

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Márcia Duarte

**SÍNDROME DE DOWN: SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO DA CIDADE DE ARARAQUARA-SP**



ARARAQUARA - SP
2008

Márcia Duarte

SÍNDROME DE DOWN: SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA CIDADE DE ARARAQUARA-SP

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Contribuições Psicológicas para o Trabalho Educativo

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

ARARAQUARA - SP
2008

Márcia Duarte

**SÍNDROME DE DOWN: SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO DA CIDADE DE ARARAQUARA-SP**

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Contribuições Psicológicas para o Trabalho Educativo
Orientadora: Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli

Data de aprovação: ____/____/____.

Membros Componentes da Banca Examinadora

Presidente e Orientadora Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara - UNESP

Membro Titular Prof^a Dr^a Tárzia Regina da Silveira Dias
Centro Universitário Moura Lacerda

Membro Titular Prof^a Dr^a Regina Keiko Miura
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus Marília - UNESP

Membro Titular Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Membro Titular Prof^o Dr. Edson do Carmo Inforsato
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara – UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Sei que os teus olhos
 Sempre atentos permaneceram em mim
 E os teus ouvidos
 Estão sensíveis para ouvir meu clamor
 Posso até chorar
 Mas a alegria vem de manhã és Deus de
 perto e não de longe
 Nunca mudastes
 Tu és fiel
 Deus de aliança
 Deus de promessas
 Deus que não é homem pra mentir
 Tudo pode passar
 Tudo pode mudar
 Mas tua palavra vai se cumprir
 Posso enfrentar o que for
 Eu sei quem luta por mim
 Seus planos não podem ser frustrados
 Minha esperança está
 Nas mãos do grande eu sou
 Meus olhos vão ver o impossível
 Acontecer
 (Deus de Promessas)

A **Deus**, pelas bênçãos infinitas que tornaram possível o que, aos meus olhos, seria impossível, e por mostrar-me a cada dia que tem as melhores coisas para aqueles que esperam com perseverança. Ao meu pai **Arlindo** e à minha mãe **Anna Vitória** e as minhas irmãs **Maristane e Micheli** que sempre, me deram apoio e acreditaram em mim e aos meus pequenos sobrinhos **Rafael, Roberta e Rodrigo**, que um dia vão entender minha ausência nesse momento e hoje estão vendo o que parecia ser impossível acontecer.

AGRADECIMENTOS

À **Professora Dr^a Luci Pastor Manzoli**, minha orientadora, que desde o mestrado me acompanha com carinho e paciência nas incansáveis orientações. Luci, você foi amiga, mãe, companheira e uma extraordinária mestra em minha vida, onde, com sua capacidade e sabedoria, me ensinou muitas coisas que contribuíram para minha formação de pesquisadora, mulher e profissional. Os cuidados que você teve comigo me ajudaram a superar a saudade de quilômetros de distância que me separavam da minha família. Hoje nos despedimos com muita alegria, pois foram anos de convivência, resultando um lindo memorial.

Sou grata aos alunos participantes da pesquisa: **Nanda, Ana, Mila, Nita, Nilo, Nando e Zé**, que não só colaboraram para a construção deste estudo, mas também me proporcionaram muitos ensinamentos, que, com certeza, não encontraria em livros. Sem vocês, este estudo não seria concretizado. Lembrar-me-ei sempre dos lanches com bolos, bolachas e chocotone acompanhado com chá.

Agradeço às **famílias** participantes da pesquisa, por revelarem a certeza de que vale a pena seguir em busca de informações para mostrar que a diferença está presente em todos os grupos humanos.

Tenho de agradecer às **professoras** que fizeram parte da pesquisa, sem cuja colaboração este estudo não seria concretizado.

Devo agradecer à **Diretoria de Ensino**, que gentilmente forneceu informações para esta pesquisa e permitiu a entrada nas escolas.

Agradeço às **coordenadoras e diretoras** das duas escolas da rede particular, que permitiram a entrada para que eu pudesse realizar meu estudo.

À **secretaria da Pós-Graduação**, sempre prestativa, auxiliando nas informações e normas do programa.

Às professoras, **Prof^a Dr^a Tércia da Silveira Dias** e **Prof^a Dr^a Regina Keiko Kato Miura**, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, agradeço as valiosas contribuições que me conduziram a caminhos para finalizar este trabalho.

Aos membros da Banca de Defesa da Tese, **Soraia Napoleão Freitas** e **Edson do Carmo Inforsato** agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheram o convite para avaliar este estudo.

À **Fabiana Cristina de Souza**, pela amizade, pelo carinho e pela força profissional que sempre me proporcionou.

As minhas queridas amigas **Lucilaine, Bárbara e Rafaela**, pela nossa recente e intensa amizade e pela força que o trio me proporcionou durante as viagens de trabalho.

Ao **Vitor**, pelos ensinamentos de formatação, dicas do Word e pela amizade.

Ao colega e amigo **Arnaldo**, pelas belíssimas ilustrações que abrem os capítulos da tese.

A minha sempre amiga e companheira **Ladi**, que, mesmo distante contribuiu com seus conhecimentos e sempre torceu por mim.

A todos os colegas e **professores da Faculdade de Educação São Luís**, por compartilharmos momentos de aprendizado, de trocas de experiência e momentos de descontração nas viagens da Pós-Graduação. Em especial, aos professores do curso de Educação Especial, à **Juliane**, à **Fabiana**, à **Rosangela**, ao **Rodrigo** e **Pedro**, pela amizade, desabafos e brincadeiras nos momentos de cansaço na tutoria.

As minhas queridas e companheiras do grupo de estudos: **Beti, Neusa, Nilza** e **Dri**, que colaboraram com seus conhecimentos nas discussões da minha pesquisa para a qualificação. Ficaré a saudade de nossos encontros acompanhados

de bolachas e caputino na sala 44; a organização do encontro de Educação Especial; a viagem para Marília no Ford KA da nossa orientadora, enfim todos os momentos de convivência que resultaram uma linda história acadêmica.

Aos pais do Du, **Tânia** e **Cláudio**, que proporcionaram momentos de descontração, cuidando da Keka com carinho quando precisava ausentar-me para viagens e estudos. Obrigada pela força.

