

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CEAD
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS CURRICULARES DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

SIBELE HOLSBACH COSTA

**CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E SEUS COLEGAS DE TURMA NAS SÉRIES FINAIS
DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

FLORIANÓPOLIS, SC

2011

SIBELE HOLBACH COSTA

**CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E SEUS COLEGAS DE TURMA NAS SÉRIES FINAIS
DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Especialista em
Fundamentos Curriculares de Educação
Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geovana Mendonça
Lunardi Mendes.

FLORIANÓPOLIS, SC

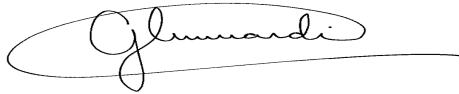
2011

SIBELE HOLSBACH COSTA

**CARACTERÍSTICAS DAS INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA E SEUS COLEGAS DE TURMA NAS SÉRIES FINAIS
DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Fundamentos Curriculares de Educação Inclusiva.

Banca Examinadora



Orientador: _____

**Profª Drª Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC**

Membro: _____

**Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC**

Membro: _____

**Profª Dra. Adarzilse Mazzuco Dallabrida
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL**

Florianópolis, 15 de julho de 2011

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e à banca examinadora.

Ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES – SED/SC) por todo o apoio recebido.

Aos Professores da Especialização pelas orientações e aprendizagens no decorrer do Curso, em especial à Professora Maria Cristina Rosa Fonseca da Silva, Professor Lourival José Martins Filho e Professora Sônia Maria Martins de Melo.

À querida Sônia Regina Wenzel, sempre nos auxiliando nas questões administrativas, obrigada pela dedicação.

Aos professores e demais profissionais da escola na qual este estudo foi realizado, pela troca de saberes e experiências, pelo suporte recebido na coleta de dados.

Aos grandes alunos e seus familiares pela contribuição enorme no estudo, bem como pela alegria demonstrada ao participarem do mesmo.

Aos colegas da Especialização, em especial à Giselda, amiga, vizinha, companheira de atividades e conquistas acadêmicas, minha “fiel escudeira” essencialmente quando estava com o pé quebrado. Obrigada pelos ensinamentos e pelos passeios!!!

À minha supermãe e aos meus irmãos Gui, Cissa, Marcin e Xelena, sempre ao meu lado.

Aos amigos, em especial a Gisa, Duda e Julinha, Cláudio, Adri, Lili, Vivi, Kaká, Gil e Carlito, pelo incentivo e apoio emocional.

À Natália Riet Correa, primeira inspiradora de meu trabalho e atuação profissional.

RESUMO

COSTA, Sibeles Holsbach. **Características das interações entre alunos com deficiência e seus colegas de turma nas séries finais do sistema regular de ensino.** 2011. 72f. Especialização em Fundamentos Curriculares de Educação Inclusiva. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação à Distância, Florianópolis, 2011.

Relações estabelecidas no ambiente escolar indicam o tipo e grau de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, e a forma como se processam essas relações indicam a habilidade social da comunidade escolar para lidar com as diferenças entre os alunos, sejam elas físicas, motoras, emocionais, intelectuais e ou sensoriais. Foi investigada, neste trabalho, a percepção de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência incluídos nas séries finais do ensino fundamental, com base em trabalho semelhante de Teixeira(2006). Foram aplicados questionários individuais a 301 colegas de turma de 30 escolares com algum tipo de deficiência diagnosticada, estudantes de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental. Os participantes estudavam em uma organização escolar pública da rede regular de ensino de uma cidade de médio porte da região Sul do país. A partir da análise das indicações de nomes de colegas encontrou-se que, de forma geral, os alunos com deficiência, quando em sala de aula, costumam interagir com seus colegas em conversas e ou em trabalhos escolares; os alunos menos comunicativos foram os que apresentaram paralisia cerebral com dificuldade de comunicação e locomoção. A maioria dos alunos com deficiência não costuma encontrar-se com outros colegas durante os finais de semana. Professores, na percepção dos alunos, auxiliam a todos conforme as necessidades individuais. Todos os alunos com deficiência foram indicados por no mínimo um colega como fazendo parte de seus amigos da escola, embora nem sempre costumem conversar durante o recreio. Não houve relação direta entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o grau de inclusão de pessoas com deficiência. Os dados sobre as percepções de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência no sistema regular de ensino possibilitaram identificar que os alunos com deficiência beneficiam-se por estarem estudando nesta organização escolar, e que existe um olhar voltado ao aceite e respeito às diferenças individuais, na medida em que convivem, conversam, realizam trabalhos escolares e apresentam um discurso sobre possibilidades e capacidades individuais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Sistema regular de ensino. Aluno com deficiência.

ABSTRACT

COSTA, Sibeles Holsbach. **Interactions' characteristics between students with disabilities and their classmates in the final series of the school regular system.** 2011. 72f. Specialization in Curriculum Foundations of Inclusive Education. State University of Santa Catarina. Graduate Program at the Center for Distance Education, Florianópolis, 2011.

Established relationships in the school indicate the type and degree of inclusion of disabled students into regular education, and how we process these relationships indicate the social skills of the school community to deal with differences among students, be they physical, motor, emotional, intellectual or sensory differences. Was investigated in this work, the perception of classmates on their interactions with students with disabilities included in the final grades of elementary school based on Teixeira (2006) similar work. Individual questionnaires were administered to 301 classmates of 30 students with a disability diagnosed students fifth to eighth grades of elementary school . The participants were students of a school organization of the regular public schools in a midsize city in southern Brazil. From the analysis of the indications of names of colleagues found that, overall, students with disabilities, while in the classroom, tend to interact with their peers in conversation or in school work, students who were less communicative had cerebral palsy with limited communication and locomotion. Most students with disabilities do not usually meet with colleagues over the weekend. Teachers perceptions of students, help all according to individual needs. All students with disabilities were nominated by at least one colleague as part of their school friends, although not always used to talk during recess. There was no direct relationship between level of cognitive development and the degree of inclusion of persons with disabilities. Data on the perceptions of classmates on their interactions with disabilities students in regular schools that allowed us to identify disabilities students benefit because they are studying in this school organization, and that there is a penchant to accept and respect differences individual, in that live, talk, perform school work and present a speech about the possibilities and individual capacities.

Keywords: Inclusive education. Regular school system. Students with disabilities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 OBJETIVOS.....	9
1.2 Delimitação do Estudo.....	9
1.3 Definição de termos.....	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1 Deficiência e significados no ambiente escolar	11
2.2 Inclusão social e Escolar	13
2.3 Papel da Escola	16
3 MÉTODO	20
3.1 De escolha da escola	20
3.2 Participantes	20
3.3 Da utilização de instrumento	20
3.4 De contato com os participantes e seus responsáveis	21
3.5 De coleta de dados	21
3.6 Características das turmas	22
3.7 Características dos alunos com deficiência	22
3.8 Da aplicação dos questionários	23
3.9 De registro de dados dos questionários	23
3.10 Determinação do plano de tratamento estatístico	23
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	24
4.1 Indicações de alunos sobre colegas que “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas dos alunos com deficiência	25
4.2 INDICAÇÕES DE ALUNOS SOBRE COLEGAS QUE “COSTUMA FAZER OS TRABALHOS DE AULA” E “NÃO COSTUMA FAZER OS TRABALHOS DE AULA”	31
4.3 Indicações de alunos sobre colegas que “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio”	35
4.4 Indicações de alunos sobre colega que “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas dos alunos com deficiência	40
4.5 Indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e não amigos nas turmas de alunos com deficiência	44
4.6 Indicações de alunos sobre colegas que gostariam e não gostariam de sentar ao lado em sala de aula nas turmas dos alunos com deficiência	50
4.7 Indicações de alunos sobre colegas que “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas dos alunos com deficiência	54
4.8 Indicações de alunos sobre colegas que “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade” nas turmas dos alunos com deficiência	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	71

1 INTRODUÇÃO

A realização e redação deste trabalho, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Geovana Lunardi Mendes, com foco no processo escolar e em específico na educação especial e inclusiva de pessoas com deficiência, é considerado etapa final de conclusão do curso para obtenção do título de Especialista em Fundamentos de Educação Inclusiva.

O tema deste estudo surgiu, primeiramente, devido à jornada de quase dez anos de estudos e trabalho na educação física inclusiva, em grupos de estudos e em seminários sobre dificuldades na aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem. Nesse período, percebi a necessidade de olhar com maior profundidade às relações estabelecidas entre os alunos com deficiência e seus pares, enfocando a percepção dos escolares sobre alguns aspectos de seus colegas com deficiência, considerando que essencialmente a partir desses colegas o ambiente estruturava-se de forma mais acolhedora aos demais colegas que chegavam ao ambiente escolar, apresentando ou não algum tipo de deficiência. Cada vez que uma criança ingressava na escola e iniciava a aula de educação física, de olhos arregalados, diante do colega “diferente”, questionava-me o quanto e qual tipo de informações ele precisava para aproximar-se com naturalidade e empatia; percebia que nas relações com os próprios colegas esse novo aluno ia moldando seu comportamento e que ele não precisava passar por situações conflituosas ou embaraçosas por estar diante de uma situação desconhecida. Em um segundo momento, deparei-me com a dissertação de mestrado, de Fernanda Cascaes Teixeira, na qual identifiquei um instrumento de trabalho muito útil para o que estava buscando. Fiz um recorte desse estudo para a elaboração desta monografia de conclusão de curso, considerando que mapear aspectos culturais dos escolares significa poder situar o estágio de inclusão sobre o qual se procura refletir e aprimorar a cada dia de trabalho.

O processo de incluir contribui de forma clara para a erradicação de uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades: a exclusão social¹. Rodrigues (2006) distingue duas dimensões do processo de incluir: a essencial e a eletiva. A dimensão ou inclusão essencial assegura o acesso e a participação sem discriminação a todos os cidadãos aos diferentes serviços (educação, saúde, emprego, lazer) de dada sociedade. E a dimensão ou inclusão eletiva engloba a dimensão essencial e ainda assegura aos cidadãos o direito de relacionarem-se e interagirem com os grupos sociais em função de seus interesses, tendo em vista a possibilidade de escolha entre as diferentes opções. Na dimensão eletiva, por exemplo, há o oferecimento de escolas especiais e de escolas inclusivas, cabendo ao aluno, junto a seus responsáveis, escolher em qual ambiente será mediada a sua formação, ou seja, são oferecidas mais de uma possibilidade; na essencial, é ofertada uma única possibilidade.

Dentro do contexto escolar inclusivo, Skliar (2006) aponta a necessidade de reformularem-se as relações entre professores e alunos no processo de ensinar e aprender, levando em conta as experiências vivenciadas por cada aluno e enfocando os processos de aprendizagem de cada um. Acrescenta ainda não haver consenso na comunidade científica sobre o significado de o professor “estar preparado” para atender pessoas com deficiência que estejam incluídas no ensino regular e sobre como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão. Conhecer condições ambientais cujo comportamento é função implica na possibilidade de prever, controlar e manipular o futuro, desde que os aspectos relevantes possam ser modificados (Skinner, 2003). Desta forma, compreender as relações entre alunos com algum tipo de deficiência e seus colegas com ou sem deficiências diagnosticadas, incluídos de forma eletiva no ensino regular, ampliará a visibilidade sobre aspectos do fenômeno educação inclusiva.

Investigar as relações entre escolares desenvolvidas no sistema regular de ensino é relevante social e cientificamente para identificar habilidades profissionais necessárias para lidar com situações diárias no ambiente de trabalho em educação inclusiva. Dessa forma, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: qual a percepção de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência incluídos em turmas de quinta a oitava séries do sistema regular de ensino?

¹ Rodrigues (2006), Magalhães e Stoer , Mantoan , Ferreira , Barroso citados por Rodrigues(2006)

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Descrever a percepção de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência incluídos nas séries finais do ensino fundamental.

1.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Investigar as interações estabelecidas entre os colegas de turma na organização escolar;
- Investigar as interações estabelecidas entre os colegas de turma nos finais de semana;
- Investigar a percepção dos alunos sobre os graus de atenção dispensados pelas professoras para os colegas de turma;
- Investigar as expectativas em relação ao desempenho escolar dos colegas de turma;
- Investigar as expectativas em relação ao desempenho acadêmico e à possibilidade dos colegas de turma fazerem uma faculdade.

1.2 Delimitação do Estudo

O presente estudo investigou a percepção de 301 alunos de 10 a 18 anos de idade, integrantes de 11 turmas de quinta a oitava séries do ensino fundamental em uma escola de referência do sistema regular de ensino na última quinzena do ano letivo de 2010.

1.3 Definição de termos

Pessoa com deficiência

Pessoa com “redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e

elementos, em caráter temporário ou permanente”. (ABNT NBR 9050/2004)

Dificuldade na
aprendizagem

Apresentação de baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. (Moojen, 1999)

Sistema regular de ensino

Sistema educacional que compreende de onze a doze anos de estudos, subdivididos em ensino fundamental (atualmente em fase de transição de oito para nove anos) e ensino médio (três anos).

Categorização do ensino fundamental conforme organização escolar e orientação da Prefeitura Municipal no momento da coleta de dados do estudo

Dois sistemas paralelos: o antigo, composto por oito séries seqüenciais e o atual, composto por primeiro e segundo anos, substituindo a primeira série escolar, que levam em consideração a idade do aluno ao ingressar na escola (seis anos no primeiro ano e a partir de sete no segundo), acrescidos às séries de segunda a oitava. Conforme os alunos do segundo ano forem avançando de série, a mesma será substituída por ano (correspondente ao número da série mais um). A nomenclatura antiga se mantém para os alunos matriculados a partir da segunda série no momento atual até sua conclusão de curso.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Deficiência e significados no ambiente escolar

Ao conhecer o tipo ou tipos de deficiência apresentada por seus alunos, assim como suas potencialidades, aumenta a probabilidade de um professor interagir, bem como comunicar-se, com facilidade e de atendê-lo diante de suas necessidades educacionais específicas. Outra variável em questão é o meio em que este escolar está inserido: com quem ele se relaciona? O que as pessoas pensam a seu respeito? O que ele pensa a respeito das outras pessoas? Como se processam as relações entre eles no ambiente escolar? O que precisa ser modificado, melhorado, nas relações sociais? Quando e de que forma um professor deve mediar relações existentes entre seus alunos?... Para aumentar a visibilidade do fenômeno interação entre escolares com e sem deficiência, é necessário conhecer algumas características apresentadas por esses escolares, além dos fatores culturais que os envolvem.

Deficiências, no âmbito escolar, são classificadas para focalizar características relevantes de quem as possui de forma a nortear limites e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem; servem de referência às escolas para a busca de recursos adicionais por meio de legislações municipal, estadual e federal; servem de referência para planejamentos setoriais e intersetoriais a fim de oportunizar a acessibilidade de quem possui algum tipo de deficiência aos diversos grupos sociais.

As deficiências podem ser divididas em a) sensoriais ou receptivas, como deficiência auditiva (total ou parcial) e visual (cegueira total ou visão reduzida); b) deficiência intelectual ou integrativa, como deficiência mental, decorrente de lesão cerebral; c) deficiência expressiva, limitada às áreas motora e verbal, decorrente de paralisia e descoordenação dos centros motores cerebrais (Oliveira, 2002); d) deficiência física; e e) deficiências múltiplas, quando coexistem mais de um tipo de deficiência simultaneamente (Kirk e Gallagher, 2000).

