

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (CEAD) / PONTAL DO
PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA /
EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A SOCIALIZAÇÃO NA SÍNDROME DE DONW”

PONTAL DO PARANÁ

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (CEAD) / PONTAL DO
PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA /
EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A SOCIALIZAÇÃO NA SÍNDROME DE DONW”

Monografia referente à conclusão do curso de Pós-Graduação, realizada pelo acadêmico: Marcelo Alexandre Zelak sob a orientação da docente: Márcia Guimarães.

PONTAL DO PARANÁ

2004

SUMÁRIO

Resumo	01
Introdução.....	03
1. A Educação Inclusiva.....	06
1.1 Aprendizagem Escolar e Avaliação.....	09
1.2 Educação Inclusiva na Síndrome de Down.....	14
2. Síndrome de Down.....	19
2.1 Desenvolvimento Cognitivo na Síndrome de Down.....	20
2.2 Desenvolvimento Motor na Síndrome de Down.....	22
2.3 Desenvolvimento da Linguagem na Síndrome de Down.....	25
3. Socialização.....	26
3.1 Diversidade de Socialização.....	27
3.2 Delimitação do conceito de Socialização.....	28
3.3 Integração Social e Adaptação Social.....	30
4. Diferentes Abordagens Teóricas da Socialização.....	30
4.1 Socialização e Classes Sociais.....	33
4.2 Socialização e Trocas Sociais.....	35
5. Principais Agentes e Estratégias de Socialização.....	35
5.1 A Família.....	37
5.1.1 Funções da Família.....	37
5.1.2 A Socialização na Família e a Educação.....	39
6. Considerações Finais.....	41
Referências	

RESUMO

A pessoa com Síndrome de Down, é uma pessoa diferente no que diz respeito a cuidados e atenção. Ele tem uma personalidade que influi em seu comportamento, bem como necessidades de amor, sexo, respeito e contato social. São pessoas muito afetivas e com nível intelectual "abaixo da média" tendo como repercussão disto um aprendizado lento. A inteligência ou cognição afeta a linguagem, a socialização, a adaptação ao meio, e a capacidade funcional. Também afeta a capacidade de simbolizar, o que os leva a melhor compreender as comunicações que usam uma linguagem concreta e não abstrata. As regras e limites devem ser impostas através de uma repetição paciente, pois a assimilação destas ocorre gradual e lentamente. É importante que ele saiba distinguir o que é público do que é privado. O que ele pode e o que não pode fazer em sua casa ou em lugares públicos.

Precisamos estimulá-lo o mais cedo possível e reconhecer seu potencial de profissionalização e socialização. Trabalhos multidisciplinares com profissionais das áreas de psicologia, medicina, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, educação física, entre outros podem ajudar em seu desenvolvimento. Mais além do trabalho profissional é importante que os pais, irmãos, avós, parentes e escola estejam engajados neste processo, buscando ajudá-los na conquista de autonomia e cidadania.

É preciso respeitá-lo como diferente e amá-lo como filho. Se o virmos apenas como um deficiente, sem condições de evolução, assim ele sempre o será. Se lhe proporcionarmos condições de concretizar seus potenciais, podemos nos surpreender. É fundamental, pois a compreensão de que a inclusão de qualquer cidadão, com Síndrome de Down ou não, são condicionadas pelo contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. Dependem, pois, de cada um e de todos nós.

INTRODUÇÃO

Nos seus mais variados sentidos a tarefa de se socializar é sem dúvida freqüente na vida de qualquer pessoa. Desde a escolha sobre qual roupa utilizar ou a de avaliar se o tempo está bom ou ruim, de maneira informal a avaliação está sempre presente. Avalia-se às vezes automaticamente, outras por desejos, necessidade, por um motivo ou pelo outro.

A inclusão da pessoa com Síndrome de Down é regulamentada por outros aspectos, sendo uma atividade racionalmente definida, com um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

A inclusão de alunos com síndrome de Down no sistema do ensino regular, entendida como um processo resultante da evolução histórica, calcada nos direitos humano e outros dispositivos legais, constituem-se como uma tendência que vem se acentuando cada vez mais.

Recentemente o movimento em prol da escola inclusiva gera mudanças de cunho pedagógico essenciais para sua implementação. Em meio a este contexto a socialização escolar vem sendo objeto de estudos com variados enfoques.

Há, portanto, uma necessidade de repensar com urgência sobre a inclusão e os benefícios da aprendizagem escolar que verdadeiramente respeite os educandos com Síndrome de Down.

Este novo paradigma inclusivo tem provocado mudanças nas perspectivas educacionais, a educação inclusiva aparece como um processo que, antes de tudo deve levar em conta às necessidades de cada aluno focalizando sempre a promoção de adaptações, em caminhos para que todos avancem dentro de suas possibilidades, respeitando diferenças e dificuldades.

Pois para que a inclusão escolar aconteça é necessário aceitar a diversidade como eixo diferencial humano, o que mexe no próprio posicionamento sobre a definição de educação e por conseqüência a de avaliação escolar.

Faz-se necessário pensar em uma inclusão que tenha como base uma prática educacional transformadora. A inclusão escolar deve incorporar o caráter

de um processo dialógico e interativo, que visa fazer com que os educandos melhorem sempre, seja na sua autonomia, participação e desenvolvimento.

O propósito deste estudo é considerar o tema socialização dentro de uma perspectiva escolar inclusiva, será também objetivo deste trabalho compreender a sua verdadeira função, bem como, retomar alguns princípios essenciais para uma prática mais justa.

Para a realização do estudo, este trabalho conta com a fundamentação teórica elaborada através de leituras e pesquisas feitas em várias abordagens de estudiosos do tema social, bem como de inclusão escolar de alunos com síndrome de Down. As questões legais também estão presentes e ao final as referenciais bibliográficas utilizadas no decorrer do estudo.

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação em sentido amplo se mistura com toda a vida social, sendo também a condição necessária para as relações humanas.

“Ninguém escapa da educação em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nos envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO apud KRUPPA, 1994, p 21)

A educação é o começo de tudo. Longe de reduzir o educativo apenas à escola formal, mas ao fazer uma análise sociológica e histórica, é possível compreender o espaço escolar como um dos mais totais. Após a família, o espaço promovido pelas escolas é sem dúvida muito importante para a criança, pois além do saber sistematizado, concebe-se oportunidades de interações com a diversidade do mundo plural, e possibilidades de desenvolver a abertura do pensamento e da capacidade de decidir, refletir e até brigar por seu espaço.

Sobre este enfoque, a educação é um processo histórico de produção da existência humana. Desenvolvida como prática social que objetiva contribuir intencionalmente na construção histórica dos sujeitos. Durante sua trajetória, a instituição escolar assumiu funções complexas, atualmente; novos paradigmas marcam o atual modelo de escola desejada.

Sendo a educação uma questão de direitos humanos, onde se deve garantir o acesso, o ingresso, o regresso e a permanência de todos, independente de qualquer condição, são retomados os princípios de igualdade de direitos. Este exercício da cidadania prevê o respeito, o reconhecimento, a aceitação e a valorização das diversidades.

Hoje, apesar de todos os avanços tecnológicos e progressos científicos, o preconceito ainda interfere na vida de muitas pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou necessidade especial, ficando difícil romper com as barreiras físicas, sociais, e até mesmo humanas para se ter acesso à educação. As escolas e o sistema educacional como um todo, não funcionam de modo isolado,

refletem a sociedade em que funcionam, todos os valores e as crenças adentram os portões das escolas. O preconceito favorece as situações de denominação da sociedade, esta atitude circula livremente na escola e são vistas nas falas e nas atitudes de professores, profissionais e alunos. Há preconceito contra o negro, o deficiente, entre outros.

No entanto, conquistar a cidadania não é apenas a aprender a ler, escrever, contar, desenhar, a conquista maior e verdadeira passa pelo saber que se adquire na luta travada diariamente para se construir a cidadania.

Reafirmando os princípios da “Conferencia Mundial sobre Educação para Todos”, foi assinado em 1994 um documento que efetivou oficialmente a inclusão no campo da Educação a Declaração de Salamanca, assentada nos Direitos Humanos de 1948, regendo os princípios, a política e a educação para pessoas com necessidades especiais, com o intuito de promover ajustamentos nas escolas no que se refere às condições físicas, sociais, entre muitas outras a Legislação brasileira apresenta também alguns documentos que tratam do tema inserção da pessoa deficiente na sociedade, escola, assistência social e trabalho, entre eles, a Constituição Federal nº. 7853 de 24/10/89; Estatuto da Criança e do Adolescente de 13/07/90; e a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional de 20/12/96.