Ao **Du**, meu namorado, que sempre entendeu a minha "falta de tempo" por ter de dedicar-me à escrita deste trabalho, permanecendo sempre comigo, apoiando e incentivando a sua finalização. Agradeço as conversas sobre gramática, os detalhes gráficos dos dados, os desabafos e as injeções de ânimo, pois, quando parecia que não iria conseguir terminar este trabalho, ele sempre dizia: "tá quase no fim, vai dar tudo certo".

A todos os outros que não foram citados aqui, mas que sabem do meu reconhecimento.

À Capes, pelo auxílio financeiro durante dois anos.

DUARTE, M. **Síndrome de Down**: situação escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara - SP, Araraquara, 2008. 171f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que freqüentavam o Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP, no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries que estão freqüentando. Para tanto, foi realizado um levantamento do número desses alunos nessas redes de ensino no início do ano letivo de 2006. Esse levantamento mostrou que havia 7 alunos, sendo 5 da rede estadual da 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries, sendo um do sexo masculino e quatro do feminino, com idades de 14 a 21 anos e dois da rede particular na 5ª série do Ensino Fundamental e outro no 2º ano do Ensino Médio, ambos do sexo masculino com 17 e 18 anos, respectivamente. Para conhecer a trajetória escolar desses alunos, bem como a situação na série que estavam freqüentando, foram realizadas entrevistas com os pais e professores. Também organizou-se um grupo de estudos com os 5 alunos da rede estadual, visando a aplicar atividades de leituras e interpretação oral e escrita das histórias. Os resultados apontaram que esses alunos freqüentaram as classes especiais para deficientes mentais por um período de 3 a 15 anos para depois serem matriculados no ensino regular, com exceção de um, que não freqüentou essa classe. Nas escolas regulares apresentaram grande defasagem idade/série se comparados com os demais colegas da classe. A pesquisa mostrou que esses alunos necessitam de um maior tempo para a realização das tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço. Notou-se ainda a necessidade do uso de material concreto, porque apresentaram dificuldades de aprendizagem com conceitos abstratos. Portanto, é preciso estruturar melhor as escolas do presente estudo para se tornarem inclusivas, pois estas precisam rever as suas formas de atuação, para melhor oferecer um ensino com equidade de modo que adquiram autonomia e sentam-se parte do sistema educacional e social.

Palavras-chave: síndrome de Down, professor, escolas do ensino regular, inclusão.

DUARTE, M. **Down's Syndrome**: scholar situation in the Elementary and Secondary schools in the city of Araraquara - SP, Araraquara, 2008. 171f. Doctoral Thesis (PhD in School Education) Language and Science School, Paulista State University "Julio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

The present study had the aim to know the scholar situation of the students with Down's Syndrome that attended to the Elementary and Secondary Schools in public and private systems, in the city of Araraquara – SP, referring to the corresponding contents to the grades they were attending. For this purpose a research on the number of these students was made in those mentioned schools at the beginning of the school year of 2006. This study showed that there were 7 students, being five in public schools taking the 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th grades, being one male and four females, having from 14 to 21 years of age and two in private schools, taking the 5th grade of the Elementary school and another taking the 2nd grade of Secondary school, both males and being 17 and 18 years old, respectively. In order to know the scholar trajectory of these students, as well as their situation on the grade they were attending, interviews were held with parents and teachers. A studying group was also organized with 5 of the students that were studying in public schools, with the objective of applying reading activities and oral and written interpretations of stories. The results showed that these students attended special classes for mental deficiency for a period of 3 to 15 years and only after this they were enrolled on the regular school classes, except one of them that hadn't attended special classes. In regular schools we could see that a big difference was presented on age/grade if compared with other classmates. The research showed that these students needed a longer time to accomplish tasks, an individualized teaching, a curricular adaptation, as well as a change on the way of teaching the contents and of dosing even more the amount of activities, in order to avoid the stress. It was even noticed the necessity of using concrete material, because the students presented difficulties in learning using abstract concepts. So, it's necessary to improve the conditions of the schools involved in the present study, in order to be transformed into more capable schools to receive these students, so, these schools need to review their way of acting, for better results on equality of the teaching system, in a way that the students may have more autonomy and feel themselves part of the educational and social system.

KEYWORDS: Down's Syndrome, teacher, public schools, inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos alunos com síndrome de Down que estavam freqüentando, no ano de 2005, as escolas da Rede Estadual.....	66
Quadro 2: Situação escolar identificada pelos professores da Rede Estadual no ano de 2005	67
Quadro 3: Distribuição dos alunos com síndrome de Down que freqüentavam a Rede Estadual nos anos de 2005 e 2006	69
Quadro 4: Distribuição dos participantes da pesquisa, idade/série, número de professores, respectivas rede de ensino e membros da família	71
Quadro 5: Respostas dos professores referentes à forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula.....	86
Quadro 6: Respostas dos professores referentes ao desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração	90
Quadro 7: Respostas dos professores referentes aos pontos fortes e fracos dos alunos com síndrome de Down	93
Quadro 8: Respostas dos professores em relação às mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e a situação escolar em relação aos colegas	99
Quadro 9: Síntese do desenvolvimento da aluna Nanda em cada atividade no grupo de estudos.....	102
Quadro 10: Síntese do desenvolvimento da aluna Ana em cada atividade no grupo de estudos.....	103
Quadro 11: Síntese do desenvolvimento da aluna Mila em cada atividade no grupo de estudos.....	104
Quadro 12: Síntese do desenvolvimento do aluno Nilo em cada atividade no grupo de estudos.....	105
Quadro 13: Síntese do desenvolvimento da aluna Nita em cada atividades no grupo de estudos.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Trajetória escolar dos alunos participantes	84
Gráfico 2: Forma de o professor trabalhar os conteúdos.....	87
Gráfico 3: Distribuição individual sobre o desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração	91
Gráfico 4: Distribuição individual sobre os Pontos Fortes dos alunos	94
Gráfico 5: Distribuição individual sobre os Pontos Fracos dos alunos.....	94
Gráfico 6: Distribuição individual dos alunos sobre as mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo	100
Gráfico 7: Distribuição individual dos alunos sobre a situação escolar em relação aos colegas	100

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Carta de apresentação ao Dirigente de Ensino	150
Apêndice B: Pergunta aplicada, no ano de 2005, aos professores da rede estadual.....	151
Apêndice C: Autorização dos pais para a participação dos seus filhos	152
Apêndice D: Carta de apresentação enviada à Secretaria de Educação	153
Apêndice E: Carta de apresentação enviada às escolas da rede particular.....	154
Apêndice F: Roteiro da entrevista dos pais	155
Apêndice G: Roteiro da entrevista dos professores no ano letivo de 2006	156

