser diferentes daquilo que já somos, de viver a diferença. (SKLIAR, 2006).

Segundo GLAT (2004), um grupo social precisa de estabilidade e para isto é necessário que seus membros tenham comportamentos previsíveis. Quando algum membro comporta-se diferentemente, é excluído; seja por quebrar a regra da saúde perfeita, do físico saudável, ou por apresentar comportamentos que são diferentes demais. No caso dos indivíduos deficientes, essa exclusão gera um rótulo que passa a funcionar como um estigma, o qual pode marcá-los pela vida toda.

A forma como olhamos para o outro e o classificamos em tipos, pode ter uma conotação pejorativa; e a este processo chamamos de tipificação, processo que “faz” da pessoa sempre menos. E quando as tipificações generalizadas são consideradas como se fossem universais, se constituem os estereótipos, que representam uma forma poderosa de controle social, que mantém os estigmas, os quais encaixam o mundo em um número gerenciável de categorias (e permanecem fixos nos pensamentos das pessoas). O estigma funciona como um rótulo, e o rótulo de deficiente confere à pessoa assim nomeada uma identidade social e pessoal estereotipada. E como este estereótipo é depreciativo, todas as potencialidades da pessoa passam a ser subestimadas e ela passa a ser vista somente pelo prisma do estereótipo. As pessoas não se relacionam com a pessoa estigmatizada, mas com o seu rótulo (GLAT, 2004).

## 2. Objetivos

---

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar o processo de inclusão escolar de três alunos do Ensino Fundamental.

## 3. Desenvolvimento

---

Participaram deste estudo três crianças com Síndrome de Down no Ensino Fundamental I, de uma escola particular de Piracicaba: K, de 9 anos, aluna em uma classe de 17 alunos do 2º ano; B, de 6 anos, e M, de 8 anos, alunos de uma classe de 12 alunos do 1º ano.

Para colher os dados foram realizadas duas observações no 2º ano, uma no 1º ano e uma no intervalo, para descrever as interações sociais ali ocorridas. Os registros foram gravados e posteriormente feitos sempre por uma dupla de pesquisadoras, em relato cursivo, com duração de aproximadamente 40 minutos durante as aulas, e de 30 para o intervalo.

Também foram feitas entrevistas com profissionais da escola: com a professora da classe do 2º ano acompanhada da fonoaudióloga, e outra, com a psicopedagoga. A entrevista partiu de uma pergunta-chave: “Como tem sido a experiência de se trabalhar com uma criança com Síndrome de Down?” para identificar de que forma estava sendo percebida, pela professora, a presença de um aluno com Síndrome de Down entre os demais, em sala de aula. A partir da resposta obtida, outras perguntas previamente estabelecidas pelos pesquisadores poderiam ou não acontecer, para obter o dado de interesse. Essa entrevista contou também com a participação da fonoaudióloga da escola, não prevista. A entrevista com a psicopedagoga objetivou identificar pontos de vista acerca da inclusão por parte de um profissional que não está na sala de aula. Usou-se o mesmo procedimento anterior.

Para produzir os dados, as falas foram lidas e as informações de interesse foram destacadas. A seguir esses destaques foram organizados, pela similaridade da referência que traziam, em categorias de análise e discussão.

## 4. Resultado e Discussão

---

Para descrever e analisar o processo de inclusão de três crianças com atraso mental na escola comum, os dados obtidos foram organizados em quatro categorias distintas, porém relacionadas entre si:

### 1. Condições de ensino, divididas quanto:

#### • À programação de ensino

As aulas na escola são elaboradas sempre a partir de um mesmo tema, a ser desenvolvido entre todos os alunos, com diferentes objetivos no que concerne a alunos com ou sem comprometimento mental.

“A proposta é a mesma, se a classe vai trabalhar com adição, ela (K.) também vai.” “Ela (K.) acompanha o conteúdo, mas não como as outras crianças; por exemplo, numa atividade de matemática (...), uma soma não pode ser muito grande, com muitos números, deve ser feita com números menores, dentro do que ela consegue fazer.” (da entrevista com a professora).