A deficiência sensorial ou receptiva é representada principalmente por alterações auditivas e ou visuais, e pode alterar o desenvolvimento motor e cognitivo

de crianças, comprometendo a aquisição de habilidades funcionais no adulto; pode ainda interferir na qualidade de percepção apresentada ao cérebro, influenciando a aprendizagem, bem como comprometendo atividades de vida diária (Martins e Ivanov, 2009). Tendo em vista que os problemas visuais correspondem à grande parcela de evasão e repetência escolar, mesmo quando ainda não se trata de cegueira, e reconhecendo dificuldades de acesso da população brasileira à consulta oftalmológica e à aquisição de óculos, foi lançado o Projeto Olhar Brasil em 2007. Firmado na Portaria Interministerial n. 15 de 24 de abril de 2007 (Ministérios da Saúde e Educação), visa identificar problemas visuais, em alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental, fornecendo óculos em casos de detecção de erros de refração². De outra parte, localização do aluno em sala de aula e estratégias de ensino para quem enxerga pouco ou não enxerga, bem como para quem não ouve ou ouve pouco precisam ser fornecidas para maximizar o grau de aprendizagem.

A deficiência mental, representada por funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, coexiste com falhas de comportamento adaptador e manifesta-se no período de desenvolvimento (Grossman, 1977). No ensino fundamental, por vezes necessita maiores adaptações à aprendizagem. Kirk e Gallagher (2000) enfatizam o foco da aprendizagem escolar no autocuidado (alimentação, vestuário, toalete) e em habilidades sociais. Pode adaptar-se produtivamente a nível qualificado ou não-qualificado; neste caso, com necessidade de supervisão. Na prática, conforme o grau da deficiência, estímulos recebidos e desenvoltura do aluno, é possível que ele acompanhe o Sistema Regular de Ensino sem necessidade de obter terminalidade específica ao final do Ensino Fundamental, mesmo que leve anos a mais para a sua conclusão. Cada caso deve ser estudado pela escola para o planejamento situacional de melhor inclusão social do respectivo aluno.

A deficiência de linguagem expressiva ocorre quando a habilidade de linguagem primária não corresponde às expectativas para a idade cronológica, e pode ser ou não problema extensivo de outros tipos de deficiência, como a mental ou a auditiva. Em alguns casos, no Ensino Fundamental, é indicado o desenvolvimento de estratégias especiais de alternativa de linguagem, como o uso

² O projeto Olhar Brasil direciona-se também à população acima de 60 anos.

da língua de sinais, pranchetas de comunicação e símbolos apresentados eletronicamente. (Kirk e Gallagher, 2000) É fundamental incentivar a comunicação entre os alunos, bem como o uso das habilidades aprendidas no ambiente familiar e nos demais contextos sociais os quais o aluno com deficiência de linguagem expressiva participa.

A deficiência física “é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física [...], exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (Ministério do Trabalho e do Emprego, 2004). Kirk e Gallagher (2000) acrescentam como complemento a esse tipo de deficiência, o termo “e outros problemas de saúde” incorporando condições não sensoriais que afetam o bem-estar em torno de mobilidade, vitalidade física e auto-imagem. Como exemplo, esses autores citam a má formação congênita, epilepsia, distrofia muscular, asma, febre reumática, paralisia cerebral (sem deficiência mental) e diabete. Pessoas com deficiência física comumente encontram dificuldades de acesso com independência aos locais, e o sentimento de repulsa e retraimento manifestado por outras pessoas ao verem a deficiência apresentada (Kirk e Gallagher, 2000). No sistema regular de ensino, o esclarecimento sobre o que vem a ser um tipo de deficiência para quem não a possui e não chegou a conviver com alguém que apresentasse o tipo de deficiência em questão pode remover barreiras sociais entre as mesmas.

A deficiência múltipla pode ser definida como a associação de duas ou mais deficiências primárias (física, visual, auditiva, mental) em uma mesma pessoa, com conseqüentes comprometimentos no seu desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (Santos Filho e Oliveira, 2011).

2.2 Inclusão social e Escolar

Os valores e o comportamento humano variam conforme o momento histórico, e o século XXI inicia-se com a marca da exclusão social e da busca por uma sociedade inclusiva, na qual é preciso reconhecer a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer grupo social, garantindo o direito e a participação de todos, independentemente de suas peculiaridades individuais (Santa Catarina, 2006). A exclusão social, vista como um todo, se refere-se a diversos grupos sociais que se encontram à margem de condições de vida digna e

com qualidade. Grupos desfavorecidos socialmente passam a reivindicar, além de seus direitos civis e políticos, os de cidadania, a partir da criação do Estado de Bem-Estar Social. No momento em que cada pessoa puder relacionar-se e interagir com os grupos que escolher em função de seus interesses, deixará de haver exclusão. (Rodrigues, 2006).

Veiga-Neto apud Skliar (2006) aponta o processo de inclusão como um mecanismo de controle da exclusão social, tanto no aspecto político como no cultural, jurídico e pedagógico. Quando se fala em Educação Inclusiva, pressupõe-se rejeitar qualquer tipo de exclusão (presencial ou acadêmica) de alunos na comunidade escolar e a desenvolver práticas que promovam a contribuição ativa de cada aluno na formação do conhecimento construído e partilhado (Rodrigues, 2006). Políticas inclusivistas para pessoas com deficiência, ao menos teoricamente, beneficiam o processo de inclusão no ambiente escolar. Para tanto, equipes de apoio bem como recursos pedagógicos suplementares estão à disposição para promover uma aprendizagem efetiva de alunos com diagnóstico de deficiência. Entretanto, conforme a leitura que os profissionais da área da educação fazem de procedimentos de inclusão, acabam por deixar de lado importante parcela de pessoas com deficiência, sem o necessário apoio em seus estudos e aprendizagem em classe ou extraclasse no decorrer do ano letivo. (Rodrigues, 2006)

Entre as políticas de inclusão e sua efetivação na prática, observam-se dificuldades por parte da comunidade escolar para lidar com o processo de inclusão. Parece que as dificuldades para lidar com “o outro”, de forma geral, fazem-se presentes. Estudo³ sobre a percepção de professores com relação à concepção de pessoa com deficiência demonstrou a presença de rotulações bem como dicotomia entre ser normal e anormal. Foram analisadas as falas de professores da sala regular da rede pública de Marabá (PA), utilizando-se da Análise do Discurso proposta por Orlandi (1999), e categorizaram-se as falas sobre deficiência em três grupos: a) especificidade, considerando o aluno como pouco atento e apático, um problema para o professor que precisa resolvê-lo dando atenção especial; b) característica humana geral, destacando os alunos como mais ou menos deficientes, dentro de padrões de normalidade; e c) dificuldades de aprendizagem geradas por

³ Andrade e Anjos (2008).

pouco esforço dos alunos, atribuindo a eles a responsabilidade pela própria transformação.

Em estudo⁴ realizado sobre as representações sociais de inclusão escolar entre 43 professoras atuantes em Educação Infantil ou Séries Iniciais da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), foram constatadas atitudes excludentes por parte de colegas e professores de alunos com deficiência. Foram analisadas as falas das professoras, utilizando-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004) e foi possível categorizar as falas em três grupos: a) inserção do aluno com deficiência na escola como promotora de socialização; b) resistências e impossibilidades para realizar a inclusão, destacando despreparo profissional, falta de apoio técnico e sentimentos diante da prática docente; e c) aprendizagem do aluno lenta, reforçando posturas discriminatórias, segregativas e excludentes, asseverando negligência com relação à educação do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

Em outra pesquisa, realizada com 12 professores dos cursos de Pedagogia e Letras de uma universidade do interior de SP, concluiu-se que faltava acolhimento emocional para participantes do contexto escolar de forma que a inclusão se efetivasse com sucesso. Nesta investigação, dentro de uma abordagem psicanalítica sobre o imaginário coletivo⁵, foram encontrados os seguintes resultados: o aluno de inclusão é visto por suas capacidades e ou limitações; o ambiente escolar é enriquecedor, mas ao mesmo tempo provoca um sofrimento emocional ao aluno com deficiência; há dúvida por parte dos professores quanto ao local em que o aluno deveria estudar (ensino regular ou educação especial?); é vista a necessidade de mediação do aluno com quaisquer relações estabelecidas no ambiente escolar. (Ávila et. all)

Skliar (2006) discute a questão da terminologia utilizada em torno de um processo de inclusão versus exclusão de pessoas com deficiência, que na maioria das vezes assume uma conotação pejorativa. Para esse autor, expressões utilizadas ao referir-se a pessoas com deficiência, como “diferente” e “deficiente”, ainda assumem um caráter discriminatório e preconceituoso conforme o contexto em que

⁴ Albuquerque e Machado (2008).

⁵ O termo imaginário coletivo foi desenvolvido por Aiello-Vaisberg apud Ávila et all (2008) referindo-se a dimensões emocionais não-conscientes. Esse termo é utilizado com o propósito de resgatar o substrato afetivo-emocional de manifestações simbólicas de subjetividades grupais.

são utilizadas. Para Skliar, o movimento de inclusão vem a substituir o de exclusão, e somente efetivar-se-á no momento em que a educação passar a ser entendida como uma “experiência de conversação com os outros e dos outros” (2006, p.29), com o compromisso de trabalhar com a alteridade, independentemente das “marcas” identitárias de cada ser humano. Para isso, a responsabilidade vai além do saber científico, abrangendo a alteridade, as experiências dos outros e propiciando reflexões, sentidos e sensibilidade.

Denari (2006) aponta a necessidade de se investir na formação profissional para que as diferenças não se apresentem como pretextos para a não-aprendizagem. Considera que a pedagogia precisa garantir o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, entre eles os com deficiência. Isso implica a adoção de um currículo comum, com adaptações necessárias e promovendo aprendizagem significativa e funcional, valorizando a diversidade dos alunos. (Rodrigues, 2006)

Wuo et al (2008) apresentam uma resenha sobre a obra Defectologia, elaborada por Vigotsky há mais de 80 anos, e destacam que as relações sociais são o primeiro acesso ou barreira com relação à aprendizagem. Partindo-se deste destaque, levando em consideração que a concepção de deficiência é socialmente construída, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: como colegas de pessoas com deficiência incluídos no sistema regular de ensino, percebem suas interações no ambiente escolar? Pesquisar sobre a cultura escolar no Ensino Fundamental pode contribuir para o avanço no conhecimento científico.

2.3 Papel da Escola

Conforme Botomé (1987: 9), o objetivo das instituições de ensino é “(ou pelo menos deveria ser) fazer com que as pessoas estejam aptas a lidar com a realidade em que vivem (e com que se defrontam) de maneira a transformá-la em uma direção significativa”. Portanto, envolvidos em complexo sistema de interações comportamentais, os professores e demais profissionais envolvidos na formação dos alunos precisam identificar e, quando necessário, intervir sobre os processos que promovem ou dificultam a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar.

É papel de cada docente e demais profissionais da equipe pedagógica promover estratégias de ensino-aprendizagem para que seus alunos se apropriem dos conhecimentos propostos, de forma crítica, contextualizada, estabelecendo

relações com seus conhecimentos anteriores e experiências vivenciadas. Para tanto, é fundamental que o professor tenha como ponto de partida os conhecimentos de domínio de seus alunos, levando em consideração sua realidade e experiências vividas, estabelecendo relações entre teoria e prática para que haja elevado interesse pela aprendizagem. Conforme Veiga (2001), o ensino precisa estar conectado a um contexto amplo, promovendo a construção de um sujeito social, crítico diante das situações com as quais o aluno vai ter de lidar futuramente, pensando em interesses pessoais que fiquem de encontro a interesses coletivos, considerando as implicações sociais de suas ações. Independentemente do nível de formação (primário, secundário ou terciário), torna-se interessante e fundamental lidar com as questões individuais dos alunos, de forma a permitir que exponham suas aspirações, dúvidas e idéias sem medo de sofrerem retaliações ou punições por parte do próprio professor e ou dos colegas, sentindo simultaneamente prazer ao compreender sua aprendizagem como processo vivido.

Quando se fala em processos de ensinar e aprender, não é possível afirmar que “houve ensino, mas não ocorreu apropriação do conhecimento”. Nesse sentido, Veiga (2001) defende que esses dois processos não podem ser analisados separadamente, já que essas duas dimensões estão inter-relacionadas. Os processos de ensino-aprendizagem ou de ensinar e aprender tornam-se mais eficazes quando os objetivos e os caminhos a serem percorridos pelo professor estão claros e direcionados, de forma que os alunos demonstrem mudança(s) e comportamentos assertivos. Quanto mais os professores conseguem acompanhar a aprendizagem e as dificuldades de seus alunos, maior o controle das variáveis intervenientes dos comportamentos de ensinar e aprender, facilitando e encurtando os caminhos para que sejam apresentadas experiências de sucesso.

Somente haverá ensino se houver aprendizagem efetiva; portanto, para se falar em ensino é preciso associá-lo à aprendizagem. Veiga (2001) compreende a aprendizagem como um processo que leva o aluno à autonomia de construção permanente, promovendo emancipação e independência intelectual para lidar com situações sociais. De outra parte, no processo de aprender a ensinar, é necessário que o professor desenvolva habilidades para selecionar e organizar o acesso ao conhecimento, participando ativamente de discussões, dentro de uma intencionalidade educativa que considere os conhecimentos e experiências dos seus alunos. Souza (s.d.) destaca estratégias e recursos facilitadores de processos de

ensino-aprendizagem relacionados a objetivos, possibilidade de aplicação e avaliação, como a realização de estudo de caso, promoção de atitudes e habilidades de pesquisas, entre outros, e defende a utilização de recursos para promoverem a aprendizagem de forma concreta e motivadora.

Para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em nível universitário, Pimenta e Anastasiou (2002) orientam a construção de um ensino que garanta a formação do aluno em um domínio de conhecimento científico, desenvolvendo habilidades de pesquisa e de reflexão, estabelecendo relações entre a teoria e as necessidades sociais. Para Gasparin (2002), uma aprendizagem é mais efetiva quando ocorre problematização em cima de realidades sociais, associando-as aos conteúdos trabalhados, despertando maior interesse pelos alunos quando há significado subjetivo social. Vasconcelos (1956) defende que o conhecimento precisa ser construído pelo aluno para que seja assimilado.

Para que o professor tenha conhecimento do quanto seus alunos avançaram ou não com relação a determinados conteúdos e objetivos propostos, é preciso avaliar, de preferência continuamente, o seu nível de compreensão. Hoffmann (1998) questiona o comum processo avaliativo em ambientes escolares e universitários, dotado de características examinadoras, que verificam recortes de aprendizagem (ou memorizações momentâneas?) determinantes do sucesso ou insucesso do aluno. Nesses casos, parece haver uma inversão do objetivo da avaliação mediadora que deixa de servir de base para promover avanços na aprendizagem.

Conforme Hoffmann (2000), a ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor.

É papel do professor levantar problematizações, bem como incentivar seus alunos a posicionarem-se com relação aos diversos temas relacionando-os à realidade social. Gentili e Alencar (2004) destacam que os aspectos observados pelos seres humanos em determinadas situações nem sempre são treinados para focar diferentes aproximações de eventos, tendo em vista que as pessoas normatizam situações consideradas comuns, mesmo que desfavoreçam uma grande porcentagem da população. Na pesquisa científica, o mesmo acontece:

pesquisadores estudam aspectos e situações específicas e nem sempre situam seus olhares com relação ao “todo” (a aspectos maiores que englobam a característica estudada). Situar o contexto em que um evento investigado ocorre, bem como o enfoque do estudo precisam ser claramente identificados e examinados.