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Carta de autorização cedida pela Diretoria de Ensino.....	158
Anexo B: Carta enviada pela Secretaria de Educação do Município	160
Anexo C: Autorização manuscrita pelos alunos para a participação no grupo de estudos.....	161
Anexo D: Produção escrita da Nanda, Ana, Nilo, Nita e Mila	165
Anexo E: Criação escrita da história: <i>Os três porquinhos</i> da Mila	171
Anexo F: Criação escrita da história: <i>Os três porquinhos</i> da Nita	172
Anexo G: Criação escrita da história: <i>Os três porquinhos</i> do Nilo	173
Anexo H: Criação dos desenhos sobre a digestão: de Mila, Nita e Nilo	174
Anexo I: Criação do texto sobre a profissão de Mila	177
Anexo J: Criação do texto sobre a profissão de Nilo	178
Anexo K: Criação do texto sobre a profissão de Ana	179
Anexo L: Criação do texto sobre a profissão de Nita	180

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 A Síndrome de Down Através dos Tempos	29
2.2 Inclusão Escolar	45
3 OBJETIVOS.....	60
3.1 Objetivo Geral	60
3.2 Objetivos Específicos	60
4 A ESCOLHA TEÓRICO - METODOLÓGICA	62
4.1 Considerações Acerca da Metodologia.....	62
4.2 Trajetória da Pesquisa	65
4.2.1 Descrição do Primeiro Momento da Coleta dos Dados.....	65
4.2.2 Descrição do Segundo Momento da Coleta dos Dados	69
4.3 Identificando os Participantes do Grupo de Estudos	70
4.4 Participantes da Pesquisa.....	70
4.5 Local.....	72
4.6 Materiais.....	72
4.7 Procedimentos de Coleta dos Dados.....	73
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	79
5.1 Trajetória Escolar dos Alunos	80
5.2 Situação dos Alunos na Escola.....	84
5.3 Grupo de Estudos pela pesquisadora	101
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
8 REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES	149
ANEXOS	157



INTRODUÇÃO

A felicidade de um encontro com uma pessoa, com um livro, com uma obra de arte – que tenha o sentido da participação e da consonância é o resultado de um longo caminho, o qual requer aplicação e estudo paciente, e, portanto, é sacrifício de si, do próprio tempo. E isso ainda não basta: é necessário estar predispostos àquele encontro, isto é, possuir, no tecido das premissas, os fios já entrelaçados (CONSERVA, 1998, p.9).

Este estudo reflete minha caminhada acadêmica, que se deu inicialmente na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Estado do Rio Grande do Sul, com a formação no curso de Graduação em Educação Especial no período de 1995 a 1999 e, posteriormente, no curso de Especialização na mesma área.

Nesses dois momentos, foram acumuladas reflexões, ao longo de uma experiência profissional em relação à educação escolar de pessoas com deficiência mental. Com isso, aumentaram as inquietações e um forte desejo que me impulsionou e impulsiona ao desafio da pesquisa.

Em 2001, ingressei no curso de Mestrado em Educação Escolar, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista - Unesp de Araraquara - SP, onde desenvolvi uma pesquisa que teve por objetivo investigar como estava se dando o processo de inclusão escolar dos alunos com síndrome de Down no ensino fundamental (1ª a 4ª série), nas escolas da rede pública. Os dados dessa pesquisa apontaram que havia uma única escola com uma aluna com síndrome de Down, que freqüentava a 1ª série do ensino fundamental na rede estadual de ensino. Foi realizada entrevista com a professora da classe para conhecer a sua visão sobre a aprendizagem escolar dessa aluna, bem como observações em sala de aula, visando a verificar como ocorria a relação aluno/professor; aluno/aluno; e aluno/aprendizagem dos conteúdos escolares. Os resultados mostraram que, no início do ano letivo, a aprendizagem escolar da aluna se deu de maneira satisfatória e, no decorrer do 2º semestre, quando os conteúdos começaram a ficar mais complexos, houve um declínio da aprendizagem principalmente em relação à resolução de problemas e interpretação de textos, comparado aos demais colegas de classe.

As análises realizadas nesta pesquisa propiciaram questões que foram sendo elaboradas e articuladas ao meu processo de formação, gerando a continuidade dos meus estudos no curso de Doutorado no mesmo Programa de Pós-Graduação, para verificar aspectos não pesquisados quanto à situação escolar das pessoas com síndrome de Down incluídas nas escolas da rede regular de ensino.

Considerando que inclusão implica em mudanças na escola visando oportunidades iguais para todos os alunos, oportunidades educacionais – formais e sociais, este estudo mostra alguns caminhos de reorganização necessários à escola para a educação de alunos com síndrome de Down, ou em outras palavras, caminhos para a escola se tornar inclusiva.

A inclusão escolar é uma possibilidade de convívio destes alunos em ambientes das classes regulares, onde não permanecerão mais isolados, mas, sim, interagindo com outros alunos em um mesmo grupo.

Diante dos documentos de grande relevância, entre os quais: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, o paradigma inclusivo materializou-se e adentrou as discussões no Brasil e veio ganhando espaço com base no pressuposto de que a educação de qualidade é direito de todos. A partir de então, foi estabelecido que as pessoas com deficiência tivessem garantida a frequência no ensino regular, pois toda pessoa tem direito ao acesso e permanência na escola.

A partir daí, as discussões sobre a educação inclusiva foram fortalecendo-se, e as escolas passaram a receber as pessoas com diversas deficiências: física, visual, auditiva e mental, incluindo aquelas com síndrome de Down. A inclusão encontrou solidez com o trabalho de pesquisadores da área educacional e com as experiências positivas de famílias que optaram por matricular seus filhos em escolas do ensino regular.

Os estudos a respeito da deficiência mental mostram que a trajetória através dos tempos, em relação à pessoa com síndrome de Down, é permeada por mitos, preconceitos e segregação. Por suas características físicas, como olhos arredondados e puxados para cima, baixa estatura, orelhas e mãos pequenas, eram

chamados de mongolóides, devido a algumas semelhanças físicas com os povos da Mongólia.

