

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ADRIANA CLÁUDIA DRUMOND DINIZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTOS ESCOLARES
DIFERENCIADOS**

BARBACENA/MG
2008

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS - UNIPAC

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ADRIANA CLÁUDIA DRUMOND DINIZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTOS ESCOLARES
DIFERENCIADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC – como requisito parcial para obtenção de aprovação do título de Mestre em Educação.

**BARBACENA/MG
2008**

D585p

Diniz, Adriana Cláudia Drumond

O processo de inclusão da criança com Síndrome de Down em contextos escolares diferenciados / Adriana Cláudia Drumond Diniz. – Barbacena, 2008.

113 p.

Orientador: Prof^a Dr^a Marília Araújo Lima Pimentel

Dissertação (Mestrado Educação e Sociedade) – Universidade Presidente Antônio Carlos, 2008.

1. Síndrome de Down 2. Inclusão I. Título II. Universidade

ADRIANA CLÁUDIA DRUMOND DINIZ

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM
CONTEXTOS ESCOLARES DIFERENCIADOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociedade da
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC.

Área de concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Educação, Tecnologia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marília Araújo Lima Pimentel - UNIPAC/MG
Presidente - Orientadora

Prof. Dr. Sebastião Rogério Góis Moreira - UNIPAC/MG
Examinador: Membro Efetivo Interno

Prof^a. Dr^a. Priscila Augusta Lima - UFMG
Examinadora: Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Regina Célia Pereira Campos - UNIPAC/MG
Examinador/Suplente: Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Raquel Vaserstein Gorayeb - Universidade Estácio de Sá/RJ
Membro Suplente Externo

Aprovada em ____/____/____

Dedico esta pesquisa ao meu filho Arthur, meu grande amor e fonte de inspiração.

Grandes são as lutas, queria recuar; no entanto, tu sempre estavas presente fazendo da minha fraqueza uma força. Com a tua ajuda, finalmente concluí este trabalho e sei que estou no início de uma longa caminhada. Por isso te digo: Obrigada, Deus!

Ao Ademar e minhas filhas Arianne, Andressa, Amanda que, com amor e dedicação incondicionais, lutaram comigo por esta conquista.

À Direção e equipe pedagógica da APAE/Barbacena, que muito contribuíram em minhas inquietações e sempre me incentivaram a prosseguir.

A minha professora e orientadora, Marília, pessoa por quem tenho enorme respeito e admiração. Desde o primeiro contato se mostrou humana, sem sair do papel de mestre competente. Muito contribuiu para a execução desse trabalho através das suas palavras de incentivo, experiência, dedicação e determinação que tanto me motivaram para dar o melhor de mim.

Às diretoras da instituição especializada, escola comum, professoras e pais das crianças envolvidas, pela oportunidade de ter acesso às escolas onde realizei a pesquisa de campo. Principalmente aos alunos, que foram o motivo central da minha investigação e que me receberam com muito carinho.

A todo o corpo docente e colegas de turma que me auxiliaram na aquisição de informações e muito me ensinaram através de suas vivências e trocas de valores.

Aos professores e membros da banca examinadora, que colaboraram através de novas e indispensáveis reflexões acerca do tema tratado.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Marcos de Desenvolvimento em Crianças	52
Tabela 2 - Aquisição de Habilidades de Auto-Ajuda em Crianças	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos e Atividades Desenvolvidas Durante a Observação.....	71
Quadro 2 - Desenvolvimento Psicomotor dos Sujeitos Pesquisados	80
Quadro 3 - Desenvolvimento Cognitivo dos Sujeitos Pesquisados	83
Quadro 4 - Desenvolvimento Sócio-Afetivo dos Sujeitos Pesquisados.....	87
Quadro 5 - Dados de Identificação do Perfil dos Docentes.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96

RESUMO

A inclusão é um tema que ganha força na sociedade atual, principalmente na escola. É na convivência com os outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam, sendo fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão de qualquer cidadão é representada pelo seu contexto de vida, e depende das condições sociais, econômicas e culturais da família, escola e sociedade. Entende-se que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais necessitam tanto da educação quanto as demais. Pessoas com Síndrome de Down têm um potencial a ser desenvolvido, de modo que um bom programa com a interação de profissionais da área da saúde, educação e a participação da família é fundamental. É na escola que acontece a consolidação das competências lingüísticas, e este fator, além de ampliar o aprendizado, é também o principal veículo de socialização da criança com Síndrome de Down. O trabalho de reflexão por parte dos educadores é imprescindível, no qual devem conhecer os desafios e dificuldades que as crianças com Síndrome de Down enfrentam, bem como respondem melhor a tais desafios. Nesta perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo observar o desenvolvimento e aprendizagem de duas crianças com Síndrome de Down, procurando identificar o desempenho cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo. Foram observados um menino com Síndrome de Down matriculado na educação infantil da escola comum e uma menina com Síndrome de Down que recebe atendimento especial na sala de recurso da instituição especializada, com as devidas autorizações dos responsáveis e do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAC. No processo de investigação, a abordagem caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, utilizando-se da técnica da observação participante. Como instrumento para observação das crianças, foi utilizado um programa de desenvolvimento para crianças deficientes, baseado nas áreas do autor Vitor Fonseca (1995). O programa apresenta um currículo abrangendo o desenvolvimento infantil nas seguintes áreas: motricidade global, linguagem, cognição e sociabilidade. O instrumento foi adaptado pela pesquisadora, analisando atividades observadas no contexto da pesquisa. Outros mecanismos foram utilizados, como o questionário e a entrevista com as professoras das crianças observadas. Já o instrumento usado para observar as áreas de desenvolvimento das duas crianças envolvidas propiciou indicações para apontar as funções que estão prejudicando a ação cognitiva e quais os graus de complexidade das tarefas, de abstração e de eficácia exigidos no processo educativo. Contudo evidenciamos muitas habilidades em processo de desenvolvimento indicando a possibilidade de suas aquisições, posteriormente.

PALAVRAS – CHAVE: Síndrome de Down; Inclusão; Atendimento Especializado

ABSTRACT

The inclusion is a theme that won power in society today, especially in school. It is in coexistence with others and in the environment that the needs of any human being are shown, being essential, therefore, the understanding that the inclusion of any citizen is represented by its context of life, and depend on social conditions, economic cultural, family, school and society. It is understood that all persons with special educational need require as education as common people. People with Down's syndrome have a potential to be developed, so that a good program with the interaction of health care professionals, education and participation of the family is fundamental. It happens in school, where there is the consolidation of linguistic skills, and this factor, as well as expand the learning, is also the main vehicle for socialization of children with Down Syndrome. The work of reflection on the part of educators is essential, who must meet the challenges and difficulties that children with Down Syndrome face, as well as respond to such challenges. In this perspective, this study aimed to observe the development and learning of two children with Down Syndrome, seeking to identify the cognitive performance, psychomotor and socio-affective. We observed a boy with Down Syndrome enrolled in kindergarten at the school, and a girl with Down Syndrome who receives special attention in the living room of the institution specialized appeal, with necessary permits and the responsibility of the Research Ethics Committee of the UNIPAC. In the process of research, the approach characterized himself as a kind of ethnographic qualitative research, using the technique of participant observation. As a tool for observation of children, it was used a development programme for disabled children, based on researches by Vitor Fonseca (1995). The programme has a curriculum covering child development in the following areas: moving, language, cognitive development and social development. The instrument was adapted by the researcher, analyzing activities observed in the context of the search. Other mechanisms were used, as the questionnaire and interview with the teachers of children observed. The instrument used to observe the areas of development of the two children involved has got indications pointing to the functions that are hindering the action learning and what the degrees of complexity of the tasks of abstraction and effectiveness required in the educational process. However, we show many skills in the development process, which indicate the possibility of the children develop learnings, later.

Keywords: Down syndrome; Inclusion; Specialized Services.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES, MITOS E PRECONCEITOS	21
2.1 Direitos e Políticas para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.....	29
2.2 Formação Docente e Enfoques Atuais da Educação Especial.....	33
2.3 Abordagem à Deficiência Mental por meio da Experiência Mediatizada	43
3 ABORDAGEM HISTÓRICA E GENÉTICA; CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	48
3.1 Alteração Genética da Síndrome de Down.....	49
3.2 Crescimento e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down.....	52
3.3 A Intervenção Multidisciplinar Junto a Criança Down.....	56
4 A EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN	61
4.1 Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva Histórico- Cultural	66
5 METODOLOGIA	69
5.1 Plano de Amostragem.....	70
5.2 Coleta de Dados de Observação.....	72
5.3 Análise dos Dados e Discussão	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105

APÊNDICE 1 - Questionário com Professoras.....	106
APÊNDICE 2 – Entrevista com Professoras	109
APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111
ANEXO.....	112
ANEXO – 1 Parecer Consubstanciado – Comitê de Ética em Pesquisa - UNIPAC.....	113

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de garantir um atendimento educacional adequado às necessidades especiais dos alunos, com vistas à inclusão dos mesmos nas escolas de ensino comum, a política educacional brasileira dispõe de alguns documentos de origem nacional e internacional, como a Declaração Internacional dos Direitos do Homem (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394 (1996), a Política Nacional de Educação Especial PNEE (1999), que servem de fundamentação e orientação das diretrizes educacionais em busca da qualidade formal, equidade jurídica e política.

A Constituição da República Federal do Brasil (1988) garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Segundo González (2002), atualmente a educação especial desenvolve-se entre dois enfoques: o enfoque baseado nos déficits, em que a orientação centra-se no aluno considerado individualmente, e o enfoque cultural integrador, no qual a orientação centra-se no currículo como resposta educacional à diversidade. Cada um deles, em que pese a base em sua representação interpretativa e simplificada da realidade, delimita um marco conceitual, ao mesmo tempo em que orienta formas de atuar que lhe sejam coerentes. Para González, tais enfoques se sustentam em princípios, como: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades; o direito à participação na sociedade.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), ao destacar estes princípios, propôs uma abordagem positiva da diversidade humana, no sentido de superar os estereótipos que estão associados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais. A modernidade foi marcada pelo desejo do normal, o que implicou na necessidade de se criar a categoria da anormalidade. Porém, a sociedade não deve resumir-se a elementos aceitos ou discriminados, incluídos ou excluídos. A questão é de preservação de garantias individuais, mesmo para

aqueles cuja base de critérios envolva a desvantagem, já que são condições que não implicam em incapacidade civil. A tendência contemporânea é rever os preconceitos associados aos “anormais”, e a legislação avança nesse sentido, passando as políticas de inclusão a priorizar ações complementares que dêem condições para que esses grupos se constituam de maneira mais autônoma e independente.

Com base nos referenciais teóricos (SASSAKI, 2003; PUESCHEL, 2005; SCHWARTZMAN, 2003; FONSECA, 1995; GONZÁLEZ, 2002; MANTOAN, 2004; MAZZOTTA, 2005; VYGOTSKY, 2003), a pesquisa propõe enfoque metodológico da escola comum e da instituição especializada, a fim de confrontar os diferentes programas de intervenção e sua influência na aprendizagem ou no desenvolvimento social das crianças com Síndrome de Down.

Para definir fins deste estudo, os dois tipos de ambientes educacionais em que foram observadas as duas crianças com síndrome de Down, levantando dados sobre desenvolvimento e aprendizagem, foram:

1) *Escola Comum*: consiste numa escola de ensino básico formada pela Educação Infantil e pelas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental.

A escola desenvolve sua proposta de ensino através de planejamento anual, reunindo sua equipe pedagógica, podendo haver adaptações no decorrer do ano letivo. O currículo é analisado pela equipe a partir de diversas perspectivas que permitam tomar as decisões mais adequadas na elaboração do projeto educativo para as crianças, de acordo com as faixas etárias de cada turma. É importante mencionar que a escola comum tem como base para proposta pedagógica as indicações do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998).

Os objetivos pedagógicos são previamente explicitados, estabelecendo as capacidades que as crianças poderão desenvolver, auxiliando na seleção de conteúdos e meios didáticos. Dessa forma, a equipe pedagógica considera as diferentes habilidades, interesses e maneiras peculiares de aprender das crianças que, por sua vez, irão desenvolver capacidades físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e inserção social.

A avaliação se processa através da observação e do registro sistemático, sendo contextualizados trimestralmente entre a equipe pedagógica e a família. Por meio deles, o professor indica os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas com os colegas, funcionários e com o

próprio professor, além de acompanhar seu desenvolvimento, obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição e na vida social e familiar. A observação e seu registro, portanto, fornecem uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revela suas particularidades.

Na escola comum categorizada, encontram-se alunos com Síndrome de Down matriculados na Educação Infantil, onde foi escolhido um, a fim de que fossem observados seu desenvolvimento e aprendizagem.

2) *Instituição Especializada*: A sala de recurso tem como proposta uma modalidade de ensino caracterizada por um conjunto de métodos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais diferentes das da maioria das crianças e jovens. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

As atividades da sala de recurso são compatibilizadas com o diagnóstico pedagógico referente ao levantamento de dados e informações sobre as necessidades do aluno. Aspectos como programação do atendimento, frequência e duração, número de alunos por módulo, acompanhamento do progresso do aluno, participação da família e da escola de origem do educando são componentes que interagem e se interpenetram. A programação pedagógica da sala de recursos visa ao desenvolvimento infantil, incluindo as crianças com Síndrome de Down através do trabalho com jogos. Tais recursos didáticos estimulam os seguintes aspectos: equilíbrio, coordenação motora grossa e fina, orientação espaço-temporal, lateralidade, percepção, memória, atenção, raciocínio lógico-matemático, conceituação e linguagem.

As crianças com Síndrome de Down têm melhor potencial para aprender quando são inseridas num programa educacional que estimule o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas, habilidades físicas e independência em sua vida diária e social.

Pueschel (2005) sinaliza sobre a necessidade de um programa educacional que ajude a criança Down a obter conhecimentos significativos sobre o seu mundo e que consiga um melhor desempenho escolar.

Cada criança tem seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado. As crianças se sentem bem com o bom desempenho escolar. É um fator que as encoraja, aumenta sua auto-estima e estimula novas tentativas. (PUESCHEL, 2005, p.181).

Para o autor, o incentivo correto pode determinar o grau de esforço despendido pela criança Down ao realizar a tarefa escolar, na qual aprendizagens eficazes se sucederão.

Práticas atualmente utilizadas em situações comuns de aprendizagem são consideradas, sob a ótica de Vygotsky (2003), como possibilidades, não estando sujeitas a simples dependência do nível de desenvolvimento biológico alcançado pelas crianças. Segundo nosso autor, o desenvolvimento mental da criança não pode ser pensado apenas retrospectivamente pelos processos que nela amadurecem (identificado por ele como nível de desenvolvimento real), mas também pelos processos que ainda estão em formação, que correspondem ao nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 2003, p.113)

Para Vygotsky (2003), a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança. Qualquer situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo em que produz algo internamente novo no desenvolvimento do indivíduo.

Orientando-se pelo raciocínio trilhado pelo autor, na explicação da interação entre desenvolvimento e aprendizagem, é possível avaliar não apenas o nível de desenvolvimento que a criança apresenta até o momento, mas também o que é mais importante: os processos que ainda estão ocorrendo. Vygotsky acredita que a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que a

criança interage com pessoas em seu ambiente, internalizando valores, significados, regras, enfim, o conhecimento disponível em seu contexto social.

De acordo com Pueschel (2005), durante a última década ocorreram progressos significativos no campo da Síndrome de Down. Aprender o que ela significa, por exemplo, é um passo importante, e sabe-se que a Síndrome de Down é o distúrbio cromossômico mais comum e uma causa importante de deficiência mental¹.

Falar de inclusão para indivíduos com Síndrome de Down significa entender que seu grau de desenvolvimento e socialização pode ser bastante satisfatório, a partir do momento em que passam a ser vistos como indivíduos capazes de fazer parte de um mundo para “habilidosos e competentes”. Isso remetem, pois, à necessidade dessas pessoas participarem e interferirem com certa autonomia em um mundo, onde as pessoas são semelhantes, apesar das diferenças.

É na convivência com os outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se refletem. Torna-se fundamental, assim, a compreensão de que a inclusão de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, é determinada pelo seu contexto de vida, e depende das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade.

O uso de métodos e processos de ensino, ao dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas alternativas, pode propiciar ao aluno com Síndrome de Down experiências que valorizem diferentes maneiras na aquisição de conhecimentos sociais e acadêmicos. A este respeito, Fonseca (1995) ressalta que as crianças com deficiência mental², as crianças privadas culturalmente ou com dificuldade de aprendizagem e as com insucesso escolar podem ser “modificabilizadas”, desde que devidamente observadas nas suas disfunções cognitivas e que sigam um programa pedagógico enriquecido³ e cientificamente estruturado.

Para o autor, a aprendizagem seqüenciada em avaliações específicas individualizadas e em programações curriculares, na base dos princípios científicos

¹ A Deficiência Mental (DM) é definida pela associação Americana de Desenvolvimento Mental como a condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social.

² A Síndrome de Down está incluída na classificação de deficiência mental.

do desenvolvimento, pode favorecer progressos importantes. O autor ressalta ainda a criação de um programa educacional individualizado através de situações que possam levar o educando a desenvolver suas potencialidades.

O currículo total em deficiência mental, em todas as suas áreas: auto-suficiência e independência, comunicação, motricidade global, linguagem, discriminação perceptiva visual e auditiva, psicomotricidade, jogo, aquisições cognitivas, leitura, escrita, cálculo, artes e ofícios, aquisições sociais. (FONSECA, 1995 p.60)

De acordo com Fonseca (1995), os deficientes mentais podem aprender desde que recebam uma intervenção pedagógica que respeite o perfil do educando através de dinâmica sócio-pedagógica, introduzindo tarefas funcionais (currículo natural) e registros de atividades desenvolvidas. Ressalta, ainda, a importância da intervenção do professor, apontando a necessidade de se elevar o nível de formação do educador.

Cabe à escola a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento social e emocional da criança, utilizando uma postura pedagógica diferenciada, e não somente aquela em que predominam os conteúdos curriculares. A análise sobre o papel do professor e as habilidades adaptativas que as crianças com Síndrome de Down desempenham sugerem ser requisitos básicos para planejar o currículo educacional individualizado. A promoção social da criança fundamenta-se no currículo organizado em torno do contexto de vida do aluno e das informações sobre o seu conhecimento de habilidades e quando estas são interligadas em torno das áreas: cognitiva, sócio-afetiva, psicomotricidade e inter-pessoais. Nesse sentido, é preciso considerar a importância da participação da família e a interação entre o professor e o aluno como agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

A Síndrome de Down se tornou objeto de estudo em minha vida profissional e familiar desde o nascimento de meu filho Arthur. Para os familiares de pessoas com a Síndrome, principalmente para as mães, a responsabilidade perante o filho ultrapassa todas as dificuldades que surgem no dia-a-dia, como a econômica, o desafeto, a desinformação, o preconceito, entre outras, sendo superadas graças a um forte espírito de luta. Essa força é aguçada pela natural necessidade de procurar respostas às questões que surgem em decorrência do imprevisível, como o

³ Fonseca, V., 1995, p. 80 refere-se ao programa pedagógico enriquecido, criado por R. Feuerstein, que tem por objetivo compensar as disfunções cognitivas e promover a Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE).

nascimento desse filho especial e a condução de seu desenvolvimento mediada por profissionais da saúde e da educação.

Atuando como professora regente da rede municipal de ensino, no ano de 2003, fui cedida para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – de Barbacena⁴, que presta atendimento multidisciplinar para crianças com necessidades educacionais especiais.

Trabalhando na sala de recursos⁵, tenho oportunidade de atuar e observar os desempenhos cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor das crianças especiais, incluindo-se crianças e jovens com Síndrome de Down. Dessa forma, torna-se importante transformar a experiência vivenciada em dados qualitativos e científicos desta pesquisa.

O presente estudo teve como objetivo observar o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Síndrome de Down em dois contextos educacionais, procurando identificar o desempenho psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo etnográfico, enfatizou-se a especificidade de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão, utilizando a técnica da observação participante.

Foram analisados um menino com Síndrome de Down, matriculado na Educação Infantil da escola comum, e uma menina com Síndrome de Down que recebe atendimento especializado na sala de recurso da instituição especializada. A observação seguiu-se do levantamento de dados sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos em questão. Para tal análise, cabe ressaltar que obtivemos a autorização dos pais e do Comitê de Ética em Pesquisa – UNIPAC.

Como instrumento para observação das crianças, foi utilizado um currículo de desenvolvimento para crianças deficientes, baseado em áreas do autor Fonseca (1995), abrangendo o desenvolvimento infantil nos parâmetros: motricidade global, motricidade fina e coordenação viso-manual, linguagem, cognição e

⁴ A instituição APAE de Barbacena, juntamente com várias situadas em todo território brasileiro, sempre direcionou serviços para pessoas com necessidades educacionais especiais, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Oferece serviços para atendimento nas áreas da saúde da educação especializada.