3 MÉTODO

3.1 De escolha da escola

Foi selecionada a escola municipal com maior quantidade de alunos com deficiência, de quinta a oitava séries do ensino fundamental de uma organização escolar pública da rede regular de ensino de uma cidade de médio porte⁶ da região Sul do país.

3.2 Participantes

Participaram do estudo 301 escolares, colegas de turma de 30 alunos com deficiência. Após terem sido explicitados os objetivos da pesquisa e obtido o consentimento para sua realização (Comitê de Ética da UDESC), foi solicitada à direção da escola em estudo a indicação das turmas com alunos com deficiência, de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental.

Foi enviado aos pais dos alunos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para participação do estudo e dele fizeram parte apenas os 301 alunos que entregaram este documento com o consentimento assinado e que, além disso, demonstraram interesse por responderem ao questionário e estiveram presentes na escola no dia em que o mesmo foi aplicado para cada turma específica.

3.3 Da utilização de instrumento

Foi utilizado o questionário elaborado por Teixeira (2006), com perguntas adaptadas de um teste sociométrico de Moreno, para investigar os seguintes aspectos:

- Interações estabelecidas entre os colegas de turma na organização escolar;
- Interações estabelecidas entre os colegas de turma nos fins de semana;

⁶ Cidade média ou de médio porte é caracterizada pelo IBGE (2008) como a que possui de 100.001 a 500.000 habitantes.

- Graus de atenção dispensados pelas professoras para os colegas de turma;
- Expectativas em relação ao desempenho escolar dos colegas de turma;
- Expectativas em relação à possibilidade dos colegas de turma fazerem uma faculdade;
- Expectativas em relação ao futuro profissional dos colegas de turma;
- Expectativas em relação ao futuro familiar dos colegas de turma.

3.4 De contato com os participantes e seus responsáveis

O contato com a direção e com as professoras de sala para o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e obtenção do consentimento para a aplicação do questionário em sala de aula aconteceu individualmente na escola. Neste contato, foi esclarecido que a identificação dos participantes não será divulgada, que os dados ficarão sob responsabilidade da pesquisadora e que os alunos ou seus responsáveis poderão retirar o seu consentimento a qualquer momento.

Após autorização da direção e professores de sala, a aplicação dos questionários foi realizada nas salas de aula em períodos em que estudavam, sob a supervisão do(s) professor (es) de sala. Os alunos que não quiseram e ou não puderam participar do estudo, desenvolveram outras atividades como leitura, desenho ou outras tarefas de sala de aula propostas por seus professores.

3.5 Da coleta de dados

A aplicação dos questionários teve a duração média de 50 minutos em cada turma. Antes de iniciar a aplicação, foi explicado que o objetivo da atividade seria o de proporcionar uma reflexão sobre as relações estabelecidas na turma; que a identificação dos participantes não será divulgada, que a participação não era obrigatória e que aqueles que não quisessem ou não pudessem participar poderiam dedicar-se a outra atividade durante o período em que aguardavam o término da atividade dos colegas. Foi solicitado aos alunos que respondessem às perguntas na ordem em que estavam apresentadas, uma de cada vez, sem comentar suas respostas com os colegas no momento da atividade. Caso algum aluno tivesse

dúvida no entendimento de qualquer pergunta, deveria levantar o braço para que a sua dúvida fosse esclarecida.

Não foi determinado tempo para o término da atividade. Os alunos entregaram seus questionários na medida em que terminavam de respondê-lo.

3.6 Características das turmas

A partir da lista de alunos fornecida pela direção escolar, foram registradas as seguintes características: quantidade de alunos (meninas/meninos), série, turno, quantidade de alunos com deficiência inseridos em cada turma. Fizeram parte da amostra 10 turmas de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental: as turmas A, B, C e D correspondem às quintas séries; F e G às sextas; H e I às sétimas; J e K às oitavas.

3.7 Características dos alunos com deficiência

Foram em número de 30 (trinta) os alunos com diferentes tipos de deficiência incluídos nas turmas participantes do estudo nas séries finais do Ensino Fundamental:

Na turma A, encontraram-se os alunos A1 (com paralisia cerebral), A2 (surdez) e A3 (deficiência física).

Na turma B, B1 (com Síndrome de Down) e B2 (paralisia cerebral e deficiência física).

Na turma C, C1 (com Síndrome de Down), C2 (deficiência mental), C3 (Transtorno de Hiperatividade por Déficit de Atenção) e C4 (paralisia cerebral com dificuldade na fala/comunicação).

Na turma D, D1 (com Síndrome de Down), D2 (Síndrome de Willians) e D3 (deficiência mental).

Na turma E, E1 (com deficiência mental), E2 (paralisia cerebral com dependência de cadeira-de-rodas e auxílio para locomoção;) e E3 (deficiência visual com uso de óculos e outras adaptações).

Na turma F, F1 (paralisia cerebral com dependência de cadeira-de-rodas e auxílio para locomoção; dificuldade de comunicação; auxílio na alimentação e higiene corporal), F2 (hidrocefalia; com cognitivo preservado) e F3 (deficiência mental).

Na turma G, G1 (deficiência mental) e G2 (Síndrome de Down, dificuldade de

comunicação, déficit cognitivo).

Na turma H, H1 (Síndrome de Rubstein) e H2 (encefalopatia).

Na turma I, I1 (deficiência visual) e I2 (esclerose tuberosa).

Na turma J, J1 (deficiência auditiva e paralisia cerebral), J2 (deficiência mental) e J3 (paralisia cerebral, com dependência de cadeira-de-rodas e auxílio para locomoção; dificuldade de comunicação; auxílio na alimentação e higiene corporal).

Na turma K, K1 (dislexia), K2 (deficiência mental) e K3 (paralisia cerebral, com dependência de cadeira-de-rodas e auxílio para locomoção; dificuldade de comunicação; auxílio na alimentação e higiene corporal).

Informações sobre características específicas dos alunos com deficiência participantes do estudo foram obtidas com os professores de sala dos respectivos alunos.

3,8 Da aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados em sala de aula, nos períodos de estudo, com a presença da professora regente e ou professora auxiliar. Os alunos estavam sentados em seus lugares habituais.

3.9 De registro de dados dos questionários

As respostas aos questionários foram registradas pelos alunos e posteriormente tabulados pela pesquisadora.

3.10 Determinação do plano de tratamento estatístico

As respostas dos colegas de turma dos alunos com deficiência às perguntas dos questionários foram analisadas a partir da quantidade de indicações feitas em relação aos alunos com deficiência e aos demais colegas. Para tanto, todas as respostas foram registradas em uma matriz e foram somadas as indicações recebidas por cada aluno em cada pergunta. Foi elaborada uma tabela para cada pergunta, indicando os percentuais das quantidades de alunos indicados em relação à quantidade de indicações recebidas. As quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência foram comparadas com as quantidades de indicações recebidas pelos colegas de suas respectivas turmas. Foi elaborado um quadro para cada pergunta, indicando as quantidades de indicações recebidas. Foram apresentadas respostas que diferiam de nomeações de colegas.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O tipo de interações estabelecidas entre alunos com deficiência e seus colegas de turma podem facilitar ou dificultar os processos inclusivos no ambiente escolar (Teixeira, 2006). Gai, D.N. e Naujorks, M.I. (2011) acrescentam que todo aluno beneficia-se do convívio escolar quando tem oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. A seguir serão analisadas as indicações de colegas de turma de alunos com deficiência sobre os colegas com os quais mais conversam e não conversam em sala de aula; costumam e não costumam: a) fazer os trabalhos de aula, b) conversar no recreio, c) encontrar nos finais de semana; consideram e não consideram seus amigos; gostariam e não gostariam que sentassem ao seu lado em aula; recebem mais e recebem pouca atenção do(s) professor(es); farão e não farão uma faculdade.

Em estudo realizado por Teixeira (2006), foi encontrado como resultado que o desenvolvimento acadêmico dos alunos com Síndrome de Down foi decisivo no estabelecimento de amizades com colegas de turma; alunos com esse tipo de deficiência recebem atenção diferenciada de seus professores na percepção de seus colegas; e há expectativas negativas desses colegas quanto à possibilidade de alunos com Síndrome de Down fazerem uma faculdade; padrões de interações entre colegas de turma influenciam a forma como os alunos com Síndrome de Down são percebidos, tendo em vista a quantidade de “escolhas” e “rejeições” como “amigos” e “não amigos”.

No presente estudo, o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiências variadas não apresentou relação direta com o vínculo de amizades com colegas de turma. Possivelmente diferenças comportamentais e físicas desses alunos com relação a seus colegas influenciaram na sua inclusão no grupo, como relação indicada por Batista e Enumo (2004). Entretanto, o instrumento do estudo não permitiu analisar esta variável.

4.1 Indicações de alunos sobre colegas que “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas dos alunos com deficiência

Indicações de alunos sobre os colegas com os quais “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 1 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula”.

Tabela 1: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	EM SALA DE AULA			
		MAIS CONVERSA		NÃO CONVERSA	
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	0,00	100,00 (A1, A2, A3)	41,94 (A2)	58,06 (A1, A3)
B	28	0,00	100,00 (B1, B2)	32,14 (B1)	67,86 (B2)
C	28	60,71 (C1, C4)	39,29 (C2, C3)	39,29 (C4)	60,71 (C1, C2, C3)
D	24	50,00 (D1, D3)	50,00 (D2)	56,25	43,75 (D1, D2, D3)
E	28	0,00	100,00 (E1, E2, E3)	55,56 (E2)	44,44 (E1, E3)
F	24	30,43 (F1, F2, F3)	69,57	56,52 (F1)	43,48 (F2, F3)
G	25	25,00 (G1, G2)	75,00	40,00 (G2)	60,00 (G1)
H	32	34,38 (H1, H2)	65,63	0,00	100,00 (H1, H2)
I	18	52,38	47,62 (I1, I2)	80,95	19,05 (I1, I2)
J	29	0,00	100,00 (J1, J2)	2,94	97,06 (J1, J2)
K	34	14,29	85,71 (K1, K2, K3)	68,57 (K1, K3)	31,43 (K2)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “mais conversa na sala de aula” e “não conversa na sala de aula”.

Na turma A, 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação como “mais conversa na sala de aula”. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 41,94% não receberam indicações, incluindo A2; enquanto 58,06% receberam ao menos uma indicação, como A1 e A3. Portanto o aluno A2 encontra-se melhor incluído do que os alunos A1 e A3 pois além de receber indicações de outros colegas como “mais conversa”, não foi lembrado como “não conversa” por nenhum dos seus colegas.

Na turma B, 100 % dos alunos receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 32,14% não receberam indicações, como B1; enquanto 67,86% receberam ao menos uma indicação, como B2. O aluno B1 encontra-se melhor incluído do que o aluno B2.

Na turma C, 60,71% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos C1 e C4; enquanto 39,29% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos C2 e C3. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 39,29% não receberam indicações, como C4; enquanto 60,71% receberam ao menos uma indicação, como C1, C2 e C3. Os alunos C2 e C3 foram lembrados tanto como conversadores como mais distantes, enquanto C1 parece estar menos incluído na turma por ter sido apenas citado como “não conversa”. Já o aluno C4 parece ter sido esquecido pela turma, já que não foi citado para nenhuma das situações.

Na turma D, 50% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos D1 e D3, enquanto 50% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno D2. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 56,25% não receberam indicações, como E2; enquanto 43,75% receberam ao menos uma indicação, como D1, D2 e D3. Entre D1, D2 e D3, o aluno D2 encontra-se melhor incluído do que os alunos D2 e D3.

Na turma E, 100 % dos alunos receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 55,56% não receberam indicações, como E2, enquanto 44,44% receberam ao menos uma indicação, como E1 e E3 e, como 100% dos alunos da turma foram citados como colegas que mais conversam, o processo inclusivo está bem avançado nesta turma.

Na turma F, 30,43% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos F1, F2 e F3; enquanto 69,57% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 56,52% não receberam indicações, como F1; enquanto 43,48% receberam ao menos uma indicação, como F2 e F3. Os dados indicam que nessa turma os alunos F1 e F2 são mais rejeitados pela turma e F1 está mais esquecido, não sendo citado como colega de mais conversa nem de nenhuma conversa.

Na turma G, 25% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos G1 e G2; enquanto 75% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 40% não receberam

indicações, como G2; enquanto 60% receberam ao menos uma indicação, como G1. Nessa turma, parece que os colegas restringem mais suas amizades, tendo em vista que a maioria dos colegas foram indicados como não conversa. Não foi avaliada a disposição das carteiras nem a possibilidade e frequência de trocas de lugares no decorrer das aulas, de possibilidades de acesso aos colegas e autorização para conversa, fatores que podem contribuir para a restrição de pessoas eleitas como as que conversam em sala de aula com cada aluno participante do estudo.

Na turma H, 34,38% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos H1 e H2; enquanto 65,63% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação, o que indica que eles estão presentes em sala de aula, mas provavelmente não estão interagindo muito com seus colegas nesses momentos de aula.

Na turma I, 53,38% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”; enquanto 47,62% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos I1 e I2. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 80,95% não receberam indicações; enquanto 19,05% receberam ao menos uma indicação, como I1 e I2, sendo considerados populares por terem sido lembrados tanto como conversadores como não conversadores.

Na turma J, 100% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”, entre eles os alunos J1 e J2. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 2,94% não receberam indicações; enquanto 97,06% receberam ao menos uma indicação, como J1 e J2.

Na turma K, 14,29% dos alunos não receberam indicações como “mais conversa na sala de aula”; enquanto 85,71% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1, K2 e K3. Na categoria “não conversa na sala de aula”, 68,57% não receberam indicações, como K1 e K3; enquanto 31,43% receberam ao menos uma indicação, como K2. Percebe-se que os três alunos estão bem ambientados em sala de aula, tendo sido citados como conversadores por seus colegas de turma.

Portanto, nas turmas A, B, E e J, todos os alunos receberam uma ou mais indicações de “mais conversa na sala de aula”, entre eles 10 (dez) dos alunos com deficiência (A1, A2, A3, B1, B2, E1, E2, E3, J1, J2); nas outras turmas, as porcentagens de inclusão nessa categoria variaram entre 39,29 e 85,71%, incluindo

outros 10 (dez) alunos com deficiência (C2, C3, D2, I1, I2, J1, J2, K1, K2 e K3) . Neste estudo, alunos com paralisia cerebral, surdez, Síndrome de Down, deficiência física, mental, visual, paralisia cerebral (em diferentes graus de comprometimento físico, motor e intelectual), foram indicados por no mínimo um colega como “mais conversa na sala de aula”, apontando que a característica deficiência, de forma geral, não está vinculada ao grau de inclusão dos escolares.

Na categoria “não conversa”, a porcentagem de alunos indicados variou entre 19,05 e 100%, sendo que 21 (vinte e um) dos alunos com deficiência foram citados, mantendo-se as classificações das deficiências citadas, com exceção à dislexia, a qual o aluno com essa característica não recebera indicação.