Duarte (2003, p. 21) retoma as descrições de Schwartzman (1999) quanto às diferentes denominações da síndrome de Down, isto é: “imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, cretinismo furfáceo, acromicria congênita, criança mal-acabada e criança inacabada”.

Estudos que abordam as diferentes trajetórias de desenvolvimento de pessoas com deficiência mental têm mostrado que essa condição é uma produção social e que, mesmo aquelas pessoas identificadas como deficientes mentais, podem modificar o curso de seu desenvolvimento. (DA ROS, 2002; SAAD, 2003; TUNES e PIANTINO, 2003; WISE e GLASS, 2003; MELERO, 2003).

Glat (2004, p.56) descreve a deficiência como:

[...] uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restrita não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo, pelas conseqüências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial - SEESP/MEC, 1994, a utilização do termo necessidades educacionais especiais foi uma das tentativas de minimizar os efeitos pejorativos e negativos que vinham sendo acrescentados ao termo deficiência, focalizando a mudança de olhar, ou seja, ao invés de ver a pessoa, você olha a escola e a partir de recursos nos serviços.

De acordo com o sistema de classificação da American Association for Mental Retardation (AAMR, 2002) - Associação Americana de Retardo Mental¹, a deficiência mental é caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual da pessoa, acompanhado por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo. Essas pessoas apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento do que as demais da mesma idade, necessitando de um tempo maior para realizar as atividades. Sua capacidade de abstração e generalização também estão comprometidas

¹ Existem outros sistemas de classificação da deficiência mental, como, por exemplo, a classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID-10 (também conhecida como código Internacional de Doenças), ambos da Organização Mundial da Saúde (OMS), e o Manual de Diagnóstico e Prática Profissional em Retardo Mental, da Associação Americana de Psicologia (APA).

Com a atualização da AAMR, em 2002, tem-se que a conceituação da deficiência mental envolve cinco áreas que se referem aos diferentes aspectos do desenvolvimento que são: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papel social; saúde e contexto (AAMR, 2006²).

Na presente investigação, optou-se por focar as habilidades intelectuais dos alunos com síndrome de Down que, segundo o modelo da AAMR (2002), se referem à capacidade de raciocínio, planejamento, resolução de problema, pensamento abstrato e compreensão de idéias.

Segundo o MEC/SEESP (2005), a deficiência mental é considerada um desafio para o desenvolvimento, pois a pessoa com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal de aluno esperado pela escola. Sabe-se que, não corresponder ao esperado, pode acontecer com qualquer aluno, mas as pessoas com deficiência mental apresentam características biológicas e cognitivas que, muitas vezes, tendem a comprometer esse ideal padronizado.

Pressupõe-se que a escola deveria ser uma instituição socialmente responsável não só pelo acesso ao conhecimento dos conteúdos, mas também pelo desenvolvimento global de cada aluno, em todos os seus aspectos, com o objetivo de formar cidadãos autônomos e respeitados no contexto em que vivem. É preciso que a escola tome para si a competência de intervir e superar as dificuldades dos seus alunos, auxiliando na construção de uma sociedade inclusiva (Werneck, 2003, p.23). Assim, nas palavras da autora:

Uma sociedade inclusiva capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a inclusão escolar envolve refletir, entre outros aspectos, em novos paradigmas educacionais, em concepções diferenciadas de ensino e aprendizagem, pois a adoção de uma política de inclusão compreende mudanças de valores e de práticas que alteram o funcionamento das escolas.

² Trata-se da definição da AAMR de 2002, traduzida e publicada no Brasil em 2006.

De acordo com Mantoan (2006), a entrada dos alunos com deficiência no ensino regular, não só em decorrência de seu quadro etiológico, mas também diante da sua condição enquanto pessoa única, está provocando ainda muitas discussões e posições “polêmicas e controversas” entre os profissionais da educação.

De acordo com a legislação educacional brasileira, todas as pessoas, indiscriminadamente, têm direito de freqüentar o ambiente educacional e, segundo o discurso governamental com o princípio democrático e humanitário da educação para todos, esse direito será preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns.

Nesse contexto, a inclusão escolar surge no cenário educacional como uma proposta de inserção escolar, visando a reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminar os alunos nem segregá-los, inclusive aquelas pessoas com deficiência mental, incluindo a síndrome de Down (SASSAKI 1997; BUENO, 1999; WERNECK, 2003; MAZZOTTA, 2003; MANTOAN, 2006).

Estudos³ recentes (DUARTE, 2003; VOIVODIC, 2003; SAAD, 2003; ARAÚJO, 2006) sobre a inclusão escolar têm apontado que a mesma traz ganhos significativos para o desenvolvimento social e cognitivo de grande parte dos alunos com deficiência, inclusive para os que apresentam síndrome de Down.

A presente investigação parte do princípio de que cada aluno apresenta um desenvolvimento singular, que pode ser pesquisado para além dos limites aparentemente impostos por sua condição genética e social.

Considerou-se, então, a possibilidade de identificar os alunos com síndrome de Down que freqüentam o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e o Ensino Médio em escolas públicas e particulares da cidade de Araraquara - SP. Dessa forma, a problemática propulsora deste estudo ampara-se no seguinte: Como está a situação escolar dos alunos com síndrome de Down no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries em que estão matriculados?

³ Estes estudos poderão ser verificados a partir do levantamento realizado nas bases de bibliotecas universitárias e catálogos eletrônicos apresentados a seguir.

Nesse sentido, interessa-nos saber o que pensam os pais e os professores em relação à situação escolar desses alunos e como esta se dá em relação às atividades de compreensão, interpretação e criação de histórias.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio são assimilados na pesquisa de acordo com a proposta da LDB 9.394/96, que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Investigar o cenário do ensino fundamental e médio fez-se necessário por serem essas de extrema importância na formação dos alunos, tendo por objetivo formar alunos capazes de lidar com situações novas, resolver problemas e dominar a leitura e a escrita. Acredita-se também que as pessoas com síndrome de Down ainda não ocupam um número significativo nessas etapas educacionais, pois há exigências mais formais nesses níveis de ensino em relação à aprendizagem dos alunos.

No intuito de conhecer o que os estudos referentes às pessoas com síndrome de Down têm retratado, a pesquisadora realizou um levantamento nos bancos de dados de várias bibliotecas universitárias entre os anos de 2000 e 2007. E a maioria deles mostra a influência do ambiente sobre a escolarização do aluno com síndrome de Down.