⁵ A Sala de Recursos oferece a complementação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em escolas regulares, e está prevista nas seguintes Resoluções: Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução SEE/MG Nº 521/04 Orientação SD nº 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência e condutas típicas.

sociabilidade. O instrumento foi adaptado pela pesquisadora, analisando atividades significativas no contexto da pesquisa. Outros métodos foram utilizados, como o questionário e a entrevista com as professoras das respectivas crianças observadas. O questionário possibilitou a obtenção de dados sobre identificação, atuação pedagógica e formação profissional.

Para a entrevista, categorias de análise foram estabelecidas a fim de obter informações sobre: a concepção das educadoras a respeito da inclusão e sobre a competência do profissional para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais; dados do processo ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, enfatizando, também, as capacidades de desenvolvimento da identidade pessoal, autonomia e contato social; atividades lúdicas e dificuldades enfrentadas pelo aluno.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O capítulo 1, intitulado “O Processo Sócio-Histórico da Deficiência: Conceitos, Mitos e Preconceitos”, consiste no referencial teórico, composto pela periodização que corresponde, em linhas gerais, à historiografia das pessoas com necessidades educacionais especiais, relacionando a evolução da política da educação especial em diferentes períodos. Discute-se a formação docente e a atuação para educação especial.

Já o segundo capítulo – Abordagem Histórica e Genética; Crescimento e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down – apresenta o conceito, características, marcos de desenvolvimento e principais intervenções de profissionais da área da saúde e educação para o desenvolvimento da criança Down. No terceiro capítulo, “A Educação Familiar e Escolar de Crianças com Síndrome de Down”, são abordados aspectos sobre a educação das crianças com Síndrome de Down, relacionando-os à teoria histórico-cultural. Finalmente, no quarto capítulo - “Procedimentos Metodológicos” - é abordado o caminho percorrido para a realização da pesquisa, como também uma breve caracterização das instituições pesquisadas e dos sujeitos, instrumentos de pesquisa e relato dos procedimentos adotados. A análise dos dados apresenta e analisa os dados e informações coletadas por intermédio da observação, questionário e entrevista sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança com Síndrome de Down, tendo como referência as discussões teóricas dos capítulos. Nas Considerações Finais, são apontadas as conclusões e recomendações do estudo.

2 O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES, MITOS E PRECONCEITOS

Por meio do desenvolvimento histórico da Educação Especial podem ser observados diversos enfoques que predominaram em cada uma de suas etapas. (BUENO, 1998; FONSECA, 1995; GONZÁLEZ, 2002; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2003).

A humanidade tem vários episódios que comprovam como os caminhos das pessoas com deficiência vêm sendo permeados de vários obstáculos, comprometendo a sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social. O preconceito, as resistências e a inaceitabilidade da pessoa com deficiência pelo/no mundo contemporâneo têm raízes sócio-históricas e culturais.

Durante séculos as pessoas com deficiência foram consideradas seres à margem dos grupos sociais, totalmente excluídas, sendo algumas até sacrificadas, porque nada de útil representavam para a sociedade.

No século XVII, ainda sob a influência da concepção denominada por Fonseca (1995) de “preformismo”, preponderava uma visão mística para com a deficiência, sendo esta olhada sob o prisma dualista de dádiva ou castigo. Trata-se, pois, de uma abordagem maniqueísta, para a qual os deficientes eram ora escolhidos por Deus, ora anunciadores do mal e encarregados de perturbarem a ordem suprema. Posteriormente, começaram a surgir questionamentos sobre a origem e a condição existencial da deficiência, de modo que o deficiente deixou, em alguns momentos, de ser visto como sobrenatural. Porém, muito havia por fazer, já que seus direitos civis ainda não eram reconhecidos.

Segundo Sasaki (2003), sucedendo a Idade Média, o Renascimento trouxe uma postura mais humanística, reconhecendo a condição humana da pessoa com deficiência, mas ainda permanecendo marcada por preconceitos, desvalorização e pelo estigma da incapacidade. O Renascimento pode ser considerado um movimento que caracterizou a transição da Cultura Medieval para a Moderna, rompendo o monopólio cultural, até então exercido pela Igreja. Passou a

ser implantada uma concepção antropocêntrica (homem como centro do universo), contrapondo-se ao teocentrismo (Deus como centro do universo), o que pode sinalizar a não-associação da deficiência ao divino, e sim à natureza humana.

A partir do século XVII, inicia-se um movimento de mudança na forma da sociedade se relacionar com a pessoa deficiente, caracterizada por iniciativas de Institucionalização total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino, constituindo o primeiro paradigma da relação sociedade-deficiente: o Paradigma da Institucionalização.

No século XVIII, a maioria das pessoas com deficiência mental era relegada a hospícios, albergues, asilos ou cadeias, por serem consideradas portadoras de doença hereditária e incurável. Apenas no início do século XIX, começou o atendimento dos chamados “débeis ou deficientes mentais”.

O médico francês Jean Marc Itard, baseando-se em experimentos voltados para a modelagem do comportamento através de punição e recompensa, reconheceu a viabilidade de aprendizagem calcada na filosofia organicista. Sua crença pôde ser confirmada quando teve contato com o “selvagem de Aviron” que recebeu o pseudônimo de Vitor, através do trabalho que realizou no Instituto Acrisolara, em Paris. (FONSECA, 1995). Quando Itard teve contato com Vitor⁶, convenceu-se de que o problema do menino se consubstanciava na falta de uma estimulação sensorial na sua infância, defendendo, assim, uma concepção envolvimentoalista da inteligência. “Nesta concepção, a hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso central são minimizados em relação aos fatores do meio.” (FONSECA, 1995, p.70). Itard desenvolveu um extenso programa de estimulação sensorial; entretanto, Vitor de Aviron, aos doze anos, não aprendeu a falar, ler ou escrever.

A respeito da concepção envolvimentoalista da inteligência e sobre o trabalho de Itard, nosso autor aponta:

Itard ajuda-nos a compreender as limitações desta concepção. [...] Com grande desânimo seu, tal não foi possível, independentemente do seu trabalho ter sido reconhecido pela Academia Francesa das Ciências, por efetivamente se terem verificado na criança grandes modificações de

⁶ Vitor de Aviron recebeu este pseudônimo e foi encontrado em 1799 na floresta de La Caune. Foram observadas em seu comportamento características diferentes daquelas dos seres humanos como murmúrio ao comer, cóleras súbitas, o gosto pelas chamas, o sono controlado pela aurora, seus esforços para fugir, sua incapacidade para compreender a imagem de si mesmo. O menino foi enviado para Paris com o objetivo de ser estudado pelo cientista Itard.

comportamento sócio-emocional: exibia condutas sociais de auto-suficiência, seguia direções verbais, compreendia o significado de algumas palavras concretas, discriminava e manipulava objetos, identificava letras, mas não falava, não lia nem escrevia. (FONSECA, 1995 p.70)

O médico Edward Seguin, discípulo de Itard, deu prosseguimento aos seus estudos trabalhando com crianças em um internato público na França. Edward Seguin desenvolve naquele país e, mais tarde, nos Estados Unidos, o seu conhecido e divulgado método fisiológico de tratamento e o seu treino sensório-motor, que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições de deficiência mental, só continuado posteriormente pela escola sensorial de Montessori (FONSECA, 1995).

Surgiram, então, as doutrinas didáticas aplicadas à Educação Especial e a ciência começou a desmistificar a visão que girava em torno do deficiente. Os currículos e métodos pedagógicos exclusivos para deficientes, bem como a orientação de se respeitarem as características individuais, constituem heranças daquela época. Várias correntes de ensino direcionado à Educação Especial ganharam força, como a de Maria Montessori, por exemplo, que enfatizou a auto-educação através de materiais didáticos específicos.

Na entrada do Século XX, segundo Mazzota (2005), ainda perpetuam as crenças, os mitos e os preconceitos a respeito da deficiência, defendendo a segregação das pessoas com deficiência mental como método ideal e satisfatório.

Na década de 60, a partir de interesses políticos-econômicos e de várias críticas ao paradigma da institucionalização, começam a surgir novas práticas para o atendimento à pessoa com deficiência. Ao se constatar as conseqüências negativas da institucionalização de pessoas com deficiência mental, denunciando o fracasso desta modalidade de atendimento, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização.

De acordo com Fonseca, no período de 1900 à década de 70:

O movimento da escola pública cria as classes de anormais, fase que se inicia com a categorização e classificação dos deficientes mentais, que resultam da aplicação da famosa Escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon em 1905. (FONSECA, 1995 p.75)

A partir daí, surgiu a Educação Especial, realçando o caráter assistencialista oferecido pelas instituições, com a finalidade de livrar a sociedade de

ter contato com os anormais (FONSECA, 1995; GONZÁLEZ, 2002; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2003). Naquele período, tudo passou a girar em função do homem que precisava se afirmar como sujeito no mundo. A ciência assumiu ao caráter de verdade absoluta, apoiada, principalmente, no Modelo Médico da Deficiência, sendo que este posicionamento foi estendido às escolas especiais.

O Modelo Médico da Deficiência define-se como uma ideologia originada na Idade Moderna, período em que se priorizavam as idéias de padronização, sendo fundamentadas nos padrões sociais de comportamentos tidos como ideais. Essa ideologia é baseada na visão organicista, reduzindo o homem ao caráter hereditário e, portanto, não levando em consideração a influência do meio e de suas experiências pessoais adquiridas ao longo da vida.

Surgem, no decorrer da Modernidade, os primeiros movimentos em prol do atendimento aos deficientes e as Instituições especializadas tornaram-se sinônimo dessa aparente proteção. Foram publicadas obras sobre os diversos tipos de deficiência e desenvolvidas formas de comunicação para os surdos (língua de sinais) e para os cegos (Sistema Braille).

O deficiente passa a ter o direito de ser treinado ou educado. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência, mas, em contrapartida, também não há vantagens para o poder público e para a família em assumirem essa tarefa. Ocorre ainda a segregação, à medida que o deficiente precisa se “moldar” às exigências da sociedade para fazer parte dela; ou seja, só é integrado aquele indivíduo que se mostrar apto a frequentar o ambiente considerado próprio aos ditos normais, como as classes especiais dentro das escolas regulares, por exemplo. Esse passa a ser um mérito do deficiente e o ambiente acima mencionado não sofre nenhuma modificação para recebê-lo.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a partir de interesses políticos e econômicos e de várias críticas ao paradigma da institucionalização, a normalização passou a significar o processo de normalizar serviços e ambientes ou, ainda, oferecer aos deficientes modos e condições de vida diária os mais semelhantes possíveis às formas de vida do resto da sociedade.

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características,

experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. (MENDES, 2006, p.384)

Em outras palavras, isto significa criar para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes separados, embora muito parecidos com aqueles em que vivem qualquer outra pessoa. Contudo, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços, ocasionando um grande movimento de desinstitucionalização, resultando na retirada das pessoas com deficiências das instituições para inseri-las na comunidade. “O princípio da normalização tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura.” (MENDES, 2006, p. 389)

O princípio da normalização fundamentou a criação do conceito de Integração. Normalizar não significa tornar normais as pessoas com deficiência, como muitas vezes é interpretado, mas sim oferecer-lhes os mesmos recursos profissionais e institucionais que os não-deficientes recebem, permitindo o seu desenvolvimento como educando, sujeito e cidadão.

Bueno (1998) descreve a integração escolar e a integração educativo-escolar, preconizadas na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994), do seguinte modo: a primeira é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Já a integração educativo-escolar refere-se ao processo educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Bueno também critica os resultados dos trinta anos da política de integração escolar, cujo maior impacto foi o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, sendo encaminhadas para as classes especiais.

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos, em determinado momento ou contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para assumir papéis na sociedade.

Mendes (2006) assim comenta sobre a integração escolar na realidade brasileira:

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviço nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas. (MENDES, 2006, p.397)

Neste cenário, contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados por pessoas com deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações. Surgiram várias entidades assistenciais prestadoras de serviços, responsáveis por avaliar, intervir no ensino, treinamento, capacitação, dentre outros, e encaminhar o deficiente, logo que tivesse condições, para a vida na comunidade.

No âmbito educacional, as escolas especiais, como também as classes especiais, visavam e visam, até os dias de hoje, a prontidão do deficiente para freqüentar a classe comum. A proposta de integração, como princípio básico da Educação Especial, como nos lembra Sasaki (2003), tem sido comparada a uma cascata na qual o aluno, de acordo com seu desenvolvimento, passa de ambientes segregadores para ambientes integradores.

A Integração difere da Inclusão no sentido de pregar um discurso meritocrático baseado no Modelo Médico da Deficiência, embora ambos visassem à não-exclusão do deficiente. Já a inclusão baseada no modelo social busca melhores condições para que as pessoas sejam respeitadas e aceitas, pelo fato de serem vistas com igual valor existencial.

Embora seja o princípio predominantemente adotado por vários Estados do Brasil, o Princípio da Integração começa, a partir da Conferência de Salamanca (1994), a sofrer críticas, tendo em vista a condição implícita que os alunos com necessidades especiais precisavam/precisam para se adaptar à escola. Nesse sentido, a Conferência foi e é considerada o mais importante marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, passaram a ganhar terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, até mesmo no Brasil.

Fundamentado no princípio da diversidade humana, que se caracteriza pelo pressuposto de que todas as pessoas têm direito ao acesso dos recursos disponíveis na sociedade, surgiu o paradigma denominado Paradigma de Suporte (SASSAKI, 2003). Seu objetivo era garantir à pessoa com deficiência a igualdade de acesso a qualquer recurso da comunidade, oferecendo-lhe as mesmas oportunidades disponíveis ao não-deficiente, sem que para isto precise submeter-se a modificações, com vistas a sua integração social. Os suportes podem ser de ordem social, educacional, econômica, física e instrumental e têm como função favorecer a inclusão do deficiente na sociedade.

Diferindo da integração, a inclusão prevê intervenções no processo de desenvolvimento potencial do sujeito com necessidades especiais e no processo de reajuste da realidade, assim definidos: físico, educacional, material, humano, social, legal etc.

O movimento da educação inclusiva surgiu de forma focalizada nos Estados Unidos e, conseqüentemente, no mundo, ao longo da década de 90. Segundo Mendes (2006), os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos passaram a partilhar o movimento de reestruturação escolar. No entanto, esse movimento se separou em duas correntes principais, com propostas divergentes sobre qual seria a melhor forma de educar as pessoas com necessidades educacionais especiais. Surgiram, assim, a proposta da inclusão total e a educação inclusiva.

A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseando num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recurso, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p.394)

O surgimento deste contexto histórico mundial com as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de educação inclusiva nos sistemas de ensino foram reforçados ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade.

Mendes (2006) ainda acrescenta que, ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os

interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-las. Alguns conflitos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais são explicitados pela autora, que sinaliza sobre as propostas atuais de educar as crianças, variando desde a inclusão total até a idéia de que a diversidade de características implica na existência e manutenção de um contínuo de serviços e de multiplicidade de opções.

A proposta de inclusão total ainda hoje sofre considerável resistência, com base nos seguintes argumentos de Hallahan e Kauffman, citados por Mendes. (2006, p.396):

- Há muitos pais, professores, especialistas e os próprios educandos que se mostram satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*;
- Para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências e problemas comportamentais graves ou as desordens sérias na comunicação), pode ser mais restritiva e segregadora na sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada;
- Nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio;
- As pessoas deficientes compõem um grupo minoritário e, além disso, têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum;
- Um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos;
- Desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética;

- Na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

Apesar de vários movimentos, no decorrer dos anos, e da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, vemos perpetuar ainda no século XXI o preconceito, a rejeição, o estigma, o estereótipo. Outros sentimentos e concepções estão em jogo no tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com o deficiente e os fatores psicológicos que influenciam nessa relação. São muitas as variáveis sobre as representações e sentimentos que o indivíduo com necessidades especiais provoca nas outras pessoas, assim como são muitos os questionamentos de ordem política, social, cultural, econômica, relacional, que envolvem a educação escolar.

2.1 Direitos e Políticas para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia. Ressalta-se que nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica, e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos, até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece os princípios, a política e a prática da Educação voltada para as necessidades especiais. Dentre suas diretrizes, destaca:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um mínimo aceitável de conhecimento;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprios;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta que a escola inclusiva deve tomar uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional.

O princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscassem, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Como resultado, haveria a construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, a diversidade seria respeitada e a alteridade aceita e reconhecida pelo poder político.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo.

De acordo com a Constituição Federal (1988), artigo 208, “O atendimento educacional especializado ao portador de deficiência deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (1996) preconizam o acesso e permanência do alunado com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino.

A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola comum.

Mendes (2006) aponta que as estatísticas oficiais do Brasil a respeito das matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais indicam que, de 1996 a 2003, das 504.039 matrículas, 55,5 % ainda se concentravam em escolas especializadas e 15,6% em classes especiais. Das matrículas em classes comuns, havia 12,5% de educandos com apoio de salas de recurso e 16,4% freqüentavam exclusivamente classes comuns.

Portanto, a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se em escolas especiais ou classes especiais, o que configura enfaticamente uma exclusão generalizada da escola. Assim, embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (uma garantia legal alcançada há quase vinte anos) parece avançar.

De acordo com esta análise, o paradoxo torna-se evidente quando a política brasileira deseja a educação inclusiva em sua totalidade. Não é difícil afirmar que tal empreendimento ainda é uma utopia em nosso país.

A própria ordenação da educação especial no contexto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, dota a nova educação especial de um grau de significância muito importante, dedicando o capítulo V à sua regulamentação. Nela se indicam três elementos fundamentais, com os quais deve contar a educação especial e comum:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Assim, a partir das definições do artigo 58 da LDB/96, tais princípios atribuem não só à Educação Comum, mas à Educação Especial, também, um novo alcance, uma nova perspectiva de trabalho educativo.

A partir desses questionamentos, outros pontos se entrelaçam em uma revisão necessária à nova concepção de escola. O espaço físico e o currículo, por

exemplo, devem primar por critérios que proponham a acessibilidade do aluno aos espaços menos restritivos possíveis; a formação do professor deve ser contínua e permanente para lhe subsidiar o suporte técnico necessário à atuação pedagógica. Sabe-se que as mudanças necessárias exigidas dependem de um sistema colaborativo entre as duas instâncias (regular e especial). Sendo assim, alguns desafios são lançados perante a nova concepção de escola especial, pois a esta também está reservada a função de colaboração e promulgação de um ensino menos excludente e mais eficaz. A reforma da organização da Educação Especial e o progresso para escolas inclusivas implicam em uma reestruturação da cultura das escolas, que possibilite a colaboração entre professores, profissionais da área da saúde e a família.

A tendência atual é que o trabalho da educação especial garanta a todos os alunos com necessidades educacionais especiais o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem a frequência desses indivíduos às classes comuns de ensino.

Assim sendo, a educação especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Esse trabalho é constituído por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos especiais, como: adaptações curriculares; ambientes diversos (sala de recurso, informática, oficinas pedagógicas); Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos, Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do sorobã⁷; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimento; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Por se tratar de um processo, a inclusão deverá acontecer gradualmente, de modo que as políticas educacionais devem preocupar-se com a qualidade do atendimento que vem sendo prestado ao aluno com necessidades especiais, seja qual for a modalidade na qual esteja inserido.

A Educação Inclusiva impõe uma reestruturação do sistema educacional que objetive a transformação da escola num espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de etnia, classe social, gênero ou condições pessoais. Implica em proporcionar a todos a apropriação do

⁷ O sorobã, conhecido também como ábaco, é um instrumento de origem oriental, utilizado para contar e realizar diversas operações matemáticas.

conhecimento e as oportunidades educacionais oferecidas, com vistas aos fins da educação.

Sob os pontos de vista legal, educacional, político e filosófico, esse direito parece estar assegurado, mas a política pública precisa dar consistência entre o discurso legal e a prática social.

Sob o ponto de vista da gestão, há que se instituir políticas que tenham como eixo condutor ações que assegurem a participação de todos os alunos no cotidiano escolar, a apropriação do conhecimento e a orientação pedagógica especializada para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando o respeito à cidadania e a melhor qualidade dos atendimentos prestados.

Mendes (2006) considera que o conceito de educação inclusiva é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição. Entende-se que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá se efetivar. O termo veio associado a uma prática de colocação de alunos com necessidades educativas especiais prioritariamente nas classes comuns. Porém, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas de ensino básico, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento.

As políticas públicas para inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação das escolas como um todo.