Assim, os princípios inclusivos firmam a urgência de ações educativas que promovam a aprendizagem, o desenvolvimento, atendendo as necessidades de cada criança. A inclusão é mais que um novo paradigma, uma luta para incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade é norma e não mais uma exceção.

Para STAIMBACK (1999), as escolas precisam modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos. As características de uma escola de qualidade, enfatizam o processo de adequação da instituição às necessidades de todos os alunos para que possam exercer sua cidadania, aprendendo e crescendo, estes princípios decorrem dos programas de inclusão.

Para viabilizar estes direitos a escola comprometida com a meta da inclusão necessita de estratégias educacionais ajustadas às necessidades de seus alunos

“inclusão implica em uma reforma radical nas escola em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos de alunos, nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebre a diversidade que tem com base o gênero, a nacionalidade, a raça e a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a diferença” (MITTLER, 2003 p 34)

Estas reformas são essenciais, afinal, não se pode pensar em incluir se a escola não estiver preparada para o atendimento, adaptando-se as peculiaridades dos alunos, adicionando na prática cotidiana princípios educacionais adequados.

Todos os professores precisam aceitar a responsabilidade, recebendo o apoio da escola e comunidade, qualificando-se continuamente sempre, como sabiamente enfatizou FREIRE (1996, p 39) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.”

As mudanças resultam das ações dos que buscam “a escola diferente” e que atenda os interesses de todos. Na condição de instituição formadora a escola ao estar aberta às mudanças, possibilita a interferência na sociedade.

O esforço coletivo e contínuo dos educadores capacitados e comprometidos constitui-se como essencial para eliminar, ou pelo menos, atenuar atitudes preconceituosas, adequando seus programas, preparando famílias e alunos. Transformar a escola em termos de mudanças mais profundas significa mudar a avaliação, uma vez que a avaliação está no centro do sistema didático e do ensino.

Como se sabe, a aprendizagem não é linear, ela se dá por meio de erros, acertos, hipóteses, tentativas, retrocessos, é certo que um indivíduo terá maiores chances de aprender se o seu meio o envolver, mostrar que o conhecimento tem relação com sua vida, seu contexto; o bom relacionamento interpessoal, a autoconfiança, a avaliação significativa; são algumas das condições que facilitam o processo. Afinal, conforme mencionado:

“ensinar não é transmitir dogmaticamente conhecimentos, mas dirigir e incentivar, com habilidade o método, a atividade espontânea e criadora do educando. Nessas condições, o ensino compreende todas as operações e processo que favorecem e estimulam o curso vivo e dinâmico da aprendizagem” SANTOS (1961) in apud LUCKESI (2003, p,65)

Mesmo frente ao novo contexto em que a educação inclusiva é tema de debates, muitas escolas têm resistido a inclusão porque as políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas de reforços entre outros, permitem que a escola escape do enfrentamento necessário em prol de uma escola democrática.

1.1 Aprendizagem Escolar e Avaliação

Este atendimento educacional inclusivo e desejado, já se faz presente nas entrelinhas dos dispositivos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, capítulos 5, parágrafo 2º, estipula que “o atendimento educacional será feito em classes escolas ou serviços especializados sempre que em função das condições específicas dos alunos quando não for possível a sua integração das classes comuns de ensino regular”.

Na mesma lei, no artigo 24, inciso 5º, ainda menciona que a avaliação escolar terá como objetivo, de acordo com a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sob as eventuais provas finais:

- a) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- b) possibilidade avanço nos cursos e nas séries mediante avaliação do aprendizado;
- c) aproveitamento de estudos concluído com êxito ;
- d) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas investigações de ensino em seus rendimentos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº9394/96) vem fixar normas em relação ao atendimento escolar ao aluno deficiente no ensino regular, visando a sua inserção na sociedade de forma plena, denota-se assim o desejo de uma revolução de valores que exigem mudanças e adaptações na estrutura da sociedade e na educação.

Avaliar é sem dúvida um ato complexo, sua função diagnóstica e transformadora se entrelaça nas concepções de conhecimentos, ensino,

educação, escola e de que sujeitos que desejamos formar, apoiadas pelo Projeto Político Pedagógico.

A avaliação passa pelo ato de planejar e de executar; como ferramenta fundamental ao ser humano no processo de construção dos resultados que estipulou a produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Nota-se que o planejamento é o ato, pelo qual se decide o que construir; a avaliação é o ato crítico que subsidia o indivíduo, na verificação da construção dos projetos ou de como esta sendo construído.

Para definir melhor o planejamento, vale utilizar os conceitos de Turra (1995):

Planejamento Educacional: é o processo de abordagem racional, e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridade e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional;

Planejamento Curricular: tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem; é a previsão de todas as atividades que o educando realiza sob a orientação da escola para atingir os fins da educação.

Planejamento do Ensino: é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolve as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente; é a previsão das situações específicas do professor com a classe; é o processo de tomada de decisões bem informadas que visa a racionalização das atividades do professor e do aluno na situação ensino e aprendizagem, possibilitando melhores resultados, e conseqüência maior produtividade.

Os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades

Educacionais Especiais/1999, ao mencionar sobre a avaliação e a promoção, toma o processo avaliativo como essencial em todos os âmbitos do processo educacional, uma vez que norteia as decisões pedagógicas, influenciando nas adaptações curriculares.

Segundo consta nas entrelinhas do documento, o processo avaliativo deve focalizar quando relacionado ao aluno, face as suas necessidades especiais:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Quando direcionado ao contexto educacional:

- o contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilização curricular etc.);
- o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.).

No que se refere à promoção dos alunos com necessidades especiais, o processo de avaliação necessita seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adaptações, quando necessário:

- a possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menos necessidade de apoio especial.;

- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação prevista no currículo adaptado.

A decisão sobre promover ou não deverá envolver o mesmo grupo responsável pela elaboração das adaptações curriculares do aluno. Cabe considerar a necessidade das adaptações curriculares como essenciais para o atendimento.

Quando se fala em uma adaptação curricular, tenta-se buscar estratégias de planificação e de atuação do professor para oferecer respostas educativas adequadas ao aluno. A existência de currículos flexíveis é condição para o reajustamento das linhas de ações e para o andamento da proposta inclusiva.

As adaptações curriculares são medidas que objetivam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Tendo como referência o currículo regular, essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da escola e pressupõe a igualdade de oportunidades, buscando promover a maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

É interessante observar que adaptar o ensino implica em uma inovação, uma mudança de paradigma educacional, é segundo MANTOAN (2004) e segundo a visão inclusiva de educação, um testemunho de emancipação intelectual e consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

1.2. Educação Inclusiva na Síndrome de Down

A aprovação da Lei de Diretrizes Educacionais – LDB (Lei 9394/96) estabeleceu entre outros princípios, o de “igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” e adotou nova modalidade de educação educandos com

necessidades especiais. Desde então, a temática da inclusão vem revendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade, novas discussões embora, ainda, carregue consigo sentidos distorcidos .

"quase 80% das pessoas com síndrome de down freqüentavam a escola no momento da pesquisa. Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino mais freqüentados: 30% dos estudantes freqüentam escolas especiais públicas e 24% estão em escolas especiais privadas. Observa-se pois, que mais da metade dessas pessoas estão em escolas especiais o que não coaduna com a tendência mundial para educação inclusiva."

Na efervescência das discussões a respeito da Inclusão, tais dados são reveladores e ganham ainda mais importância neste momento de afirmação das práticas e teorias que a fundamentam. Falar desta para portadores da síndrome de down significa entender que seu grau de desenvolvimento e socialização pode ser bastante satisfatório quando os mesmos passam a ser vistos como indivíduos capazes de fazer parte de um mundo designado para habilitados e competente

O portador da síndrome de down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, "73% deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo o momento o que deve ser feito." (p12). Isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde "normais" e deficientes são semelhantes em suas inúmeras diferenças Como se sabe, o referencial de pessoas que vivem segregadas acarreta o desenvolvimento de sentimentos preconceituosos, aumentando a visão de mundo estereotipado. Neste contexto, a escola especial priva esses indivíduos de expandir suas relações sociais e impede que seus esforços intelectuais cresçam. O portador da síndrome de down, e todo aquele com necessidades especiais, precisa antes de mais nada pertencer à sociedade, ser parte integrante e respeitado em suas limitações e alcances

Por outro lado

"...atualmente, no ensino regular, a criança deve adequar-se à estrutura da escola para ser integrada com sucesso. O correto seria mudar o sistema, mas não a criança. No ensino inclusivo, a estrutura escolar é que se deve ajustar às necessidades de todos os alunos, favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, tenham NEE ou não" (Schwartzman, p253)

Há de se entender que fatores internos à estrutura escolar, tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e os recursos humanos e materiais da escola são determinantes para a inclusão desses alunos com deficiência.