Os alunos com deficiência isentos de indicações como “mais conversa” e simultaneamente com indicações de “não conversa” foram C1, D1, D3, F2, F3, G1, H1, H2 (Síndrome de Down, deficiência mental, hidrocefalia, Síndrome de Rubstein e encefalopatia). Na turma H, 100% dos alunos, independentemente de terem algum tipo de deficiência receberam no mínimo uma indicação de “não conversa”, o que revela nesta turma um ambiente com menor integração de forma geral, seja pela dinâmica de trabalhos em grupo, seja por haver rejeições entre colegas de classe.

Já os alunos mais assertivos (C1, D1, D3, F2, F3, G1, H1 e H2), com indicações de “mais conversa” e sem indicações de “não conversa” apresentaram diferentes tipos de deficiência como Síndrome de Down, deficiência mental, hidrocefalia Síndrome de Rubstein e encefalopatia.

Foi possível observar que 18 dos alunos com deficiência foram apontados como o colega que mais conversa em sala de aula, o que representa que esses alunos estão interagindo frequentemente em sala de aula, por meio de trabalhos em equipe e ou por meio de conversas.

No quadro 1 está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência com relação às variáveis “mais conversa em sala de aula” e “não conversa na sala de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

As indicações recebidas pelos alunos com deficiência como “mais conversa em sala de aula” variaram de 0 (zero) a 3 (três); as com “não conversa em sala de aula”, de 0 (zero) a 5 (cinco). O aluno F2, com cognitivo preservado, foi quem recebeu mais indicações não participativas de conversas em aula.

Observa-se que 8 (oito) dos alunos que não receberam indicação de “mais conversa” receberam também indicação de não conversa (C2, C3, D2, I1, I2, J1, J2 e K2), variando os tipos de deficiência apresentadas (deficiência mental, TDAH, Síndrome de Williams, deficiência visual, esclerose tuberosa e deficiência auditiva associada a paralisia cerebral).

Quadro 1: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “mais conversa em sala de aula” e “não conversa em sala de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “mais conversa em sala de aula”	Número de indicações como “não conversa em sala de aula”
A	A1	1	3
	A2	3	0
	A3	2	1
B	B1	3	0
	B2	2	2
C	C1	0	1
	C2	1	1
	C3	3	1
	C4	0	0
D	D1	0	3
	D2	1	1
	D3	0	1
E	E1	1	1
	E2	1	0
	E3	1	3
F	F1	0	0
	F2	0	5
	F3	0	3
G	G1	0	3
	G2	0	0
H	H1	0	1
	H2	0	1
I	I1	1	1
	I2	1	1
J	J1	1	2
	J2	2	5
	J3	1	1
K	K1	2	0
	K2	1	5
	K3	1	0

Os alunos que recebera apenas indicação de “mais conversa na sala de aula” apresentam as seguintes deficiências: surdez (A2), Síndrome de Down, paralisia cerebral com uso de cadeira de rodas (J3 e K3) e dislexia (K1). Já os alunos que receberam apenas indicação de “não conversa na sala de aula” apresentam Síndrome de Down (B1 e D1), Síndrome de Rubstein, encefalopatia, hidrocefalia e deficiência mental (F3 e G1).

Os alunos C4, F1 e G2 (paralisia cerebral, sem e com cadeira de rodas para locomoção, e Síndrome de Down) não foram indicados nas categorias “mais

conversa” e “não conversa” estando possivelmente em categorias intermediárias às coletadas no instrumento.

Pelo exposto na tabela 1 e no quadro 1, pode-se inferir que ter ou não deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, bem como apresentar características faciais e ou corporais específicas de síndromes não é fator determinante de exclusão social no sistema regular de ensino da escola investigada, dada a variedade de relações afetivas estabelecidas em sala de aula, com diferentes graus de inclusão desassociados ao tipo de comprometimento da fala, da linguagem expressiva e desenvolvimento intelectual. Alguns aspectos como a linguagem interferem na qualidade da comunicação, mas o grau de aceite versus rejeição na escola em estudo parece associar-se a outros fatores que não essas diferenças.

Em sala de aula, as chances de colegas conversarem modificam-se conforme a aproximação física entre eles. Porém, mesmo quando muito próximos, as interações entre colegas podem não ocorrer por outros fatores como o não gostar, o não considerar o colega que está próximo como seu amigo, o preferir ficar em silêncio a conversar e até o não saber comunicar-se com pessoas diferentes, entre outras variáveis.

Considerando que mais conversa quem tem laços de amizade e que, em sala de aula, 20 (vinte) dos alunos com deficiência receberam indicações como “mais conversa em sala de aula”, pode-se inferir que existe maior integração entre os alunos com deficiência e colegas de sala nas turmas A, B, C, D, E, I, J e K. Já as turmas F, G e H apresentaram menor integração entre os alunos com deficiência e seus colegas, tendo em vista que os 7 (sete) alunos presentes nessas turmas ficaram sem indicações para “conversa em sala de aula”.

Os alunos que foram “esquecidos” por não terem sido indicados em nenhuma das categorias sobre conversar foram C4, F1 e G2, apresentando diferentes deficiências (paralisia cerebral, paralisia cerebral com uso de cadeira de rodas e Síndrome de Down respectivamente). Eles apresentam acentuada dificuldade para expressar-se e fazer-se entender pelos colegas; entretanto, a dificuldade de expressão é apresentada por colegas em maior grau de inclusão na escola em estudo (A1, A2, B1, C2, E2, J1, J3 e K3, com paralisia cerebral e utilização de libras para comunicação, surdez, Síndrome de Down, deficiência mental, paralisia cerebral com uso de cadeira de rodas e com ou sem dificuldade de comunicação, paralisia cerebral com deficiência auditiva).

Um dos fatores que pode interferir nas relações afetivas ou não afetivas para conversa em sala de aula é o comportamento, a conduta escolar adotada pela pessoa com deficiência. Alunos mais assertivos tendem a relacionar-se melhor com seus colegas, o que poderia justificar, por exemplo, o fato de um aluno com deficiência mental, dificuldade de expressão e de locomoção, bem como dificuldade para deglutir saliva, encontrar-se motivado e ou incentivado por seus colegas a socializar-se, enquanto outro colega com deficiência quase imperceptível a todos os colegas seja pouco eleito e pouco motivado no mesmo ambiente escolar.

Nesta escola, colegas de turma tendem a auxiliar e a proteger alunos com comportamentos estranhos como fugir da sala, distrair-se das atividades escolares, descumprir regras ainda não muito bem compreendidas, mas algumas ações costumam ser recriminadas, como comportamentos sociais inadequados e indesejados, como o ato de cuspir nas próprias mãos, levando a ninguém querer tocá-las. Comparativamente, um aluno que tem a saliva escorrida no rosto e no corpo muitas vezes é beijado e abraçado por seus colegas em várias situações escolares, inclusive em jogos e brincadeiras.

O instrumento utilizado não possibilitou investigar o que leva um aluno ser mais ou menos eleito por seus colegas como companheiro de conversas em sala de aula.

4.2 INDICAÇÕES DE ALUNOS SOBRE COLEGAS QUE “COSTUMA FAZER OS TRABALHOS DE AULA” E “NÃO COSTUMA FAZER OS TRABALHOS DE AULA”

Indicações de alunos sobre colegas com os quais “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula” nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 2 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula”.

Na turma A 32,26% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos A1 e A2; enquanto 67,74% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno A3. Na categoria “não

costuma fazer os trabalhos de aula”, 32,26% não receberam indicações; enquanto 67,74% receberam ao menos uma indicação, como A1, A2 e A3.

Tabela 2: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	TRABALHOS EM AULA			
		COSTUMA FAZER		NÃO COSTUMA FAZER	
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	Percentuais das quantidades de alunos que recebem	Percentuais das quantidades de alunos que recebem	Percentuais das quantidades de alunos que recebem
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	32,26 (A1,A2)	67,74 (A3)	32,26	67,74 (A1,A2,A3)
B	28	32,14	67,86 (B1, B2)	17,86	82,14 (B1,B2)
C	28	46,43 (C1,C2,C4)	53,57 (C3)	50,00 (C3,C4)	50,00 (C1,C2)
D	24	33,33 (D1,D3)	66,67 (D2)	33,33	66,67 (D1,D2,D3)
E	28	14,81(E1,E2,E3)	85,19	59,26 (E2)	40,74 (E1,E3)
F	24	13,04	86,96 (F1,F2,F3)	26,09 (F1)	73,91 (F2,F3)
G	25	20,00 (G1,G2)	80,00	30,00 (G2)	70,00 (G1)
H	32	21,88 (H1,H2)	78,13	34,38 (H1, H2)	65,63
I	18	47,62 (I1,I2)	52,38	66,67 (I1, I2)	33,33
J	29	17,65	82,35 (J1, J2, J3)	41,18 (J1, J3)	20,59 (J2)
K	34	20,00	80,00 (K1,K2,K3)	51,43 (K1,K2, K3)	48,57

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula”.

Na turma B, 32,14% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”; enquanto 67,86% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos B1 e B2. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 17,86% não receberam indicações; enquanto 82,14% receberam ao menos uma indicação, como B1 e B2.

Na turma C 46,43% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos C1 e C2; enquanto 53,57% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno C3. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 50% não receberam indicações, como C3; enquanto 50% receberam ao menos uma indicação, como C1 e C2.

Na turma D 33,33% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos D1 e D3; enquanto 66,67% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno D2. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 33,33% não receberam indicações; enquanto 66,67% receberam ao menos uma indicação, como D1, D2 e D3.

Na turma E 14,81% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos E1, E2 e E3; enquanto 85,19%

receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 59,26% não receberam indicações, como E2; enquanto 40,74% receberam ao menos uma indicação, como E1 e E3.

Na turma F 13,04% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”; enquanto 86,96% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno F1, F2 e F3. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 26,09% não receberam indicações, como F1; enquanto 73,91% receberam ao menos uma indicação, como F2 e F3.

Na turma G 20% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos G1 e G2; enquanto 80% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 30% não receberam indicações, como G2; enquanto 70% receberam ao menos uma indicação, como G1.

Na turma H, 21,88% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos H1 e H2; enquanto 34,38% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos H1 e H2. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 65,63% receberam indicações; enquanto 65,63% receberam ao menos uma indicação.

Na turma I 47,62% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles os alunos I1 e I2; enquanto 52,38% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 66,67% não receberam indicações, como I1 e I2; enquanto 33,33% receberam ao menos uma indicação.

Na turma J, 17,65% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”; enquanto 82,35% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos J1, J2 e J3. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 29,41% não receberam indicações, como J1 e J3; enquanto 70,59% receberam ao menos uma indicação, como J2.

Na turma K 20% dos alunos não receberam indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”; enquanto 80% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1, K2 e K3. Na categoria “não costuma fazer os trabalhos de aula”, 51,43% não receberam indicações, como K1, K2 e K3; enquanto 48,57% receberam ao menos uma indicação.

No quadro 2 está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Quadro 2: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “costuma fazer os trabalhos de aula” e “não costuma fazer os trabalhos de aula” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “costuma fazer os trabalhos de aula”	Número de indicações como “não costuma fazer os trabalhos de aula”
A	A1	0	3
	A2	0	1
	A3	1	1
B	B1	2	3
	B2	2	1
C	C1	0	1
	C2	0	1
	C3	5	0
	C4	0	1
D	D1	5	1
	D2	0	1
	D3	0	1
E	E1	0	0
	E2	0	1
	E3	2	0
F	F1	2	2
	F2	2	1
	F3	0	2
G	G1	0	0
	G2	0	0
H	H1	0	0
	H2	0	0
I	I1	0	0
	I2	0	0
J	J1	1	0
	J2	3	2
	J3	2	0
K	K1	2	0
	K2	1	0
	K3	1	0

Na categoria Trabalhos de Aula, 6 (seis) alunos com deficiência (E2, G2, H1, H2, I1 e I2) não receberam a indicação “costuma fazer os trabalhos de aula” e também não receberam “não costuma fazer os trabalhos de aula”, o que significa que eles foram esquecidos ou variam constantemente de equipe de trabalho.

Outros 8 (oito) alunos com deficiência (A1, A2, C1, C2, D1, D3, E1 e E3) que não receberam a indicação “costuma fazer os trabalhos em aula” e receberam “não costuma fazer os trabalhos de aula”, encontram-se à margem do grupo escolar no decorrer desse tipo de atividade, talvez recebendo reforço escolar nos momentos direcionados a trabalhos em grupo, mas não participando efetivamente dos trabalhos cooperativos.

Em todas as turmas a maioria dos alunos recebeu ao menos uma indicação de “costuma fazer os trabalhos de aula”, entre eles 14 (quinze) dos alunos com deficiência (A3, B1, B2, C3, D2, F1, F2, F3, J1, J2, J3, K1, K2, K3). Destes, 7 (sete : C3, F1, J1, J3, K1, K2 e K3) não receberam indicação de “não costuma fazer trabalho de aula”, o que indica que estão em maior grau de interação com os colegas para trabalhar em equipe em sala de aula. Os que a receberam (A3, B1, B2, D2, F2, F3 e J2) têm a sua participação em grupos, escolhendo e ou sendo escolhidos para comporem os grupos.

Algumas indicações de colegas de aula dadas a A3, B1, C3, J2 e K1 (deficiência física, Síndrome de Down, TDAH, deficiência mental e dislexia) para “costuma fazer os trabalhos de aula”, foram feitas pelos mesmos colegas de classe que eles indicaram para essas questões, e C3 foi indicado por 2 (dois) colegas simultaneamente para as duas questões apresentadas.

A promoção de trabalhos em grupos, situações de interação entre colegas com e sem deficiência, quando bem planejadas podem criar e fortalecer vínculos entre escolares. Neste tipo de atividade, o professor pode identificar com clareza a forma como os escolares relacionam-se, auxiliam-se e dividem as tarefas a serem realizadas. Neste momento são identificados aspectos da bagagem cultural trazidos pelos alunos e é possível que o professor intervenha a fim de quebrar estigmas, afastar medos e auxiliar alunos a lidarem com as diferenças, o que é mais freqüente no início do ano letivo ou no ingresso de escolares novos no ambiente escolar que ainda não tenham tido experiências assertivas com pessoas com deficiência e demandem maior atenção nesse sentido.

A qualidade das experiências vivenciadas entre colegas com e sem deficiência em sala de aula provavelmente influenciarão na procura ou afastamento no recreio escolar dos mesmos colegas, bem como na formação de seus conceitos sobre deficiência.

4.3 Indicações de alunos sobre colegas que “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio”

As indicações de alunos sobre colegas com os quais “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio” nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 3 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas para costuma e não costuma conversar.

Com relação à primeira pergunta “conversar”, um aluno sem deficiência da turma E respondeu “todos nós somos bem companheiros”; para a segunda, “não tem ninguém que eu não fale”.

Já o aluno J1 (deficiência auditiva, paralisia cerebral e cognitivo preservado) respondeu que costuma conversar com A1 e A2, de outra sala, ambos com compreensão de libras, e que não costuma conversar “com a maioria dos ouvintes”. Nesta escola, a libras é estudada nas séries iniciais do sistema regular de ensino, mas, nas séries finais, o mesmo não ocorre talvez pela forma como o currículo encontra-se estruturado, talvez por nenhum professor tomar como sua a responsabilidade de trabalhar essa linguagem. Como não é uma exigência ao professor de sala nem aos colegas de classe ter formação em libras, o aluno com deficiência auditiva e principalmente sem oralidade formal encontra mais dificuldades de comunicação. Este aluno J1 apresenta leitura labial, mas nem sempre é compreendido pelos colegas sem a mediação de intérprete (auxiliar de sala). Desta forma, em sua comunicação mediada por um adulto, pode haver certo constrangimento para assuntos e brincadeiras relacionadas à sua faixa etária.