2.2 Formação Docente e Enfoques Atuais da Educação Especial

González (2002) sinaliza que há duas décadas, aproximadamente, vêm-se observando grandes mudanças no âmbito educacional de modo generalizado, e também no que se refere à educação especial, pois ambos os enfoques coexistem não apenas nas pesquisas, como também nas práticas educativas dos profissionais.

O desenvolvimento histórico da educação especial decorre da segregação à flexibilidade e à adaptação do sistema educativo de forma lenta, devido às mudanças e transições de uma etapa para outra. González (2002) destaca dois enfoques atuais da Educação Especial:

- a) enfoque baseado nos déficits;
- b) o enfoque cultural-integrador.

Sobre a primeira tendência, esclarece que seu enfoque parte do diagnóstico dessas deficiências e centra-se na criação de situações educativas diferenciais-especiais para atendê-las. É uma orientação tecnológica e científica diante dos problemas que apresentam as diferenças individuais.

Sobre o segundo aporte, o autor acrescenta que a orientação baseada no currículo - ou seja, baseada na resposta educativa diante da diversidade e na criação de situações educativas que permitam o desenvolvimento pessoal dentro da diversidade - não surge como resposta científica, mas ideológica e cultural ao problema implantado pela diversidade social.

O enfoque baseado nos déficits é considerado o mais comum e difundido na educação especial. Este enfoque parte de uma fundamentação psicológica, biológica e médica, permitindo assim a divisão dos alunos e das escolas em normais e especiais. Esta classificação dos alunos quanto ao seu funcionamento orgânico ou psicológico ignora outras dimensões internas e externas, que também interferem no desenvolvimento dos mesmos. Esta concepção confere à educação especial um caráter próprio, à margem da educação geral. Dessa forma, a educação especial é vista como uma resposta educativa para determinados tipos de alunos, cujo déficit é visto como natural, independente do contexto sociopolítico, econômico e institucional em que se desenvolve.

O enfoque cultural-integrador constitui-se em grande desafio que implica em atender a diversidade onde as necessidades e prioridades dos alunos são enfatizadas pela comunidade escolar.

Concordando com nosso autor, essas orientações produzirão dois modelos de professores e de escola e dois tipos de resposta educativa. Os professores variam em suas perspectivas frente aos alunos e nas crenças sobre seus próprios papéis e responsabilidades no trabalho com crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Os professores que se incluem na perspectiva terapêutica atribuem as dificuldades de aprendizagem às características do aluno e consideram tais dificuldades algo externo a sua função; enquanto os professores que se situam na perspectiva da prevenção vêem a si mesmos como instrumentos para resolver as dificuldades de aprendizagem por meio de suas intervenções educativas. (GONZÁLEZ, 2002, p.95)

O que se configura como fundamental, de maneira mais expressiva, é rever a situação dos professores, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa, re-significando valores e buscando novas formas de fazer a educação.

Abordar a formação de professores para a escola inclusiva exige desvelar o significado do termo inclusão e sua implicação na escola comum. Portanto, devem ser reconhecidos e respeitados os ritmos de aprendizagem e a necessidade dos educandos, buscando assim a qualidade da educação.

Neste sentido, faz-se necessário uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas; assim, os alunos que têm necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo à construção de um ambiente educativo mais rico para todos.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (MANTOAN, 2004, p.56)

A orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um equívoco considerar que cabe ao professor da sala de aula toda a responsabilidade na adoção dessa orientação. A reestruturação da escola, principalmente nos aspectos de liderança, autonomia, coordenação e valorização profissional, são fundamentais nesse sentido.

Dessa forma, cada vez mais vem se formando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos futuros educadores compreender as situações de ensino, especialmente estimulando atitudes de reflexão e de aceitação sobre as diferenças individuais de cada aluno.

É na escola, pela ação cotidiana, que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afina o seu projeto de vida. Torna-se necessário estudar e compreender a formação educacional em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáticas, que são: a escola, o currículo, o ensino e os professores.

Segundo Mantoan (2004), a escola precisa ser mudada, assim como o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, a meu ver são:
Recriar o modelo educativo-escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos;
Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2004, p.60).

Na educação inclusiva, os professores têm que ser capazes de considerar novas possibilidades de ação, explorando diferentes formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que implica na reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos.

Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, de forma que os professores, em contato com estes saberes, possam encontrar instrumentos para alimentar suas práticas, confrontando-os e abrindo novos caminhos pedagógicos na ação.

O esforço para conseguir escolas mais participativas, em que os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, nas quais os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que representam. Para isso, a sua formação profissional deve oferecer as ferramentas necessárias para a reflexão crítica sobre o seu pensamento e sua prática, ao mesmo tempo em que a instituição escolar necessita abrir o espaço necessário a esta reflexão.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e

das instituições escolares, a fim de propiciar condições de trabalho na formação contínua dos professores. Esta tendência vem ao encontro das necessidades da escola inclusiva, que não deve ser considerada apenas quanto aos alunos deficientes, mas sim no que se refere ao desenvolvimento da prática dos professores, em um esforço constante por uma educação de qualidade para todos.

Dentre os valores que poderiam ser apontados para as escolas inclusivas, e, portanto, mais participativas, destaca-se o respeito às diferenças; ou mais que isso, a valorização da diversidade advinda das diferenças na sala de aula.

O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no artigo 3º, define:

Art. 3º: Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Os professores de Educação Especial que estão dentro das escolas por sua formação têm os recursos idôneos para atender, do ponto de vista da resposta educativa, aos alunos que apresentam necessidades especiais. Estes profissionais podem, entre outras coisas, compartilhar seus conhecimentos sobre as características pessoais desses alunos, as melhores estratégias para assisti-los, os métodos de ensino mais adequados, de modo que todos os professores tenham a mesma base para receber esses alunos.

Entretanto, durante muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram consideradas anormais e denominados “alunos especiais” (MANTOAN, 2003). Esta concepção de normalidade deu lugar a dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o “normal” e o “especial”.

Neste contexto, a prática pedagógica do professor está impregnada pelo mito de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os “normais”, que freqüentam a escola comum, e os “excepcionais”, que são a clientela

da educação especial. Esta visão das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta inclusiva.

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2003, p.25).

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar em um circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno, que faz com que o sujeito continuamente mantenha a mesma prática alienada. É o que tem acontecido com a maior parte dos nossos professores, sejam eles “da escola comum” ou “da escola especial”, conforme nos indica MANTOAN, (2003).

A validade da educação inclusiva é indiscutível se levarmos em consideração que a criança interage com o meio. Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa com necessidades educacionais especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade. (MANTOAN, 2004, p.46)

A respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem, o ensino deve se adaptar às necessidades dos alunos, ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas pré-concebidos. É preciso preparar os professores para que se obtenha sucesso na inclusão, por meio de um processo de inserção progressiva, de recursos pedagógicos e através da formação permanente. Estes mecanismos são importantes para que se sintam preparados e superem o receio, mediante uma orientação eficiente, da busca de novas aquisições e competências.

No entanto, vale enfatizar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino implica em uma reorganização do sistema educacional brasileiro, o que requer ações em todas as instâncias, particularmente, destinadas à capacitação de recursos humanos.

O Conselho Federal de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, veio reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva ao apresentar um Projeto de Resolução, homologado em 15 de agosto de 2001, pelo Ministério da Educação, no qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo, entre outros aspectos, que:

Art.80-As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores, das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados; respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

VI - Condições para reflexão e elaboração teóricas da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiências e conhecimentos com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa.

O artigo deixa claro que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve dois tipos de formação profissional docente: professores do ensino comum, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunos diversificados e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos professores de classe comum que integrem esses alunos.

O documento afirma também que, aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A instrumentalização do educador deve estar em consonância com uma formação continuada, baseada na superação do preconceito, seja à pessoa com necessidades educacionais especiais, seja à pessoa “normal”.

É preciso acreditar nas possibilidades do ser humano, fundamentando seu trabalho, considerando o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial de

cada pessoa, extinguindo a idéia de que, para o aluno com necessidades especiais, a aprendizagem consiste somente em atividades de rotina como higiene, maneiras de portar-se à mesa, em festas etc. A educação especial deve ser aliada na pesquisa e no desenvolvimento de novas formas de ensinar, adequados à heterogeneidade dos educandos e compatíveis com os ideais democráticos.

Na escola para todos, o ambiente de colaboração trabalha baseado no enriquecimento dos intercâmbios intelectuais e culturais. Entretanto, para que o educador trabalhe neste ambiente ideal, faz-se necessário apoio emocional e estímulos profissionais por meio da valorização docente e da capacidade contínua.

Ao redefinirmos a educação especial, tentamos fazê-lo no sentido de recontextualizar o sistema educacional como um todo, extinguindo seu caráter paralelo a educação comum, vislumbrando à “Educação para Todos”, trabalhando a diversidade humana - como as diferenças de cor da pele, de crenças religiosas, de maneiras de aprender. Essa concepção de educação especial também tem implicações na organização do ensino e da aprendizagem, deixando claro que a única forma, ou pelo menos, a melhor, de oferecer uma atenção mais qualificada, é proporcionar um ambiente onde os programas e currículos sejam formatados e desenvolvidos de acordo com as condições derivadas da deficiência dos alunos. Para uma melhor atenção às necessidades dos alunos, ressaltamos a importância de desenvolver métodos de trabalho e estratégias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos especiais, bem como à diversidade de características individuais e culturais.

Neste sentido González resalta:

Se os grupos de alunos nas aulas caracterizam-se pela heterogeneidade, a instrução e a organização nas mesmas devem respeitar e combinar ao máximo os objetivos e processos comuns a cada grupo sociocultural, atendendo às suas características individuais. Propõe-se, portanto, um difícil equilíbrio curricular entre o que é comum a todos os indivíduos e o que existe de individual e idiossincrático neles. O conceito de adaptação curricular reúne essa idéia de equilíbrio ao princípio de continuidade curricular e didática. (GONZÁLEZ, 2002, p.99)

Assume-se nesse enfoque a diversidade como critério educativo, que dá origem a uma nova concepção da escola, como instituição que deve garantir ofertas escolares adaptadas à diversidade do alunado e que procura, assim, o benefício para todos numa perspectiva social.

Os procedimentos de adaptações curriculares são preconizados na Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As diretrizes dispõem sobre várias formas de adaptações curriculares, apontando, inclusive, sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares (1999), é preciso que a escola operacionalize o currículo, contemplando os seguintes aspectos:

- No atendimento às diferenças individuais dos alunos, a escola deverá diversificar e flexibilizar o processo ensino-aprendizagem;
- Identificação das necessidades educacionais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- Opção por currículos abertos e propostas curriculares diversificadas;
- Flexibilização quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à diversidade;
- Inclusão de professores especializados e serviços de apoio a fim de favorecer o processo educacional.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares/Adaptações Curriculares (1999), os procedimentos adaptativos aplicam-se aos seguintes elementos curriculares: objetivos, conteúdos, avaliação, metodologia e organização didática, temporalidade e organização curricular.

As adaptações organizativas dizem respeito ao tipo de agrupamento de alunos para a realização de atividades de ensino-aprendizagem, à organização didática da aula e à definição dos períodos para o desenvolvimento de atividades previstas.

Já as adaptações relativas aos objetivos e conteúdos referem-se à seleção, priorização e sequenciação de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; à seleção, inclusão e priorização de objetivos e à eliminação e ao acréscimo de conteúdos, quando for necessário.

Por sua vez, as adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se à alteração nos métodos adotados para o ensino dos conteúdos curriculares; à introdução de atividades complementares ou

alternativas, além das planejadas para a turma; à alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio e à seleção de materiais e sua adaptação.

As adaptações na temporalidade dizem respeito à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos, ao período para alcançar determinados objetivos e ao prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na etapa de escolaridade.

As adaptações de acesso ao currículo incluem providências ou recursos muitas vezes necessários aos alunos, tais como mobiliários adequados, equipamentos específicos, recursos materiais adaptados, modalidades variadas de apoio para participar das atividades escolares, recursos humanos especializados ou de apoio e adaptação espacial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares devem ser os referentes para a renovação e re-elaboração da proposta curricular. Com ela se reforça a importância de cada escola, uma vez que a formulação de seu projeto educativo, compartilhado por toda a equipe e em um exercício de co-responsabilidade, pretende a melhoria na qualidade da educação. Nesse sentido, as adaptações curriculares não devem ser entendidas como procedimentos exclusivamente individuais ou decisões que envolvam apenas o professor e o aluno. Tais adaptações realizam-se de acordo com as necessidades do aluno, podendo ser dispensadas ou aplicadas de forma reduzida, ou, em alguns casos, de forma mais intensiva, a depender das demandas identificadas. Serão, portanto, uma orientação sobre a qual deve-se estruturar o currículo de cada escola, em particular.

As adaptações curriculares podem se realizar em três níveis: no âmbito mais geral - projeto pedagógico da escola; no âmbito mais particular - currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual.

As três formas de organização mencionadas acima sugerem condições estruturais para que a escola flexibilize os critérios e os procedimentos pedagógicos, levando em conta a diversidade dos alunos. Para que tal empenho se dê com sucesso, a escola deve permitir discussões e propiciar medidas diferenciadas, tanto metodológicas quanto de avaliação e promoção, favorecendo as diferenças individuais dos alunos; estimular a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e a aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos educandos; e assumir a

responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com o apoio de outras articulações.

2.3 Abordagem à Deficiência Mental por Meio da Experiência de Aprendizagem Mediatizada

Fonseca (1995), adepto ao Programa de Experiência de Aprendizagem Mediatizada, proposto no mestrado em Ciências da Educação na Universidade Americana de Northw (Evanston, Chicago), sinaliza que a detecção da deficiência mental deve ocorrer o mais cedo possível, para que se possam aplicar programas de intervenção precoce.

No campo médico, a deficiência mental é definida por fatores pré-natais (alterações cromossômicas), fatores perinatais - os mais relacionados são os de trabalho de parto e de proteção fetal, que decorrem num período de vulnerabilidade - e os fatores pós-natais, que envolvem o desenvolvimento biopsicossocial da criança, dependendo do meio e do adulto socializado.

Fonseca (1995) apresenta a filosofia que compreende a Modificabilidade Cognitiva Estrutural⁸, introduzida por Reuven Feuerstein, direcionando também suas pesquisas nesta proposta.

A Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) constitui-se na capacidade potencial do ser humano de transformar e transformar-se, re-significar conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes e competências.

Para Fonseca (1995), esta filosofia postula que o organismo humano está dotado de plasticidade e flexibilidade que viabilizam situações contínuas de transformação, tornando-o, de certa forma, imprevisível em seu comportamento e desenvolvimento. Em decorrência desta concepção, acredita que todo o indivíduo é capaz de desenvolver sua capacidade de aprendizagem e que fatores tais como herança, condição genética, período de desenvolvimento, idade ou mesmo carência

⁸ A filosofia que compreende a Modificabilidade Cognitiva Estrutural foi introduzida por Reuven Feuerstein. Feuerstein estudou Psicologia e Pedagogia com Doutorado (Ph.D.) em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Sorbonne, Paris. É diretor do Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (ICELP). Instituto de Pesquisas Hadassah-Wizo-Canadá, em Jerusalém, posteriormente convertido no Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (ICELP).

de aprendizagem mediada não são determinantes que impeçam a transformação do indivíduo.

De acordo com o autor, a Modificabilidade se estende também às múltiplas condições do comportamento, não se limitando apenas à cognição. Todavia, para que tal modificabilidade aconteça, é necessário oferecer às pessoas a oportunidade de vivenciarem a aprendizagem de forma mediatizada, ou seja, a interação indivíduo e meio é essencial para que aconteça a modificabilidade cognitiva estrutural. A mediação, segundo Fonseca,

(...) é uma estratégia de intervenção que subentende uma interferência humana, uma transformação, uma adaptação, uma filtragem dos estímulos do mundo exterior para o organismo do indivíduo mediatizado. O indivíduo mediatizado, como sistema autoplástico, isto é, como sistema emocional e cognitivo (uma vez que é impossível separar o fator cognitivo do seu componente energético afetivo), é modificado estruturalmente pelo efeito de certas condições de atenção, de percepção, de focagem e de seleção, que são decorrentes da interação do mediador. (FONSECA, 1995 p.90).

Encontramos na citação do autor pressupostos sobre o desenvolvimento e aprendizagem embasados no aspecto da qualidade das relações sociais estabelecidas pelo sujeito como meio da promoção do desenvolvimento. Neste contexto, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), conceituada por Feuerstein, é apontada por nosso autor como uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo.

De acordo com Fonseca (1995), a aprendizagem seqüenciada em avaliações específicas individualizadas e em programações curriculares na base dos princípios científicos do desenvolvimento pode favorecer progressos importantes. O autor ressalta sobre criar um programa educacional individualizado através de situações que possam levar o educando a desenvolver suas potencialidades:

O currículo total em deficiência mental, em todas as suas áreas: auto-suficiência e independência, comunicação, motricidade global, linguagem, discriminação perceptiva, visual e auditiva, psicomotricidade, jogo, aquisições cognitivas, leitura, escrita, cálculo, artes e ofícios, aquisições sociais. (FONSECA, 1995, p.60)

O autor defende a abordagem de que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem beneficiar-se de programas adequados ao desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Define a Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM) quando o mediador interage entre o objeto e as próprias crianças, adequando-os às necessidades específicas, explicando que:

Nos deficientes, é preciso mudar e transformar as suas relações com a realidade, é preciso procurar outras experiências e outros meios de expressão, não é apenas ocupá-los em atividades preferenciais que tendem a fixar-se e a produzir o potencial de adaptabilidade das suas áreas e dos seus níveis de realização preferencial, mas sempre com a intenção de desenvolvê-los em termos de novas capacidades adaptativas. A estratégia de intervenção não pode ser neutra ou acrítica, deixando que os deficientes passem o tempo em experiências hedônicas repetitivas e inconseqüentes. (FONSECA, 1995, p. 93)

Ao interpretarmos o termo “experiências”, citado pelo autor, como as oportunidades que o aluno tem de compreender e abstrair as variadas situações do seu meio, vemos, em termos escolares, o enfoque recair na representatividade do professor, uma vez que é este quem intervirá no processo, criando estratégias adequadas de acordo com as necessidades do aluno, favorecendo o seu aprendizado e desenvolvimento.

A Experiência de Aprendizagem Mediatizada remete-nos a refletir sobre Vygotsky, que concebe o desenvolvimento humano “como muito mais do que conexões reflexas ou associativas ou apenas a formação de sinapses” (FONSECA, 1995, p. 94). Para Vygotsky o desenvolvimento humano tem origem social, envolvendo, portanto, uma interação e uma mediação ativa entre os elementos da sociedade e o sujeito. Considerando a qualidade e a estratégia de interação proposta pelo educador a sua influência no momento da intervenção, sua atuação torna-se significativa, visto que a aprendizagem e, conseqüentemente a zona de desenvolvimento potencial depende, em parte, desta qualidade e estratégia.

Assim sendo, um percurso por este viés nos conduz à premissa de que mediador e mediado, afeto e intelecto, indissociados, caminham rumo ao que Feuerstein entende como “capacidade de transformação do ser humano”.

A aprendizagem depende, de acordo com Vygotsky (2003), do nível de desenvolvimento potencial, considerando o conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda, colaboração e orientação de outras pessoas.

Fonseca (1995) ressalta sobre a relevância que Feuerstein atribui ao conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, descrito por Vygotsky, esclarecendo:

Feuerstein, atento às perspectivas abertas por Vygotsky, concretizou nesta ótica dois grandes processos de mediação, processos estes que constituem um verdadeiro sistema de intervenção e de modificabilidade cognitiva no âmbito das crianças que apresentam baixo rendimento ou fraco desempenho, isto é, o LPAD (Instrumento Dinâmico de Diagnóstico do Potencial de Aprendizagem) e o IE (Instrumento de Intervenção Pedagógica). (FONSECA, 1995, p. 97)

Para o autor, a concepção Feuersteiniana preconiza que, para uma interação ser caracterizada como Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM), torna-se necessária a presença de alguns critérios capazes de atribuir força mediadora à ação. Estes critérios são básicos e possuem um caráter universal: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação do significado. Pela Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM) qualquer criança normal ou deficiente mental pode atingir um nível mais avançado do que seu funcionamento cognitivo atual pode prever. O educador preocupa-se por desenvolver no educando uma percepção mais discriminativa e estruturada, uma melhor disposição para usar estratégias e testar hipóteses, maior capacidade de recepção e expressão de comunicação verbal e uma mais eficaz utilização das definições e conceitos espaciais e temporais.