Contudo, a figura do professor neste contexto é ainda mais relevante, uma vez que este é desenvolvedor das ações mais diretas no processo de inclusão, quais sejam, lidar com as diferenças e preconceitos por parte de pais e alunos; com as expectativas e possíveis frustrações dos familiares portadores da síndrome; com as limitações e alcances dos próprios portadores, dentre outras.

Neste novo paradigma, onde se verifica o surgimento de novas e maiores responsabilidades, parece clara a necessidade de uma formação mais eclética para o professor, que inclua conhecimentos teóricos específicos com fundamentos médicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos.

O professor que trabalha no processo de inclusão, não raro, direciona suas ações em sala de aula por meio de uma vontade enorme de acertar, busca soluções por meios abstratos e que transcendem alguns limites, é um batalhador que sonha com as transformações.

As carências no tocante a expansão de seu conhecimentos teóricos são muitas, mas ainda sim, consegue lidar com questões como identificação de limites e alcances cognitivos, motores e afetivos, ainda que para conhecer as dificuldades dos processos de ensino/aprendizagem das pessoas com síndrome de down, necessitamos da ciência médica, psicológica, sociológica e pedagógica.

Há lacunas entre os ideais propostos e a prática existente nas escolas, é preciso que para além dos ideais proclamados e das garantias legais, se conheça o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar. A partir daí torna-se possível identificar e dimensionar os principais pontos da mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar.

Os conhecimentos teóricos trazem contribuições importantes e permitem ao professor fundamentar suas ações. A ausência destes conhecimentos limita as mudanças, restringindo também os papéis que a criança portadora da síndrome pode representar tanto na escola como na sociedade.

Como diria a Professora Doutora Leny Magalhães Mrech da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo:

"...é preciso fornecer aos professores de classe comum informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual..."

O professor precisa estar consciente de sua importância e da função que desempenha perante este momento tão importante. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e o professor que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. O sentido especial da educação consiste no amor e no respeito ao outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou da sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento do outro.

Ter acesso aos outros profissionais, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas envolvidos no desenvolvimento deste indivíduo, podem também trazer contribuições significativas para as ações do professor em sala de aula.

Tal constatação aponta, necessariamente, para um melhor planejamento da formação dos recursos humanos, entende-se profissionais envolvidos, com vistas a criar uma cultura de base a respeito da Síndrome e outros tipos de deficiência e, também, dos referenciais teóricos tocantes à inclusão, que permita, uma vez combinada organizadamente com o conhecimento e a experiência prática desses educadores, alcançar novos patamares de qualidade no decorrer do processo de inclusão.

A evolução do processo torna-se mais evidente e significativa na medida em que o profissional toma posse dos conhecimentos, sente-se mais seguro e confiante para compreender os limites individuais, independente até das necessidades especiais que os alunos possam apresentar, e consegue explorar as potencialidades que os mesmos certamente possuem.

O processo de inclusão, que se fixou numa preocupação quanto a formação dos profissionais ligados diretamente com o indivíduo incluso pode-se observar necessidades de trabalhar outros elementos e que agora serão mencionados junto a uma proposta de intervenção com sentido de agregar sugestões que visam melhorar as condições de adequação do Portador da Síndrome de Down em escolas do ensino regular.

Após a informação dos professores, o passo seguinte, é realizar uma entrevista com a família e com o aluno para conhecer melhor a sua convivência familiar e social, suas dificuldades, potencialidades e quais as expectativas com relação a Escola.

Nesse momento deve ser esclarecido sobre a necessidade do comprometimento da família em acompanhar o aluno de forma sistemática em reuniões individuais e coletivas sempre que houver necessidade. Deve ser esclarecida, também, a proposta pedagógica da Escola, desde as regras coletivas até o processo de avaliação. Deve-se colocar, por exemplo, que a sala onde o aluno freqüentara as aulas dependerá de análise realizada pela equipe pedagógica em articulação com os professores, levando em consideração, entre outros fatores, a sua idade cronológica.

É preciso que a família sinta-se confortável, segura, confiante e realista diante das novas possibilidades que surgem diante da inclusão.

Dentro das proposições, o próximo passo sugere abordar, adicionalmente, a família dos demais alunos como forma, inclusive, de sedimentar uma "primeira ponte" com as crianças que serão colegas de turma do portador da síndrome. A idéia é que sejam promovidos encontros, seminários e palestras que visam gerar uma consciência crítica e cooperativa de todos envolvidos no cotidiano escolar, criar uma nova mentalidade junto aos alunos, educadores e pais de alunos, de modo a garantir o desenvolvimento de todos os alunos, portadores ou não, numa escola de qualidade.

O objetivo é lançar mão de novas (e antigas) proposições de conscientização das desigualdades sociais e culturais, que auxiliem a resgatar a verdadeira função social da escola e democratizá-la em todos os níveis, tornando-a um agente de reformulação dos princípios de ação individual e competitiva para uma articulação de ações solidárias e cooperativas. Enfim, o sentido é socializar os bons resultados para fortalecimento de todos envolvidos.

O próximo passo, não menos importante, é preparar a turma para receber o aluno. Antes do aluno chegar a turma deve ser esclarecida a respeito de sua deficiência e como todos podem se ajudar mutuamente. É de extrema importância criar um clima de expectativas positivas com relação as

possibilidades de aprendizagem do aluno e agrupar os alunos desde o primeiro dia de aula.

Ainda que as necessidades específicas de cada aluno possam redundar em adaptações necessárias das atividades realizadas em sala de aula, o mais importante é torná-los ciente da diversidade mas, também, das possibilidades de crescimento individual e coletivo em razão dessas diferenças.

Finalmente, o último passo, com todo este aparato de informações oferecido a todos os intervenientes do processo de inclusão, cercar o portador de toda a atenção para que lhe seja permitido, segundo suas próprias possibilidades, desenvolver-se continuamente, tornando-o capaz, inclusive e quando possível, de discernir a respeito de sua condição especial sem, contudo, associá-la a um parâmetro inferior.

É na convivência com outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Em razão disso, é importante questionar os critérios que têm sido utilizados para distinguir as necessidades especiais das necessidades comuns e vice-versa, em particular no contexto escolar. Sabemos, de há muito, que o homem se distingue de tudo o mais no mundo pela palavra e pela ação. E, como nos ensina Hannah Arendt,

"esta inserção no mundo humano, por palavras e atos, é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original".

É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão e integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade. Dependem, pois, da ação de cada um e de todos nós.

2. SINDROME DE DOWN

Síndrome de Down (S.D.) é, essencialmente, um atraso do desenvolvimento, tanto das funções motoras do corpo, como das funções mentais. Um bebê com S.D. é pouco ativo, mole, o que chamamos de hipotonia. A hipotonia diminui com o tempo, e a criança vai conquistando, embora mais tarde que as outras, as diversas etapas do desenvolvimento: sustentar a cabeça, virar-se na cama, engatinhar, sentar, andar e falar: A S.D. é conhecida popularmente como mongolismo.

Em alguns países, essa expressão não é mais usada. O nome mongolismo foi dado devido às pregas no canto dos olhos que lembram o aspecto das pessoas da raça mongólica (amarela). Os termos "mongolismo", "mongol" e "mongolóide", usados há alguns anos para identificar a Síndrome de Down e seus portadores, são hoje considerados ofensivos. O nome correto é Síndrome de Down. A palavra Síndrome significa um conjunto de características que prejudica de algum modo o desenvolvimento da pessoa, e Down é o sobrenome do médico (John Langdon Down) que descreveu esta Síndrome no século passado. Há sinais físicos que acompanham, em geral, a Síndrome de Down, e por isso ajudam a fazer o diagnóstico.

Os principais sinais físicos no recém-nascido são:

- * Hipotonia;
 - * Abertura das pálpebras inclinada com a parte externa mais elevada;
- * prega da pálpebra no canto interno dos olhos como nas pessoas da raça amarela;
 - * Prega única na palma das mãos.

Há outros sinais físicos, mas variam de bebê para bebê. A frequência da Síndrome de Down é relativamente freqüente de cada 550 bebês que nascem, um tem a Síndrome. Atualmente, estima-se que existem, entre crianças e adultos, mais de 100 mil brasileiros com Síndrome de Down.

Qualquer casal pode ter um filho com a síndrome, não importando sua raça, credo ou condição social. Entretanto, a chance de nascer um bebê com S.D. é maior, quando a mãe tem mais de 40 anos.