É dessa forma que todas as crianças, nas salas de aula observadas, aprendem a mesma coisa e têm seu ritmo de aprendizado respeitado, sejam crianças em processo de inclusão ou não, visto que mesmo dentre estas últimas existem as que aprendem em maior ou menor velocidade. Na presente análise, foi considerado que a escola percorre um caminho adequado na direção da moderna concepção de inclusão, planejando formas adequadas, ou contingências, de lidar com o ensino. De acordo com OMOTE, 1996, p. 131: “(...)deve-se também procurar meios de alterar a demanda das atividades em relação às quais a pessoa é deficiente. Não significa reduzir os níveis de exigência, mas adequar a atividade, em parte, às condições de realização da pessoa.”

#### • Aos procedimentos de ensino

Dois momentos se destacam: inicialmente há uma *explicação oral*, para toda a classe, sobre o assunto que será estudado; a essa explicação segue uma *demonstração* com algum recurso material (normalmente a lousa). São *respondidas perguntas* dos alunos. Posteriormente, a professora e sua auxiliar procedem à *instrução individualizada*, indo de carteira em carteira repetindo a explicação geral (quando necessário) e oferecendo apoio específico a partir das respostas dos alunos.

Para os alunos que terminam primeiro a atividade, são oferecidas *atividades extras* ou então esses são orientados a ajudar os colegas a terminarem suas tarefas. No caso das crianças participantes do estudo, estes são auxiliados também com outros recursos.

Observou-se que o auxílio individualizado prestado aos sujeitos varia de acordo com a atividade e a criança, pois estas apresentam mais ou menos dificuldades em diferentes situações. É que uma das auxiliares apresenta a tendência de fazer quase toda a tarefa

por M., tanto quanto ao auxiliar outro aluno sem comprometimento, dando indícios de que mesmo essa condição não era especificamente dirigida a M. Notou-se, ainda, que dois dos três sujeitos (K. e M.) apresentam um maior alheamento no que diz respeito à situação de aprendizagem, o que requer maior atenção não apenas das professoras, mas também dos colegas para que se voltem novamente à atividade.

Finalmente, uma situação na qual B auxiliava, junto com a professora, a um aluno que não apresenta problema de desenvolvimento, é um convite à reflexão: *“...seria interessante não fazermos nenhuma referência à distinção entre ‘nós’ e ‘eles’, nem inferirmos relação ou condição à aceitabilidade acerca do outro e dos outros. A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc., envolve a todos, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, deste modo, alguma coisa que não seja diferença”* (SKLIAR, 2006. p. 30).

## **2. Interações entre os alunos**

O que se notou foi que a um observador menos atento passaria despercebida a questão da inclusão, ao menos em situações nas quais as crianças estão reunidas e interagindo livremente. Durante o intervalo, por exemplo, todos brincavam juntos, sem intervenção de adultos, e o clima sugeria naturalidade. *Os alunos da escola receberam orientação sobre como se conduzir na interação com os colegas com comprometimento*, por parte dos professores:

*“No começo do ano, os outros alunos começaram a fazer tudo por ela, daí nós (professoras) dissemos que não, dissemos que ela (K.) tem a mesma idade deles e que deve ser tratada da mesma forma que eles”* (fala da professora).

Observa-se a *participação e a divisão de tarefas dentre as próprias crianças, de modo que todos contribuem de acordo com suas possibilidades*:

*“Ela tem facilidade em trabalhar em grupo. É o grupo quem comanda a atividade, então por exemplo, se eles vão fazer um recorte, eles próprios se organizam em como fazer, e acabam distribuindo as tarefas para ela. O tempo inteiro eles a chamam para a realidade, sem deixá-la dispersar-se, pois ela tem essa tendência.”* (fala da professora).

Em diversos momentos K. procurava imitar os gestos dos colegas, evidenciando que a escola oferece grande estimulação à aluna.

## **3. Elementos familiares, trazidos à escola**

Alguns comentários, feitos pelas mães junto aos professores, em conversas mantidas nas reuniões de atendimento individual (disponíveis para todos os pais de alunos da escola), fornecem dados sobre uma parte da rede de relações nas quais as crianças estão inseridas:

*“Houve um período em que ela estava muito resistente, na fase de adaptação, e aí conversamos com a mãe, e a mãe disse que podíamos sim chamar a atenção de K., pois ela sabe se está fazendo algo errado. Percebemos que K. estava nos testando, como qualquer criança.”* (fala da professora).