O levantamento do material bibliográfico foi realizado em várias bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Catálogo Eletrônico das bibliotecas: USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar e UFSM - UNIBIBLIWEB, Instituto Brasileiro de Informações, Ciência e Tecnologia – IBICT, e Scientific Eletroni Libray online - SCIELO. Para localizar estudos que abordam o tema síndrome de Down, foram indicadas, na pesquisa eletrônica, palavras-chave como: inclusão, aprendizagem e síndrome de Down.

A escolha deste período deu-se ao fato de que, a partir do ano de 2000, têm-se intensificados as discussões e os documentos expedidos pelos órgãos governamentais veiculados a um compromisso político nacional assegurando a todos os cidadãos brasileiros o direito “à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, dentre os quais se destacam (ECA Revisado, 2000) o “atendimento educacional aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”, “que todos os alunos, independentemente de classe, raça,

gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam compartilhar e usufruir de uma escola com ensino e aprendizagem de qualidade” (CNE, 2001). A partir do levantamento realizado nas bases de dados das bibliotecas universitárias e nos catálogos eletrônicos referenciados, buscou-se o que estava sendo descrito nos estudos sobre o tema em questão, visando a selecionar para a presente investigação os que tivessem relação com a temática abordada, conforme ilustram os estudos a seguir:

Na pesquisa de Duarte (2003), estão presentes considerações de que existe considerável distância entre o que está previsto na legislação e o que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com síndrome de Down.

Voivodic (2004) descreve que a inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar e, portanto, não basta ser contemplada por decretos legais, sendo necessário vontade política, governamental e mobilização da sociedade.

Castro (2006) através dos discursos dos professores, buscou compreender as representações que eles têm de seus alunos com síndrome de Down, dando atenção maior a alguns pressupostos, tais como: o fenótipo, os mitos, as terminologias, os sentimentos e as atitudes. Os dados mostraram que ainda está muito dividida a representação que os professores fazem de seus alunos com síndrome de Down e da sua prática inclusiva. Também, verificou-se que é fundamental a formação continuada específica. Da mesma forma que acreditamos nas inúmeras possibilidades das pessoas com essa síndrome, cremos que é imprescindível a dedicação e o preparo dos professores. Com a inclusão os professores estão aprendendo a ver que cada aluno possui as suas particularidades, a sua história, outra vida: que o aluno não é somente mais um em sala, e sim outro, com outra história, outra família.

Martins (2002) trouxe em sua investigação dados nos quais os educadores vêem a inclusão escolar como benéfica para os alunos com síndrome de Down, tendo em vista a constatação de que eles demonstram estar felizes pelo convívio na classe regular, bem como pelo fato de a maior parte estar apresentando progresso em áreas diversas, entre as quais a: social, cognitiva, acadêmica, emocional, motora e/ou comunicação verbal, sendo possível verificar também que a criança se sente mais desafiada a avançar e evoluir em sua aprendizagem. Este estudo demonstrou, também, que as reações existentes na comunidade escolar frente à percepção

sobre o aluno com síndrome de Down variam bastante. De início, os professores expõem que têm medo, angústia por não saberem como ensinar esses alunos, avaliar o seu progresso e como promovê-los. Os dados mostraram que, em decorrência da convivência com os alunos e das orientações recebidas, esses sentimentos foram sendo modificados. Já na pesquisa de Tessaro (2004), foi possível verificar que os professores não possuem tal clareza sobre o que seja a inclusão, desconhecendo os princípios norteadores desse processo.

Araújo (2006) aponta em seu estudo que nem os pais nem educadores possuem conhecimentos amplos sobre a síndrome de Down. Os educadores, inclusive, parecem sentir falta desses conhecimentos, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo da criança, de modo que possam desenvolver programas de aprendizagem mais eficazes.

Em relação às pesquisas que abordam as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades de pessoas que apresentam síndrome de Down, há o estudo desenvolvido por Saad (2003), que, com base na teoria sócio-histórica, investigou a trajetória social e escolar de um grupo de jovens, a respeito do afloramento de suas potencialidades, reveladas por seus desempenhos em produção de escrita, leitura, oralidade, massagem terapêutica, computação, artes plásticas, natação e trabalho. Os resultados desse estudo revelaram que esses jovens foram capazes de participar da inclusão no espaço escolar e social, e, quando foram expostos a situações instigantes de educação, mostraram melhores condições de desenvolvimento efetivo de suas habilidades.

Fazendo referência à mediação em sala de aula e aos aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down, foi possível verificar, a partir da pesquisa de Ballaben (2001), que existem diversos fatores que contribuem para o envolvimento desses alunos na realização das atividades em sala de aula, tais como: utilização de conteúdos que façam sentido em função da vivência; forma como o professor concebe seu objeto de ensino e, ainda, pelas suas expectativas diante da capacidade de aprendizagem desses alunos. Os dados revelaram ainda que a construção de conhecimento pode ser favorecida pelas relações entre sujeito que aprende, sujeito mediador e objeto de conhecimento.

Gândara (2005), em seus estudos, verificou que a intervenção do professor em sala de aula, na aprendizagem de escrita da criança com síndrome de Down,

trouxe progressos relevantes em relação à compreensão da escrita e sua funcionalidade.

O estudo realizado por Gomes (2001) sobre o aprendizado da leitura e da escrita com alunos com síndrome de Down e deficiência mental revelou semelhanças dos processos cognitivos em relação aos das crianças ditas normais, embora o ritmo de aprendizagem se diferencie, requerendo, portanto, um período mais longo para a aquisição desse conhecimento.

A pesquisa de Michels (2007) analisou como se dá o processo de apropriação da escrita de uma criança com síndrome de Down, durante as atividades regulares em uma turma no início do ensino fundamental. O estudo investigou quais eram os aspectos-chave envolvidos no processo de apropriação da escrita do aluno, bem como identificou e analisou a rede de apoio com a qual ele contava durante o processo de aprender a escrever. Os resultados desse estudo demonstraram que os alunos com síndrome de Down aprendem a linguagem escrita no ensino regular, mas é fundamental que a escola empreenda uma série de ações, entre as quais: disponibilizar recursos e apoios necessários para esse fim; considerar e, portanto, avaliar o nível de desenvolvimento real dos alunos; e planejar o processo de ensino, levando em conta que precisa ser significativo para todos e que se dá em um contexto compartilhado de interações.