No início da gestação quando começa a se formar o bebê, já está determinado se ele terá S.D. ou não. Portanto, nada que ocorra durante a gravidez, como quedas, emoções, fortes sustos, pode ser a causa da síndrome. Também não se conhece nenhum medicamento que ingerido durante a gravidez cause a S.D.

A S.D. não é contagiosa, nem é causada por nenhum micróbio. Ela é produzida por uma alteração que está presente no início do desenvolvimento do bebê.

Toda pessoa tem seu corpo formado por pequenas unidades chamadas: células e que só podem ser vistas por microscópio. Dentro de cada célula estão os cromossomos, que são os responsáveis por todo o funcionamento da pessoa. Cromossomos de uma célula normal. Os cromossomos são fotografados no microscópio e os pares são colocados lado a lado por ordem de tamanho, do maior para o menor. Esse arranjo dos cromossomos é chamado cariótipo.

Os cromossomos determinam por exemplo, a cor dos olhos, altura, sexo e também o funcionamento e forma de cada órgão interno, com o coração, o estômago e o cérebro. Cada uma de nossas células possui 46 cromossomos dentro de cada célula. Um desses pares de cromossomos, chamado de par número 21, é que está alterado na S.D. A criança com S.D. possui um cromossomo 21 a mais, ou seja, ela tem três cromossomos 21 em todas as suas células, ao invés de ter dois. É o que chamamos de trissomia 21. Portanto, a causa da S.D. é a trissomia do cromossomo 21. A anomalia causada por um cromossomo a mais no par 21, é considerada um acidente genético, cuja origem a ciência ainda não pôde determinar com precisão.

É comprovado que a idade materna, e , em menor grau, também a paterna, pode influenciar na má-formação do feto, mas, além desses, suspeita-se de outros fatores, como alterações hormonais na mãe, exposição aos Raios-X, a substâncias químicas e agentes infecciosos em geral. O bebê portador da síndrome-confirmada por meio de um exame chamado cariótipo apresenta peso e

estatura mais baixos que o normal, e o seu desenvolvimento é mais lento, sobretudo a partir do sexto mês de vida. É nessa idade que o comprometimento neurológico ou a deficiência mental da criança começam a ficar evidentes. Sua saúde é delicada, sendo comuns anomalias cardíacas, a predisposição a infecções e a problemas de visão.

Um bebê é formado a partir da união de uma célula reprodutora da mãe (o óvulo) e uma do pai (o espermatozóide). Quando um espermatozóide se junta com um óvulo forma-se a célula inicial de um novo ser. Ela se divide muitas vezes, dando outras células que, por fim, originam o bebê. As células reprodutoras são formadas em órgãos especiais: os ovários, na mulher, e os testículos, no homem. As células reprodutoras, ao contrário das outras células do nosso corpo, têm 23 cromossomos diferentes (um de cada par), de modo que depois da união do óvulo com o espermatozóide, a célula da criança terá 46 cromossomos.

Um bebê tem S.D. (trissomia 21) quando ocorre um erro na formação de uma das células reprodutoras (óvulo ou espermatozóide). Este erro não está sob controle de ninguém. A célula fica com um cromossomo de número 21 a mais do que deveria.

O erro pode ocorrer também quando a célula inicial do bebê já se formou e, portanto não depende das células de seus pais. As crianças com S.D. apresentam três cromossomos 21 em suas células. A maioria dos portadores da S.D. (96%) apresentam uns dos outros e assim encontramos 47 cromossomos em suas células, o que denominamos trissomia simples.

Cerca de 2% dos portadores de trissomia simples possuem células com 46 cromossomos, que são normais e células com 47 cromossomos, células com trissomia 21. Neste caso dizemos que se trata de mosaïcismo. Algumas vezes, entretanto um dos cromossomos 21 está unido a um outro cromossomo, e a célula apresenta 46 cromossomos, embora um deles seja formado pela união de dois. Quando aparecem cromossomos unidos uns aos outros, dizemos que se trata de uma translocação.

Existem portanto, dois tipos de S.D.: um causado por trissomia simples (ou seja, três cromossomos; 21 soltos dentro da célula), e outro por translocação. Os sinais clínicos da síndrome são os mesmos nos dois tipos, de modo que só o

exame dos cromossomos esclarece se a criança tem trissomia simples ou trissomia por translocação. A translocação pode ter ocorrido durante a formação das células reprodutoras que deram origem à criança. Em outros casos, está presente em todas células de um dos pais. Se a mãe ou pai tem a translocação, suas células têm 45 cromossomos. Isso ocorre porque um dos cromossomos 21 está unido a outro cromossomo. Apesar disso, ele é normal, pois tem dois cromossomos 21, como todas as pessoas sem S.D. De todos os casos estudados com translocação, apenas em metade ela estava presente em um dos pais. Na outra metade, a translocação ocorreu durante a formação da criança.

O risco de um casal vir a ter uma criança com S.D. depende da síndrome causada por trissomia simples ou por translocação. No caso da trissomia simples, o risco depende da idade da mãe. Isso porque a chance de acontecer um erro na formação do óvulo é maior com ou aumento da idade da mãe. Para a translocação, se não existe outro caso na família, o risco é muito pequeno.

Se um casal tem uma criança com S.D., as chances de nascer outra criança com a mesma síndrome irão depender, novamente, do tipo de S.D.: translocação ou trissomia simples.

Para a translocação, se estiver presente apenas na criança, ou seja, os pais têm cromossomos normais; o risco do casal ter outro filho com S.D. por translocação é muito pequeno. Se um dos pais tiver a translocação, o risco de que venham a ter outra criança com a síndrome é determinado através do exame dos cromossomos.

Geralmente, esse risco é cerca de 10% mas em casos mais raros é de 100%. Para um casal que já teve um filho com S.D. causada por trissomia simples, o risco de outra criança, com a mesma síndrome, aumenta mais ou menos 1%.

Atualmente, existem exames que são feitos durante a gravidez, e que detectam algumas alterações do feto. Dentre eles, a amniocentese e a amostra de vilo corial são exames usados para estudo dos cromossomos do feto. Portanto, a trissomia do cromossomo 21, que causa a S.D., pode ser detectada no período Pré-Natal.

Mulheres com mais de 40 anos possuem um risco maior de ter um filho com S.D. e elas podem fazer um desses dois exames durante a gravidez. Esse aumento do risco não depende do número de filhos que a mulher já teve.

2.1. Desenvolvimento Cognitivo na Síndrome de Down

Embora a Síndrome de Down seja classificada como uma deficiência mental, não se pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo.

Historicamente, a pessoa com Síndrome de Down foi rotulada como deficiente mental severa e em decorrência deste rótulo acabou sendo privada de oportunidades de desenvolvimento. A classificação da deficiência mental nos grupos profundos (severos), treináveis e educáveis é bastante questionada hoje em dia. Estes diagnósticos, determinados a partir de testes de QI (Medida do Quociente da Inteligência), nem sempre condizem com a real capacidade intelectual do indivíduo, uma vez que os testes aplicados foram inicialmente propostos para povos de outros países, com culturas diferentes da nossa. A educação da pessoa com Síndrome de Down deve atender às suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

A criança deve freqüentar desde cedo a escola, e esta deve valorizar sobretudo os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades.

A educação especial, garantida por lei ao deficiente, deve atender aos seguintes objetivos:

- Respeitar a variação intelectual de cada um, oferecendo iguais possibilidades de desenvolvimento, independente do ritmo individual.
- Valorizar a criança ou jovem, incentivando-o em seu processo educacional.

- Realizar planejamentos e avaliações periódicas, a fim de poder suprir todas as necessidades do grupo (gerais e individuais), com constante reavaliação do trabalho.

A aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down ocorre num ritmo mais lento. A criança demora mais tempo para ler, escrever e fazer contas. No entanto, a maioria das pessoas com esta síndrome tem condições para ser alfabetizada e realizar operações lógico-matemáticas. A educação da pessoa com Síndrome de Down deve ocorrer preferencialmente em uma escola que leve em conta suas necessidades especiais. As crianças com deficiência têm o direito e podem beneficiar-se da oportunidade de freqüentar desde cedo uma creche e uma escola comum, desde que adequadamente preparadas para recebê-las. O professor deverá estar informado para respeitar o ritmo de desenvolvimento do aluno com deficiência, como, de resto, deve respeitar o ritmo de todos os seus alunos. O papel do professor é muito importante pois caberá a ele promover as ações para incluir a criança deficiente no grupo.