Fonseca (1995) esclarece sobre a escala de desenvolvimento baseada em áreas do desenvolvimento, ressaltando que:

A aprendizagem humana é o produto de um processo recíproco entre condições internas, inerentes à criança que aprende, e condições externas, inerentes ao envolvimento social onde ocorre a aprendizagem, onde se distinguem os agentes de ensino e todos os seus recursos didáticos. Nas condições internas englobamos as competências psicomotora e psicolingüística que a escala de desenvolvimento retrata e que a criança apresenta como o seu nível básico de aptidão. Nas condições externas, integramos a competência científica, terapêutica e psicopedagógica dos agentes de intervenção. Por aqui se pode constatar que o insucesso ou sucesso da aprendizagem é o reflexo do insucesso ou sucesso da intervenção terapêutica ou do ensino. (FONSECA, 1995, p.107)

O programa em questão desenvolve-se através de um currículo abrangendo o desenvolvimento infantil nos seguintes parâmetros: motricidade global, motricidade fina e coordenação viso-manual, linguagem, cognição e sociabilidade. O autor sinaliza que suas pesquisas sobre a implementação do

programa podem servir como guia educacional para educadores, pais, terapeutas, médicos, psicólogos, à medida que procura oferecer oportunidades que contribuam para o trabalho com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Considerando a mediação como responsável pela capacidade de transformação do ser humano, utilizamos o referencial de Fonseca (1995) e o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial de Vygotsky (2003) de suma importância para nosso estudo com crianças com Síndrome de Down. Ressaltamos, também, o processo educacional e, particularmente, o professor, como mediador, cujo papel é o de fazer o aluno avançar em sua compreensão de mundo, a partir do seu desenvolvimento já consolidado, vislumbrando etapas posteriores ainda não alcançadas. Este profissional da educação tem o papel explícito de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola e, em especial, o professor que atua diretamente com o aluno, têm um papel essencial no processo ensino-aprendizagem. É a mediação significativa, portanto, que provocará processos mentais significativos e o decorrente surgimento de outras ações capazes de provocar a aprendizagem.

3 ABORDAGEM HISTÓRICA E GENÉTICA; CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Schwartzman (2003), a história oficial da Síndrome de Down no mundo começa no século XIX, pois até então não havia registros científicos sobre o assunto. Os deficientes mentais eram vistos como um único e homogêneo grupo. Assim foi até 1866, quando o cientista inglês John Langdon Down, através de observações, questionou o porquê de algumas crianças serem tão parecidas entre si e terem traços que lembravam a população da raça mongólica.

O cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga. Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno. Esta criança tem uma considerável capacidade de imitar. (DOWN, In: SCHWARTZMAN, 2003, p.11)

A grande contribuição de John Langdon Down foi seu reconhecimento das características físicas da Síndrome de Down e sua descrição, distinguindo-a de outras deficiências.

A Síndrome de Down é o distúrbio cromossômico mais comum e uma causa importante de graus variáveis de deficiência mental. Segundo Schwartzman (2003), a idade materna tem uma influência forte sobre a incidência da Trissomia do 21. Ocorre na porcentagem de 0,58 em 1000 nascidos vivos em mulheres menores de 20 anos, em contraste com a porcentagem de 41,22 em 1000 nascimentos vivos em mães acima de 45 anos de idade.

A Trissomia do 21 (47, XY, +21 ou 47, XX, +21) é vista em, aproximadamente, 1/800 nativos, tornando-a a condição aneuplóide⁹ mais comum, compatível com a sobrevivência a termo (esta trissomia produz a Síndrome de Down, um fenótipo originalmente descrito por John Langdon Down em 1866). Quase 100 anos após a descrição da síndrome, deu-se a descoberta, em 1959, por Jerome Lejeune, de que tal distúrbio é causado pela presença de um cromossomo 21 extra.

⁹ Células que contêm cromossomos adicionais

Jerome Lejeune, em estudos de crianças com Síndrome de Down, observou 47 cromossomos em cada célula, ao invés dos 46 esperados e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula, engendrando ao termo “trissomia 21”. Geneticistas detectaram subseqüentemente que, além deste, havia outros problemas cromossômicos em crianças com Síndrome de Down, como translocação e mosaicismo. A presença de translocação cromossômica em alguns indivíduos com Síndrome de Down foi descrita em 1960 por Polani e colaboradores. Em 1961, Clarke e colaboradores descreveram os primeiros indivíduos com mosaicismo.

Embora exista considerável variação no aspecto de pessoas com a Síndrome de Down, elas apresentam um grupo de características que ajudam o clínico a fazer um diagnóstico.

O diagnóstico definitivo é alcançado com o estudo cromossômico. Deve-se mencionar que quanto menor for a idade gestacional, menor será o número de características faciais típicas. Nestes casos, têm maior valor diagnóstico sinais como: prega palmar transversa, clinodactilia dos quintos dedos, defeitos cardíacos septais. (SCHWARTZMAN, 2003, p.41)

As características faciais incluem uma ponte nasal baixa, fendas palpebrais elevadas, orelhas pequenas e muito dobradas e maxilar e região malar achatados, dando à face um aspecto característico. As bochechas são redondas e os cantos da boca, às vezes, são inclinados para baixo. O pescoço é curto e a pele é redundante na nuca, especialmente em neonatos. O occipício é achatado e as mãos e pés tendem a ser largos e curtos. Aproximadamente 50% das pessoas com Síndrome de Down têm uma dobra de flexão profunda em suas palmas (linha simiesca). O tônus muscular diminuído (hipotonia) também é uma característica altamente consistente e útil ao se fazer o diagnóstico.

O diagnóstico conclusivo para a constatação da Síndrome de Down é alcançado com o estudo cromossômico denominado cariótipo.

3.1 Alteração Genética da Síndrome de Down

Todos os seres humanos são formados por células, que possuem, em sua parte central, um conjunto de pequeninas estruturas que determinam as

características de cada um, como cor de cabelo, cor da pele, altura etc. Estas estruturas são denominadas cromossomos.

O número de cromossomos presente nas células de uma pessoa é 46 (23 do pai e 23 da mãe), e estes se dispõem em pares, formando 23. No caso da Síndrome de Down ocorre um erro na distribuição e, ao invés de 46, as células recebem 47 cromossomos. O elemento extra fica unido ao par número 21.

As células germinativas têm somente metade do número de cromossomos encontrados normalmente em outras células do corpo. Assim, 23 cromossomos estão no óvulo e 23 cromossomos estão no esperma. Em circunstâncias normais, quando o esperma e o óvulo se unem no momento da concepção, haverá um total de 46 cromossomos na primeira célula. Geralmente, esta célula começará a se dividir. No entanto, se uma célula germinativa, óvulo ou esperma, tiver um cromossomo adicional, 24 cromossomos, e a outra célula germinativa tiver 23 cromossomos, isso levará no momento da concepção a uma nova célula contendo 47 cromossomos. E, se o cromossomo extra, for o cromossomo 21, nascerá com Síndrome de Down. Posteriormente após o parto, as células do sangue da criança, bem como todas as células do corpo, conterão 47 cromossomos, indicando a Trissomia 21. (PUESCHEL, 2005, p.55)

De acordo com Pueschel, S. (2005), existem três aspectos citogenéticos detectados por um exame chamado cariótipo, determinando as características da Síndrome de Down. São eles:

- Trissomia do 21 simples (ou padrão): a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em 95% dos casos de Síndrome de Down);
- Mosaico: a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (2% dos casos de Síndrome de Down);
- Translocação: O cromossomo extra do par 21 é “grudado” em outro cromossomo. Nesse caso, embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele apresenta Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos da Síndrome).

De acordo com o autor Pueschel (2005), nos casos da Síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores da translocação e têm grandes chances de ter outros filhos com Síndrome de Down.

Ainda segundo Pueschel, a criança, com Síndrome de Down pode apresentar diversas malformações ao nascer e, durante toda sua vida, tem uma tendência a apresentar outras doenças, requerendo atenção especial em seu

acompanhamento. Os principais problemas em cada fase da vida da pessoa com Down são:

- Nascimento e período neonatal: cardiopatias congênitas (40 a 50%), malformações gastrointestinais (13%), catarata congênita, malformações do trato urinário, hipotireoidismo, leucemia e reações leucemóides;
- Infância: infecções respiratórias diversas e recorrentes, cardiopatias e suas complicações, obesidade, erros de refração, especialmente miopia, estrabismo, nistagmo, blefarite, obstrução do ducto lacrimal, otite, defeito funcional da trompa, hipoacusia, surdez, hipotireoidismo, instabilidade da articulação atlanto-axial.
- Adolescência: A puberdade se processa de forma semelhante à das demais crianças, inclusive em relação aos níveis hormonais. O ciclo menstrual é semelhante ao das demais adolescentes e, geralmente, as mulheres são férteis. Existe apenas relato de um caso de fertilidade no sexo masculino, em um paciente com mosaïcismo. A sexualidade nesta idade é um desafio aos familiares e aos médicos, mas não deve ser negada. São comuns neste período, também, infecções da pele e obesidade.
- Idade adulta: envelhecimento precoce, prolapso da válvula mitral, hipotireoidismo, deficiência auditiva, catarata adquirida, Doença de Alzheimer.

Alguns acompanhamentos médicos devem ser realizados com freqüência, como: avaliações auditivas e oftalmológicas e avaliação de articulação atlanto-axial por ortopedistas antes de qualquer competição atlética. Pessoas com Síndrome de Down podem exibir numerosos problemas médicos e em freqüência mais alta do que ocorre em pessoas sem a síndrome.

Estas características citadas e outras não mencionadas nesta pesquisa variam quanto à intensidade e à freqüência, e também de uma criança para outra. Algumas podem ser minimizadas, às vezes até sanadas, com acompanhamento de profissionais especializados (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, médico etc).

3.2 Crescimento e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down

Segundo Schwartzman (2003), o crescimento da criança Down ocorre em ritmo mais lento e esta diferença se acentua a partir dos quatro anos de idade. Existem curvas específicas de peso, estatura e perímetro cefálico para o seu acompanhamento. O ritmo do desenvolvimento é mais lento, o que se torna mais evidente com a idade. No entanto, ele prossegue.

O atraso psicomotor está presente nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação de movimentos, a sensibilidade, o ritmo, o esquema corporal, a orientação espacial, além dos hábitos posturais. A estimulação para um melhor desempenho psicomotor deve incluir brincadeiras no chão, contato com diferentes materiais, a utilização de brinquedos pedagógicos, de parque, areia, água etc.

A tabela a seguir estabelece um paralelo do desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down com relação às crianças sem a Síndrome :

Tabela 1 - Marcos de desenvolvimento em crianças

	Crianças com Síndrome de Down		Crianças sem Síndrome de Down	
	Média (meses)	Extensão (meses)	Média (meses)	Extensão (meses)
Sorrir	2	1,5 - 3	1	0,5 - 3
Rolar	6	2 - 12	5	2 - 10
Sentar	9	6 - 18	7	5 - 9
Arrastar-se	11	7 - 21	8	6 - 11
Engatinhar	13	8 - 25	10	7 - 13
Ficar de pé	10	10 - 32	11	8 - 16
Andar	20	12 - 45	13	8 - 18
Falar (palavras)	14	9 - 30	10	6 - 14
Falar (sentenças)	24	18 - 46	21	14 - 32

Fonte: PUESCHEL (2005, p.109)

Percebe-se, através de estudos de Pueschel (2005) esquematizados no quadro acima, que há maior extensão no período de realizações do desenvolvimento nas crianças com Síndrome de Down, onde a presença de graus importantes de hipotonia muscular contribui para este atraso.

Grande parte das crianças com Síndrome de Down apresentam atrasos significativos de linguagem e maior dificuldade para comunicar-se. Existem várias razões possíveis para tanto, e dentre elas assinalamos:

- Maior freqüência de perda auditiva, repetidas infecções de ouvido médio;
- Problemas com os movimentos motores da língua e boca, com o controle do uso da cavidade nasal e com controle da respiração;
- Atraso no desenvolvimento cognitivo;
- Problemas com o encadeamento de sons e palavras;

Schwartzman (2003) sinaliza sobre compreender a seqüência de aquisição de habilidades de linguagem em crianças com Síndrome de Down, relatando que o tempo de aquisição destas crianças é diferente das demais, destacando pesquisas realizadas na área da linguagem.

As pesquisas sugerem que o aspecto articulatório da fala e a sintaxe são os mais afetados nas crianças com Síndrome de Down, destacando-se as principais fases:

a) O início do balbucio numa criança sem a Síndrome de Down acontece por volta de seis meses, nas crianças com Síndrome de Down aparece aos oito meses;

b) A fala leva um tempo maior para se desenvolver na criança com Síndrome de Down, e algumas crianças não demonstraram uso consistente de palavras antes dos três anos de idade;

c) As primeiras emissões de palavras combinadas numa mensagem com significado podem ser observadas por volta dos quatro anos de idade;

d) O uso de sentenças para a comunicação, na criança com Síndrome de Down, inicia-se por volta de 41 a 60 meses de idade. Antes desta fase, elas se comunicam verbalmente usando simples vocalizações ou emissões de uma ou duas palavras combinadas, sem a estrutura sintática de uma sentença.

A intervenção do fonoaudiólogo deve ser iniciada o mais precocemente possível, pois as pesquisas dos teóricos Pueschel e Schwartzman comprovam que algumas crianças com Síndrome de Down demonstram um progresso mais rápido das habilidades comunicativas quando acompanhadas por este profissional. Assim, por volta da idade escolar, já estarão construindo sentenças e, em alguns casos, lendo, enquanto outras que não foram submetidas a trabalhos especializados serão bem mais lentas, começando a utilizar as primeiras palavras com três a quatro anos.

Para Schwartzman (2003, p.206) as interferências físicas, cognitivas e emocionais que a Síndrome de Down determina influenciarão de forma diferente cada criança no aspecto da linguagem. Dessa forma, a autora enfatiza sobre

recursos auxiliares de comunicação, como os Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação¹⁰ (gestos, símbolos gráficos etc) durante as interações. “Calcada sobre uma estrutura básica de linguagem, a criança fará uso do meio de comunicação que melhor lhe convier em determinado momento de seu desenvolvimento”. (SCHWARTZMAN, op. cit., p.208)

O uso de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação facilita o fluxo de significados entre parceiros, contribuindo, assim, para a aquisição da linguagem. É imprescindível que às crianças com Síndrome de Down seja dada toda oportunidade de mostrar que compreendem o que lhes foi dito ou ensinado, mesmo que isso seja feito através de respostas motoras - como apontar e gesticular - se ela não for capaz de fazê-lo exclusivamente de forma oralizada.

Diante do exposto pode-se afirmar que, se na criança sem a Síndrome a aprendizagem de habilidades motoras, diárias, sociais e cognitivas exigem uma boa parcela de prática e experiência, mais trabalho, paciência e estímulos serão necessários para a criança com Síndrome de Down. É importante pontuar a argumentação de Pueschel ao afirmar que muitos fatores podem causar um atraso no desenvolvimento motor das crianças Down, tais como os defeitos cardíacos congênitos ou outros problemas biológicos ou do ambiente que possam interferir.

Na análise subsequente, verificamos um novo quadro em que o autor relaciona a aquisição de certas habilidades de auto-ajuda na criança com Síndrome de Down, comparados com as crianças sem a Síndrome:

¹⁰ Sistemas de comunicação alternativos e aumentativos são constituídos de conjuntos de signos e têm sido agrupados em duas grandes classes: 1) os sistemas em que o próprio corpo atua para significar e 2) os sistemas que dependem de auxílio de instrumentos. Dentre os sistemas de comunicação alternativos empregados universalmente, destacam-se semantografia Bliss (Hehner, 1980), os desenhos de linha PCS (Johnson, 1992), a pictografia PIC (Maharaj, 1980), e as línguas de sinais como LIBRAS (Oates, 1989; Capovilla e colaboradores, comunicação pessoal).

Tabela 2 - Aquisição de habilidades de auto-ajuda em crianças

	Crianças com Síndrome de Down		Crianças sem Síndrome de Down	
	Média (meses)	Extensão (meses)	Média (meses)	Extensão (meses)
Alimentar-se				
Com os dedos	12	8 – 28	8	6 – 16
Com colher/garfo	20	12 – 40	13	8 – 20
Utilizar vaso sanitário				
Urina	48	20 – 95	32	18 – 60
Fezes	42	28 – 90	29	16 – 48
Vestir-se				
Tirar a roupa	40	29 – 72	32	22 – 42
Colocar a roupa	58	38 – 98	47	34 - 58

Fonte: PUESCHEL (2005, p.110)

Observa-se na tabela – 2 que a aquisição de habilidades de vida diária das crianças com Síndrome de Down, ou seja, independência na alimentação, compreensão de hábitos de higiene e o uso do vaso sanitário, autonomia para tirar e colocar roupas exige mais tempo, esforço e aprendizagem da criança com Down comparados com as crianças sem a Síndrome.

A impressão que se tem, a julgar pelos resultados das pesquisas de Pueschel, é que a prontidão da criança, seu nível de maturação e a abordagem no aprimoramento de tais habilidades são fatores importantes que devem ser considerados. As intervenções mediadas por profissionais da saúde e educação podem focalizar a melhoria do desenvolvimento motor e social da criança com Down, influenciando positivamente processos mais complexos de aprendizagem.

Embora Puechel (2005) relacione os períodos de desenvolvimento e de aquisição de habilidades da criança Down com maior variabilidade de extensão em meses e idade que as crianças sem a Síndrome, as autoras Tunes & Piantino¹¹, (2001) relatam uma experiência otimista de cuidados e educação de Lúcio, uma criança com Síndrome de Down.

A respeito do desenvolvimento motor, cognitivo e aquisição de habilidades de vida diária de Lúcio, Piantino, (2001) assim sinaliza:

¹¹ Tunes, E. & Piantino, L. (2001) são autoras do livro *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: o programa de Lurdinha*. Nesta obra, as autoras descrevem as ações de Piantino, L. sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seu filho Lúcio, que nasceu com a Síndrome de Down.

Sabia que era importante dar ao Lúcio oportunidades e condições para aprender. Ele gostava de “ler” desde cedo. Com quatro meses, segurava livrinhos de plástico com as duas mãos e, aos onze meses, quando começou a fazer cocô no penico, estava sempre com um livro nas mãos. Com um ano e dois meses, já comia sozinho. E, aos três, era capaz de enrolar um talharim no garfo e levá-lo à boca, com sucesso. Começou a andar sozinho com um ano e três meses. Chutar bola, dançar, ajudar a se vestir, fazer encaixes de várias formas e tamanhos, pôr e tirar tampas de canetas, lavar os cabelos, ligar e desligar brinquedos eletrônicos, tirar a roupa, já fazia com um ano e meio. (PIANTINO 2001, p. 81)

Para Tunes & Piantino (2001), apesar da trissomia do cromossomo 21 se afigurar como uma dificuldade ou uma barreira para o processo de desenvolvimento comum das pessoas, ela não é intransponível ou incontestável. Ressaltam ainda que é preciso muita luta, trabalho e um espírito perspicaz de investigação para que as barreiras impostas pela Síndrome ao desenvolvimento psicológico da criança possam ser notadas no instante mesmo da sua primeira manifestação dando início à busca dos modos de contorná-las. Sabe-se que não há regras, procedimentos fixos e padronizados para o trabalho de promoção do desenvolvimento das crianças em geral. O mesmo vale para as crianças que apresentam a Síndrome de Down.

3.3 A Intervenção Multidisciplinar Junto À Criança Down

Alguns estudiosos (FONSECA, 1995; PUESCHEL, 2005; MAZZOTA, 2005 SCHWARTZMAN, 2003) enfatizam a importância de orientar os familiares de crianças com necessidades especiais a procurarem programas terapêuticos que auxiliarão na interação e desenvolvimento do filho. Diante do pressuposto, estamos abordando a intervenção de vários profissionais que integram as equipes de tais programas.

Considerando também o fato de que a maioria das escolas comuns da rede regular de ensino não possui profissionais da área da saúde e com especialização em educação especial ou inclusiva, a instituição especializada oferece apoio e conhecimento aos professores das escolas comuns. Além disso, em um período distinto daquele em que forem matriculados no ensino comum, os alunos também podem freqüentar a instituição especializada para serviços clínicos e/ou serviços de atendimento educacional especializado.

Assim, o ensino especial ocorre através de serviços especiais de reabilitação e educação, diversificados e adaptados às etapas evolutivas e às categorias individuais do educando.

De acordo com Mazzotta (2005), existem instituições não governamentais que prestam atendimento especializado a esses alunos, tais como as APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -, a Sociedade Pestalozzi, o Projeto Ame Down e outras espalhadas por todo o País, prestando um relevante papel no que diz respeito à educação e à socialização destes indivíduos.

Atualmente as instituições especializadas dispõem de serviço de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, atendimento educacional especializado¹² e de preparação para o trabalho. Realiza o seu atendimento através da prevenção, orientação, habilitação e reabilitação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, buscando desenvolver ao máximo o seu potencial físico e intelectual.