Uma rede de educação inclusiva é a que possibilita e fornece subsídios para que alunos surdos junto a seus familiares decidam sobre o ambiente onde vai estudar. Assim, optam entre o escolar surdo aprender em sala de aula junto a outros escolares e com professores que utilizem apenas a linguagem de sinais ou a estudar no sistema regular de ensino junto a colegas ouvintes. Há fatores facilitadores e dificultadores de aprendizagens em ambos os sistemas quando se fala em inclusão social. No caso de J1, a família optou por ele estudar na escola de inclusão, em turma de ouvintes.

Com relação aos trabalhos de aula, J1 respondeu que costuma fazê-los com J3 (paralisia cerebral, deficiência intelectual e uso de cadeira de rodas para locomoção) e mais uma colega sem deficiência, ambas do sexo oposto ao seu (que os indicaram da mesma forma). Considerando que escolares tendem a estreitar

amizades com pessoas semelhantes por sexo, idade, interesses em comum, empatia, facilidade de comunicação, J1 no recreio busca os dois amigos que, embora de outras salas de aula e com diferença de 3 (três) séries a mais do que a dos colegas), encontram afinidades para essa convivência no espaço escolar do recreio.

Tabela 3: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	N° DE ALUNOS	NO RECREIO			
		COSTUMA CONVERSAR Percentuais das quantidades de alunos que recebem		NÃO COSTUMA CONVERSAR Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	35,48 (A2)	64,52 (A1, A3)	35,48 (A3)	64,52 (A1, A2)
B	28	0,00	100,00 (B1, B2)	32,14	67,86 (B1, B2)
C	28	57,14 (C1, C4)	42,86 (C2, C3)	57,14 (C3)	42,86 (C1, C2, C4)
D	24	46,67 (D1, D3)	53,33 (D2)	60,00 (D1, D3)	40,00 (D2)
E	28	3,70 (E1)	96,30 (E2, E3)	55,56 (E2)	44,44 (E1, E3)
F	24	0,00	100,00 (F1, F2, F3)	21,74 (F3)	78,26 (F1, F2)
G	25	0,00	100,00 (G1, G2)	30,00 (G1, G2)	70,00
H	32	25,00	75,00 (H1, H2)	6,25	93,75 (H1, H2)
I	18	57,14 (I1, I2)	42,86	71,43	28,57 (I1, I2)
J	29	57,14	42,86 (J1, J2, J3)	71,43 (J1)	28,57 (J2, J3)
K	34	0,00	100,00 (K1, K2, K3)	42,86 (K3)	57,14 (K1, K2)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio”.

Na turma A, 35,48% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”, entre eles o aluno A2; enquanto 64,52% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos A1 e A3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 35,48% não receberam indicações, como A3; enquanto 64,52% receberam ao menos uma indicação, como A1 e A2.

Na turma B, 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação como “costuma conversar no recreio”, entre eles os alunos B1 e B2. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 32,14% não receberam indicações; enquanto 67,86% receberam ao menos uma indicação, como B1 e B2.

Na turma C 57,14% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”, entre eles os alunos C1 e C4; enquanto 42,86% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos C2 e C3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 57,14% não receberam indicações, como C3; enquanto 42,86% receberam ao menos uma indicação, como C1, C2 e C4.

Na turma D, 46,67% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”, entre eles os alunos D1 e D3; enquanto 53,33% receberam ao menos uma indicação, como D2. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 60% não receberam indicações, como D1 e D3; enquanto 40% receberam ao menos uma indicação, como D2.

Na turma E, 3,70% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”, entre eles o aluno E1; enquanto 96,30% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos E2 e E3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 55,56% não receberam indicações, como E2; enquanto 44,44% receberam ao menos uma indicação, como E1 e E2.

Na turma F 100% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos F1, F2 e F3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 21,74% não receberam indicações, como F3; enquanto 78,26% receberam ao menos uma indicação, como F1 e F2.

Na turma G 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos G1 e G2. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 30% não receberam indicações, como G1 e G2; enquanto 70% receberam ao menos uma indicação.

Na turma H, 25% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”; enquanto 75% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos H1 e H2. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 6,25% não receberam indicações; enquanto 93,75% receberam ao menos uma indicação, como H1 e H2.

Na turma I, 57,14% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio”, entre eles os alunos I1 e I2; enquanto 42,86% receberam ao menos uma indicação . Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 71,43% não receberam indicações, como J1; enquanto 28,57% receberam ao menos uma indicação, como J2 e J3.

Na turma J 57,14% dos alunos não receberam indicações como “costuma conversar no recreio; enquanto 42,86% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos J1, J2 e J3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 71,43% não receberam indicações, como J1; enquanto 28,57% receberam ao menos uma indicação, como J2 e J3.

Na turma K 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1, K2 e K3. Na categoria “não costuma conversar no recreio”, 42,86% não receberam indicações, como K3; enquanto 57,14% receberam ao menos uma indicação, como K1 e K2.

Quadro 3: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “mais conversa no recreio” e “não conversa no recreio” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “costuma conversar no recreio”	Número de indicações como “não costuma conversar no recreio”
A	A1	1	2
	A2	0	2
	A3	1	0
B	B1	1	1
	B2	3	2
C	C1	0	2
	C2	1	1
	C3	1	0
	C4	0	1
D	D1	0	0
	D2	1	3
	D3	0	0
E	E1	0	1
	E2	1	0
	E3	1	2
F	F1	1	1
	F2	1	3
	F3	1	0
G	G1	3	0
	G2	2	0
H	H1	1	1
	H2	1	1
I	I1	0	1
	I2	0	1
J	J1	2	0
	J2	1	5
	J3	3	2
K	K1	1	2
	K2	1	1
	K3	1	0

No quadro 3 está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “costuma conversar no recreio” e “não costuma conversar no recreio” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Para um aluno surdo estar efetivamente incluído em classe de ouvintes, necessita dominar a língua oral caso os professores e colegas não dominem a libras, para que possa participar de debates, decisões e integração com colegas em momentos de brincadeira (Prado e Marostega, 2011). No recreio escolar em séries iniciais do ensino fundamental da escola em estudo, a comunicação por meio de gestos parece dar conta um pouco melhor da comunicação entre os alunos, pois

costumam repetir brincadeiras várias vezes e a mímica ou expressões faciais complementam a comunicação. Já nas séries finais, as conversas entre os colegas exigem o uso de uma linguagem mais complexa em comum, para que haja velocidade de comunicação e maior entrosamento. No caso de estar garantida a companhia de intérprete para acompanhar o recreio, é possível que o mesmo gere um pouco de constrangimento para os assuntos dos escolares de idades específicas.

Foi relatado pelas professoras auxiliares da escola que dois dos alunos com paralisia cerebral, dificuldade de comunicação e locomoção têm poucas trocas afetivas com os demais alunos, ficando mais isolados no decorrer do recreio escolar. É preciso maior investigação para saber quais os fatores determinantes que incluem o tempo gasto em alimentação, o incentivo de profissionais da organização escolar, de colegas e até mesmo da própria vontade desses alunos por estarem com seus colegas durante o recreio.

O aluno A2 (surdo) não recebeu indicações de “mais conversa no recreio” por seus colegas de aula, mas foi citado por J2, seu colega também surdo e do sexo masculino; da mesma forma a aluna C2 (deficiência mental) não foi citada por seus colegas de sala e costuma conversar com D1 (Síndrome de Down, sexo oposto), que também não foi citado por seus colegas de sala. Sobre os demais colegas sem indicações sobre conversar ou não no recreio, o instrumento não permitiu identificar se e com quem eles mais interagem no recreio escolar.

4.4 Indicações de alunos sobre colega que “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas dos alunos com deficiência

As indicações de alunos sobre colegas que “costuma encontrar nos finais de semana” e que “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 4 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas

como “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana”.

Na turma A 64,52% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos A1 e A2; enquanto 35,48% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno A3. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 54,84% não receberam indicações, como A1; enquanto 48,39% receberam ao menos uma indicação, como A2 e A3.

Tabela 4: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	FINAIS DE SEMANA			
		COSTUMA ENCONTRAR		NÃO COSTUMA ENCONTRAR	
		Percentuais das quantidades de alunos que costuma encontrar nos finais de semana	Percentuais das quantidades de alunos que não costuma encontrar nos finais de semana	Percentuais das quantidades de alunos que não costuma encontrar nos finais de semana	Percentuais das quantidades de alunos que não costuma encontrar nos finais de semana
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	64,52 (A1, A2, A3)	35,48	54,84 (A1)	48,39 (A2, A3)
B	28	64,29 (B1, B2)	35,71	0,00	100,00 (B1, B2)
C	28	50,00 (C3, C4)	50,00 (C1, C2)	0,00	100,00 (C1, C2, C3, C4)
D	24	66,67 (D1, D2, D3)	33,33	6,67	93,33 (D1, D2, D3)
E	28	48,15 (E1, E2, E3)	51,85	59,26 (E2, E3)	40,74 (E1)
F	24	73,91 (F1, F2, F3)	26,09	43,48	56,52 (F1, F2, F3)
G	25	30,00 (G1, G2)	70,00	0,00	100,00 (G1, G2)
H	32	62,50 (H1, H2)	37,50	40,63 (H1)	59,38 (H2)
I	18	71,43 (I1, I2)	28,57	33,33	66,66 (I1, I2)
J	29	70,59 (J1, J2, J3)	29,41	5,88	94,12 (J1, J2, J3)
K	34	51,43 (K1, K2, K3)	48,57	45,71 (K2, K3)	54,29 (K1)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana”.

Na turma B, 64,29% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos B1 e B2; enquanto 35,71% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação, como B1 e B2.

Na turma C, 50% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos C3 e C4; enquanto 50% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos C1 e C2. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 100% dos alunos receberam ao menos uma indicação, como C1, C2, C3 e C4.

Na turma D, 66,67% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos D1, D2 e D3; enquanto

33,33% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno . Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 6,67% não receberam indicações; enquanto 93,33% receberam ao menos uma indicação, como D1, D2 e D3.

Na turma E 48,15% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos D1, D2 e D3; enquanto 51,85% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 59,26% não receberam indicações, como E2 e E3; enquanto 40,74% receberam ao menos uma indicação, como E1.

Na turma F, 73,91% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos F1, F2 e F3; enquanto 26,09% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 43,48% não receberam indicações; enquanto 56,52% receberam ao menos uma indicação, como F1, F2 e F3.

Na turma G 30% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos G1 e G2; enquanto 70% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana” 100% receberam ao menos uma indicação, como G1 e G2.

Na turma H 62,50% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos H1 e H2; enquanto 37,50% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 40,63% não receberam indicações, como H1; enquanto 59,38% receberam ao menos uma indicação, como H2.

Na turma I 71,43% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos I1 e I2; enquanto 28,57% receberam ao menos uma indicação . Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 33,33% não receberam indicações; enquanto 66,66% receberam ao menos uma indicação, como I1 e I2.

Na turma J 70,59% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos J1, J2 e J3; enquanto 29,41% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 5,88% não receberam indicações; enquanto 94,12% receberam ao menos uma indicação, como J1, J2 e J3.

Na turma K 51,43% dos alunos não receberam indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”, entre eles os alunos K1, K2 e K3; enquanto

48,57% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não costuma encontrar nos finais de semana”, 45,71% não receberam indicações, como K2 e K3; enquanto 54,29% receberam ao menos uma indicação, como K1.

Quadro 4: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “costuma encontrar nos finais de semana”	Número de indicações como “não costuma encontrar nos finais de semana”
A	A1	0	0
	A2	0	2
	A3	0	1
B	B1	0	4
	B2	0	4
C	C1	1	2
	C2	1	2
	C3	0	4
	C4	0	2
D	D1	0	1
	D2	0	2
	D3	0	1
E	E1	0	1
	E2	0	0
	E3	0	0
F	F1	0	2
	F2	0	2
	F3	0	3
G	G1	0	3
	G2	0	1
H	H1	0	0
	H2	0	1
I	I1	0	1
	I2	0	1
J	J1	0	1
	J2	0	2
	J3	0	1
K	K1	0	1
	K2	0	0
	K3	0	0

No quadro 4 está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “costuma encontrar nos finais de semana” e “não costuma encontrar nos finais de semana” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

De 28,57 a 70% dos alunos indicaram que costumam encontrar alguém de sua sala nos finais de semana. Com relação às pessoas com deficiência, a proporção baixou para 5%, sendo que as duas meninas C1 e C2 (Síndrome de Down e deficiência mental respectivamente) foram as indicadas por uma colega de sala como “costuma encontrar nos finais de semana”, embora tenham sido citadas pela mesma como “não costuma conversar no recreio”. A Aluna C2 foi indicada pela

mesma colega como “não conversa em sala de aula”, o que indica não haver fortes vínculos afetivos entre essas alunas.

Por outro lado, 80% (24 alunos) dos alunos com deficiência receberam indicações de “não costumam encontrar nos finais de semana”.

A acessibilidade dos alunos com deficiência para encontrar seus colegas de aula nos finais de semana pode ser fator limitante para o processo inclusivo, embora muitos dos colegas morem nas proximidades da escola. Acessibilidade esta que se dá pela estrutura física ou pelo grau de dependência e responsabilidade exigido pelo tipo de deficiência apresentado pelo aluno com deficiência. Porém, não é possível responder à questão com o tipo de instrumento utilizado no presente estudo.

4.5 Indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e não amigos nas turmas de alunos com deficiência

As indicações de alunos sobre colegas considerados amigos e considerados não amigos nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 5, está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos indicados como “amigos” e “não amigos” em função da quantidade de indicações feitas pelos colegas de suas respectivas turmas (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K).

Nas 11 (onze) turmas investigadas, 100% dos escolares foram citados por no mínimo um colega como amigo seu, inclusive os 30 alunos com deficiência (A1, A2, B1, B2, C1, C2, C3, C4, D1, D2, D3, E1, E2, E3, F1, F2, F3, G1, G2, H1, H2, I1, I2, J1, J2, J3, K1, K2 e K3). De um a 7 (sete) alunos por turma responderam que todos os colegas são seus amigos em lugar de citar apenas 3 (três).

Na turma A, 51,61% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno A1, enquanto 48,39% receberam ao menos uma indicação, como o aluno A2.

Na turma B, 21,43% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno B1, enquanto 78,57% receberam ao menos uma indicação, como o aluno B2.

Tabela 5: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “amigos” e “não amigos” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMAS	Nº DE ALUNOS	AMIGOS		NÃO AMIGOS	
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	0	100 (A1 e A2)	51,61 (A1, A3)	48,39 (A2)
B	28	0	100 (B1 e B2)	21,43 (B1)	78,57 (B2)
C	28	0	100 (C1, C2, C3, C4)	75,00 (C3)	25,00 (C1, C2, C4)
D	24	0	100 (D1, D2 e D3)	8,33 (D1, D3)	91,67 (D2)
E	28	0	100 (E1, E2 e E3)	32,14 (E1)	67,86 (E2 e E3)
F	24	0	100 (F1, F2 e F3)	45,83 (F1)	54,17 (F2 e F3)
G	25	0	100 (G1 e G2)	60,00 (G1 e G2)	40,00
H	32	0	100 (H1 e H2)	3,22	96,88 (H1 e H2)
I	18	0	100 (I1 e I2)	55,55 (I1)	44,44 (I2)
J	29	0	100 (J1, J2 e J3)	31,03 (J3)	68,97 (J1 e J2)
K	34	0	100 (K1, K2 e K3)	50,00 (K3)	50,00 (K1 e K2)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “amigos” e “não amigos”.