É preciso orientar a família da pessoa deficiente sobre quais os recursos educacionais de boa qualidade que estão disponíveis em sua comunidade. Para realizar tal orientação, o profissional deve procurar conhecer melhor as opções de escola especial e escola comum de sua cidade e região, para que o encaminhamento seja feito com segurança e traga benefícios ao desenvolvimento global da criança.

2.2. Desenvolvimento Psicomotor na Síndrome de Down

Uma das características principais da Síndrome de Down, e que afeta diretamente o desenvolvimento psicomotor, é a hipotonia generalizada, presente desde o nascimento.

Esta hipotonia origina-se no sistema nervoso central, e afeta toda a musculatura e a parte ligamentar da criança. Com o passar do tempo, a hipotonia tende a diminuir espontaneamente, mas ela permanecerá presente por toda a

vida, em graus diferentes. O tônus é uma característica individual, por isso há uma variação entre as crianças com esta síndrome.

A criança que nasceu com Síndrome de Down vai controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr, exceto se houver algum comprometimento além da síndrome.

Acontece freqüentemente da criança ter alta da fisioterapia por ocasião dos primeiros passos. Na verdade, quando ela começa a andar, há necessidade ainda de um trabalho específico para o equilíbrio, a postura e a coordenação de movimentos. É essencial que nesta fase, na qual há maior independência motora, a criança tenha espaço para correr e brincar e possa exercitar sua motricidade global. A brincadeira deve estar presente em qualquer proposta de trabalho infantil, pois é a partir dela que a criança explora e internaliza conceitos, sempre aliados inicialmente à movimentação do corpo.

O trabalho psicomotor deve enfatizar os seguintes aspectos:

- o equilíbrio a coordenação de movimentos
- a estruturação do esquema corporal
- a orientação espacial
- o ritmo
- a sensibilidade
- os hábitos posturais
- os exercícios respiratórios

Todos estes aspectos devem ser trabalhados dentro de atividades que sejam essencialmente interessantes para a criança. A utilização da brincadeira e dos jogos com regras é fundamental para que a criança tenha uma participação proveitosa e prazerosa no trabalho de estimulação, tendo conseqüentemente um melhor desempenho.

A criança com Síndrome de Down deve participar de brincadeiras na areia e na água, para estimulação de sua sensibilidade. Também na água podem ser realizados exercícios respiratórios de sopro e de submersão. Outras atividades comuns na infância também beneficiam o desenvolvimento psicomotor e global: pular corda, jogar amarelinha, jogos de imitação, brincadeiras de roda, subir em árvores, caminhadas longas, uso de brinquedos de parque como balanço, escorregador e gangorra. Posteriormente, a criança deve ter acesso às práticas esportivas, iniciando-se no esporte através da exploração e manuseio dos materiais e participando depois de jogos em grupo com orientação adequada.

2.3. Desenvolvimento da Linguagem na Síndrome De Down

A linguagem representa um dos aspectos mais importantes a ser desenvolvido por qualquer criança, para que possa se relacionar com as demais pessoas e se integrar no seu meio social. Pessoas com maior habilidade na linguagem podem comunicar melhor seus sentimentos, desejos e pensamentos.

De maneira geral, a criança, o jovem e o adulto com Síndrome de Down possuem dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem. É importante estar atento a este fato desde o primeiro contato com a família do bebê com Síndrome de Down. Quanto antes for criado um ambiente propício para favorecer a evolução da linguagem melhor será o futuro.

A criança com Síndrome de Down apresenta um atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem se comparada à outra criança. Este atraso tem sido atribuído a características físicas ou ambientais que influenciam negativamente o processo de desenvolvimento, tais como:

- Problemas de acuidade e discriminação auditiva.
- Frequentes doenças respiratórias.
- Hipotonia da musculatura orofacial.

- Alteração no alinhamento dos dentes.
- Palato ogival com tendência a fenda.
- Língua grande (macroglossia) ou cavidade oral pequena.
- Problemas de maturação dos padrões de mastigação, sucção e deglutição.
- Baixa expectativa em relação a possibilidade de desenvolvimento da criança.
- Dificuldade do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento.
- Pouca disponibilidade do adulto em ouvir a criança e em se esforçar para compreendê-la.
- Dificuldade de sintetização e problemas na estruturação sintática.
- Atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.
- Falta de atividades sociais que façam a criança utilizar a linguagem de forma significativa.

O desenvolvimento da linguagem ocorre através da interação da criança com o meio. Isto também é verdadeiro para crianças com Síndrome de Down. Os pais e professores devem ser orientados pelo fonoaudiólogo que poderá elaborar um programa específico para cada criança.

Antes de tudo, é importante sanar ou minimizar aspectos físicos que possam prejudicar a articulação e produção vocal através de exercícios para fortalecimento da musculatura, adaptação de próteses dentárias ou auditivas etc. Devemos considerar para a elaboração e a aplicação de um programa de desenvolvimento da linguagem de crianças com Síndrome de Down as seguintes etapas:

- Criar um ambiente favorável e estimulador.
- Nunca falar pela criança e deixar que os outros falem por ela.
- Aguardar a solicitação da criança, não antecipando suas vontades.
- Prestar atenção quando a criança iniciar um diálogo.
- Criar situações inesperadas que provoquem reações na criança aguardando seus comentários.
- Fornecer apoio aos pais para que possam desenvolver um relacionamento emocional saudável com a criança.
- Informar a família sobre o nível de desenvolvimento da linguagem da criança, orientar em que complexidade deve falar para ajudar no desenvolvimento da linguagem e na manutenção do diálogo.
- Garantir o desenvolvimento global (cognitivo, motor, social e emocional) da criança mantendo relacionamento com profissionais especializados nas diferentes áreas.
- Criar um ambiente propício para a socialização, incentivando as iniciativas, as amizades, os relacionamentos com diferentes pessoas.

Observar as características individuais e atender as necessidades específicas ajudando a pessoa com Síndrome de Down a se comunicar e a ver a linguagem como uma forma facilitadora para a realização de seus desejos e expressão de seus sentimentos.

3. SOCIALIZAÇÃO

Numa primeira fase, tentaremos abordar a diversidade de socializações, apresentado um quadro de referência teórico que possa ser utilizado para examinar a socialização em pormenor.

Sem dúvida que a problemática da socialização está no cerne da realidade social, na qual a escola é parte integrante no processo.

Tentaremos delimitar o conceito de "Socialização", com algumas definições de sociólogos que se debruçaram sobre este fenómeno. Em todo o caso, e nesta perspectiva faríamos nossas as palavras de CROZIER e FRIEDBERG, ao afirmarem que o ator não existe fora do sistema que define a liberdade que é a sua e a racionalidade que ele pode utilizar na sua ação. Mas o sistema não existe, a não ser pelo ator que é o único que pode usá-lo, dar-lhe vida e mudá-lo (cfr., 1977, p. 9).

Nesta seqüência pareceu-nos importante fazer uma clarificação terminológica dos conceitos "aculturação e socialização" bem como de "integração social e adaptação social", para posteriormente abordarmos as diversas perspectivas teóricas que têm pretendido elucidar os fenómenos de socialização.

Assim consideramos as leituras de socialização, na perspectiva funcionalista como instância de diferenciação de classes e finalmente como iniciação às trocas sociais em determinado sistema de interação, numa tentativa constante de também demonstrar como cada teoria vê a escola no seu papel de instância socializadora por excelência.

Finalmente, tentaremos debruçar-nos sobre a família como principal canal por meio do qual a criança absorve as normas e valores da sociedade. Aqui, debruçar-nos-emos sobre os possíveis "desvios" como consequência nas falhas de "socialização primária".

3.1. DIVERSIDADE DE SOCIALIZAÇÕES

A herança biológica proporciona as matérias-primas da personalidade, e estas matérias-primas podem ser moldadas de muitas maneiras diferentes. O bebê humano por si só nasce desamparado e sobreviverá somente se receber cuidados carinhosos durante muitos anos.

Naturalmente que esse bebê irá nascer num determinado grupo sócio cultural (cultura) com características ambientais físicas que exercerão influências sobre a sua futura personalidade.

Algumas experiências são comuns a todas as culturas. De fato em todos os lugares, os bebês são cuidados e alimentados por pessoas mais velhas, vivem em grupos, aprendem a comunicar-se através da linguagem, enfrentam punições e recebem recompensas de alguma espécie, afora outras tantas comuns à espécie inteira.

É nesta seqüência que DU BOIS concorre ao afirmar que cada sociedade propicia praticamente a todos os seus membros certas experiências únicas que muitas outras não proporcionam. Daí resultando, (ou seja desse stock de experiências comuns a todos os membros de uma dada sociedade) uma configuração de personalidade característica que é típica de muitos dos seus componentes, ou seja a "personalidade modal", que naturalmente pode variar entre duas sociedades diferentes (cfr., cit. HORTON, PAUL. B., 1981, p. 73).