Geralmente, a estrutura organizacional de uma instituição especializada envolve alguns setores para acompanhamentos social, médico, físico, psicológico, pedagógico, fisioterápico, fonoaudiológico, ocupacional e profissionalizante. São os seguintes setores:

Estimulação Essencial: destinada à criança de zero a três anos de idade cronológica, visando facilitar o desenvolvimento de seu potencial existente nas áreas de socialização, linguagem, cognição, motora e atividades de vida diária. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação.

Torna-se fundamental ressaltar que a intervenção precoce pode auxiliar o desenvolvimento motor e social da criança com Síndrome de Down. A fraqueza muscular e o tônus muscular hipotônico dificultam o uso dos membros e do tronco, principalmente no caso de tarefas que envolvam erguer o peso do corpo contra a gravidade. Uma combinação de estimulação do tipo visual, auditivo e tátil é utilizada favoravelmente para conseguir respostas eficazes.

¹² O atendimento educacional especializado trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar comum e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais. Nele se incluem: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ensino de Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas incluindo informática, sala de recurso; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

O Serviço Social: proporciona informações e orientações às famílias, auxilia também na busca de serviços em nível comunitário, aos quais os responsáveis possam recorrer.

Cabe ao médico realizar avaliações periódicas relacionadas aos aspectos físico e neurológico. Na avaliação física, são observadas a presença de deformidades, máis formações e mal funcionamento dos diversos órgãos. Na avaliação neurológica, são observados os déficits sensoriais, motores e de coordenação do indivíduo. Pessoas com Síndrome de Down diferem muito com relação à presença e grau de seus problemas médicos, apresentando necessidade de maiores cuidados do que outros sem esta desordem cromossômica.

O atendimento fonoaudiológico melhora as condições físicas e funcionais dos órgãos da fala e audição, visando a desenvolver o sistema funcional da linguagem e as atividades pré-lingüísticas (sucção e deglutição), bem como desenvolver as atividades lingüísticas de recepção e emissão.

De acordo com Casarin (2003), o atendimento psicológico varia de acordo com momentos específicos, como: pais que recebem a notícia do diagnóstico de Síndrome de Down do filho que nasce; dúvida dos pais quanto ao melhor tipo de educação e escolarização para a criança; inquietações, na fase da adolescência, quanto ao melhor tipo de orientação e ansiedade sobre as manifestações de afetividade e sexualidade.

Já ao fisioterapeuta compete desenvolver ao máximo a capacidade física do indivíduo, procurando normalizar o tônus muscular, adequar a força da musculatura e a amplitude dos movimentos articulares, propiciar o desenvolvimento motor e prevenir e/ou corrigir deformidades. Segundo Gusman (2003, p.176), a hipotonia interfere nas aquisições do desenvolvimento motor da criança, nas habilidades e nas suas interações com o ambiente, produzindo déficit de sensações e vivências, dificultando o desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina. Nesse sentido, o trabalho fisioterápico caminha para desenvolver as habilidades e o controle motor dos indivíduos com necessidades especiais.

As práticas pedagógicas em educação física, por sua vez, ao priorizarem jogos simbólicos, esquema corporal, coordenação viso-motora, organização espaço-temporal, exercícios de atenção visual, auditiva e tátil e fortalecimento da musculatura respiratória, melhoram a postura, o tônus e o equilíbrio, contribuindo

significativamente para a promoção da aprendizagem e bem estar físico da criança Down.

A sala de recursos, como forma de atendimento especializado, é prevista na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata, dentre outros aspectos relevantes na área, da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo os seguintes pontos: o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum, mediante a capacitação de professores das classes comuns e professores da educação especial; flexibilização dos currículos, adaptação das metodologias e serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos. Dessa forma, verifica-se também respaldo legal na Orientação SD nº 01/2005 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sobre o trabalho em sala de recurso, consistindo como atendimento educacional especializado, realizado no contra-turno da escolarização do aluno, a fim de oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino.

A Oficina Pedagógica de Formação e Capacitação Profissional destina-se ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de jovens com necessidades especiais, mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional.

A Terapia Ocupacional, por sua vez, proporciona atividades específicas ao educando, tais como as oficinas terapêuticas, em que o educando desenvolve habilidades nas salas de Artes, músicas e brinquedos. A Sala de Arte e Educação é composta por materiais diversos, destinados a promover através da arte o desenvolvimento da criatividade, estimulando a livre expressão verbal e não verbal. A sala de brinquedos estimula a criança a brincar, favorecendo os aspectos cognitivos, afetivos e motores. Na sala Arte Expressão, o corpo mostra os efeitos da música, através de gestos e movimentos livres. Cabe ressaltar que o ritmo é o grande facilitador de um desenvolvimento maior da coordenação motora da criança.

A Educação Especial, desta forma estruturada, fornece uma perspectiva de atendimento multidisciplinar que deve ser prestado ao indivíduo. A integração das diferentes especialidades de atendimento é necessária, pois o desenvolvimento humano ocorre de forma harmônica e integrada nas áreas que o compõe: física,

motora, social, cognitiva e da linguagem. As crianças com Síndrome de Down necessitam destas intervenções que se justificam pela especificidade de seu desenvolvimento.

4 A EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

A educação é o principal agente de transformação de qualquer sociedade, sendo a ação familiar e pedagógica fundamentais para preparar o indivíduo para a vida em comunidade e para seu acesso à cultura.

O nascimento de um filho é um dos acontecimentos mais vitais para um ser humano. Os vínculos afetivos entre pais e filhos normalmente são tão intensos como as emoções que se põem em jogo. Um filho é sempre fonte de ilusões ou medos. O imaginário e as vivências que se produzem em torno deles são muito profundas e refletem não só a projeção de si mesmo, como também expectativas idealizadas.

Desde o momento em que os pais ficam sabendo da existência de uma deficiência, a preocupação com o presente e o futuro da criança aumenta enormemente. Assim Tunes & Piantino sinalizam:

Não é fácil lidar com a informação de que a criança que acabou de nascer tem a Síndrome de Down. Muitas vezes, idealizamos para o nosso filho um futuro profissional e pessoal muito melhor que o nosso. As famílias começam a se diferenciar. Em geral, vivem muitos conflitos e sofrimentos, logo que a notícia é anunciada. Toda a história construída para aquele filho fica no ar. Os pais não sabem o que fazer, o que pensar, que rumos tomar, por onde começar. Anseiam por informações, e é por isso que, nesse momento, a ajuda profissional é muito importante. (TUNES & PIANTINO 2001, p. 16)

Ao longo do desenvolvimento da criança que apresenta a Síndrome de Down, os pais terão de decidir sobre tratamentos médicos, escolha de profissionais e opções educativas. As diferenças de educação familiar, interações sócio-culturais com outros ambientes diferentes da escola representam, também, aspectos a serem considerados. O desenvolvimento de programas de estimulação desde cedo, as atividades de lazer e o reforço familiar ao longo da escolarização representam para os pais um esforço pessoal muito considerável.

Durante a educação infantil, muitas famílias têm de vencer o medo que lhes causa deixar seu filho aos cuidados de outros; a criança costuma passar de um meio protetor a um contexto social mais amplo, no qual se prioriza o

desenvolvimento da autonomia. A família e a escola educam a criança compartilhando o interesse comum de fazer-lhe bem e de ajudá-la ao máximo.

A escola, neste sentido, é o segmento que visa à transformação, a qual será possível somente quando estiver conectada à realidade. Para a criança, freqüentar a escola é entrar num mundo em que deverá adquirir progressivamente conhecimentos cada vez mais complexos, que lhes serão exigidos na sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de todo indivíduo.

Como qualquer outra criança, aquela que apresenta Síndrome de Down é um produto de sua herança genética, e sua cultura e ambiente são influenciados por pessoas e eventos. Ao entrar na escola, as crianças se encontram em pleno processo de desenvolvimento e crescimento, de acordo com suas próprias capacidades e desempenho.

A educação da criança com Síndrome de Down é atividade complexa, entre outras razões pela necessidade de introduzirem-se adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento de educadores, dos pais, da sociedade.

Alguns estudiosos (FONSECA, 1995; SCHWARTZMAN, 2003; PUESCHEL, 2005) defendem a importância, desde cedo, da utilização de tratamentos baseados em técnicas adequadas, proporcionando uma boa qualidade de vida às pessoas com Síndrome de Down, para que elas tenham oportunidades de desempenho social e intelectual. Apontam, também, algumas dificuldades enfrentadas por estes indivíduos.

O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentadas pelas crianças, resultam em que apresentem um vocabulário mais reduzido. Esta problemática faz com que, freqüentemente, estas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado, levando-as a serem subestimadas em termos de desenvolvimento cognitivo. As mesmas alterações lingüísticas mencionadas também poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há maior dificuldade ao usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações.

Crianças com Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou

orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas.

No mesmo sentido, por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvida do que aquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, as crianças com Síndrome de Down se beneficiarão de recursos de ensino que utilizem suporte visual para trabalhar as informações.

Schwartzman (2003) sinaliza sobre as aquisições acadêmicas da criança Down no que diz respeito à alfabetização. Ressalta, pois, que não existe um método de leitura que sirva de paradigma para todos os alunos com Síndrome de Down. O mais adequado varia em função da avaliação de estratégias que têm como meta direcionar o aluno a segmentar, representar os fonemas e compreender a mensagem escrita. Desenvolver a linguagem oral e escrita é promover uma atmosfera que estimule a criança a falar e escrever livremente sobre as experiências da vida diária. Para ser alfabetizada, a criança precisa estar socialmente em contato com a escrita, da mesma maneira que precisou interagir com a linguagem oral para adquiri-la.

Alguns princípios que devem nortear a aprendizagem da leitura e da escrita são: partir dos interesses do aluno; favorecer a realização de atividades relacionadas com a leitura; propor conteúdos ajustados à competência e a contexto lingüístico do aluno (preferências e interesses); facilitar o contato com diversos materiais escritos. (SCHWARTZMAN, 2003 p.246)

O conhecimento de diferentes propostas pedagógicas pode auxiliar o professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, pois práticas inovadoras e integradas no âmbito educacional têm confirmado que, devidamente “trabalhadas”, as crianças podem surpreender. Compreender os avanços das crianças como saltos qualitativos resultantes de um processo de ação e de interação do sujeito com o objeto de conhecimento, mediado pelo social, é significativamente diferente de entendê-los como “estalos” que surgem de repente, como se viessem do “nada”, ou fossem produzidos por milagre. É necessário reafirmar que a criança não é mero receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e sim um sujeito interativo, produtor de conhecimentos. Um sujeito que

constrói seu aprendizado permanentemente nas situações de interação e interlocução, dentro e fora da escola.

Estudos de (FONSECA, 1995; MANTOAN, 2004; SCHWARTZMAN, 2003; PUESCHEL, 2005) apontam resultados de pesquisas que relacionam dificuldades no raciocínio lógico-matemático em indivíduos com Síndrome de Down, principalmente à habilidade de aprender a contar, havendo uma defasagem na linguagem receptiva, na qual estão envolvidos a memória e o processamento auditivo de informações. Nessa perspectiva, essas dificuldades, embora ainda relacionadas a especificidades referentes à síndrome, estão também ligadas a fatores culturais, principalmente quanto ao modo como o conhecimento sobre o raciocínio lógico-matemático é apresentado à criança com Síndrome de Down, podendo, portanto, ser minimizadas. Um planejamento inadequado do ensino da matemática pode intensificar as dificuldades do aluno Down. Por isso, é importante que os conteúdos se apoiem em suas próprias experiências. Através de atividades práticas, manipulação de objetos e atividades simbólicas é possível compensar parcialmente as dificuldades de abstração do aluno com Down.

Outro aspecto relevante a ser lembrado é que as pessoas com Síndrome de Down, devido à deficiência mental, possuem dificuldades em utilizar seus esquemas de assimilação para a resolução de situações-problema, ou seja, são pouco hábeis e lentos para solucionar obstáculos pertinentes às situações novas em seu dia-a-dia. Cabe uma reflexão em torno dessa afirmação no que tange aos estímulos oferecidos a essa pessoa durante a sua vida. O excesso de proteção familiar e social ao qual são submetidos é capaz de limitar um potencial existente por abalar a confiança neles próprios. Assim, sendo “podados” a experimentar novas situações de modo mais autônomo, paralisam-se, acreditando na mensagem implícita contida nessa forma de ação. Através desse exemplo, podemos citar os déficits circunstanciais (MANTOAN, 2004), que poderão ocorrer em casos de extrema privação de estímulo. É através de desafios que o sujeito é levado a desenvolver o seu raciocínio, utilizando conhecimentos antigos, que somados aos novos, resulta em um novo comportamento como produto da aprendizagem.

Diante do pressuposto, o trabalho de reflexão por parte dos educadores é imprescindível, em que devem conhecer os desafios e dificuldades que estas crianças enfrentam e como respondem melhor a tais desafios. Deve-se, então, proceder à avaliação inicial que permita identificar as necessidades dos alunos com

Síndrome de Down para conhecer, de forma precisa, seus processos de aprendizagem e os fatores nela implicados (rendimentos, atitudes, motivação, interesses, relações pessoais, forma de assumir as tarefas e enfrentar situações). Conseqüentemente, o educador, assumindo esta postura, planejará adaptações intencionais, como objetivos, conteúdos, atividades e organização de elementos pessoais e materiais para favorecer novas aprendizagens. Nesse sentido, o professor tem papel vital, pois cabe a ele fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e a aprendizagem pela criança.

Para Mantoan (2003), a produção de conhecimentos se dá utilizando-se a pesquisa como princípio educativo. O professor seria, então, um profissional que educa pela pesquisa para que possam docentes e alunos manejar o conhecimento com autonomia. Neste contexto, o professor vem a ser figura essencial do processo educativo como facilitador da aprendizagem reconstrutiva e política. Cabe ressaltar que um planejamento inadequado do ensino pode intensificar as dificuldades do aluno, por isso é importante que os conteúdos se apoiem em suas próprias experiências.

No entender de Mantoan (2003), no que se refere aos papéis da escola e do professor no caminho de uma educação de qualidade para todos, os seguintes aspectos devem ser enfatizados:

- Reconhecimento e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- Professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- Cooperação entre os implicados no processo educativo (dentro e fora da escola);
- Valorização do processo sobre o produto da aprendizagem, enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

A proposta básica da escola consiste em desempenhar a função de promotora de aprendizagens: organizar de forma sistemática, por meio dos conteúdos curriculares, o conhecimento produzido pelo homem ao longo dos tempos.

4.1 – Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (2003) faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças (chamados por ele de conceitos cotidianos) e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático.

Durante os anos escolares, as habilidades conceituais das crianças são expandidas através do brincar e do uso da imaginação. Na medida em que a criança imita as pessoas em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o seu desenvolvimento intelectual. Através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato.

A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado. Através da imitação, as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Vygotsky considera o ato de brincar como uma importante atividade social, imprescindível na construção da personalidade e desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Para qualquer criança, brincar de faz-de-conta constitui um constante exercício de elaboração, de raciocínio e de construção do conhecimento. As pessoas que as rodeiam e que são importantes para elas como o pai, a mãe, os educadores, representam e são transformados em modelos daquilo que eles gostariam de ser. A criança imita as expressões, a maneira de agir, as atitudes, os comportamentos dessas pessoas. Dessa forma, é importante ressaltar Vygotsky:

Pode-se propor que não existe brincar sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brincar já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer a regra do comportamento maternal.. o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brincar. (VYGOTSKY, 2003, p. 124)

Através do brinquedo, a criança aprende a agir de forma cognitiva, tendo os objetos um aspecto motivador para as ações das crianças desde a mais tenra idade. A percepção é um motivo para a criança agir. Mais tarde, a ação começa a se desvincular da percepção, o pensamento começa a separar-se do que o objeto é realmente e a criança começa a imaginar o que ela gostaria que determinado objeto fosse. Esta transição é gradual no desenvolvimento infantil.

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados: na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. (VYGOTSKY, 2003, p.174)

Vygotsky (2003), ao analisar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar, salienta a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento. O autor sinaliza sobre os conhecimentos prévios que a criança tem antes de ser escolarizada, tais como experiência em quantidades ao lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Para ele a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o nascimento, quando a criança assimila os nomes dos objetos em seu ambiente. Através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações, além da instrução recebida de como agir, em que ela desenvolve demais habilidades.

Partindo das concepções de Vygotsky, pode-se afirmar que a escola pode atuar no sentido de que experiências de ensino-aprendizagem, sejam entre professor e alunos, sejam entre alunos, possam contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Vygotsky argumenta criticamente sobre o uso de testes para determinar o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear, afirmando que o erro desse ponto de vista foi descoberto na prática e não na teoria, sendo demonstrado no ensino de crianças com necessidades educacionais especiais. Entretanto, a pedagogia da escola especial baseava-se no uso de métodos concretos, sendo também comentada por Vygotsky:

Um ensino que elimina tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as

crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.(VYGOTSKY, 2003, p.116)

Vygotsky afirma a importância de desenvolver na criança o pensamento abstrato, pois o pensamento concreto deve ser trabalhado como um ponto de mediação necessário para o desenvolvimento da abstração do pensamento.

Na fase infantil a criança está desenvolvendo e utilizando ativamente a linguagem. No entanto, antes de aprender a falar, a criança demonstra uma inteligência prática, agindo no ambiente e resolvendo problemas práticos como, por exemplo, utilizar objetos para alcançar o interruptor de luz para clarear o local desejado. Segundo Vygotsky (2003) esse, é o estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento.

Através de inúmeras oportunidades de diálogo, os adultos interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura.

Ao aprender a usar a linguagem para se comunicar, a criança consegue ir além das experiências imediatas, permitindo-lhe realizar operações psicológicas bem mais complexas. Este processo causa mudanças, principalmente no seu modo de se relacionar com o meio, à medida que possibilita novas formas de comunicação e de organização de seu modo de agir e pensar.

Sabe-se que o aspecto cultural interfere na forma como a sociedade vê a deficiência, de acordo com os valores por ela cultuados, num dado momento histórico. Entretanto, deve-se levar em consideração, também, os aspectos biológico, afetivo e social que muito contribuem para uma vida mais ampla do ser humano, já que a pessoa com Síndrome de Down deve ser encarada além do resultado de uma medida quantitativa de quociente intelectual. Vários fatores devem contribuir para a sua compreensão, como por exemplo o meio familiar, oferecendo e interferindo na formação de sua auto-estima; a forma com que a pessoa Down é recebida pela sociedade e o papel que a escola tem exercido na sua vida.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico que, segundo Bogdan e Biklen apud Ludke & André (1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Dessa forma, o pesquisador poderá confrontar os dados teóricos com a prática do dia-a-dia, dentro do contexto em que o fenômeno ocorre. Todos os dados da realidade são considerados importantes e, por isso, devem ser registrados, valorizando também o aspecto não-verbal (gestos, expressões, dinâmica dos acontecimentos). Podemos ter como alicerce desses registros observações, gravações, vídeos, documentários, entre outros, além das anotações realizadas.

De acordo com Ludke & André (2005), a caracterização do trabalho do tipo etnográfico em educação se efetua quando o pesquisador faz uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (LUDKE & ANDRÉ, 2005, p.28)

A pesquisa etnográfica enfatiza a especificidade de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser, utilizando-se da técnica da observação participante que envolve procedimentos e características que se concretizam através de um envolvimento maior do pesquisador, principalmente nos processos subjetivos que se desenvolvem no cotidiano dos indivíduos e grupos. Entretanto, neste envolvimento pode ocorrer o risco de obstrução do conhecimento real do objeto a ser pesquisado pelo observador, interferindo na interpretação dos dados. Haguette, (2000.p.76) assim ressalta:

O calcanhar de Aquiles da observação participante, entretanto, parece situar-se principalmente: a) na relação observador/observados e na ameaça

constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada, envolvimento este inerente à própria técnica, que lhe confere a natureza que a distingue de outras técnicas; b) na impossibilidade de generalização dos resultados; por ser uma técnica que busca mais os sentidos do que as aparências das ações humanas ela coloca seus próprios limites. Sua força é, também, sua fraqueza.

A observação participante tem como maior responsável o observador, além de algumas interferências externas como: inibições provocadas pela presença de um estranho ao meio, o preparo teórico-metodológico e seletivo do observador; o momento e o olhar significativo em relação ao objeto da pesquisa; a necessidade do pesquisador confirmar ou não suas hipóteses. Todos estes pressupostos são necessários para que o pesquisador direcione seu trabalho consciente para uma eficaz análise e interpretação dos dados.