Na turma C, 75% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno C3, enquanto 25% receberam ao menos uma indicação, como os alunos C1, C2 e C3.

Na turma D, 8,33% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como os alunos D1 e D3, enquanto 91,67% receberam ao menos uma indicação, como o aluno D2.

Na turma E, 32,14% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno E1, enquanto 67,86% receberam ao menos uma indicação, como os alunos E2 e E3.

Na turma F, 45,83% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno F1, enquanto 54,17% receberam ao menos uma indicação, como os alunos F2 e F3.

Na turma G, 60% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como os alunos G1 e G2, enquanto 40% receberam ao menos uma indicação.

Na turma H, 3,22% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, enquanto 96,88% receberam ao menos uma indicação, como os alunos H1 e H2.

Na turma I, 55,55% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno I1, enquanto 44,44% receberam ao menos uma indicação, como o aluno I2.

Na turma J, 31,03% dos alunos não receberam indicações, como “não amigos”, como o aluno J3, enquanto 68,97% receberam ao menos uma indicação, como os alunos J1 e J2.

Na turma K, metade da turma não recebeu indicações, como “não amigos”, como o aluno K3, enquanto a outra metade recebeu ao menos uma indicação, como os alunos K1 e K2.

As turmas A, C, F, G, I e K apresentaram porcentagens iguais ou superiores a 50% de alunos que não receberam indicações de não-amigos. Já as turmas B, D, E, F, H e J apresentaram índices inferiores. Na turma H, apenas 3,22% (1 aluno) dos alunos ficou sem ser citado como não-amigo na turma da qual faz parte, o que indica dificuldades de relacionamentos nessa sala ou a formação de pequenos grupos, rejeitando quem dele não faz parte.

Em 11 (onze) turmas, todos os alunos foram indicados como “amigo” por no mínimo um colega e no máximo 16 (dezesesseis).

Nas turmas B e E, entrou como critério de exclusão de amizade “os meninos” e “as meninas” respectivamente como resposta ao questionário de dois alunos do sexo oposto aos que foram citados. Na turma E, um aluno considerou não-amigo “muita gente” e, na turma D, um aluno considerou a todos como não-amigos, com exceção de 4 (quatro) colegas amigos. Cada aluno recebeu de 0 (zero) a 9 (nove) indicações de não-amigo seu, variando a porcentagem de 25 a 96,88% em cada turma. Entre os alunos com deficiência, os alunos mais eleitos como não amigos foram J2 e F2.

No quadro 1, está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos com deficiência indicados como “amigos” e “não amigos” em função da quantidade de indicações feitas pelos colegas de suas respectivas turmas.

Um dos alunos com deficiência (F2) recebeu dos colegas de sala um número de indicações “amigo” (4) menor do que “não amigo” (7); quatro alunos com deficiência (C1, I2, J2 e K2) receberam indicações em igual número para esta variável, e 26 dos alunos (A1, A2, A3, B1, B2, C2, C3, C4, D1, D2, D3, E1, E2, E3, F1, F2, F3, G1, G2, H1, H2, I1, J1, J3, K1 e K3) receberam indicações de “amigo” maiores do que “não amigo”.

Treze dos alunos com deficiência responderam ao questionário, auxiliados ou não por professor ou colega na sala de aula. Na turma A, o aluno A2 (com surdez)

indica 3 colegas que também o indicam como “amigo” e indica 3 não-amigos que não lhe indicam desta forma; A3 (deficiência física) indica 3 colegas como “amigos” (que indicam outros 3 colegas) e responde “ninguém” na questão referente a “não amigo”, também não recebendo essa indicação por colegas de sala.

Quadro 5: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência consideradas como “amigos” e “não amigos” por seus colegas de aula nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “amigo”	Número de indicações como “não amigo”
A	A1	6	0
	A2	15	2
	A3	14	0
B	B1	5	2
	B2	6	3
C	C1	2	2
	C2	2	1
	C3	5	0
	C4	2	1
D	D1	5	1
	D2	5	2
	D3	5	1
E	E1	6	0
	E2	6	1 (MENINAS)
	E3	7	1 (MENINAS)
F	F1	5	0
	F2	4	7
	F3	4	2
G	G1	9	0
	G2	9	0
H	H1	5	2 (UMA DISSE: 5 AMIGOS MENOS O RESTO DA TURMA)
	H2	5	2(UMA DISSE: 5 AMIGOS MENOS O RESTO DA TURMA)
I	I1	1	0
	I2	1	1
J	J1	9	1
	J2	8	8
	J3	9	0
K	K1	5	1
	K2	4	4
	K3	5	0

Os alunos J2 e F2, entre os alunos com deficiência foram os que receberam 8 (oito) e 7(sete) indicações de “não amigo” respectivamente, sendo considerados os menos amigos entre os alunos com deficiência. Assim como J2, que apresenta deficiência mental, mas acompanha de forma regular o ensino e não necessitará terminalidade específica para concluir o Ensino Fundamental, F2, com hidrocefalia e cognitivo preservado, apresenta mais facilidade para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que não houve relação direta entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o grau de inclusão de pessoas com deficiências. Por

outro lado, ambos os alunos são comunicativos e recebem indicações positivas de outros colegas que os consideram como amigos.

Na turma K, quatro alunos, incluindo K1, consideram todos os colegas como amigos. K1 (dislexia) é citado por K3 (paralisia cerebral/cadeirante) e por outro aluno sem deficiência como seus amigos, e também é citado por outro colega sem deficiência como não amigo. K3 e K1 consideram-se mutuamente amigos, sendo que K3 e K1 consideram a todos como amigos e nenhum como não amigo. Já K2 (deficiência mental) apresenta 2 colegas sem deficiência como não amigos e, um destes o considera mutuamente não amigo.

Os demais alunos com deficiência citaram ou foram citados por colegas diferentes.

A partir dos dados obtidos na Tabela 2, é possível inferir que, dentre os alunos com deficiência, 100% é bem-quisto por ao menos um colega de sala de aula. Na categoria “não amigos”, 8 (oito) dos alunos com deficiência não foram indicados, enquanto 21 (vinte e um) receberam de 1 (uma) a 8 (oito) indicações para essa categoria. F2 e J2, alunos com maior grau de rejeição pelos colegas, acompanham a turma na forma regular, sem a necessidade de estarem incluídos na modalidade “terminalidade específica”.

Os alunos com deficiência com maior número de amigos em sala de aula, A3, C3, E1, G1, G2, I2, J3 e K3, apresentam deficiência física (A3), TDAH (C3), deficiência mental (E1, G1, J2, K2), Síndrome de Down (G2), deficiência visual (I1) e paralisia cerebral (tendo cadeira de rodas para locomoção), variando o seu desenvolvimento acadêmico com relação à turma na qual se encontram. Distintas são suas necessidades especiais, considerando-se aspectos metodológicos, de espaço físico e tecnológico, como intérprete da língua brasileira de sinais (libras), facilitador de aprendizagem (professor auxiliar), utilizando-se por vezes de material adaptado para atender aos escolares com níveis acadêmicos semelhantes ou distintos.

No decorrer das aprendizagens escolares, são propostos trabalhos individuais, em duplas e em grupos maiores, no qual os professores e ou os próprios alunos distribuem tarefas diferenciadas ou não, e auxiliam-se quando necessário; alunos que já tenham completado suas tarefas podem auxiliar seus colegas com maior dificuldade (em lugar de fazer por) a fazerem a sua parte e, talvez, isso

contribua para estabelecer vínculos afetivos ou criar aversão entre os colegas, conforme diferenças e semelhanças apresentadas.

Além de semelhanças apresentadas, como sexo, idade, tipo físico, interesses e momentos de trocas escolares afetivas e ou acadêmicas, o grau de empatia apresentado pelos alunos com deficiência, assim como pelos alunos que não as apresentam, pode influenciar no tipo de relação estabelecida entre os mesmos. Em estudo realizado sobre a interação de alunos com Síndrome de Down, Teixeira (2006) destaca que o tempo de convivência com a turma é uma variável facilitadora ou dificultosa para o estabelecimento de amizades e, em seu estudo encontra que quanto maior o tempo de convivência com suas turmas, maiores os graus de rejeição.

Já na escola do presente estudo, durante a aplicação dos questionários aos alunos, professores relataram que os alunos novos e sem deficiência demonstram maior dificuldade de convívio com seus colegas, inclusive os que não apresentam algum tipo de deficiência, sendo mais nas primeiras semanas após ingresso na escola do que nos meses e anos subsequentes. Uma variável que pode estar relacionada é o tempo em que os escolares estudam no local, envolvidos em uma cultura que aceita e valoriza as diferenças, enaltecendo o aprender e o conviver de forma cooperativa, e não aceitando que outros colegas riam ou ridicularizem seus colegas, apresentando eles ou não algum tipo de deficiência ou dificuldade. Pode-se inferir que o tempo em que cada aluno encontra-se no ambiente escolar está diretamente relacionado ao aumento da compreensão sobre diferenças, particularidades, necessidades individuais, respeito e responsabilidades individuais. Comumente, os novos alunos no ambiente escolar, principalmente os considerados sem deficiências, sentem-se constrangidos, com medo, podendo revelar atitudes agressivas diante das diferenças, ao passo que superam e desmistificam estigmas comumente formados antes do ingresso na escola em estudo. De um lado, a equipe de profissionais (professores, orientadores, merendeiras, pessoal da limpeza entre outros) está atenta para orientar ou recorrer a outros profissionais quando se deparam com situações de descaso, constrangimentos ou benefício próprio de algum escolar com relação a outro. Por outro lado, os próprios alunos cuidam para que esse tipo de situação não ocorra, por vezes repreendendo colegas com atitudes inadequadas a um ambiente inclusivo, por vezes recorrendo a professores para contar o comportamento observado.

4.6 Indicações de alunos sobre colegas que gostariam e não gostariam de sentar ao lado em sala de aula nas turmas dos alunos com deficiência

Indicações de alunos sobre colegas que gostariam e não gostariam de sentar ao lado em sala de aula nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 6 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse a seu lado” e “não gostaria que sentasse ao seu lado” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “gostaria que sentasse ao lado” e “não gostaria que sentasse ao lado”.

Tabela 6: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse ao lado” e “não gostaria que sentasse ao lado” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	SENTAR AO LADO			
		GOSTARIA		NÃO GOSTARIA	
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	32,26 (A1)	64,52 (A2, A3)	45,16 (A3)	51,61 (A1, A2)
B	28	28,57 (B2)	71,43 (B1)	57,14 (B1)	42,86 (B2)
C	28	53,57 (C1, C2, C4)	46,43 (C3)	64,29 (C3)	35,71 (C1, C4)
D	24	60,00 (D1, D2, D3)	40,00	73,33 (D1, D2, D3)	26,67
E	28	28,57 (E1, E2, E3)	71,43	28,57 (E1)	71,43 (E2, E3)
F	24	34,78 (F1, F2, F3)	65,22	52,17	47,83 (F1, F2, F3)
G	25	15,00 (G2)	85,00 (G1)	40,00	60,00 (G1, G2)
H	32	46,88 (H2)	53,13 (H1)	46,88	53,13 (H1, H2)
I	18	38,10 (I1, I2)	61,90	66,67 (I1, I2)	33,33
J	29	32,35 (J1, J2, J3)	67,65	41,18 (J1)	58,82 (J2, J3)
K	34	22,86 (K2)	77,14 (K1, K3)	45,71 (K1, K2)	54,29 (K2)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “sentar ao lado” e “não sentar ao lado”

Na turma A, 32,26% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles o aluno A1; enquanto 64,52% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos A2 e A3. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 46,16% não receberam indicações, como A3; enquanto 51,61% receberam ao menos uma indicação, como A1 e A2. Um dos alunos da questão “não gostaria que sentasse ao turma A respondeu que gostaria que qualquer colega sentasse ao seu lado e, na seu lado, enfatizou: “gostaria que todos sentassem”.

Na turma B, 28,57% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles o aluno B2; enquanto 71,43% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno B1. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 57,14% não receberam indicações, como B1; enquanto 42,86% receberam ao menos uma indicação, como B2.

Na turma C, 53,57% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles os alunos C1, C2 e C4; enquanto 46,43% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno C3. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 64,29% não receberam indicações, como C3; enquanto 35,71% receberam ao menos uma indicação, como C1 e C4. Um aluno da turma C elegeu 3 (três) colegas que gostaria que sentassem ao seu lado e, na categoria não gostaria, respondeu: “para mim tanto faz, pois somos todos iguais”.

Na turma D, 60% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao lado”, incluindo os 3 (três) alunos com deficiência; enquanto 40% dos alunos receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não gostaria que sentasse ao lado”, 73,33% dos alunos não receberam indicações, incluindo D1, D2 e D3, enquanto 26,67% receberam pelo menos uma indicação. Os alunos com deficiência ou ficaram no esquecimento ou já estão ao lado de quem possivelmente os indicaria a favor ou contra. O mesmo ocorre com outros alunos com deficiência nas turmas E (E1), I (I1 e I2), J (J1) e K (K1), estando entre os não citados para “gostaria” e “não gostaria que sentasse ao seu lado”.

Na turma E, 28,57% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, dentre eles os alunos E1, E2 e E3; enquanto 71,43% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 28,57% não receberam indicações, como E1; enquanto 71,43% receberam ao menos uma indicação, como E2 e E3.

Na turma F, 34,78% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles os alunos F1, F2 e F3; enquanto 65,22% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 52,17% não receberam indicações, enquanto 47,83% receberam ao menos uma indicação, como F1, F2 e F3. Um aluno sem deficiência da turma F respondeu sobre gostaria: “tanto faz” e sobre não gostaria: “não faço panelinha”

Na turma G apresenta-se a maior porcentagem de indicações favoráveis a sentar ao lado (85%), incluindo o aluno G1, e apenas 15% dos alunos não

receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles o aluno G2;. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 40% não recebem indicações, enquanto 60% recebem ao menos uma indicação, como G1 e G2.

Na turma H, 46,88% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles o aluno H2; enquanto 53,13% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno H1. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, a mesma porcentagem de “gostaria, porém com ambos os alunos com deficiência indicados como “não amigos”.

Na turma I, 38,10% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles os alunos I1 e I2; enquanto 61,90% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 66,67% não receberam indicações, como I1 e I2; enquanto 33,33% receberam ao menos uma indicação.

Nas duas turmas (D e I) em que há menor quantidade de indicações “não gostaria que sentasse ao seu lado”, nenhum dos alunos com deficiência recebeu essa indicação.

Na turma J, 32,35% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, entre eles os três alunos com deficiência J1, J2 e J3; enquanto 67,65% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “não gostaria”, 41,18% não receberam indicações, como J1; enquanto 58,82% receberam ao menos uma indicação, como J2 e J3.