Pensamos então não ser conflitante encarar o adulto como aquele que, tendo vivido um longo processo de maturação pessoal e social, se irá então tornar membro da sociedade. Efetivamente como já deixamos expresso, cada sociedade desenvolve uma espécie de socialização pensada "normal" nos membros recém-chegados. Naturalmente que estas influências culturais, incluem as normas da cultura, os tipos de personalidade ideal apresentados como modelos e muitas outras espécies de experiências. De fato, e nas palavras de PAUL HORTON, "a socialização exige experiência grupai, e os "isolados sociais" deixam de desenvolver uma personalidade humana normal" (o.c., p. 84). Assim as características culturais da sociedade em que um determinado ser humano vive,

vão marcar determinantemente o processo através do qual o ser humano vai tendo acesso a etapas sucessivas da sua autonomia.

Ainda a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto. Mesmo assim e em nossa opinião gostaríamos de frisar, que cada homem é socializado de tal modo que sua personalidade é ao mesmo tempo muito parecida com a dos outros em sua sociedade, mas, ainda assim única.

3.2 Delimitação do Conceito de Socialização

É portanto ponto assente que o bebê ingressa neste mundo como um organismo biológico preocupado com o seu próprio conforto físico. Em breve torna-se um ser humano, com um conjunto de atitudes e valores, gostos e recusas, metas e propósitos, padrões de atuação e um conceito profundo e duradouro da espécie de pessoa que é.

Assim cada pessoa incorpora todos esses traços e atributos mediante um processo que chamamos socialização.

De fato, os membros de qualquer grupo social, seja ele tão grande como uma nação ou tão pequeno como uma determinada etnia cigana, esperam um comportamento dos que nele são admitidos. Para o grupo sobreviver na sua forma presente, têm de assegurar de qualquer modo que os que para ele entrem aprendam o comportamento que se espera deles quando assumirem as novas posições que irão ocupar, como cidadãos, ou como membros da etnia mencionada.

Em todos estes casos, em que uma situação é definida ou clarificada aos recém-chegados a qualquer grupo, ou em que há dispositivos sociais para garantir que essas expectativas comportamentais recíprocas, ou papéis, sejam aprendidos, os sociólogos como CLAUSEN, dão ao processo de indução o nome de Socialização (MUSGRAVE, P.W., 1984, p.19).

Assim e continuando nesta perspectiva a pertença de uma pessoa a uma sociedade, ou a um determinado grupo, não é algo que esteja assegurado à partida.

O ser humano não nasce membro de uma sociedade. A criança, o adolescente, o jovem e o adulto vão-se tornando membros da sociedade. De fato a infância, a adolescência e a juventude são etapas de socialização e de maturação do ser humano que só podem ser compreendidas em referência ao contexto social em que são vividas. Deduzimos efetivamente, que a socialização não é algo que acontece somente na infância. Têm de ser apreendidos novos papéis e muitas vezes de ser esquecido o antigo comportamento porque já não está adaptado às novas posições assumidas ou aos novos grupos a que as pessoas aderem.

3.3 Integração Social e Adaptação Social

Em virtude de ser nossa intenção abordarmos as diversas perspectivas teóricas que têm pretendido elucidar os fenômenos de socialização, parece-nos imperioso clarificar as expressões integração social e adaptação social.

Assim por integração social costumam designar-se os mecanismos através dos quais um grupo ou uma sociedade recebe um novo membro.

Por adaptação social costumam entender-se os mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo (BOUDON, citado por ALVES-PINTO, o.c., p. 117).

O senso comum da expressão adaptação social é por si só conotada com a conformação a normas exteriores, mas seria errado pensar numa adaptação conformista, pois, não se trata, unicamente, de o indivíduo se adaptar ao que lhe preexiste, mas também de, a partir de vários elementos da realidade que lhe preexiste, criar uma nova situação onde ele possa existir. É ainda e nesta perspectiva que MAY afirma que "o ser humano é um ser simbólico e que é através da sua atividade de atribuição de significado que ele pode reconstruir a realidade e aí se integrar de uma forma sadia". (ALVES-PINTO, *ibidem*)

Por sua vez a expressão integração social não se reduz à simples ação de "ligar" alguém a um grupo ou comunidade. Existe uma interação dialética entre pessoa e sociedade, ou seja nas palavras de ALVES-PINTO diríamos portanto que a pessoa se integra na sociedade e que a sociedade integra a pessoa (cfr., o.c., p. 118).

A palavra integração contém o sentido dinâmico de recriação a este processo de recriação é vivido pela pessoa, pois ela integra-se numa comunidade, numa rede de relações sociais, através da inscrição do seu projeto pessoal no campo simbólico social. ALVES-PINTO, reforça esta posição ao afirmar que "a sociedade, a organização, recria-se, ela também, na medida em que atualiza mecanismos de transmissão cultural que não supunham exclusivamente a reprodução social, mas também formas variadas de produção social". (ibidem)

Tentamos até agora formular a questão da socialização, mas, após várias leituras damo-nos conta que esta forma de formulação está longe de reunir o consenso dos sociólogos. Assim é nosso ensejo abordar sumariamente as distinções fundamentais das várias escolas de pensamento sociológico acerca das perspectivas sobre a socialização, pondo a principal tônica na escola enquanto agente de socialização.

4. DIFERENTES ABORDAGENS TEORICAS DA SOCIALIZAÇÃO

DURKHEIM, foi o grande inspirador da corrente funcionalista, assim para ele a educação compreendida num sentido muito amplo - relacionando-se de fato à socialização primária numa acepção ampla baseava-se na "ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social" e tinham por objetivo "suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e motores que reclamam dela a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao que ela está particularmente destinada" (DURKHEIM, 1973, p. 51, citado por VAN HAECHT, 1992, p. 137).

Nestes moldes, uma socialização sucedida conduz à interiorização das regras -normas - valores significativos para uma dada sociedade.

4.1. SOCIALIZAÇÃO E CLASSES SOCIAIS

As teorias da reprodução vêm a socialização como um processo de diferenciação dos membros das classes sociais, ou seja, para estas teorias, a socialização funciona como um processo de inclusão na forma de ser e de estar que se enquadrem aos diferentes indivíduos nas classes sociais a que estão particularmente destinados.

Opondo-se às perspectivas consensuais, que pressupunham a aceitação não problemática da organização da escola, do ato educativo e da autoridade de quem está investido de poder pela escola, surge portanto a perspectiva da reprodução conflituosa, ou seja, dão assim particular destaque ao estudo do lugar que a escola ocupa no processo de perpetuação da divisão da sociedade em classes.

Nesta perspectiva é interessante citar BAUDELAUT e ESTABELET, que, no seu livro "A Escola Capitalista em França" veiculam efetivamente a teoria da reprodução direta; "o aparelho escolar contribui para a reprodução das

relações de produção capitalistas (...) contribuindo para manter, quer dizer, para impor, as condições ideológicas das relações de dominação e de submissão entre as duas classes antagonistas, relações conformes à luta de classes capitalista" (1971, p. 287, citado por ALVES-PINTO, o.c., pp.119-120).

Por sua vez Pierre BORDIEU, autor destacado da teoria da reprodução cultural, define da seguinte maneira o objeto da sociologia da educação: "ao constituir-se como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, a sociologia da educação define o seu objeto" (cfr., BOURDIEU, "Reprodução Cultural e Reprodução Social" in GRÁCIO, MIRANDA e STOER, 1982, p. 327, citado por MELO, L., o.c., p. 35). P.BOURDIEU, atribui particular importância ao "poder simbólico", através do qual, a sociedade vai poder exercer outras formas de poder de forma camuflada.

Por sua vez P.BOURDIEU e outros autores adeptos das teorias da reprodução falam ainda da "violência simbólica", na medida em que, segundo eles, se trata da imposição de representações específicas de determinados grupos, que usufruem "prestígio e de mecanismos vários, a todos os outros grupos sociais que não usufruem desse mesmo prestígio e mecanismos" (MELO, L., o.c., p.35).

Existem efetivamente a nosso ver muitas forças comuns a influenciar o comportamento de todos os que ocupam a mesma posição social em qualquer sociedade. Estamos em querer que os homens de negócios de Portugal ou da Alemanha são talvez mais parecidos em muitas das suas atitudes e estilo de vida, devido aos papéis econômicos semelhantes, do que o são com os trabalhadores que empregam nas suas próprias comunidades nacionais.

Por sua vez a riqueza pode ser herdada e quer queiramos ou não, há desigualdades nos rendimentos, que assim se perpetuam.