Silva e Kleinhans (2006), em suas investigações, levantaram dados a respeito da capacidade do organismo humano em se adaptar ao meio e que a plasticidade cerebral está relacionada à qualidade, duração e forma de estimulação que a pessoa com síndrome de Down recebe. Isso denota que a plasticidade na síndrome implica diretamente considerar o meio em que a pessoa está inserida. Portanto, a possibilidade de ampliar e determinar certa resposta está condicionada ao apoio que a pessoa recebe do meio. Quanto mais se oferecer um ambiente solicitador, que promova autonomia e diferentes possibilidades de descobertas de seu potencial, melhor será o seu desenvolvimento.

Fazendo referência às relações sociais entre crianças com síndrome de Down e seus colegas de classe, foi possível verificar, a partir da pesquisa de Smeha (2006), que os movimentos de aproximação e rejeição entre as crianças e a conseqüente formação de subgrupos são influenciados pelo discurso do professor que enuncia ao grupo o comportamento apropriado. As crianças reagem à

estranheza, distanciando-se do colega diferente, independentemente do diagnóstico de deficiência, mais visivelmente nas situações onde não há mediação do professor.

O estudo de Gomes (2006) analisou as produções escritas de alunos com e sem síndrome de Down. O objetivo foi compreender limites e possibilidades em materializar e organizar seus textos. Os dados revelaram semelhanças qualitativas entre os dois grupos, em relação à apropriação da norma ortográfica e ao uso dos sinais de pontuação. Constatou-se a concentração de erros por omissão e trocas de letras. No uso da pontuação, os participantes centralizaram o emprego do ponto final para delimitar o fechamento do texto. Este estudo constatou diferenças significativas entre os dois grupos nos aspectos lingüístico-textuais. Algumas produções dos alunos com síndrome de Down expressaram uma escrita sem a presença de elementos característicos da linguagem escrita. De modo geral, essas produções são permeadas pela escrita de palavras soltas e fragmentadas, com o predomínio do registro de substantivos e verbos. Enquanto que os alunos ditos normais apresentavam maior coerência no emprego das palavras e na construção de sentido do texto. O estudo conclui que, ao longo do desenvolvimento da escrita, a prática escolar e as experiências diversificadas com a leitura e a escrita influenciam na produção escrita dos alunos, independentemente da sua condição cognitiva.

Pereira (2007) trouxe, em sua investigação, dados de que as crianças com síndrome de Down apresentam diferenças de habilidades sociais em função do tipo de escola e das atitudes dos professores. Reforçando a influência do ambiente sobre a produção desses alunos.

Casarin (2007) destaca, em seu estudo, que a informação e a orientação sobre familiares e profissionais podem promover mudanças de atitudes em relação à síndrome de Down. A informação pode ajudar as pessoas a (re) elaborarem a representação que possuem da síndrome, que muitas vezes está contaminada por concepções negativas e limitadoras, que se interpõem no relacionamento e alteram o estabelecimento do vínculo com a pessoa que tem essa síndrome.

Foi encontrada, ainda, a pesquisa de Leal (2006), que retrata a expectativa das mães sobre a escolarização de seus filhos com síndrome de Down quando esse se encontrava ainda na fase de estimulação precoce. Os dados mostraram que as mães tinham expectativas positivas em relação à escolarização de seus filhos, ou

seja, elas esperavam que eles tivessem condições de acompanhar os estudos e iriam matricular seu filho numa escola de ensino regular, pois julgavam que essa inserção seria necessária e benéfica para o desenvolvimento geral de seus filhos.

O estudo de Munhóz (2003) teve o propósito de analisar a contribuição da família para as possibilidades de inclusão de crianças com síndrome de Down. Os dados revelaram que as famílias têm suas particularidades para contribuir com a possibilidade de inclusão de crianças com síndrome de Down, mostrando que essa é mediadora para o processo de inclusão de seus filhos. Portanto, é importante que a escola adote medidas de acolhimento não somente para esses alunos, como também para os pais. Essas medidas contribuem para que, tanto a criança como seus pais, sintam-se confiantes e estimulados diante do direito de serem incluídos na escola de todos.

As pesquisas apresentadas mostraram que, quando os alunos com síndrome de Down freqüentam as escolas regulares, apresentam ganhos significativos não só em seu desenvolvimento social, mas também em seu desenvolvimento intelectual. Também foi constatado que o discurso do professor influencia os movimentos de aproximação e rejeição entre os alunos com e sem deficiência. Outro ponto ressaltado pelos estudos é a importância da mediação para o sucesso do processo de aprendizagem escolar.

No levantamento realizado, não foram encontrados estudos que tragam a situação escolar das pessoas com síndrome de Down em relação à série que estão freqüentando. Apesar disso, os estudos aqui apresentados contribuíram no sentido de conhecer o que vem sendo estudado na área de educação em relação ao assunto.

O presente estudo está organizado em seis itens, que se distribuem da seguinte maneira:

O item 1 compõem-se desta **Introdução**, que trouxe informações sobre a trajetória da escolha da temática estudada, bem como aspectos gerais sobre a síndrome de Down e a inclusão escolar.

O item 2, denominado **Fundamentação Teórica**, apresenta uma abordagem descritiva sobre a síndrome de Down através dos tempos. As considerações iniciais referem-se ao histórico da síndrome e aos aspectos biológicos, psicológicos e educacionais. Ainda nesse item, há uma abordagem que faz referência à inclusão

escolar, sendo descritos conceitos e perspectivas de educação inclusiva como espaço de escola para todos.

No item 3, evidencia-se o **Objetivo** do estudo, permitindo a visualização do objetivo geral e dos específicos que foi analisar a situação escolar dos alunos com síndrome de Down, no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries que estão freqüentando, bem como analisar a visão de seus pais e professores em relação à aprendizagem dos mesmos.

No item 4, denominado **Escolha Teórico-Metodológica**, apresenta-se o tipo de investigação realizada, contemplando os participantes, o local e a trajetória da pesquisa.

No item 5, tem-se a **Apresentação dos Dados** e, no item 6, encontram-se a **Análise e a Discussão dos Dados** apresentados no item anterior, divididos em dois momentos: trajetória escolar dos participantes e a visão de seus pais em relação à aprendizagem; os dados resultantes a partir da efetivação das entrevistas com os professores, no início e no final do ano letivo, e no grupo de estudo pela pesquisadora.