5.1 Plano de Amostragem

Inicialmente seriam quatro crianças categorizadas, porém houve perda de duas crianças. Uma recebia atendimento na sala de recursos da instituição especializada; a observação da outra não foi autorizada pelos pais em consulta estabelecida pelo Comitê de Ética, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa transcorreu no ano de 2007 em duas Instituições distintas: escola comum e instituição especializada onde estavam matriculadas as crianças com Síndrome de Down, sendo observadas uma em cada instituição, com as devidas autorizações dos responsáveis.

Foram observados um menino com Síndrome de Down matriculado na educação infantil da escola comum e uma menina com Síndrome de Down que recebe atendimento complementar na sala de recurso da instituição especializada, levantando-se dados sobre seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como instrumento para observação das crianças foi utilizado um currículo de desenvolvimento para crianças deficientes baseado em áreas do autor Fonseca, (1995), abrangendo os seguintes parâmetros: motricidade global, motricidade fina e coordenação viso-manual, linguagem, cognição e sociabilidade.

O instrumento foi adaptado pela pesquisadora analisando atividades significativas no contexto da pesquisa, como jogos e brinquedos importantes para a

aprendizagem e socialização da criança com Down; linguagem corporal, musical, plástica, gestual e registros escritos do desenvolvimento do pensamento, linguagem, expressão e construção do conhecimento.

A respeito da técnica de observação Chizzotti (2005, p.9) ressalta:

Os resumos descritivos das observações feitas descrevem as formas de participação do pesquisador (intensidade, frequência etc.) e os diversos instrumentos (fotografias, filmagens, anotações de campo) que deverão ser reduzidas ao registro das observações. Este deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferência, conflitos, empatias etc.) que ocorreram no curso da pesquisa.

O autor sinaliza ainda sobre os cuidados de um registro adequado para garantir a fidedignidade e pertinência dos dados e para eliminar impressões emotivas, deformações subjetivas e interpretações fluidas, sem dados comprobatórios.

O quadro abaixo apresenta o perfil dos sujeitos pesquisados durante a observação, contendo dados de escolaridade, intervenções multidisciplinares que recebem na instituição especializada e em ambientes particulares:

QUADRO 1: Quadro de caracterização dos sujeitos e atividades desenvolvidas durante a observação

Sujeitos Pesquisados	Ana	Júnior
Período de Observação	4 meses 1 vez/semana durante 50'	4 meses 1 vez/semana durante 2 horas
Idade em 2007	8 anos	6 anos
Tempo de Escolaridade	4 anos	3 anos e 6 meses
Escola Comum	Educação Infantil 1º Período	Educação Infantil 1º Período
Instituição Especializada/Complementação Educacional	Sala de Recurso	
Intervenção Multidisciplinar/Instituição Especializada	Fonoaudiologia Psicomotricidade Oficina Terapêutica	
Intervenção Multidisciplinar/Particular		Terapia Ocupacional Fisioterapia Fonoaudiologia

Fonte: Questionário de Identificação (Apêndice 1)

Outros instrumentos foram utilizados, como o questionário e a entrevista semi-estruturada (APÊNDICES 1 e 2) com as professoras das respectivas crianças

observadas. O questionário possibilitou obter dados sobre identificação, atuação pedagógica e formação profissional.

A entrevista é uma forma direta de investigação, permitindo simultaneamente que sejam feitas correções e esclarecimentos necessários, precedida de princípios e cuidados éticos com previsão de data e hora pré-fixados, bem como a preservação do anonimato do entrevistado.

Neste trabalho, a entrevista semi-estruturada foi escolhida como instrumento de coleta de dados de informações, e os sujeitos foram as duas professoras das crianças envolvidas que atuam nas diferentes instâncias administrativas investigadas.

Foram construídas perguntas para se obter informações sobre o que as educadoras pensam a respeito da inclusão e sobre a competência do profissional para trabalhar com crianças com necessidades especiais; dados do processo ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, dando ênfase às capacidades de desenvolvimento da identidade pessoal, autonomia, contato social; atividades motoras, atividades lúdicas e dificuldades que a criança com Síndrome de Down apresenta.

Usamos pseudônimos para identificar as instituições, as professoras envolvidas e seus respectivos alunos, garantindo com isso o princípio ético do anonimato e da não exposição de terceiros em trabalhos que envolvem diretamente a figura humana.

5.2 - Coleta de dados de Observação

O primeiro passo para o início da pesquisa foi fazer contato com as duas instâncias administrativas: instituição especializada e escola comum e com os familiares das duas crianças envolvidas. Posteriormente, explicitaram-se os objetivos e justificativa da pesquisa, assim como a importância da participação e colaboração do corpo docente envolvido com o trabalho educacional das crianças com Síndrome de Down. Após os esclarecimentos e a autorização dos pais e das instituições, foi iniciada a observação. O período de observação na escola comum, Educação Infantil, foi de uma vez por semana durante 2 horas com duração de quatro meses. O período de observação na instituição especializada, sala de recurso, foi uma vez

por semana durante 50 minutos com duração de quatro meses. Todas as observações foram registradas em diário de campo.

Os passos iniciais para a observação na escola comum seguiram-se de diálogos com a Diretora e Supervisora Pedagógica, sendo disponibilizado o projeto pedagógico para entender o cotidiano da sala de aula que eu iria observar.

Descrição da Proposta Pedagógica da Escola Comum: Educação Infantil

A escola desenvolve sua proposta pedagógica através de planejamento anual, reunindo sua equipe pedagógica, podendo haver adaptações no decorrer do ano letivo. O currículo é analisado pela equipe a partir de diversas perspectivas que permitam tomar as decisões mais adequadas para elaborar o projeto educativo para as crianças, levando-se em conta as faixas etárias de cada turma o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998).

As professoras fazem planejamento diário e a Supervisora interage sobre os conteúdos que serão abordados, complementando-os com sugestões. São apresentadas situações para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades como seres humanos (cognitivas, de linguagem, de relação entre as pessoas, de equilíbrio pessoal e motriz).

Os objetivos pedagógicos são previamente explicitados estabelecendo as capacidades que as crianças poderão desenvolver, auxiliando na seleção de conteúdos e meios didáticos. Dessa forma, a equipe pedagógica considera as diferentes habilidades, interesses e maneiras peculiares de aprender das crianças, que irão desenvolver capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Para atingir os objetivos são selecionados conteúdos que auxiliem o desenvolvimento destas capacidades. Os conteúdos detalham as atividades que integrarão cada área planejada e que fornecerão a estruturação programática. Podemos apontar como exemplos as áreas cognitiva, psicomotora e sócio afetiva.

As aprendizagens específicas são agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo, sendo elas: atividades permanentes, seqüência de atividades e projetos de trabalho. As escolhas dos conteúdos definem o tipo de atividades permanentes a ser realizado com freqüência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças. Consideram-se atividades permanentes, entre

outras: adaptação (construção de vínculo com a professora, as crianças, seus familiares, profissionais da escola); organização do espaço físico da sala de aula; organização de regras e combinados visando à qualidade de vida do grupo; roda de conversa, organização da rotina; momentos de higiene; alimentação; exploração do conceito de tempo e espaço; jogo simbólico, histórias infantis, desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, escultura, música, dança, dramatizações, brincadeiras, jogos, classificação, seriação, ordenação, construção do conceito de número, leitura e escrita, conhecimento da natureza, culinária, datas comemorativas, passeios etc.

A avaliação se processa através da observação e o registro sistemático, contextualizado trimestralmente entre a equipe pedagógica e a família. Por meio destes aspectos, o professor registra os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas entre elas e os outros membros da escola e acompanha seus processos de desenvolvimento, obtendo informações sobre as suas experiências na instituição, vida social e familiar. A observação e seu registro fornecem uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revela suas particularidades.

A escola organiza seu conteúdo curricular selecionando temas, que são divididos em duas formas: Temas cíclicos - que dizem respeito às comemorações, eventos e festividades que são anuais e/ou nacionais. Alguns ainda são decorrentes de acontecimentos diversos, não anuais, como as Olimpíadas do Rio de Janeiro (Pan), de modo que cada turma trabalhou uma modalidade esportiva; e temas gerados pelos alunos, suas famílias e por membros da comunidade escolar - Projeto Trânsito, que mobilizou escola, família e comunidade, Projeto Animais, com excursão em um sítio onde havia variadas espécies de animais, promovendo interação com o meio ambiente.

As estratégias de planejamento do ano letivo adotadas foram:

Semestral: previsão dos temas cíclicos e das atividades pertinentes a eles;

Temas geradores: com duração de uma ou duas semanas, planejaram-se os objetivos a serem atingidos e os conhecimentos que poderiam ser explorados. Levando em consideração o desenvolvimento das crianças e suas vivências pessoais, ali estavam contidos os assuntos relativos às áreas de conhecimento;

Semanal: é o planejamento das estratégias como projetos de trabalho, atividades e situações do dia-a-dia, com a discriminação de objetivos; material didático (técnicas gráfico-plásticas, sucata, jogos, livros); material de consumo (papéis, lápis, pincéis, giz); atividades extra-classe (excursão, visitas, entrevista com gente da comunidade, entrevistas com os pais); plano diário.

O currículo na escola comum desenvolve-se de acordo com as áreas de desenvolvimento, assim discriminadas:

I-Aspecto cognitivo

1) Aquisição de noções sobre o mundo físico que rodeia a criança, de modo que ela seja capaz de identificar os objetos e perceber semelhanças, diferenças e relações entre eles. Noção de cor, forma, textura, som, peso, temperatura, consistência, odor e sabor dos objetos.

2) Identificar as propriedades dos objetos a partir das ações realizadas sobre eles. Exemplo: consistência dos objetos pelo tato, experimentar alimentos de olhos fechados, nomear diferentes odores, transvasar líquidos, areia, colocar coisas na água para ver o que acontece, misturar ingredientes para fazer massa ou alimentos (bolo, gelatina), misturar cola ou tinta. Descobrir as propriedades de determinados materiais (ímã), soprar objetos, fazer bolinha de sabão, derrubar objetos com bolas de diferentes pesos etc.

3) Aquisição de noções fundamentais sobre os seres vivos com os quais a criança convive. Noções fundamentais sobre os seres vivos (o homem, os animais, as plantas). Exemplo: trabalhar noções do esquema corporal; observar e descrever animais selvagens e domésticos e seu habitat; observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre as plantas, realizar experimentos para descobrir a importância do ar, água, luz na vida das plantas.

4) Aquisição de conhecimentos sobre o ambiente social em que a criança vive: os colegas da classe; passeios realizados em férias; a escola; a casa onde mora; a comunidade em que se insere.

5) Desenvolvimento da noção de conservação através da relação da criança com os objetos: a) Conservação de quantidades descontínuas ou discretas. Exemplo: comparar quantidades, repartir objetos, aumentar ou diminuir quantidades, contar e identificar objetos, agrupá-los por cor, peso e tamanho; b) Conservação de quantidades contínuas. Exemplo: brincar com areia molhada, com massinha,

balança e contar o que fez. Comparar, aumentar, diminuir e repartir quantidades. Vivenciar situações-problema da vida diária.

6) Desenvolvimento das operações lógicas fundamentais através da interação com os objetos.

7) Organização da realidade através da formação de conceitos matemáticos básicos. Exemplo: Colocar em ordem figuras com que representam quantidades de acordo com número correspondente. Formação do conceito de tempo.

8) Formação do conceito de número, de medida.

9) Desenvolvimento da função semiótica através do exercício das funções de representação: imitação, linguagem, jogo simbólico, mímica, desenho e de imagem mental.

10) Construção da leitura e da escrita.

II - Aspecto afetivo

1) Desenvolvimento da afetividade da criança, numa integração com o desenvolvimento de sua cognição e de sua sociabilidade.

2) Desenvolvimento da independência, iniciativa, curiosidade, criatividade, expressão de sentimentos e emoções.

III – Aspecto social

1) Desenvolvimento da sociabilidade através de situações diversas que possibilitem a interação da criança com outras crianças e com os adultos.

2) Desenvolvimento do julgamento moral, através da experiência coletiva e dos jogos com regras.

IV – Aspecto perceptivo-motor

Desenvolvimento perceptivo-motor em integração com os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social. Exemplo: Coordenação motora dos grandes e dos pequenos músculos.

Descrição da Proposta Pedagógica da Instituição Especializada: Sala de Recurso

A sala de recurso da instituição especializada tem como proposta pedagógica os seguintes procedimentos:

A sala de recursos complementa o trabalho educacional desenvolvido na sala de aula do ensino comum. As atividades são compatibilizadas com o diagnóstico pedagógico referente ao levantamento de dados e informações sobre as necessidades e problemas educacionais do aluno. Aspectos como programação do atendimento; frequência e duração; número de alunos por módulos; acompanhamento do progresso do aluno; participações da família e da escola de origem do educando são componentes que interagem. A programação pedagógica da sala de recursos visa ao desenvolvimento infantil de forma global, sendo trabalhadas as áreas: cognitiva – através de descobertas e resoluções de situações, a criança constrói noções e conceitos, enfrentando desafios e trocando experiências; sócio-afetiva – desenvolvendo na criança o processo de socialização e interação com o grupo; psicomotora – realizando atividades que envolvam esquema e imagem corporal, lateralidade e relações espaço-temporal.

A proposta pedagógica da sala de recursos busca estabelecer relações entre o conteúdo curricular da escola comum e experiências prévias do educando, desenvolvendo um trabalho com o uso de jogos pedagógicos. Apóia-se num modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtiva do aluno. A intervenção do professor nesse processo favorece à criança a tarefa de construir significados sobre os conteúdos de sua aprendizagem e explorar suas habilidades operatórias.

Cotejando as duas propostas, observa-se que a primeira se orienta nos conteúdos, segue as normas prescritas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, enquanto a segunda é mais cognitivista, focada no desenvolvimento de habilidades.

5.3 - Análise dos Dados e Discussão

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é relacionar distintos contextos educacionais que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento social da pessoa com Síndrome de Down, identificando diferenças no desempenho cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo, optamos em apresentar a proposta pedagógica dos dois âmbitos de forma geral. Para tal, adaptamos como instrumento de coleta de dados para a observação a escala de desenvolvimento de Fonseca, que abrange de forma sistematizada as observações com as duas crianças.

Fonseca (1995) apresenta um currículo de desenvolvimento de zero aos sete anos, enfocando os marcos de desenvolvimento nos seguintes parâmetros: motricidade global, motricidade fina, linguagem, cognição e sociabilização. As áreas são avaliadas por meio do acompanhamento das evoluções, com base nas aquisições ainda não adquiridas (áreas fracas), aquisições que expressam algumas dificuldades (áreas hesitantes) e aquisições já adquiridas (áreas fortes).

Houve necessidade de adaptar o instrumento de Fonseca (1995) na forma de avaliar o desenvolvimento das crianças. Baseamo-nos nos estudos de Vygotsky, uma vez que percebemos que, a partir das habilidades apresentadas pelas crianças, devemos investir nas potencialidades para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, cientes de que a Zona de Desenvolvimento Proximal deve ser considerada em todas as etapas do ato educativo.

Portanto, com base nas proposições de Fonseca (1995), inter-relacionamos pressupostos de Vygotsky, considerando que a aprendizagem não tem meramente o sentido de confirmar o desenvolvimento alcançado. Aprendizagem e desenvolvimento dialogam permanentemente, de modo que, ao aprender o que não sabia ou ao adquirir uma nova percepção do que já era conhecido, o desenvolvimento é impulsionado. O desenvolvimento, por sua vez, permite novas apreensões do real, novas aprendizagens.

As atividades observadas segundo os parâmetros descritos são apresentadas abaixo. O desenvolvimento de Ana e Júnior foi observado segundo as três áreas: Psicomotora, Cognitiva e Sócio-Afetiva.

- A Área Psicomotora refere-se a tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos segmentos corporais.
- A Área Cognitiva engloba o conjunto dos processos mentais usados para adquirir conhecimentos, envolvendo a atenção, percepção, memória, raciocínio, pensamento e linguagem.
- A Área Sócio-Afetiva refere-se aos aspectos relacionados com o equilíbrio pessoal, atuação e inserção social.

Embora estas áreas tenham sua seqüência de desenvolvimento, estão todas estritamente inter-relacionadas.

Desenvolvimento Psicomotor

As abreviaturas utilizadas na área de desenvolvimento psicomotor foram sistematizadas pela pesquisadora, adaptadas do instrumento de Fonseca (1995).

Utilizou-se o seguinte critério para assinalar o desenvolvimento da área psicomotora:

PD – Está em processo de desenvolvimento

DM – Desenvolve com Mediação

D – Desenvolve

QUADRO 2: Desenvolvimento Psicomotor dos Sujeitos Pesquisados

	Instituição Especializada Sala de Recurso ANA			Escola Comum Educação Infantil JÚNIOR		
	PD	DM	D	PD	DM	D
1. Salta com pés juntos e num pé só			x			x
2. Sobe em superfícies elevadas			x			x
3. Corre bem, com alternância de movimentos de perna e braço			x			x
4. Corre à volta de obstáculos e contorna-os			x			x
5. Coloca-se de joelhos no chão e desloca-se			x			x
6. Suspende-se numa barra horizontal, balança para trás e diante e cai para o chão			x			x
7. Apanha uma bola que foi lançada à distância de 90 cm			x			x
8. Atira a bola com a mão levantada contra um alvo			x			x
9. Atira e agarra uma pequena bola com as duas mãos			x			x
10. Chuta uma bola em movimento para dentro de um alvo			x			x
11. Joga amarelinha com supervisão	x				x	
12. Participa de jogos circulares		x			x	
13. Movimenta o corpo com a música			x			x
14. Marcha sobre uma linha reta ao som de um ritmo			x			x
15. Faz movimentos de dança, jogos em grupo			x			x
16. Dança e interpreta musicas gestualmente			x			x
17. Faz encaixes		x				x
18. Recorta e rasga papéis livremente		x				x
19. Recorta e cola:						
a) gravuras		x			x	
b) letras		x			x	
c) palavras		x			x	
d) figuras geométricas		x			x	
20. Reconhece as principais partes do corpo			x			x
21. Enfia contas em fios grossos		x				x
22. Monta quebra-cabeças simples		x				x
23. Pinta em área delimitada		x				x
24. Executa dobraduras simples	x				x	
25. Desenha livremente	x					x
26. Copia letras do alfabeto		x				x
27. Copia palavras	x					x
28. Copia números a pedido	x					x
29. Completa um desenho	x				x	

Ana apresentou as seguintes atividades em processo de desenvolvimento (PD) (jogar amarelinha, dobradura, desenho livre, copiar letras, palavras e números); e as seguintes atividades com intervenção da professora (DM) (jogos circulares, encaixes, recorte de gravuras, letras, palavras, figuras geométricas, montar quebra-cabeça, pintura, escrever letras do alfabeto).

O jogo da amarelinha exigia que ela estabelecesse relações entre várias informações como, por exemplo, o conceito de número, seqüência numérica, habilidade para lançar o objeto sobre o número proposto, percepção visual e auditiva, pular as seqüências ora alternando os pés, ora com um pé só.

As atividades que envolviam o desenvolvimento da coordenação dinâmica viso-manual relacionadas acima, ou seja, que exigiam o domínio dos gestos, a estruturação espacial, a orientação temporal e dos objetos que manipula, a percepção e a compreensão da imagem para reproduzir, não estavam ainda sendo evidenciadas em Ana. Quando a professora ensinava a dobradura do sapo, observou-se a dificuldade da aluna.

A professora pediu para ela fazer um círculo utilizando material concreto para delimitar a figura geométrica e, em seguida, pediu para recortar. Ana não conseguiu recortar sozinha, e nem sabia utilizar a tesoura.

Em toda atividade Ana necessitou de intervenção da professora desde o recorte, colagem e escrita sobre o tema da dobradura.

Em relação à coordenação motora grossa, Ana desenvolveu quinze atividades com autonomia. Já adquiriu habilidades em coordenar seus movimentos para saltar, subir, correr, apanhar, jogar e chutar bolas, dançar e interpretar músicas, além de reconhecer as principais partes do corpo.

Júnior apresentou as seguintes atividades desenvolvidas com mediação (DM): (jogo da amarelinha, jogos circulares, recorte e colagem de gravuras, letras, palavras, figuras geométricas, dobradura e completar desenho).

No jogo da amarelinha, ele já tinha o conhecimento do conceito de número e seqüência numérica, porém necessitava de intervenção da professora para realizar a atividade, na qual recebia instruções sobre as etapas do jogo, principalmente, a noção espaço-temporal e lateralidade.

Nas atividades que envolviam a coordenação motora fina, percepção visual e auditiva foi observada a necessidade da professora auxiliar na execução

das atividades. Júnior sabia a diferença de letras, palavras, figuras geométricas; no entanto a professora orientava sobre a atividade e ele executava.