Naturalmente um rendimento alto, permitirá aos pais dar aos filhos as vantagens que o dinheiro pode proporcionar. De fato, embora nem sempre, ter brinquedos, ir para a escola particular com poucos alunos por professor, viajar, ter acesso aos novos meios tecnológicos de informação, etc, é uma grande ajuda para as crianças. Como disse MAX WEBBER, essas crianças têm melhores

"oportunidades de vida" que os filhos de pais pobres (MUSGRAVE, P.W., o.c., p. 76).

A família transmite aos filhos não só benefícios materiais, mas também alguns de aspectos mais indefiníveis e imateriais de classe social. A criança é submetida à experiência social do poder e do prestígio em que assentam as suas idéias de classe. O modo como os pais tratam os outros e por esses são tratados dão-lhes indicações sobre como mais tarde deverão proceder para com os seus superiores e inferiores na posição de classe.

Claro está que o que nos temos vindo a reportar è ao agente de socialização familiar, interrogamo-nos se efetivamente o agente de socialização escola funcionará na mesma linha, reforçando ou rebatendo este tipo de socialização inicial, tentaremos posteriormente e ao longo deste trabalho senão responder na totalidade, pelos menos em parte a esta questão.

Queremos no entanto frisar que o exposto, parte do princípio de que a importância da aprendizagem da língua tem enorme influência no desenvolvimento da inteligência e dos modos de pensar.

Mas efetivamente, parece não haver uma relação definida entre o uso da linguagem e a classe social ou o êxito escolar, ao fim de um ano de escolaridade.

No entanto parece admissível que a criança da classe trabalhadora possa vir para a escola com uma dupla desvantagem:

- Em primeiro lugar a sua personalidade está estruturada de tal modo que não é provável que apresente as qualidades para conseguir bons resultados nas escolas atuais.
- Em segundo lugar, é provável que possua linguagem considerada imprópria pelos professores e que não é usada nos livros ou outras técnicas de ensino escolar.
- De todos os autores focados neste ponto, todos convergem portanto em centrar as suas análises na contribuição que a escola dá para a manutenção ou diferenciação das classes sociais. No entanto, parece-

nos inegável, tirar o mérito à escola como principal agente propiciador de mobilidade social.

Apesar disso, o processo de aprendizagem de classe aqui tocado, em algumas vertentes, implícito à estrutura contemporânea da nossa sociedade, impede obviamente as crianças educadas e ou socializadas na classe trabalhadora de realizarem todas as suas potencialidades na escola, num tempo e espaço em que efetivamente o êxito escolar é quase uma necessidade para a admissão à maior parte das profissões.

4.2. Socialização e Trocas Sociais

De forma distinta a perspectiva da sociologia da ação vai ver a socialização como interação. Assim e nas palavras de ALVES-PINTO, considera que o cerne do processo de socialização é a comunicação e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce. Nesta perspectiva, a sociedade não é vista essencialmente como instituição à qual, a pessoa humana está condenada a submeter-se. A sociedade é, neste contexto considerada uma realidade complexa que assenta num conjunto de trocas, de prestações e contraprestações, que envolvem, na sua globalidade, as pessoas dos parceiros em questão (ALVES -PINTO, o.c., p. 120).

A socialização corresponde à participação progressiva da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto no "jogo de trocas" complexas que fazem a sociedade existir (ibidem). Por sua vez o ser humano é considerado na sua realidade de pessoa, com toda a complexidade que isso supõe e não excluindo a dimensão simbólica que o caracteriza (ibidem).

Está-se, efetivamente, bem longe de uma interpretação que reduza o ser humano à sua dimensão de indivíduo, inofensivo e sem importância da sua espécie.

De igual modo também é contestado que a escola esteja condenada a ser exclusivamente um lugar de reprodução social, quer numa abordagem consensualista quer numa abordagem conflitualista.

Aliás, A.PETITAT, referindo-se a estas duas correntes afirma: "De uma maneira geral, os teóricos supuseram que a educação tinha por função reproduzir a "Sociedade" ou as "Classes Sociais" (formar os indivíduos sociais, transmitir o patrimônio cultural, inculcar a ideologia dominante, etc.)". Reproduzir: esta palavra chave que se tornou pedra angular, de teorias sociológicas, noutros aspectos tão contraditórios (1982, p. 5 Citado por MELO, L., o.c., p. 36). Uma das contradições a que se refere PETITAT é o fato de umas assentarem a sua perspectiva num consenso partilhado e outras num conflito gerido de forma mais ou menos camuflada (ibidem).

Por sua vez, outros autores na mesma linha de pensamento têm chamado a atenção para o fato desta reprodução, (mencionada em parágrafo anterior) através da imposição de normas, valores e regras, encontrar resistências várias entre os diversos intervenientes do processo educativo.

De fato, os normativos formais ou informais, nem sempre são automaticamente atualizados nas interações escolares. Nesta perspectiva pensamos estar de acordo que se abre então uma nova visão, segundo a qual os professores e alunos deixam de ser vistos essencialmente como peças, mais ou menos inconscientes e impotentes da grande maquinaria da reprodução social, para nas palavras de L. de MELO "serem encarados como atores que agem no contexto de constrangimentos mais ou menos poderosos" (cfr., o.c., p. 36).

5. PRINCIPAIS AGENTES E ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO

Se socializar é realizar uma certa maneira de estar em conjunto no mundo e que, por sua vez falar em termos de socialização, é situar a análise ao nível mais global da formação social, enquanto permite aprender as seqüências particulares, temporais, espaciais e identificáveis como tais. Tentaremos agora estudar as estratégias de Socialização com um conjunto de práticas sociais que procuram dominar os processos de interiorização da ordem social pelos indivíduos, seja através de uma ação educativa explícita, seja através do meio.

Deste modo, centraremos nossos estudos em sociedades urbanas relativamente avançadas nas quais consideraremos quatro agentes "cruciais" da socialização: a família, o grupo de colegas, os meios de comunicação e a escola.

Sendo a escola um meio socializador institucionalizado por excelência será a este agente que lhe tentaremos dar mais realce, não fosse este o principal propósito do nosso trabalho. No entanto, pensamos que tratar isoladamente a escola como agente socializante, é retalhar a realidade socializadora, que pensamos, só pode ser compreendida num todo mais vasto e numa interação dialética contínua, entre os quatro agentes apontados.

É sem dúvida, através destes agentes, que se cria uma visão da realidade social no espírito da geração seguinte que, pode estar em consonância com o dos adultos ou, nalgumas dimensões, apresentar desvios relativamente aos seus critérios.

5.1. A FAMÍLIA

A família é sem dúvida a que atua como um poderoso agente de socialização, especificamente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina.

É nesta seqüência que nos parece interessante debruçarmo-nos sobre a socialização primária que como o nome indica é não só a que acontece em

primeiro lugar, mas também nas palavras de ALVES-PINTO, aquela em que têm de se enraizar todas as socializações subseqüentes para poderem ser bem sucedidas (cfr., o.c., p. 121).

Cada criança e/ou pessoa só tem acesso indireto ao significado subjetivo de outrem. Mas, o que é específico e essencial da socialização primária é a criança estar profundamente tributária do mundo dos adultos responsáveis pela sua socialização.

Assim, a criança vai interiorizar, não o ambiente que a rodeia, mas a definição que lhe chega através dos adultos significativos com quem interage (ibid., p. 122).

Por sua vez a interiorização que a criança faz não é mecânica, sendo este processo original para cada pessoa. Ou seja, uma atmosfera de família semelhante pode ter efeitos opostos em uma outra criança. Por isso, mesmo que se admitisse, como hipótese teórica, que seria possível repetir um mesmo quadro de socialização primária para duas crianças, com os mesmos adultos, a socialização vivida por uma das crianças nunca seria totalmente idêntica à da outra e efetivamente o cotidiano demonstra-nos esse fato, por vezes tão incompreensível para os pais.

No início as interações fazem-se de tal maneira que a criança vai interiorizando os papéis a desempenhar, ligando-os às expectativas de agrado ou desagradado que se apercebe causar neste ou naquele adulto responsável pela sua socialização. Assim, muitas vezes o principal método de socialização da criança parece ser, na opinião de P.MUSGRAVE a presença regular de um modelo de papel a imitar muito forte ou muito considerado que se comporta persistentemente de forma corrente (cfr., o.c., p. 34).

No entanto a incoerência, sobretudo no que respeita ao sancionamento da conduta, confunde a criança que muitas vezes se sente insegura por não saber quais são as ações que são aceitas e quais as que não o são (ibidem). Procuraremos agora, debruçarmo-nos mais de perto sobre algumas incumbências referentes à família.