Por fim, têm-se as **Considerações Finais**, situando o leitor no que foi apresentado e discutido com a realização da pesquisa, apresentando os principais aspectos da pesquisa e as referências, apêndices e anexos.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A SÍNDROME DE DOWN ATRAVÉS DOS TEMPOS

Parece não ser muito tempo, mas foi o suficiente para dar lugar a um número significativo de conquistas técnicas e científicas, a ponto de hoje sabermos que as crianças com síndrome de Down têm muitas chances de sobrevivência e de desenvolvimento. Apesar disso, muitas pessoas retêm a figura tipificada do mongolismo do passado (TUNES; PIANTINO, 2001, p.1).

Para melhor entender a situação escolar dos alunos com síndrome de Down, fez-se necessário reportar-se, de certa forma, a um resgate histórico, e localizar nas diferentes épocas o retrato que se fixou culturalmente sobre estes alunos.

Os estudos realizados por Schwartzman (1999) e Pueschel (2000), com o objetivo de elucidar a origem da síndrome de Down, contataram que os primeiros estudos científicos sobre a referida síndrome datam do século XIX, destacando que, possivelmente, ela sempre esteve presente na espécie humana, mas não existem registros fidedignos sobre as causas e características documentadas antes dessa data.

“supõe-se que, no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas. Assim, muitas doenças genéticas e desordens cromossômicas conhecidas, inclusive a síndrome de Down, provavelmente ocorreram em séculos e milênios anteriores (PUESCHEL, 2000, p.45).

Segundo o referido autor, o “registro mais antigo antropológico da síndrome de Down deriva das escavações de um crânio saxônico, datado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com síndrome de Down” (PUESCHEL, 2000, p.45).

Os primeiros sinais da existência de pessoas com síndrome de Down foram encontrados na cultura dos Olmecas, tribo que viveu entre 1500 a.C. até 300 a.C., na região hoje conhecida como Golfo do México. As pesquisas arqueológicas realizadas neste local encontraram gravações, esculturas e desenhos de crianças e adultos que apresentam características que levam a supor que sejam de pessoas

com síndrome de Down, pois seus traços representados diferenciavam do povo Olmeca.

Schwartzman (1999, p.3) observa que:

Os dados históricos sugerem que os Olmecas aceitavam que estes indivíduos com síndrome de Down resultassem do cruzamento das mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, este último objeto de culto religioso. Desta forma, a criança com síndrome de Down era considerada um ser híbrido deus-humano e aparentemente cultuado como tal.

O referido autor ainda acrescenta que, nas sociedades européias, as crianças com deficiência eram pouco consideradas, e as que apresentavam características mais evidentes, como a síndrome de Down, eram abandonados para morrer por falta de alimentação ou para serem devoradas por animais selvagens. Na cultura Grega, especialmente na espartana, as pessoas com deficiência não eram toleradas, e sua filosofia justificava tais atos cometidos contra os deficientes, postulando que estas criaturas não eram seres humanos e pertenciam a outras espécies. “Os Gregos não diferenciavam os doentes mentais dos deficientes mentais, confusão que, infelizmente, perdura até os nossos dias” (SCHWARTZMAN,1999, p.4).

Segundo Pessotti (1984), o abandono e a imolação eram o destino das pessoas com deficiência na Grécia. Essas práticas eram condizentes com os ideais clássicos de perfeição corporal como base política da cultura grega da época. Na Idade Média, os valores em relação às pessoas com deficiência eram contraditórios entre o amor, a culpa e o castigo divino. Nessa época, essas pessoas eram consideradas como produto da união entre mulher e o demônio e seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados, propondo-se que a mãe e a criança fossem queimadas.

Os estudos de Schwartzman (1999) apontam que, durante a Renascença, período dominado pelas artes, os pintores freqüentemente retratavam deformidades físicas em suas obras, como: “Madona e Criança”, da pintora Andrea Mantegna (1430/1506), que apresenta o Menino Jesus com feições de uma criança com síndrome de Down. Muitas outras crianças com essa síndrome foram retratadas por artistas renascentistas, como o frade carmelita Fra Filippo Lippi (1406-1469) que pintou a “Madona dos Humildes”, por volta de 1437, e uma obra de Sir Joshua Reynolds (1773), intitulada “Lady Cockburn e seus Filhos”, mostra uma criança com

traços faciais característicos como os geralmente identificados nas crianças com síndrome de Down.

No final do século XVII e início do XVIII, como relata Pessotti (1984), o interesse em explicar a deficiência e a busca de outras formas de tratamento foi modificando a visão da sociedade em relação a essas pessoas. A deficiência passou a ser entendida como uma condição e não mais como uma doença, iniciando-se, então, uma preocupação com a sua educação.

No entanto, apesar dos registros acima citados, a literatura registra e documenta, somente no século XIX, a existência de pessoas com síndrome de Down.

Foi Jean Esquirol (1838) quem fez as primeiras referências em um dicionário médico de uma criança que, presume-se, seja uma pessoa com síndrome de Down. Outros registros são constatados no livro de Chambers, publicado em 1844, no qual se referiu “idiotia do tipo mongolóide”, e na descrição feita por Edouard Seguin, entre 1846 e 1866, que se referia à síndrome como um subtipo de cretinismo denominado como “Cretinismo Furfuráceo” (SCHWARTZMAN,1999).

Segundo Troncoso e Cerro (2004), o mongolismo, mais tarde conhecido como síndrome de Down, foi descrito pela primeira vez na Grã-Bretanha no século XIX, pelo médico inglês John Langdon Down. Esse pesquisador desenvolveu sua pesquisa com base em características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey (Inglaterra), onde teve a oportunidade de observar um número grande de pessoas com retardo mental, auxiliando a diferenciá-lo do cretinismo. Apresentou uma descrição clínica da síndrome; entretanto, erroneamente, estabeleceu associações com caracteres étnicos, seguindo a tendência da época. Chamando a condição, inadequadamente, de idiotia mongolóide. As considerações de John Langdon Down (1886, p.3:259-62) são traduzidas e descritas por Moreira, Hani e Gusmão (2000 p. 96):

A grande família Mongólica apresenta numerosos representantes e pretendo neste artigo chamar atenção para o grande número de idiotas congênitos que são Mongóis típicos. O seu aspecto é tão marcante que é difícil acreditar que são filhos dos mesmos pais [...] o cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele,

ligeiramente amarelada e com elasticidade deficiente. É difícil acreditar que se trate de um europeu, mas pela frequência com que estas características são observadas, não há dúvida de que estes aspectos étnicos resultam de degeneração. O tipo de idiotia Mongólica ocorre em mais de 10% dos casos que tenho observado. São sempre idiotas congênitos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são, na maioria, exemplos de degeneração originada de tuberculose dos pais.