Na frequência de atividades desenvolvidas por Júnior de forma independente (D), foi constatado um total de vinte e quatro, demonstrando habilidades para executar movimentos com o corpo, desenvolvimento das ações motoras e domínio do esquema corporal.

As atividades relacionadas permitem ao professor compreender as áreas específicas de integralização e de dificuldade. Ao mesmo tempo, devem garantir uma evolução do potencial de aprendizagem da criança. Segundo Fonseca (1995):

Para materializar o critério da Experiência de Aprendizagem Mediatizada (EAM), o mediatizador necessita transformar os estímulos, as situações e as tarefas de acordo com os níveis de competência dos sujeitos mediatizados, selecionar o material adequado, reestruturar os meios, analisar as tarefas em subtarefas e dividi-las em estádios mais fáceis, simplificar e adicionar dados, desacelerar seqüências de aprendizagem, repetir tarefas simples e compostas antes de apresentar tarefas complexas que geram a inadaptação.(FONSECA, 1995, p.100)

No trabalho educacional é preciso utilizar planos organizados, detalhados e específicos contendo várias alternativas. O professor necessita verificar se os objetivos estão ou não sendo atingidos, acompanhar a evolução da criança e procurar o recurso pedagógico que se ajuste às necessidades específicas do aluno.

Desenvolvimento Cognitivo

As abreviaturas utilizadas na área de desenvolvimento cognitivo foram sistematizadas pela pesquisadora, adaptadas do instrumento de Fonseca (1995).

Utilizou-se o seguinte critério para assinalar o desenvolvimento da área cognitiva:

PD – Está em processo de desenvolvimento

DM – Desenvolve com Mediação

D – Desenvolve

QUADRO 3: Desenvolvimento Cognitivo dos Sujeitos Pesquisados

	Instituição Especializada Sala de Recurso Ana			Escola Comum Educação Infantil Júnior		
	PD	DM	D	PD	DM	D
1 Seleciona objetos ou gravuras que ilustram: grande, pequeno, pesado, leve		X				X
2 Seleciona gravuras ou objetos que representam ação: abrir, fechar, beber, dormir, andar, correr, atirar		X			X	
3 Coloca, seleciona ou associa objetos: em cima, em baixo, fora, à volta, ao lado de, longe de, em frente de, atrás de		X			X	
4 Escolhe objetos por categorias: pessoas, vestuário, animais, alimentos		X				X
5 Identifica objetos ou gravuras que ilustram: quente, frio		X				X
6 Identifica e seleciona cores			X			X
7 Identifica gravuras representando dia e noite	X					X
8 Reconhece seu próprio nome		X				X
9 Reconhece o nome da professora		X				X
10 Reconhece o nome dos colegas		X				X
11 Nomeia seus desenhos		X				X
12 Identifica as vogais		X				X
13 Identifica o alfabeto maiúsculo	X					X
14 Seleciona as vogais		X				X
15 Seleciona as consoantes	X					X
16 Seleciona letra inicial		X				X
17 Seleciona as consoantes	X					X
18 Seleciona a letra do meio da palavra	X					X
19 Seleciona a letra final da palavra		X				X
20 Compreende a leitura oral de uma frase e responde a pergunta		X				X
21 Relata experiências		X			X	
22 Expressa suas necessidades e desejos			X			X
23 Expressa frases completas. Ex. articulando artigos, pronomes, verbos, substantivos e preposições	X				X	
24 Relata seqüências de acontecimentos	X				X	
25 Canta, dramatiza contos infantis		X			X	
26 Usa fantoches para dramatizar histórias		X			X	
27 Dramatiza representando diferentes emoções		X			X	
28 Classifica objetos por: cor, tamanho, forma, textura, espessura, quantidade		X				X

O desenvolvimento das atividades que Ana apresentou em processo de desenvolvimento (PD) e desenvolve com mediação (DM) pode ser exemplificado e compreendido mediante o registro feito no diário de campo:

A professora trabalhava conceitos abstratos, relacionado-os ao cotidiano através do jogo dos opostos. Ela mostrava gravuras com uma figura central significativa que se repetia representando os opostos. Exemplo: imagem da casa durante o dia X imagem da casa durante a noite; xícara de café saindo vapor X suco com gelo; cão fora da casa X cão dentro da casa; cão atrás da bola X cão na frente da bola; cão em cima da cadeira X cão embaixo da cadeira; menino alegre X menino triste; menino com mochila leve X menino com mochila pesada; geladeira aberta X geladeira fechada; televisão ligada X televisão desligada.

Observou-se intervenção mais intensa da professora no processo ensino-aprendizagem para que Ana pudesse entender, conceituar, categorizar ou classificar o jogo, ou seja, adquirisse capacidade de abstração. Outro fator importante nesta observação foi em relação ao desenvolvimento da linguagem. Ana apresentava dificuldade na produção da fala, resultando num vocabulário mais reduzido, fazendo com que ela não conseguisse se expressar na mesma medida em que compreendia o que a professora lhe falava.

Ana necessitou de mediação da professora em várias atividades, onde era sempre direcionada em atividades objetivas e funcionais como na observação descrita abaixo:

Atividade “Jogo de associação” (constituído de figuras de objetos, pessoas e animais): Inicialmente a professora conversa com Ana sobre os desenhos, que se combinam pela utilidade ou conhecimento social.

Profª : batom combina com...

Ana: boca

Profª : mamadeira lembra com quem mama...

Ana: neném (ela procura entre as figuras e encontra as outras sucessivamente)

Profª : carro que faz um barulho alto na rua para levar a pessoa doente para ser atendida pelo médico?

Ana: “Crespo” (ela lembrou do seu pediatra)

Profª : osso, quem gosta de comer ?

Ana: o cachorro

Profª: quem entrega as correspondências, as cartas que recebemos?

Ana: mãe

Profª: sua mãe pega na porta, mas antes alguém colocou lá

Ana: ah moço amarelo.

Profª: o que você está vendo?

Ana: cavalo... faz pocotó... tenho medo!

No desenho do coelho a professora pergunta:
Quem come cenoura?
Ana: Eu...
Profª Quem mais come? Tem um animal que também come!
Ana: ah... coelho

O jogo de associação foi desenvolvido com outras seqüências de gravuras através dessa atividade, e Ana teve oportunidade de aprender conhecimentos relacionados ao seu cotidiano e ao conhecimento social. A criança os adquire quando se trabalha o conceito básico sobre família, escola, comunidade, profissões, meios de transporte, de comunicação, tomando conhecimento da relação existente entre um objeto e seu nome e que esta relação se dá arbitrariamente. Assim, ela vai se inserindo no mundo e descobrindo que é um ser social.

A professora possibilitou a Ana oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica da interação verbal. Ao fazer as perguntas, ela a conduzia para uma elaboração refletida sobre o desenho e o significado. Ana, mesmo sem compreender a significação de alguns desenhos, através da mediação da professora buscava na memória conexões de sua experiência vivida, já internalizada, e os relacionava.

A intervenção da professora contribuiu para o desenvolvimento proximal de Ana, uma vez que atua sobre atividades psíquicas nela emergentes, fazendo-a avançar no raciocínio e começar a se inteirar dele para poder responder ao outro.

Para a concepção de Vygotsky, a aprendizagem é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimento prévio do aluno devido à sua atividade mental. Assim, o desenvolvimento humano, tendo influência do meio social, envolve uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade.

Júnior já alcançou mais habilidades cognitivas, internalizou maior quantidade de definições funcionais de conceitos ou de objetos e também da linguagem escrita. Tudo o que é utilizado pelo indivíduo para evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo – a palavra, o desenho, os símbolos – e esta apropriação ocorre sempre em interação com o outro.

Vygotsky (2003) dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, sendo concebível através dela designar os objetos do mundo exterior. O processo

de abstração e generalização que a linguagem possibilita, torna possível analisar e abstrair as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade.

Júnior, no contexto de sala de aula, se identifica como as demais crianças, uma vez que realizam as mesmas atividades; porém, nos momentos de dramatização e música, é onde mais se destacava. Sempre que a professora contava histórias e cantava, Júnior saía de seu lugar e acompanhava os movimentos corporais com muita graça e interesse. Considerando esta observação significativa, assim a descrevo:

A professora desenvolvia projeto sobre animais, e a turma já havia feito excursão em um sítio para conhecer algumas espécies. A atividade inicial era trazer gravuras de animais sobre as quais cada aluno deveria falar o nome, som e gestos dos bichos nelas expostos e os representavam. Júnior prestava atenção em todos, acompanhava a fala dos colegas, repetia e fazia gestos que correspondiam aos animais apresentados. Exemplos: cachorro, gato, galo, pato, macaco etc. Concomitantemente, a professora registrava as falas das crianças no quadro. A educadora, ao escrever no quadro as falas dos alunos, estava ensinando que tudo que se fala pode ser escrito. As crianças foram aprendendo como se escreve aquilo que se fala e também que se pode ler o que escreveu. Neste processo, outras aprendizagens foram acontecendo: diferentes linguagens como a gestual, gráfica, corporal e musical foram evidenciadas. Esta atividade lembra-nos da argumentação de Vygotsky sobre ensinar a escrita de forma que ela seja relevante à vida, que as letras se tornem elementos do cotidiano das crianças, da mesma maneira como a fala é.

Sabe-se que a linguagem receptiva é a capacidade de entender palavras e gestos, ao passo que a linguagem expressiva é a capacidade de usar gestos, palavras e símbolos escritos para comunicar-se. Observou-se na análise realizada que o ponto em comum entre Ana e Júnior era a linguagem, sendo que ambos apresentavam dificuldades na comunicação. No caso de Ana e Júnior, a aquisição de habilidade lingüística, a compreensão de uma palavra, ou seja, a habilidade receptiva, geralmente precede a capacidade de expressar essa palavra. Ambos tinham um vocabulário receptivo muito maior do que o número de palavras que usavam na conversação diária. Observou-se também que Ana e Júnior descreviam objetos e ações simples que eram significativos para eles.

Desenvolvimento Sócio-Afetivo

As abreviaturas utilizadas na área de desenvolvimento sócio-afetivo foram sistematizadas pela pesquisadora, adaptadas do instrumento de Fonseca (1995).

Utilizou-se o seguinte critério para assinalar o desenvolvimento da área sócio-afetiva:

PD – Está em processo de desenvolvimento

DM – Desenvolve com Mediação

D – Desenvolve

Quadro 4: Desenvolvimento Sócio-Afetivo dos sujeitos pesquisados

	Instituição Especializada Sala de Recurso			Escola Comum Educação Infantil		
	ANA			JÚNIOR		
	(PD)	(DM)	(D)	(PD)	(DM)	(D)
1. Relaciona-se bem com os colegas		x			x	
2. Faz perguntas com frequência	x			x		
3. Inicia diálogo com o adulto ou colega	x			x		
4. Participa em jogos coletivos com interação criança-criança		x			x	
5. Participa em jogos coletivos com interação criança-adulto			x			x
6. Joga de acordo com as regras		x			x	
7. Gosta de brincadeiras em grupo			x			x
8. Cooperar em pequenas tarefas de arrumação e limpeza da sala de aula	x			x		
9. Cuida do material que utiliza	x			x		
10. Alimenta-se com independência			x			x
11. Despe-se e veste-se com independência		x				x
12. Vai ao banheiro ou outros locais da escola		x			x	
13. Sabe utilizar:						
a) TV		x				x
b) DVD		x				x
c) Softwares no computador		x			x	
d) telefone	x			x		
14. Demonstra sempre interesse em desenvolver atividades propostas	x				x	
15. Demonstra sentimento de respeito aos colegas, membros da família e da escola			x			x

Fator importante no desenvolvimento das interações é a maneira como a criança é representada por seu meio social. As atividades desenvolvidas por Ana e Júnior ofereceram oportunidades de envolvimento com outros colegas, encorajando o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas, habilidades físicas, independência em sua vida diária.

Para que a criança Down seja capaz de interagir com seus pares sem a Síndrome, o principal objetivo da socialização é a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. Ana e Júnior, devido à dificuldade de articular a fala de forma clara e em frases completas, apresentavam momentos de inteligibilidade, ou seja, em várias atividades observei a dificuldade em serem compreendidos pelos colegas e professoras. A competência social, neste caso, pode ser entendida como a habilidade de desenvolver relações, estabelecer vínculos com familiares e colegas.

Ana apresentava falta de iniciativa para começar atividades com objetivo definido, lentidão em processar e codificar a informação e, por conseguinte, maior dificuldade para processá-la. Mas a intervenção da professora era sistemática e ela explicava-me que Ana tinha que ser sempre direcionada na realização de suas atividades até o final.

O segundo momento da pesquisa foi constituído da utilização do questionário, obtendo-se dados sobre perfil, identificação, atuação pedagógica e formação profissional das docentes, contribuindo para a análise dos ambientes nos quais os sujeitos investigados realizavam suas ações no contexto escolar.

Concomitante ao questionário foi desenvolvida a entrevista com as docentes, utilizando-se um roteiro para orientação, no qual foram listados os itens a serem investigados.

Na fase de organização das falas das docentes, fez-se a transcrição integral das entrevistas realizadas e, após a leitura e reflexão destas, foi possível chegar ao delineamento de categorias de análise e unidades de significado que permitiram a busca de relações e inferências que pudessem facilitar a compreensão do tema estudado.

Os dados expressos no Quadro 5, a seguir, mostram a identificação das professoras da instituição especializada e escola comum que participaram desta pesquisa.

QUADRO 5: Dados de Identificação do perfil das Docentes

Professoras Pesquisadas	Professora da instituição especializada	Professora da escola comum
Atuação Pedagógica	Professora da sala de recurso	Professora de educação infantil
Número de alunos	20 alunos subdivididos em módulos de 50' Atendimento de 5 alunos por módulo	18 alunos Carga horária diária de 4hs
Graduação	Pedagogia com Especialização em Educação Infantil e Especial	Pedagogia com Especialização em Ensino
Cursos de Capacitação	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Deficiência Mental Condutas Típicas Psicomotricidade Alfabetização e Letramento	Dificuldade de Aprendizagem Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Cursos diversos na área de Educação Infantil

Fonte: Questionário (apêndice 1)

As falas e impressões das professoras das crianças pesquisadas foram assim relacionadas a partir do roteiro prévio da entrevista.

As categorias de análise utilizadas nesta pesquisa encontram suas bases no marco teórico deste estudo e foram assim estabelecidas:

- 1) Formação e competência profissional para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais;
- 2) Processo ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down.

As interpretações das respostas dadas pelas docentes das crianças pesquisadas foram analisadas tomando por base as seguintes questões:

Categoria 1) Formação e competência profissional para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais

A qualificação de profissionais contribui para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum?

O professor é o único responsável pelo processo de inclusão da criança com necessidade educacional especial?

O que é um professor ser competente para lidar com crianças especiais em uma sala de ensino comum?

Categoria 2) Processo ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down

Quais contribuições o educador pode oferecer para o desenvolvimento e a educação das crianças com Síndrome de Down?

Quais são as atividades significativas do aluno com Síndrome de Down?

Que atividades a criança com Síndrome de Down tem dificuldade para desenvolver?

Análise dos Dados

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados segundo o referencial da pesquisa:

Categoria 1) Formação e competência profissional para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais

Ao perguntar para as docentes das duas instituições sobre a qualificação dos profissionais para trabalhar com crianças especiais, as respostas emitidas direcionaram-nos para o entendimento de dois enfoques: um mais voltado para abordagem teórico-operacional e outro para o comprometimento que conduz a uma preocupação com o desenvolvimento desses alunos.

Cada criança é única, mas quando se trata de crianças especiais, o profissional, além de ter que entender as metodologias aplicáveis à educação geral, ele necessita conhecer e estudar as causas das deficiências do alunado da educação especial. (Profª instituição especializada)

O professor para atuar com crianças especiais necessita saber sobre a deficiência de seu aluno, ser competente e comprometido com a causa, se ele tiver alguma resistência necessitará aprender quais estratégias funcionam para a aprendizagem destas crianças. (Profª educação infantil)

A partir das respostas das docentes podemos fazer inferências sobre a distinção entre a escola especial e escola comum que, segundo González (2002), tradicionalmente em educação seguiu-se um enfoque técnico-racional para as situações de aprendizagens. A criação de diferentes escolas, classes, currículos e tipos de professores foi a solução estrutural para as necessidades encontradas nas escolas. Baseando-se nisto, definiram-se diversos tipos de deficiências, justificando e permitindo a divisão dos alunos e das escolas em comum e especial. Esta

concepção dota a escola especial, professores e alunos de um caráter próprio, à margem da educação geral.

Quanto ao processo de inclusão da criança com necessidade educacional especial, a professora da escola comum, Educação Infantil, relatou que era preciso a interação entre equipe pedagógica, família e outros profissionais que também trabalham com a criança, a fim de se responsabilizarem por essa causa. Relatou da seguinte forma:

No caso do Júnior a adaptação estava difícil, pois o mesmo era resistente em determinados momentos. Quando saíamos para a área externa da escola ele fugia para outros locais, eu tinha receio dele se machucar, além de contrariar os combinados prévios que eram estabelecidos na sala de aula. Dessa forma nós pedimos ajuda da família. Hoje já conseguimos bastante entendimento no que diz respeito aos combinados, além de termos a presença da sua terapeuta ocupacional nos ajudando nas situações conflitivas. (Profª Educação Infantil)

De acordo com Mantoan (2004), inclusão é produto de uma educação plural, democrática. Ela provoca uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

A orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um equívoco considerar que cabe ao professor da sala de aula toda a responsabilidade na adoção dessa orientação. A reestruturação da escola, principalmente, nos aspectos de liderança, autonomia, coordenação e valorização profissional, são fundamentais nesse sentido.

Entretanto, quando perguntei à professora da instituição especializada se ela considerava o professor o único responsável pelo processo de inclusão, ela respondeu que vários fatores interferem no processo de inclusão e assim argumentou:

A inclusão não é para todas as crianças, tenho experiência na educação especial há dezoito anos e dependendo do tipo de deficiência a criança nunca vai ser incluída. Justifico por vários motivos como o preconceito, escolas que têm o interesse capitalista e não o humano, ou seja, quanto mais crianças, menor é o interesse em atender as necessidades individuais. Assim as crianças especiais não são incluídas, são segregadas. Já tive muitos alunos com Síndrome de Down que passaram alguns anos na educação infantil e quando iniciaram o ensino fundamental eles eram encaminhados para a escola especial. Considero a única oportunidade de

inclusão para nossas crianças especiais apenas à educação infantil, a perspectiva da inclusão no ensino fundamental e médio é uma utopia. (Profª instituição especializada)

A professora ainda enfatizou sobre a escolarização de Ana na escola comum em que ela estava matriculada:

Ana, por exemplo, será encaminhada para a escola especial no próximo ano: a equipe pedagógica da escola comum onde ela está matriculada se reuniu conosco argumentando dificuldade no acompanhamento pedagógico com a mesma, o que significa também o fim de meu trabalho com ela na sala de recurso... (Profª instituição especializada).
Observei comoção, tristeza e decepção na voz da professora.

Mendes (2006) acrescenta que ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-las. Segundo a autora, as pessoas com necessidades especiais compõem um grupo minoritário e, além disso, têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum.

Mendes (2006) reafirma o posicionamento da professora da instituição especializada quando sinaliza sobre as estatísticas oficiais do Brasil a respeito das matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais, indicando que de 1996 a 2003 das 504.039 matrículas, 55,5 % ainda se concentravam em escolas especializadas e 15,6% em classes especiais. Das matrículas em classes comuns, havia 12,5% de educandos com apoio de salas de recurso e 16,4% freqüentavam exclusivamente classes comuns. Portanto, a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se em escolas especiais ou classes especiais, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola.

Quanto ao professor ser competente para lidar com crianças especiais em uma sala de ensino regular, as professoras assim responderam:

Estar aberto para encontrar o caminho certo. Procurar cursos, leituras para ajudar na prática do dia-a-dia. Estar sempre em contato com especialistas que atendem as crianças e equipe pedagógica da escola. (Profª educação infantil)

É estar aberto a novas propostas de ensino, descobrir competências de si mesmo e de seus alunos. Sabemos que a criança Down tem ritmo de aprendizagem mais lento, tem dificuldade na articulação de frases, o pensamento abstrato precisa ser mais compreendido e trabalhado. Se o professor conseguir entender a comunicação e expressividade da criança, ele vai ser competente e permitir que a criança obtenha conhecimentos funcionais para sua vida. (Profª instituição especializada).

Na fala das professoras os enfoques atuais da educação especial foram evidenciados. González, (2002) ressalta sobre o enfoque baseado nos déficits, em que a orientação pedagógica centra-se no aluno individualmente, e o enfoque cultural-integrador, no qual a orientação pedagógica centra-se no currículo como resposta educacional à diversidade.