Na turma K, 22,86% dos alunos não receberam indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”, dentre eles o aluno K2; enquanto 77,14% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1 e K3. Na categoria “não gostaria que sentasse ao seu lado”, 45,71% não receberam indicações, como K1 e K2; enquanto 54,29% receberam ao menos uma indicação, como o aluno K2.

A distância física entre colegas na sala de aula pode interferir na probabilidade de os alunos conversarem mais ou menos em sala de aula. Assim, quanto mais próximos os colegas mais amigos estiverem, maior a probabilidade de interagirem entre si. Portanto, uma estratégia utilizada por professores e ou equipe pedagógica, é a intervenção sobre o posicionamento físico de cada aluno, caso sua localização desfavoreça sua aprendizagem ou a de outros colegas.

Com relação à “gostaria que sentasse ao lado”, as indicações aos alunos sem deficiência variaram entre 0 (zero) e 7 (sete) e à “não gostaria que sentasse ao

lado”, variaram de 0 (zero) a 12 (doze) indicações. Já aos alunos com deficiência, variaram de 0 (zero) e 7 (sete) para as duas categorias.

Os alunos com deficiência que receberam apenas indicações positivas quanto a sentar ao lado foram A3 (deficiência física), B1 (Síndrome de Down), C3 (TDAH), K1 (dislexia) e K3 (paralisia cerebral, cadeirante), sendo que C3 foi quem recebeu 6 (seis) indicações, o maior número entre os alunos com deficiência.

Nas turmas E, F e J os alunos foram apontados apenas negativamente, e os alunos F3 e J2, ambos com deficiência mental, receberam as indicações mais elevadas, em número de 7 (sete) para não sentar ao lado.

Quadro 6: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “gostaria que sentasse ao seu lado” e “não gostaria que sentasse ao seu lado” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “gostaria que sentasse ao seu lado”	Número de indicações como “não gostaria que sentasse ao seu lado”
A	A1	0	4
	A2	1	1
	A3	3	0
B	B1	1	0
	B2	0	3
C	C1	0	1
	C2	0	1
	C3	6	0
	C4	0	1
D	D1	0	0
	D2	0	0
	D3	0	0
E	E1	0	0
	E2	0	1
	E3	0	2
F	F1	0	1
	F2	0	5
	F3	0	7
G	G1	3	1
	G2	0	1
H	H1	2	1
	H2	0	2
I	I1	0	0
	I2	0	0
J	J1	0	0
	J2	0	7
	J3	0	1
K	K1	1	0
	K2	0	3
	K3	1	0

Sete dos alunos (A2, A3, B1, C3, G1, H1, K1 e K3) receberam pelo menos uma indicação como “gostaria que sentasse ao seu lado”. Destes, A3 (deficiência física), B1 (Síndrome de Down), C3 (TDAH) e K1 (dislexia) não receberam nenhuma indicação como “não gostaria que sentasse ao seu lado”.

Os alunos D1, D2, D3, E1, I1, I2, J1 e K2 (Síndrome de Down, Síndrome de Willians, deficiência mental, deficiência visual, paralisia cerebral com deficiência auditiva e paralisia cerebral em uso de cadeira de rodas) não receberam indicações a favor nem contra a sentar-se ao lado dos colegas, embora tenham sido indicados como “amigo” de no mínimo um colega (tabela 1), o que significa que podem já estar sentados ao lado de quem os indicou ou não é fator relevante para os colegas sentar-se ao lado deles embora os considerem seus amigos.

4.7 Indicações de alunos sobre colegas que “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas dos alunos com deficiência

As indicações de alunos sobre colegas que recebem maior atenção do(s) professor(es)” e que “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 7 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “recebem muita atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K. Os alunos estão indicados entre parênteses de acordo com a classificação pela quantidade de indicações recebidas como “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”.

Na turma A, 61,29% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 38,71% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos A1, A2 e A3. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 70,97% não receberam indicações, como A3; enquanto 29,03% receberam ao menos uma indicação, como A1 e A2. Nessa turma, houveram respostas diferentes às solicitadas (nomes de colegas específicos), incluindo as seguintes e respectiva frequência entre parênteses: a) mais atenção”: “ninguém” (3), “os espertos” (1), “as meninas” (2) e “não sei” (1); e b) “pouca atenção”: “ninguém” (11), “os meninos” (1), “os que não têm dificuldade” (1) e “os quietos”.

Na turma B 60,71% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”, entre eles B2; enquanto 39,29% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno B1. Na categoria “recebem pouca atenção

do(s) professor(es)”, 60,71% não receberam indicações; enquanto 39,29% receberam ao menos uma indicação, como C1, C2, C3 e C4. Nesta turma, um aluno indicou a turma de forma geral, dando como resposta “todos” para a variável maior atenção; outros 2 (dois) alunos indicaram “ninguém” e “não sei” respectivamente para os que consideram receber pouca atenção.

Na turma C 64,29% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 35,71% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos C1, C2, C3 e C. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 75% não receberam indicações, como C1, C2, C3 e C4; enquanto 25% receberam ao menos uma indicação. Nesta turma, houve indicação “ninguém” para as duas variáveis e a indicação “não sei” para “recebem pouca atenção da professora.

Tabela 7: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	ATENÇÃO DOS PROFESSORES			
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem maior atenção do(s) professor(es)		Percentuais das quantidades de alunos que recebem pouca atenção do(s) professor(es)	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	61,29	38,71 (A1, A2, A3)	70,97N(A3)	29,03 (A1, A2)
B	28	60,71(B2)	39,29 (B1)	60,71	39,29 (B1, B2)
C	28	64,29	35,71 (C1, C2, C3, C4)	75,00 (C1, C2, C3, C4)	25,00
D	24	66,67 (D3)	33,33 (D1, D2)	76,67 (D1, D2)	23,33 (D3)
E	28	62,96 (E2)	37,04 (E1, E3)	81,48 (E1, E2, E3)	18,52
F	24	52,17	47,83 (F1, F2, F3)	52,17 (F1, F2)	47,83 (F3)
G	25	55,00 (G2)	45,00 (G1)	35,00 (G1, G2)	65,00
H	32	75,76	24,24 (H1, H2)	81,82 (H1, H2)	18,18
I	18	81,82	18,18 (I1, I2)	72,73 (I1, I2)	27,27
J	29	64,71	35,29 (J1, J2, J3)	61,76 (J3)	38,24 (J1, J2)
K	34	82,86	17,14 (K1, K2, K3)	65,71 (K1, K2, K3)	34,29

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”.

Na turma D 66,67% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”, entre eles o aluno D3; enquanto 33,33% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos D1 e D2. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 76,67% não receberam indicações, como D1 e D2; enquanto 23,33% receberam ao menos uma indicação, como D3. Ainda na turma D, como respostas foram dadas “todos” e “a maioria” em “maior atenção”, assim como “ninguém” e “quase ninguém” para “pouca atenção”.

Na turma E 62,96% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”, entre eles o aluno E2; enquanto 37,04% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos E1 e E3. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 81,48% não receberam indicações, como E1, E2 e E3; enquanto 18,52% receberam ao menos uma indicação. Nesta turma, foram dadas como respostas “todos” e “ninguém” (somando oito indicações) para “mais atenção” e “ninguém” (nove indicações) para “pouca atenção”.

Na turma F 52,17% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 47,83% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos F1, F2 e F3. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 52,17% não receberam indicações, como F1 e F2; enquanto 47,83% receberam ao menos uma indicação, como F3. Na turma F foram dadas 2(duas) indicações como “todos” para “maior atenção” e 6 (seis) indicações como “ninguém” para “pouca atenção”.

Na turma G 55% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”, entre eles o aluno G2; enquanto 45% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno G1. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 35% não receberam indicações, como G1 e G2; enquanto 65% receberam ao menos uma indicação. Ainda na turma G, 3 (três) das indicações dadas à “pouca atenção” foram a resposta “ninguém”.

Na turma H 75,76% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 24,24% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos H1 e H2. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 81,82% não receberam indicações, como H1 e H2; enquanto 18,18% receberam ao menos uma indicação. Nesta turma, houve ainda para “mais atenção” e “pouca atenção”, 3 (três) e 4 (quatro) indicações “ninguém” para os dois grupos respectivamente.

Na turma I 81,82% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 18,18% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos I1 e I2. Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 72,73% não receberam indicações, como I1 e I2; enquanto 27,27% receberam ao menos uma indicação. Nesta turma, 2 (duas) e 3 (três) indicações de “ninguém” para “mais atenção” e “pouca atenção” respectivamente.

Na turma J 64,71% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 35,29% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos J1, J2 e J3 . Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 61,76% não receberam indicações, como J3; enquanto 38,24% receberam ao menos uma indicação, como J1 e J2. Nesta turma, houve 2 (duas) e 5 (três) indicações de “ninguém para “mais atenção” e “pouca atenção” respectivamente.

Na turma K 82,86% dos alunos não receberam indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”; enquanto 17,14% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1, K2 e K3 . Na categoria “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”, 65,71% não receberam indicações, como K1, K2 e K3; enquanto 34,29% receberam ao menos uma indicação. Ainda na turma K, houve 2(duas) indicações de “ninguém” e 7 (sete) de “todos” para “mais atenção” e “pouca atenção” respectivamente.

Dois dos alunos sem deficiência responderam ao questionário que os espertos recebem menos atenção das professoras e que os colegas que não tem dificuldades recebem menor atenção. Soma-se às respostas “todos/ninguém/não sei” nas 11 turmas, sendo 32 respostas para “mais atenção” e 35 respostas para “menos atenção”, em um total de 67 respostas. Isso revela o direcionamento da atenção dos professores dessas turmas, aos alunos com necessidades educativas especiais conforme as necessidades de auxílio aparecem em vez de estarem voltadas especificamente às pessoas com deficiência diagnosticada.

No quadro 7 está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “recebem maior atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Dos alunos com deficiência, 26 (A1, A2, A3, B1, C1, C2, C3, C4, D1, D2, E1, E3, F1, F2, F3, G1, H1, H2, I1, I2, J1, J2, J3, K1, K2 e K3) foram indicados como os que recebem maior atenção dos professores. Os alunos B2, D3, E2 e G2 (paralisia cerebral e deficiência física, deficiência mental, paralisia cerebral em uso de cadeira de rodas, Síndrome de Down) não foram citados por receberem maior atenção, embora E2 e G2 necessitem maior mediação na aprendizagem. Na turma de E2, foram respondidas 17 (dezesete) vezes uma atenção igualitária pelas respostas “todos” e “ninguém”, e na turma de G2 foram 3 (três), o que talvez mascare os dados

sobre a quantidade de atenção que eles recebem ou deixam de receber pelos professores, o que confere com o fato de esses alunos não receberem indicações em “recebem pouca atenção dos professores”.

Com relação à indicação “recebem pouca atenção dos professores”, os alunos A1, A2, B1, B2, D3, F3, J1 e J2 foram indicados. Os mesmos alunos foram indicados por outros colegas como recebem “mais atenção das professoras”, com exceção de B2 e D3. A aluna B2, com paralisia cerebral e deficiência física, e o aluno D3, com deficiência mental, talvez não necessitem de tanta atenção dos professores, que possivelmente direcionam maior parte de seu tempo a outros escolares incluídos nas mesmas turmas de B2 e D3. Na turma de B2, está o aluno B1, com Síndrome de Down, e na turma de D3 estão os alunos D1, com Síndrome de Down e D2, com Síndrome de Willians. Tanto na turma D como na E, houve 2 (duas) indicações de “todos” para “recebem maior atenção da professora” e 2 (duas) indicações de “ninguém” para “recebem pouca atenção das professoras”.

Quadro 7: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “recebem muita atenção do(s) professor(es)” e “recebem pouca atenção do(s) professor(es)” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “recebem maior atenção do(s) professor(es)”	Número de indicações como “recebem pouca atenção do(s) professor(es)”
A	A1	2	1
	A2	4	1
	A3	1	0
B	B1	5	1
	B2	0	1
C	C1	5	0
	C2	4	0
	C3	1	0
	C4	4	0
D	D1	2	0
	D2	1	0
	D3	0	1
E	E1	1	0
	E2	0	0
	E3	2	0
F	F1	3	0
	F2	3	0
	F3	2	1
G	G1	3	0
	G2	0	0
H	H1	6	0
	H2	5	0
I	I1	5	0
	I2	5	0
J	J1	4	1
	J2	1	2
	J3	3	0
K	K1	3	0
	K2	4	0
	K3	6	0

Omote (1990) relaciona o atendimento dado pelos professores ao julgamento que eles fazem da competência intelectual, acadêmica e social dos alunos com deficiência. Pelos dados encontrados na tabela 6 e no quadro 6, na maioria das salas de aula, os professores direcionam seus ensinamentos à maioria dos escolares, inclusive aos que apresentam algum tipo de deficiência; entretanto, com o instrumento utilizado, não foi possível identificar o tipo e o tempo de atendimento com relação a essas competências.

4.8 Indicações de alunos sobre colegas que “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade” nas turmas dos alunos com deficiência

Indicações de alunos sobre colegas que farão e não farão uma faculdade nas turmas dos alunos com deficiência estão apresentadas em uma tabela e um quadro.

Na tabela 8 está apresentada a distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma e pelo menos uma indicação como “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Tabela 8: Distribuição dos percentuais das quantidades de alunos que recebem nenhuma ou pelo menos uma indicação como “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

TURMA	Nº DE ALUNOS	FACULDADE			
		FARÃO		NÃO FARÃO	
		Percentuais das quantidades de alunos que recebem		Percentuais das quantidades de alunos que recebem	
		Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)	Nenhuma indicação (%)	Pelo menos uma indicação (%)
A	31	51,61 (A1,A2 e A3)	48,39	67,74 (A3)	32,26 (A1, A2)
B	28	53,57 (B2)	46,43 (B1)	53,57 (B2)	46,43 (B1)
C	28	67,86 (C1,C2 e C4)	32,14 (C3)	67,86 (C4)	32,14 (C1,C2 e C3)
D	24	76,67 (D1,D2,D3)	23,33	50,00 (D1,D2,D3)	50,00
E	28	62,96 (E1,E2)	37,04 (E3)	74,07 (E1,E2,E3)	25,93
F	24	21,74 (F3)	78,26 (F1,F2)	52,17 (F1,F2)	47,83 (F3)
G	25	45,00 (G1, G2)	55,00	75,00 (G1,G2)	25,00
H	32	68,75 (H2)	31,25 (H1)	81,25 (H1,H2)	18,75
I	18	71,43 (I1,I2)	28,57	80,95 (I1, I2)	19,05
J	29	67,65 (J1,J2,J3)	32,35	64,71 (J1)	35,29 (J2,J3)
K	34	55,54 (K2)	44,44 (K1,K3)	58,33 (K3)	44,44 (K1,K2)

*Entre parênteses, estão indicados os alunos com deficiência classificados de acordo com o tipo de indicações recebidas como “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade”

Na turma A, 51,61% dos alunos não receberam indicações dos colegas, como A1, A2 e A3. Entretanto, A3 indicou-se em “acha que irão fazer uma faculdade” e outro aluno não especificou nomes, afirmando que todos os colegas irão fazer faculdade; enquanto 48,39% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 67,74% não receberam indicações, como A3; enquanto 32,26% receberam ao menos uma indicação, como A1 e A2. Os

alunos A1 e A2 apresentam paralisia cerebral com cognitivo preservado e surdez respectivamente; a aluna A3 apresenta deficiência física.