A fonoaudióloga da escola forneceu informações muito interessantes e que estão de acordo com o ponto de vista sobre deficiência pelo qual busca este trabalho:

*“A dificuldade de K. para falar pode ter sido muito por não ter sido estimulada lá atrás (em seu passado). Ela tem algumas limitações devido à síndrome, mas provavelmente era atendida apenas ao apontar para aquilo que queria, e essa falta de estímulo para verbalizar fez com que ela não sentisse a necessidade de falar. Sem a estimulação para falar, mesmo uma criança sem deficiência nenhuma poderá desenvolver esse mesmo comportamento de K.”* (fala da fonoaudióloga).

De um modo geral, há um clima de confiança e de surpresa entre os pais com alunos com atraso cognitivo estudando junto com seus filhos. Alguns comentários informais de mães de alunos (sem comprometimento mental) da escola, revelam a aprovação com a inclusão.

## **4. A visão da escola**

*“Inclusão eu acho que aqui nem tem mais, aqui já se conseguiu fazer uma abordagem de que é mais um fazendo parte do contexto educacional.”* (da entrevista com a psicopedagoga).

A escola, que pela primeira vez está recebendo crianças com Síndrome de Down, não recebe orientação externa de nenhuma associação e vem, aos poucos, descobrindo um jeito próprio de lidar com as dificuldades, na medida em que estas aparecem. “Desafio” tem sido um termo mais adequado à visão dos profissionais:

*“Com esse novo momento de inclusão, sabemos que mesmo com as diferenças visuais, intelectuais, sim, a gente pode conviver tranquilamente e até mais, a gente acrescenta mais na vida um do outro.”* (fala da psicopedagoga).

A escola projeta uma ficha a ser preenchida entre os alunos incluídos, a qual aborda aspectos emocionais, fonoaudiológicos, motores, intelectuais e sociais de cada criança para compreender cada situação individualmente e definir melhores estratégias de ensino e socialização, adaptadas para cada caso.

*“... os portadores da síndrome de Down podem ser vistos como sendo muito parecidos uns com os outros e, o que é pior, vistos como tendo basicamente as mesmas necessidades e possibilidades, o que até pode ser usado para justificar a padronização de atendimento a eles dispensado.”* (OMOTE, 1996 p. 129).

A escola vem aprendendo, também por experiência própria, que o processo de inclusão está focado na diferença, e não no diferente.

## **5. Considerações Finais**

---

O trabalho apresenta alguns exemplos que demonstram ações apropriadas para promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down, adaptando a forma de ensino pensando nas dificuldades que a criança possa ter, sendo essas dificuldades percebidas como diferenças comuns. As condições de ensino planejadas pela escola são os determinantes: das reações dos alunos com atraso e dos outros alunos, quanto à aprendizagem; da aprendizagem dos alunos com atraso; e do ensino desenvolvido. Ou seja, fazem diferença situações concretas: o número reduzido de alunos em classe, entre 12 e 17 alunos, e a presença de dois professores, monitorando o envolvimento de todos os alunos com as atividades escolares. A inclusão vivenciada pela escola é recente no colégio (início/2009), evidenciando uma concepção social de deficiência (OMOTE, 1996)

É oportuno destacar que o trabalho inclusivo que vem sendo realizado não segue a orientação de instituições externas. A escola vem descobrindo, na prática, formas de equacionar os problemas do dia-a-dia conforme eles surgem. Nota-se que, além da qualificação profissional quanto à concepção atualizada sobre deficiência, um elemento importante para a adequabilidade do processo é o imenso prazer de ensinar o aluno com problema cognitivo junto com outros alunos, destacado nos dados.

Também merece destaque a oportunidade dos outros alunos de viver a idéia das diferenças acentuadas ao não se caracterizarem como “diferentes” (SKLIAR, 2006). É dessa forma que esta pesquisa nos mostra a inclusão como um processo que pode deixar de ser uma possibilidade, para tornar-se efetivamente realidade no meio social.

## Referências Bibliográficas

---

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Questões atuais em Educação Especial. Rio de Janeiro. Ed: Sete letras, 1995.

MICHAELIS: pequeno dicionário da língua portuguesa – São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

OMOTE, S. *Perspectivas para conceituação de deficiências*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. II, nº4, p. 127-135, 1996.

SKLIAR, C. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, p. 16-34, 2006.