5.1.1. FUNÇÕES DA FAMÍLIA

Poder-se-ia começar por dizer que uma das conseqüências do atual sistema familiar é a socialização dos jovens e acabar dizendo-se que a família existe para socializar os mais novos.

É efetivamente através dela, que a sociedade em geral, inicia os seus membros, embora reconheçamos que cada família socializa a prole de modo diferente por causa da sua estrutura específica.

No entanto já deixamos patente que a família não só fornece cuidado físico, mas também ensina às crianças a interpretação que os pais fazem da realidade social circundante, sendo dentro da família que a personalidade da criança se desenvolve nos primeiros anos e nos anos de formação.

Ainda segundo P.MUSGRAVE, a criança aprende os padrões de comportamento necessários para viver no seu meio ambiente. Os jovens aprendem não apenas a subsistir mas a existir socialmente. Aprendem quais são os comportamentos a esperar de outras crianças do mesmo sexo e do sexo oposto. Repararam no comportamento dos pais, interiorizando muitas vezes estes padrões através das suas brincadeiras (cfr., *ibid.*, p. 45).

5.1.2. A SOCIALIZAÇÃO NA FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

Sem dúvida que o núcleo familiar pode ensinar à criança quando se deve cumprimentar com aperto de mão ou como se deve comer uma refeição, mas não pode facilmente ensiná-la a ler ou a fazer exercícios de matemática difíceis, sobretudo se ambos os pais saem de casa para ganhar a vida.

No entanto pensamos ser aceite por todos, que, por volta dos cinco ou seis anos, quando as crianças iniciam a escolarização, a família já fez muito no domínio da educação. Grande parte da cultura já foi transmitida nesta idade. Mesmo nos anos seguintes, quando as maiorias das crianças são muito maleáveis, a escola trabalha a par da família, que continua a ter grande influência.

Somos da opinião de P.MUSGRAVE, ao afirmar que há possibilidade de haver concordância ou ruptura entre essas duas instituições que vão socializando a criança. O perigo de conflito é provavelmente minorado pelo fato de a escola tender a acentuar a aprendizagem instrumental requerida para a vida futura numa comunidade industrial complexa, enquanto que a família, duma maneira geral, acentua o desenvolvimento expressivo da personalidade e das emoções (ibid., p.52).

A medida que a criança cresce, vai precisando sair dos limites desse estreito círculo, (familiar) não só para aprender as aptidões sociais de que necessitará quando adulto, como também para satisfazer as necessidades psíquicas que surgem na adolescência.

É nesta seqüência que ALVES PINTO afirma, que a criança torna-se membro da sociedade quando se tenham criado níveis aceitáveis de congruência entre os significados atribuídos pela criança aos acontecimentos e o atribuído pelos adultos, particularmente pelos adultos que se encarregaram da sua socialização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de situações e reflexões percebemos a necessidade de uma ação pedagógica que aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social, para a efetivação do processo inclusivo, tanto no âmbito escolar, como no social responsáveis por uma instituição que promove o saber escolar, procurando desempenhar um papel a altura, do que no momento é prioritário, ou seja, a implementação de um enfoque norteador para a efetivação do processo inclusivo, tanto no âmbito escolar como no social.

Para atendimento às necessidades da clientela torna-se imperativo a readequação do projeto pedagógico que receberá educandos com necessidades educativas especiais. Pretendemos que os serviços prestados por esta escola, ganhem dimensões, pois estão sendo trabalhadas as transmissões (assimilação de conteúdos) como produção histórica, circunstanciada em constante mutação.

Neste sentido consideramos que:

- Os alunos trazem sua bagagem de conhecimento e, portanto precisam de oportunidades para troca-los com outros alunos;
- Os alunos precisam atuar de formas mais próximas e constantes das situações reais e concretas para que posteriormente opere abstratamente e construam idéias e conceitos sobre o mundo que os cerca;
- Que os alunos têm necessidades momentâneas necessitando de uma educação direcionada e individualizada;
- Que os alunos com Síndrome de Down têm o direito à escolarização em ambientes menos limitadores possíveis;
- Que o professor não é o dono do saber, mas, um viabilizador do processo ensino x aprendizagem.

Diante do contexto de mudanças faz-se necessário que a instituição escolar comprometida com a meta da inclusão repense a sua verdadeira função social desenvolvendo propostas educacionais que assegurem a todos os alunos a melhoria da qualidade de atendimento.

Para viabilizar estas ações, a escola deve buscar reestruturar sua prática, promovendo uma educação cujo eixo norteador seja a exclusão de qualquer forma de preconceito, para que as diferenças não se tornem sinônimo de desvantagem.

Na condição de instituição formadora a escola inclusiva beneficia positivamente a todos. No entanto a consolidação do processo requer mais referências legais e teóricas, a nova visão de escola, além de contemplado na fundamentação da proposta pedagógica, deverá ser construída e desenvolvida diariamente nas ações de todos os envolvidos no processo educativo.

Propondo uma mudança metodológica, mudança de postura educativa, de atitude, de abertura frente ao processo pedagógico dos alunos com Síndrome de Down inclusos no ensino regular, ocorrendo numa tríplice dimensão entre o saber, saber fazer e saber ser.

“A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado” (N. Kunc apud Sasaki, 1997, p. 123).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. FREIRE, Paulo. **Não há docência sem discência IN: Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 39-42.
2. KRUPPA, Sonia M. Portella. **A educação como tema da Sociologia In: Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 21-24.
3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (LDB N°9394/96)
4. LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Petrópolis: Vozes, 2003.
5. LUCKESI, Carlos Cipriano. **Da Pedagogia a pratica docente IN: Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 163-174.
6. LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliar a aprendizagem IN: Revista Patio,** ano3 nº12 Fev/Abr 2000. p. 7-10.
7. LUDKE, Menga. **Um olhar sociológico sobre avaliação escolar:** Rio de Janeiro: In Tecnologia Educacional - set./ out 1992.
8. GADOTTI Moacir Prefacio de DEMO, Pedro **Avaliação Qualitativa** São Paulo: Cortez , Autores Associados, 1987.
9. HOFFMANN, Jussara. **As estratégias de aprendizagem IN: Avaliar para promover: As setas do caminho.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

10. MANTOAN, Jmaria Teresa Efglér **Escolas Especiais IN:**
_____Revista Pátio. Porto Alegre: Novembro, ano VII, n. 32,
nov./2004/jan. p. 13-15.
11. 2005 MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Especiais In: Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.
12. MITTLER, Peter, **Educação Inclusiva- contextos sociais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
13. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares da Ed Nacional: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
14. PROVA IN: DICIONARIO GLOBAL DA LINGUA PORTUGUESA. **Difusão cultural do livro.(DCL)** São Paulo, 1999.
15. PIMENTA, Selma Garrido **Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola publica IN: A Pedagoga na Escola Publica.** São Paulo: Loyola, 1994.
16. STAIMBACK, Susan & Staimback, Willian: **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
17. TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento do ensino e avaliação.** Porto Alegre: PUC, 1975.

18. VIANA, Heraldo Marelím. **Introdução à Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.
19. WERNECK, Cláudia **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: 1997, WVA
20. ALVES PINTO, C. **Sociologia da Escola**. Lisboa Mac Graw-Hill, 1995
21. ALVES PINTO, C. **Sociedade e Socialização**. Administração Escolar, I Módulo, Porto, 1992
22. CROZIER, M., FRIETBERG, E., **L'acteur et le Système**, Paris, Editions du Seuil, 1997
23. HORTON, PAUL B. **Sociologia**. Lisboa Mac Graw-Hill, 1981
24. MELO L. **O Poder e a Estratégia dos Alunos. Contribuindo para uma Reflexão Sobre a Organização Escolar**. In M. TEIXEIRA, 1993
25. MUSGRAVE, P. W., **Sociologia da Educação**. Lisboa, Fundação CACOUSTE GULBENKIAN 1984
26. VAN HAECHT, **A Escola à prova da Sociologia**. Lisboa, Instituto Piaget. 1992
27. GARCÍAS G. L., ROTH M G M, MESKO G E, BOFF T A . **Aspectos do Desenvolvimento Neuropsicomotor na Síndrome de Down** . Revisão Brasileira de Neurologia. 1995.
28. SCHWARTZMAN, J.S., **Síndrome de Down**. São Paulo. Ed. Mackenzie. 1999.

29. RAMALHO C.M.J., PEDREMONICO M.R., PERISSINOTO J.,
**Síndrome de Down: Avaliação do Desempenho Motor,
Coordenação e Linguagem.** Temas sobre Desenvolvimento. 2000.