O enfoque baseado nos déficits foi observado na professora da escola comum, quando ela ressalta a necessidade da ajuda de profissionais da área da saúde para sua prática pedagógica e que também ajudam no desenvolvimento do aluno. O enfoque cultural-integrador implica em atender a diversidade onde as necessidades e prioridades dos alunos são enfatizadas pela comunidade escolar, evidenciado na fala da professora da instituição especializada.

Concordando com nosso autor, essas orientações delimitam dois modelos de professores, dois modelos de escola e dois tipos de resposta educativa. Os pressupostos básicos de ambos os enfoques convivem nas ações e práticas educativas dos profissionais. Os professores variam em suas perspectivas frente aos alunos e em suas crenças sobre seus próprios papéis e responsabilidades no trabalho com indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Categoria 2) Processo de ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down

Ao perguntar para as docentes quais contribuições o educador pode oferecer para o desenvolvimento e a educação das crianças com Síndrome de Down, elas responderam:

Transformando o ambiente escolar em espaço acolhedor e responsivo às diferenças de cada um. Tratando a todos de forma igualitária sem distinção ou proteção, desenvolvendo um planejamento adequado, com conteúdos programáticos que envolvam a participação coletiva. (Profª educação infantil)

Valorizando a aprendizagem que a criança obtém, partindo da sua realidade e incentivando-a a desenvolver habilidades e competências. (Profª instituição especializada).

Constata-se que a criança Down não é vista como uma barreira para estas professoras, pois elas demonstraram ser capazes de considerar novas possibilidades de ação, explorando novas formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que implica na reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, cujos professores, em contato com os saberes sobre a educação de crianças especiais e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para alimentarem suas práticas, confrontando-os e produzindo saberes pedagógicos na ação.

Ao questionar sobre as atividades mais significativas e atividades que as crianças tinham mais dificuldades para desenvolver, as professoras logo responderam:

Júnior gosta de música, jogos e brincadeiras, futebol, dramatizar histórias através de gestos, boliche, corre cutia, pinturas, modelagem com massinha e argila e demais atividades do planejamento didático. Desenvolve atividades que ajudam no equilíbrio, orientação espacial, ritmo, sensibilidade, exercícios respiratórios, hábitos posturais, coordenação dos movimentos e estruturação do esquema corporal. Todas estas atividades são desenvolvidas às vezes de forma individual, outras vezes com a participação de seus colegas de classe. (Profª educação infantil)

Sobre as dificuldades de Júnior a professora ressaltou:

Júnior tem dificuldade na coordenação motora fina; há momentos em que não há compreensão de sua fala entre os colegas e comigo, mas está evoluindo; não realiza bem atividades que exijam atenção e discriminação auditiva; às vezes arrasta no chão, corre pela sala para chamar a atenção do grupo, que começa a imitá-lo; não tem responsabilidade para usar o banheiro sozinho; não tem organização com materiais de uso pessoal; no dia-a-dia no espaço externo é preciso buscá-lo, pois o mesmo continua a brincar e finge não entender as ordens da fila. (Profª Educação Infantil)

A professora da instituição especializada resalta sobre desenvolvimento e aprendizagem de Ana:

Ana sabe seu nome completo, nome dos familiares das professoras. Distingue roupas de dias quentes e frios; roupa que é sua e de seus familiares; alimenta-se sozinha; expressa sentimentos, gestos, expressões faciais e gestuais em atividades propostas; sua interação social ainda é bem restrita com os colegas, não interage mutuamente nos jogos, em atividades

com colegas, necessita sempre de minha mediação. (Profª instituição especializada).

Sobre as dificuldades de Ana a professora sinalizou:

Ana está desenvolvendo dentro de suas possibilidades, pois seu repertório de interesse por atividades cognitivas é restrito. É lenta na execução de atividades, sejam abstratas ou concretas; necessita de mediação constante para desenvolver as atividades; às vezes se mostra voluntariosa, desatenta, sem interesse; sua linguagem ainda apresenta déficit, seu diálogo é repetitivo, mas se faz entender. (Profª instituição especializada).

A descrição das professoras sobre as atividades que Ana e Júnior realizavam e as que tinham dificuldades de realizar foram também confirmadas em minhas observações no cotidiano dos dois ambientes. Contudo, houve uma preocupação da minha parte em observar se as professoras eram capazes, por exemplo, de impulsionar as atividades dos alunos dentro da abordagem histórico-cultural de Vygotsky. O desenvolvimento mental e as habilidades intelectuais de Ana e Júnior em relação às outras crianças eram evidentes. No entanto, através de desafios, as crianças eram incentivadas a desenvolver o seu raciocínio, utilizavam conhecimentos prévios que, somados aos novos, resultavam em aprendizagens.

Vygotsky, ao conceituar a Zona do Desenvolvimento Proximal, complementa o estudo anterior sobre Ana e Júnior, à medida que fala da capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros que tenham mais facilidade para tal. A Zona de Desenvolvimento Proximal ressalta a importância da interação entre as pessoas através de trocas afetivas, intelectuais e sociais, sendo que deverá ser respeitado o ritmo de cada indivíduo e, portanto, suas características individuais. O ensino deve oferecer desafios como um processo de construção e o professor deverá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa, como a observação participante, questionário e entrevista evidenciaram a importância da mediação como responsável pela capacidade de transformação do ser humano, tanto no que concerne aos fatores cognitivos quanto aos afetivo-motivacionais, sendo possível, através dela, transcender os limites biológicos determinados pela Síndrome de Down. O professor como mediador tem o papel explícito de interferir na zona de

desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tratou de um tema relevante e polêmico que tem despertado calorosos debates com orientações que privilegiam diferentes enfoques. Trata-se da educação inclusiva e mais especificamente de alunos com Síndrome de Down. Embora as contribuições científicas originadas do campo médico venham a contribuir para a compreensão de fenômenos comuns às dificuldades no desenvolvimento dos alunos com Síndrome de Down, o trabalho conjunto da família, da escola e dos professores revela-se fundamental, percebendo-os na diversidade em que se constituem, como seres capazes de superação. Pode-se considerar que estamos passando por uma fase de transição, que mostra mais intensamente a crise de paradigmas e que sugere novas orientações que contemplem a inclusão.

No decorrer deste estudo buscamos investigar o processo de desenvolvimento de duas crianças com Síndrome de Down, abordando as situações de ensino-aprendizagem em dois ambientes educativos: instituição especializada e escola comum.

As áreas de desenvolvimento observadas através de instrumento adaptado (programa de facilitação do desenvolvimento para crianças com necessidades especiais) de Fonseca (1995) foram: psicomotora, cognitiva e sócio-afetiva o que propiciou indicações para identificação das funções em que encontram dificuldade em cada uma delas.

Em relação aos graus de complexidade das tarefas estabelecidos no instrumento de observação em relação a níveis de abstração e de eficácia exigidos no processo educativo. Em alguns momentos foram evidenciadas nas crianças dificuldades na tomada de decisões, na iniciação de uma ação (atenção e percepção), na seleção ou eliminação de determinadas informações, dificuldades de referência espaço-temporal e de descrever relações entre objetos. Houve dificuldades na compreensão de conceitos abstratos para ordenar, comparar e sequenciar atividades.

Embora as crianças com Síndrome de Down apresentassem características peculiares de desenvolvimento, isso não se constituiu uma uniformidade a predizer os comportamentos e potencialidades apresentados. O desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down é tanto quanto o de qualquer

outra pessoa sem a Síndrome, resultante de influências sociais e culturais, incluindo-se aí as expectativas em relação às suas potencialidades e capacidades.

É importante destacar neste estudo a não responsabilização da instituição especializada e escola comum quanto ao desempenho das crianças, mas como resultado variável. Cabe também ressaltar algumas lacunas que dizem respeito às diferenças observadas entre as duas crianças, considerando que o tempo de observação das atividades escolares utilizado (apenas quatro meses) não pode levar a generalizações, o que constitui uma limitação do estudo.

Precisa-se pontuar que há outras variáveis que podem interferir no desenvolvimento das crianças como: sócio-econômicas, interações sócio-culturais de estimulação familiar com outros ambientes fora da escola o que requer maior aprofundamento de estudos que venham a ampliar a investigação de tais lacunas.

Observamos que muitas pessoas ainda resistem à idéia inclusivista, definindo-a como utópica e inviável. Apontam todos os obstáculos existentes, desde o despreparo do professor, a falta de estrutura das escolas, o preconceito da sociedade até o sistema capitalista. Em muitos momentos se posicionam como se esperassem algo pronto, como se fosse responsabilidade do outro lutar por uma causa que é de todos. Além disso, ocorre uma confusão conceitual em torno da integração e da inclusão, prevalecendo uma situação paralisante, originada provavelmente do receio à mudança de tendências impregnadas na formação acadêmica e gestão do sistema de ensino, em linhas gerais reprodutora e antidemocrática, bem como devido a condução das políticas públicas fundadas em concepções que excluem a participação dos educadores, vistos como meros executores, resultando na falta de comprometimento.

Contudo, apesar de não deixarmos de apontar as dificuldades existentes diante do processo de inclusão, vimos alguns avanços nessa área. Ainda que a passos lentos e até de modo equivocado, as legislações versam sobre os direitos humanos, proporcionando à população a oportunidade de defender o seu espaço. Dentro dessa ótica, o deficiente e todos os demais ocupam um lugar de reconhecimento, em oposição ao período em que não eram vistos nem como seres humanos.

As pessoas com Síndrome de Down do século XXI têm o direito do conhecimento e às técnicas de tratamento existentes, que lhes dão a possibilidade de se desenvolverem, atingindo metas socialmente esperadas e valorizadas.

Acredita-se que toda criança deve ter o direito de estar inserida em um programa educacional, independente de suas possibilidades de aprendizagem, até porque o sentido aqui atribuído ao processo educacional ultrapassa, e muito, os limites impostos a um programa restrito à educação formal e acadêmica.

Entretanto, para que estas pessoas possam viver o mais “normalmente possível”, o trabalho terapêutico-educacional precisa ir além do treinamento de atividades de vida diária e habilidades pré-acadêmicas. Atitudes sociais, relacionamento com pessoas diversas, independência de locomoção, profissionalização, participação política, cidadania, tudo isso tem que ser contemplado para que o indivíduo tenha alguma chance de se inserir socialmente na comunidade.

Se a educação é direito de todos, os indivíduos com Síndrome de Down estão sem dúvida nela incluídos, portanto, sua educação é plenamente assegurada.

O avanço no sentido das escolas inclusivas não é fruto apenas do individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola. É a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que abre as portas para a imensa maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais condições situam-se em três níveis diferentes e estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula. Assim, uma firme orientação política em favor da inclusão contribuirá de forma significativa para que as escolas se situem nessa posição.

Assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades.

Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades se torne um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de trabalhos escolares. O processo educacional voltado para as pessoas com Síndrome de Down deve ser repensado nessa mesma perspectiva, ou seja, tendo em vista a preparação para a vida.

Tendo suas limitações respeitadas e recebendo oportunidades adequadas, todo indivíduo tem condições de desenvolver, a seu modo, suas capacidades potenciais. Nesse sentido, reafirma-se a importância do papel do professor como agente mediador do processo ensino-aprendizagem, levando em

consideração as diferenças individuais e proporcionando atividades diversificadas e motivadoras, que façam do ensino e da aprendizagem grandes aventuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394/96**, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca** Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de Fevereiro de 2001.

BUD FREDERICKS, H. A educação da criança e do adolescente. In: PUESCHEL, S. (ORG.). **Síndrome de Down**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. cap.12, p. 232-262.

BUENO, J.G.S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** XXI ANPED: Caxambu, 1998.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, S. (ORG.). **Síndrome de Down**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. cap.13, p.263-285.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**.7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COLL, C. & MARCHESI, A. & PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 27 mar. 2008.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre manipulação do comportamento deteriorado. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONZÁLEZ, J. **Educação e Diversidade**: Bases Didáticas e Organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GUSMAN, S. & TORRE, C. Fisioterapia na Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, S. (ORG.). **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. cap.10, p.167-205.

HAGUETTE, T. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: Explicando o déficit intelectual. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, Dez. 2006.

MILLS, N. A educação da criança com Síndrome de Down. In SCHARTZMAN, S. (ORG.). **Síndrome de Down**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. cap. 12, p.232-262.

MINAS GERAIS. **Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais/Resolução nº451**, de 27 de Maio de 2003.

_____. A Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução SEE nº 521/04. **Dispõe sobre SD nº 01/2005**, orienta o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas nas escolas da rede Estadual. Belo Horizonte, 2005.

MURPHY, A. Criando um filho portador de deficiência. In: PUESCHEL (ORG.). **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores** 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2005. cap. 3, p.33-44.

PUESCHEL, S. (ORG.) **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHWARTZMAN, J (ORG.). **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SCHWARTZMAN, F. Aspectos da linguagem na criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, S. (ORG.). **Síndrome de Down**. 2.ed. São Paulo: Mackenzie, 2003. cap. 11, p.206-231.

SILVA, S. **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado de letras, 2001

TUNES, E. & PIANTINO, L. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui?** O gato comeu...: o programa de Lurdinha. São Paulo: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Formação Social da Mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAUSMER, E. Estimulação Precoce do Desenvolvimento. In: PUESCHEL, S. (ORG.). **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.cap.11, p.115-126.

APÊNDICES

APÊNDICE – 1

Questionário das Professoras

Prezado (a) Profissional da área da Educação:

Como mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC Barbacena, solicito sua colaboração para responder este questionário que servirá de subsídio para minha dissertação. Por ser um trabalho científico, é importante que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis. Lembrando que não há necessidade de identificação nominal.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Adriana Cláudia Drumond Diniz

Barbacena_____/_____/_____

Questionário

I - IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

01 – Nome:

02 – A instituição onde trabalha pertence à rede:

- () pública municipal
- () pública estadual
- () pública federal
- () particular
- () instituição especializada

03 – Endereço da instituição onde trabalha:

04 – Atuação pedagógica:

()__Série

()__Ciclo

()__Educação Infantil

()__Sala de recurso

05 – Número de alunos:

06 – Possui curso de Magistério (normal) nível médio?

() Sim

() Não

7 – Possui algum curso de graduação?

() Sim

() Não

8 – Qual?

9 – Possui algum curso de pós-graduação lato sensu (Especialização)?

() Sim

() Não

10 – Qual?

11 – Possui algum curso de pós-graduação strictu sensu (Mestrado) ?

() Sim

() Não

12 Qual?

13 – Você já fez algum curso de extensão ou de capacitação sobre Educação Especial?

14 - Identificação do aluno com Síndrome de Down –

14.1 - Nome:

14.2 – Data de nascimento:

02 – História de vida do aluno:

2.1 – Com que idade o aluno começou a freqüentar a escola?

2.2 – Há quanto tempo está na atual escola?

Menos de 1 ano

1 ano

2 anos ou mais

2.3 – Há quanto tempo está neste ciclo/série/educação infantil?

Menos de 1 ano

1 ano

2 anos ou mais

2.4 – Há quanto tempo freqüenta o atendimento educacional especializado?

Nunca freqüentou

Menos de 1 ano

1 ano

2 anos ou mais

2.5 – Atualmente, o aluno tem acompanhamento por profissionais da área da saúde?

Sim

Não

Qual (is)?

Há quanto tempo?

APÊNDICE - 2

Entrevista

Prezado (a) Profissional da área da Educação:

Como mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC Barbacena, solicito sua colaboração para responder esta entrevista que servirá de subsídio para minha dissertação. Por ser um trabalho científico, é importante que as respostas sejam as mais fidedignas possíveis. Lembrando que não há necessidade de identificação nominal.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Adriana Cláudia Drumond Diniz

Barbacena_____/_____/_____

Categoria I - Formação e competência profissional para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais

a - A qualificação de profissionais contribui para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum?

b - O professor é o único responsável pelo processo de inclusão da criança com necessidade especial?

c - O que é um professor ser competente para lidar com crianças especiais em uma sala de ensino regular?

Categoria II - Processo de ensino e aprendizagem do aluno com Síndrome de Down

a - Quais contribuições o educador pode oferecer para o desenvolvimento e a educação das crianças com Síndrome de Down?

b - Atividades significativas do aluno com Síndrome de Down: no desenvolvimento da identidade pessoal, de competência, autonomia e atividades lúdicas

c - Atividades que a criança com Síndrome de Down tem dificuldade para desenvolver

APÊNDICE – 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O Processo de Inclusão da Criança com Síndrome de Down

Pesquisadora: Adriana Cláudia Drumond Diniz

Orientadora: Dr^a Marília Araújo Lima Pimentel

Este projeto tem o objetivo de desenvolver um estudo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down em duas situações educativas: escola comum e instituição especializada, relacionando a influência de diferentes programas de intervenção organizacional e pedagógica no desenvolvimento social da pessoa com Síndrome de Down.

Os participantes da pesquisa na escola comum serão dois alunos com Síndrome de Down e suas respectivas professoras; na instituição especializada serão dois alunos com Síndrome de Down e sua professora.

Os procedimentos metodológicos serão analisados contemplando o registro de observação do desenvolvimento e aprendizagem da criança com Síndrome de Down nos seguintes aspectos: área cognitiva, psicomotora e sócio-afetiva; jogos e brincadeiras significativos; amostras de trabalhos com desenhos e /ou registros escritos. A entrevista com os professores ocorrerá seguindo os mesmos critérios da observação, sendo também relevante a categorização de fatos referente à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, formação profissional e dados educacionais sobre o aluno com Down.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAC-CEP/UNIPAC, através do telefone 36938832, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e desejar que _____
 _____ participe da pesquisa.

Barbacena, _____ de _____ de 2007.

Responsável: _____

Assinatura: _____

ANEXO

ANEXO – 1

Parecer Consubstanciado – Comitê de Ética em Pesquisa – UNIPAC

 UNIPAC Universidade Presidente Antônio Carlos																			
Parecer Consubstanciado de Projeto de Pesquisa																			
Título do Projeto: O Processo de Inclusão da Criança com Síndrome de Down																			
Pesquisador Responsável: Marília Araújo Lima Pimentel																			
Data da Versão: 23/08/07	Cadastro: 249/07																		
Data do Parecer: 30/09/07																			
Grupo e Área Temática	Classificação utilizada pela CONEP Ciências Humanas																		
Objetivos do Projeto: Relacionar diferentes programas de intervenção ou estratégias organizacionais e didáticas que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento social da pessoa com síndrome de Down. Identificar alternativas de atendimentos complementares a alunos com Síndrome de Down.																			
Sumário do Projeto : A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down são os principais motivadores da pesquisa que será feita em escola regular e em instituição especializada. Os participantes da pesquisa serão dois alunos de cada escola com suas respectivas professoras.																			
Comentários sobre as Referências Bibliográficas																			
Recomendação																			
Comentários sobre os Itens de Identificação																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Itens Metodológicos e Situações</th> <th>Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Autores</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Local de Origem na Instituição</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Projeto elaborado por pai ou mãe</td> <td>não</td> </tr> <tr> <td>Aprovação no país de origem</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Local de Realização</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Outras instituições envolvidas</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>Condições para realização</td> <td>ok</td> </tr> </tbody> </table>		Itens Metodológicos e Situações	Situação	Título	ok	Autores	ok	Local de Origem na Instituição	ok	Projeto elaborado por pai ou mãe	não	Aprovação no país de origem	ok	Local de Realização	ok	Outras instituições envolvidas	sim	Condições para realização	ok
Itens Metodológicos e Situações	Situação																		
Título	ok																		
Autores	ok																		
Local de Origem na Instituição	ok																		
Projeto elaborado por pai ou mãe	não																		
Aprovação no país de origem	ok																		
Local de Realização	ok																		
Outras instituições envolvidas	sim																		
Condições para realização	ok																		
Comentários sobre os Itens de Identificação																			
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Introdução</td> <td>ok</td> </tr> </tbody> </table>		Introdução	ok																
Introdução	ok																		
Comentários sobre a Introdução																			
<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Objetivos</td> <td>ok</td> </tr> </tbody> </table>		Objetivos	ok																
Objetivos	ok																		
Comentários sobre os Objetivos																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pacientes e Métodos</th> <th>Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Delineamento</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Tamanho de Amostra</td> <td>ok</td> </tr> <tr> <td>Catálogo do tamanho da amostra</td> <td>ok</td> </tr> </tbody> </table>		Pacientes e Métodos	Situação	Delineamento	ok	Tamanho de Amostra	ok	Catálogo do tamanho da amostra	ok										
Pacientes e Métodos	Situação																		
Delineamento	ok																		
Tamanho de Amostra	ok																		
Catálogo do tamanho da amostra	ok																		