Na turma B, 53,57% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como a aluna B2; enquanto 46,43% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno B1. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 53,57% não receberam indicações, como B2; enquanto 46,43% receberam ao menos uma indicação, como B1. O aluno B1 apresenta Síndrome de Down, dificuldade na linguagem expressiva e atraso no desenvolvimento escolar quando relacionado a seus colegas; a aluna B2 apresenta paralisia cerebral, deficiência física e o cognitivo preservado.

Na turma C, 67,86% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como os alunos C1, C2 e C4; enquanto 32,14% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno C3. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 67,86% não receberam indicações, como C4; enquanto 32,14% receberam ao menos uma indicação, como C1, C2 e C3. Os alunos C1, C2 e C4 apresentam Síndrome de Down, deficiência mental e paralisia cerebral (os três com dificuldade de expressão) respectivamente; entretanto, C4 apresenta o cognitivo preservado. O aluno C3 apresenta TDAH.

Na turma D, 76,67% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como os alunos D1, D2 e D3; enquanto 23,33% “acha que irão fazer uma faculdade”. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 50% não receberam indicações, como D1, D2 e D3; enquanto 50% receberam ao menos uma indicação. Os três alunos citados (Síndrome de Down, Síndrome de Willians e deficiência mental) apresentam deficiência intelectual.

Na turma E, 62,96% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como E1 e E2; enquanto 34,04% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno E3. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 74,07% não receberam indicações, como E1, E2 e E3; enquanto 25,93% receberam ao menos uma indicação. Os alunos E1 e E2 apresentam deficiência mental e paralisia cerebral, ambos com deficiência intelectual; já E3 apresenta deficiência visual e cognitivo preservado.

Na turma F, 21,74% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como F3; enquanto 78,26% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos F1 e F2. Na categoria “acha que não irão fazer uma

faculdade”, 52,17% não receberam indicações, como F2; enquanto 47,83% receberam ao menos uma indicação, como F3.

Na turma G, 45% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como o aluno G2; enquanto 55% receberam ao menos uma indicação, incluindo o aluno G1. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 75% não receberam indicações, como G1 e G2; enquanto 25% receberam ao menos uma indicação. O aluno G1 apresenta deficiência mental e o G2, Síndrome de Down.

Na turma H, 68,75% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como os alunos H1 e H2; enquanto 31,25% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 81,25% não receberam indicações, como H1 e H2; enquanto 18,75% receberam ao menos uma indicação. Os alunos H1 e H2 apresentam Síndrome de Rubstein e encefalopatia.

Na turma I, 71,43% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como I1 e I2; enquanto 28,57% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 80,95% não receberam indicações, como I1 e I2; enquanto 19,05% receberam ao menos uma indicação.

Na turma J, 67,65% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como J1, J2 e J3; enquanto 35,29% receberam ao menos uma indicação. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 67,65% não receberam indicações, como J1; enquanto 35,29% receberam ao menos uma indicação, como J2 e J3. O aluno J1 apresenta paralisia cerebral com deficiência auditiva e J2 apresenta deficiência mental; entretanto, ambos os alunos acompanham o nível de exigência à turma J e não será necessária terminalidade específica a esses alunos.

Na turma K, 55,54% dos alunos não receberam indicações como “acha que irão fazer uma faculdade”, como K2; enquanto 44,44% receberam ao menos uma indicação, incluindo os alunos K1 e K3. Na categoria “acha que não irão fazer uma faculdade”, 58,33% não receberam indicações, como K3; enquanto 41,67% receberam ao menos uma indicação, como K1 e K2.

No quadro 8, está apresentada a distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “farão faculdade” e “não farão faculdade” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Alunos com características semelhantes parecem terem sido eleitos de forma diferente com relação a fazer o não fazer uma faculdade. Assim, paralisia cerebral com deficiência física associada (B2), deficiência visual (E3), Paralisia cerebral, deficiência de linguagem expressiva, cadeirante (F1), hidrocefalia (F2) e deficiência mental (G1) receberam indicação como “farão faculdade” sem receber indicação de “não farão faculdade”. Alunos com paralisia cerebral e comunicação em língua de sinais (A1), surdez e comunicação em língua de sinais (A2), Síndrome de Down (B1 e C1), deficiência mental (F3, J2 e K1), paralisia cerebral e deficiência de linguagem expressiva, cadeirante (J3) receberam indicações de “não farão faculdade” sem indicação de “farão faculdade”.

Quadro8: Distribuição das quantidades de indicações recebidas pelos alunos com deficiência que com relação às variáveis “farão uma faculdade” e “não farão uma faculdade” nas turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Turma	Aluno	Número de indicações como “farão uma faculdade”	Número de indicações como “não farão uma faculdade”
A	A1	0	5
	A2	0	1
	A3	1	0
B	B1	1	3
	B2	0	0
C	C1	0	1
	C2	0	1
	C3	1	1
	C4	0	0
D	D1	0	0
	D2	0	0
	D3	0	0
E	E1	0	0
	E2	0	0
	E3	1	0
F	F1	1	0
	F2	3	0
	F3	0	1
G	G1	0	0
	G2	0	0
H	H1	1	0
	H2	0	0
I	I1	0	0
	I2	0	0
J	J1	0	0
	J2	0	1
	J3	0	1
K	K1	1	1
	K2	0	1
	K3	1	0

Já os alunos que parecem ter sido esquecidos para essas variáveis, por não terem sido indicados a favor nem contra fazer uma faculdade foram alunos com

deficiência física (A3), paralisia cerebral com uso de libras para comunicação (C4), Síndrome de Down (D1, G2), Síndrome de Wiliams (D2), Síndrome de Rubstein (H1), deficiência mental (D3, E1), paralisia cerebral, deficiência expressiva, cadeirante (E2 e K1), encefalopatia (H2), deficiência visual (I1), esclerose tuberosa (I2), paralisia cerebral com deficiência auditiva (J1).

Dos alunos com deficiência, 9 (A3, B1, C3, E3, F1, F2, H1, K1 e K3) foram indicados como farão uma faculdade; entre eles, aluno com deficiência física, Síndrome de Down, TDAH, deficiência visual, paralisia cerebral com deficiência de comunicação, hidrocefalia, Síndrome de Rubstein e dislexia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de incluir pessoas com deficiência significa garantir o seu acesso às oportunidades existentes, de forma que possam delas usufruir seguindo seus interesses. Para tanto, é necessário disponibilizar as condições exigidas pelas características individuais de quem as possui para garantir o seu acesso, incluindo sua participação efetiva. (Aranha, 2000)

A escola em estudo, além de garantir o acesso à aprendizagem escolar acadêmica, garante a formação de grupos de amigos tanto em sala de aula como no recreio, inclusive com alunos de outras salas, cabendo a cada um escolher e ser escolhido por seus pares. Como exemplo, um escolar com surdez total, apresentando amigos em sala de aula, pode ainda, optar no recreio por trocar experiências com colegas que apresentem o mesmo tipo de deficiência. Isso é a chamada inclusão eletiva, na qual existem diferentes oportunidades, com a possibilidade de tomada de decisão dentro do mesmo ambiente.

Conviver com as diferenças no sistema regular de ensino pode modificar o comportamento da sociedade com relação às pessoas com deficiência. Para isso, quanto mais estiverem os professores e demais profissionais da organização escolar providos de suporte técnico, pedagógico e didático, menos segregados estarão os alunos com deficiência, promovendo uma sociedade adaptada a práticas inclusivas. Não foi propósito deste estudo avaliar a capacitação dos profissionais da escola; entretanto, pelo grau de sua atenção ora distribuído equilibradamente entre todos os alunos, ora com ênfase para quem mais precisa, é possível inferir que os professores encontram-se preparados para lidar com as questões de inclusão. Neste ambiente escolar, são promovidas ações educativas diferenciadas, que favorecem condições de aprendizagem a todos os alunos em um só contexto, conforme preconizado por OLIVEIRA e LEITE (2000) para promoção da inclusão escolar.

Considerando-se que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola de ensino regular, quando bem elaborado e aplicado, contribui na qualidade das interações entre os alunos para conviverem melhor com suas diferenças (Accorssi e Ramminger, 2000). É fato que a escola em estudo desenvolve práticas inclusivas e trabalha as questões das diferenças, comprometendo-se com a formação para o exercício da cidadania.

De outra forma, foi constatado que há pouco investimento na atualização profissional. Os profissionais não têm, em sua grade de horário, um tempo direcionado para pensar sobre sua prática profissional com seus colegas de trabalho. Falta um investimento nas trocas de saberes; a capacidade crítica e reflexiva precisa ser desenvolvida dentro do horário de trabalho, com grupos de estudo, socialização de saberes, planejamentos para que a atuação se torne mais significativa e transformadora.

Para cada deficiência, há particularidades que precisam ser levadas em consideração em ações pedagógicas, de forma a garantir uma aprendizagem mais efetiva. Tanto o professor como os colegas de classe podem beneficiar-se do conhecimento de características específicas de síndromes, deficiências ou dificuldades apresentadas por colegas em sala de aula. Saber, por exemplo, que um desajuste nas áreas motora e verbal não significa a existência de deficiência intelectual, pode facilitar o processo de comunicação entre pessoas com deficiência e seus colegas. Quando um profissional está preparado para esclarecer esse tipo de questão aos alunos, acelera a descoberta de melhores formas de comunicação entre seus alunos.

Nas práticas escolares do presente estudo, constroem-se relações afetivas e de aprendizagens diversas. Trabalham-se assuntos relacionados a diferenças para aprimorar o processo inclusivo, e essa prática vai sendo fortalecida com o passar do tempo. As descobertas são conjuntas e ainda pouco compartilhadas em função do reduzido tempo para se estudar e repensar a prática.

As relações estabelecidas nesta comunidade escolar favorecem o desenvolvimento dos escolares que têm o aceite e o direito reconhecido de apresentarem características diferentes e realizarem-se no decorrer de sua formação. A cultura, de forma geral, está voltada à descoberta de possibilidades, do prazer em lidar com situações e pessoas com naturalidade e responsabilidade. Em todas as turmas foram encontradas como respostas ao questionário frases recriminando o pedido de selecionar três colegas que fossem vistos negativamente (não gostaria que sentasse ao lado, não considera seu amigo...), independentemente de terem ou não algum tipo de deficiência.

A investigação das percepções de colegas de turma sobre suas interações com alunos com deficiência no sistema regular de ensino foi desenvolvida em um contexto específico: uma organização escolar pública municipal. A mesma

investigação pode ser feita em outras organizações escolares para comparar prováveis diferenças nas práticas existentes.

Investigar outros fatores que interferem no processo de inclusão, como a percepção dos profissionais envolvidos na organização escolar e a percepção de familiares de pessoas com e sem deficiência também constituem necessidade científica e social, uma vez que contribui para a compreensão, caracterização e aperfeiçoamento do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.R.; MACHADO, L.B.. Um olhar sobre as representações sociais de inclusão entre professoras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2008.

ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; FERNANDES, M. C; RODRIGUES, O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.223-231, 2002.

ANDRADE, E.P.; ANJOS, H.P. A concepção de deficiência no discurso dos professores da sala regular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2008.

ÁVILA, C.F. TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência: O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. In: **Paidéia**. Ribeirão Preto. v. 18, n.39, 2008.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. RJ: Interamericana, 1979.

BATISTA, M. W., ENUMO, S. R. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. In: **Estudos de Psicologia**. 2004, v.9, n.1, p.101-111, 2004. . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2011.

BISHOP, K.; JUBALA, K.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Promovendo amizades. In: Stainback, W, Stainback, S. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.

BOTOMÉ, S. P. (1987). **Como decidir o que ensinar**: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos. Documento não publicado.

GAI, D.N. e NAUJORKS, M.I. (2011) . **Inclusão**: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. 9 p. Disponível em: w3.ufsm.br/gepe/menuesp1/4f81630ce28677683aead5478b2f9625.pdf. Acesso em 10 julho 2011.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. SP: Autores Associados, 2002.

GROSSMAN, H (Ed.). **Manual on terminology and classification in mental retardation**. Washington, D.C: American Association On Mental Deficiency, 1977.

HOFFAMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 18.ed.

HOFFAMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2008. Disponível em: www.ibge.gov.br/ . Acesso em 12 de julho de 2011.

Ministério do Trabalho e Emprego. **Decreto n. 5.296/04**, art. 5º, §1º, I, "a", c/c Decreto n. 3.298/99, art. 4º. Disponível em: http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas_2.asp. Acesso em 13 mar. 2011.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J.. **Educação da criança excepcional**. 3. ed. Sp: Martins Fontes, 2000. 502 p.

MARTINS, E. F.; IVANOV, N. Identificação das formas de comunicação em portadores de surdocegueira. **Acta Fisiatria**, SP, v. 1, n. 16, p.10-13, 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.actafisiatria.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. SP: Cortez, 2002.

PRADO, A. M. C. C. do; MAROSTEGA, Vera Lucia. **A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar.** Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (org). **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva.** SP: Summus, 2006.

RODRIGUES, A. **Psicologia social.** RJ: Vozes, 1972.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professores enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, n.1, p.47-58, 1998.

SANTA CATARINA (estado). **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Sergio Otavio Bassetti (coord.) São José (SC): FCEE, 2006. 52 p.

SANTOS FILHO, G. O.; OLIVEIRA, R. R. dos S. **A inclusão na escola: utopia, realidade ou inclusão?** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/34187/1/INCLUSAO-NA-ESCOLA/pagina1.html>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

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.** SP: Summus, 2006.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano** (11ª ed). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; EAST, K.; SHEVIN, M. **A inclusão e o desenvolvimento de uma auto-identidade positiva em pessoas deficientes.** In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999. pág. 407-413.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3)

VEIGA, I. P. A. Didática: **O ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 2001.

WUO, A. S.; LEAL, A.; ROCHA, M. C. M. da. Vigotsky e a defectologia: um estudo de seus conceitos e contribuições para a educação de pessoas com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, São Carlos. **Anais...** . São Carlos, 2008.

Apêndice: Questionário

Série: _____ Turma: _____ Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Dica: Indicar o nome de até 3 colegas para responder cada pergunta (se tiver mais de um colega com o mesmo nome, indicar o sobrenome).

ESCREVA O NOME DE ATÉ 3 COLEGAS COM QUE VOCÊ:

Mais conversa na sala de aula: _____

NÃO conversa em sala de aula: _____

Costuma fazer os trabalhos de aula: _____

NÃO costuma fazer os trabalhos de aula: _____

Costuma conversar no recreio: _____

NÃO costuma conversar no recreio: _____

Costuma encontrar nos finais de semana: _____

NÃO se encontra nos finais de semana: _____

Considera seus amigos: _____

Não considera seus amigos: _____

Gostaria que sentasse ao seu lado na sala de aula: _____

Não gostaria que sentasse ao seu lado na sala de aula: _____

Recebem maior atenção da(s) professora(s): _____

Recebem pouca atenção da(s) professora(s): _____

Acha que irão passar de ano sem recuperação: _____

Acha que irão ficar em recuperação: _____

Acha que irão reprovar de ano: _____

Acha que irão fazer uma faculdade: _____

Acha que NÃO irão fazer uma faculdade: _____

Acha que terão sucesso na profissão que escolherem: _____

Acha que NÃO terão sucesso na profissão que escolherem: _____

Acha que no futuro irão casar e ter filhos: _____

Acha que no futuro NÃO irão casar e ter filhos: _____