A partir de tais observações, os cientistas começaram a perceber que algumas pessoas, mesmo todas as afetadas por problemas mentais, apresentavam características que as distinguiam entre si. Entre estes estudiosos, encontra-se o francês Seguin e o inglês Duncan, porém o mérito de tal diferenciação foi deferido ao inglês John Langdon Down, por apresentar indícios sobre a descoberta da síndrome de Down.

No final do século XVII e início do XVIII, como relata Pessotti (1984), o interesse em explicar a deficiência e a busca de outras formas de tratamento foi modificando a visão da sociedade em relação a essas pessoas. A deficiência passou a ser entendida como uma condição e não mais como uma doença, iniciando-se, então, uma preocupação com a sua educação.

Mais tarde, foram realizadas outras pesquisas que contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre a síndrome de Down. Dentre estas, os trabalhos de Fraser e Mitchell (1876), o de Ireland (1877), que distinguiu a “idiotia mongólica” da “idiotia cretinóide”, o de Wilmerth (1890) e o de Telford Smith, em 1896, que descobriram o tratamento para estas pessoas utilizando o hormônio tireoidiano. Mas foi somente em 1932 que o médico oftalmologista holandês deu a primeira sugestão de que a ocorrência da síndrome fosse causada por uma aberração cromossômica.

De acordo com Schwartzman (1999), em 1956, Tijo e Levan comprovaram em seus estudos que o número normal de cromossomos⁴ na espécie humana era de 46. Somente no século XX, precisamente no ano de 1958, em Paris, após o progresso de diversas pesquisas com os cromossomos humanos, realizados pelo professor Jerome Lejeune, tornou-se possível a descoberta da síndrome de Down, permitindo a verificação de disfunções genéticas nas pessoas afetadas por esta síndrome. Após os avanços das pesquisas, Dr. Lejeune verificou que o cromossomo

⁴ Minúsculas estruturas em forma de barra que portam os genes. Estão contidas no núcleo de cada célula e só podem ser identificadas durante certa fase da divisão celular, utilizando-se de exame microscópico (PUESCHEL, 2000)

adicional se localizava no cromossomo 21. O mesmo constatou que, ao invés de dois cromossomos 21, a criança tinha três cromossomos em cada célula e, por tal razão, provocava o “excesso de material genético”, ocasionando um desequilíbrio caracterizado por alguns sintomas, como o comprometimento das funções nervosas cerebrais, limitando a capacidade intelectual, bem como acarretando uma série de outras disfunções biológicas.

Foi o Dr. Leujene que denominou essa alteração genética de síndrome de Down, em homenagem, então, a John Down. Schwartzman (1999) coloca que:

Antes que o termo síndrome de Down fosse proposto e amplamente aceito, as denominações mais utilizadas para esta condição foram imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, “Kalmuc Idiocy” (Fraser e Mitchell, 1876), cretinismo furfuráceo, “lowaland cretinism” (Séguin, 1846 e 1866), acromicria congênita (Schüller, 1907), “criança mal-acabada” (Thomson, 1907), “criança inacabada” (Schutteworth, 1909; Zwellweger, 1977) (p.13).

Segundo Schwartzman (1999), o termo mongolóide, até então em uso, começou a ser amplamente criticado, pois já era considerado ofensivo. Atendendo aos pedidos de pesquisadores japoneses e chineses, além de pais de crianças com síndrome de Down, a Organização Mundial da Saúde (OMS), solicitou a supressão do mesmo, e ele foi sendo substituído a partir de 1964, prevalecendo a denominação de síndrome de Down. Ainda assim, o termo mongolismo é utilizado na linguagem cotidiana, inadequadamente.

Mustacchi e Rozone (1990) citam que o termo mongolismo, empregado por longo período para se referir às pessoas com síndrome de Down, está sendo gradativamente abolido da literatura como nome dado a essa alteração cromossômica. Devido a sua característica semelhante ao do povo da mongólia, essa designação, de sentido pejorativo, era utilizada num sistema de classificação étnica das pessoas idiotas. Porém, independente da denominação, o que deve ser evitado são rótulos que de algum modo imponham limites a estas pessoas.

Subseqüentemente, em 1960 Poloni e colaboradores descreveram a presença de translocação em algumas pessoas com síndrome de Down. Um ano mais tarde, em 1961, Clarke e colaboradores caracterizaram os primeiros pacientes com mosaicismos (SCHWARTZMAN, 1999).

Segundo Epstein e colaboradores (1995):

Atualmente, com os progressos obtidos na genética humana, chegamos ao ponto em que já é possível começar a relacionar os componentes fenotípicos da síndrome de Down com as alterações localizadas em regiões específicas do cromossomo 21. O objetivo a longo prazo desta correlação genótipo/fenótipo é a de se evidenciar quais genes são responsáveis por quais aspectos do fenótipo para, desta forma, esclarecer a patogênese da síndrome e, se possível, utilizar este conhecimento para prevenir ou minimizar suas consequências (SCHWARTZMAN, 1999, p.15).

Desse modo, constatou-se que foi a partir do século XIX que essa síndrome ficou conhecida cientificamente.

A síndrome de Down é causada por uma anomalia genética, e sua origem está ligada à existência de material cromossômico extra na célula embrionária. O corpo de todo ser humano é formado por pequenas unidades que chamamos de células e, dentro de cada, estão os cromossomos, que são os responsáveis por todo o funcionamento da pessoa e determinam a cor dos olhos, a altura, o sexo e o funcionamento dos órgãos internos, tais como: coração, pulmão, fígado, cérebro, estômago e outros.

Segundo Mustacchi e Rozone (1990), existem normalmente 46 cromossomos em cada célula, e estes estão dispostos em pares, conforme seu tamanho. Normalmente, são 22 pares de cromossomos “regulares” (autônomos) e dois cromossomos do sexo, sendo o XX na fêmea e XY no macho, somando ao todo 46 cromossomos na célula normal. Os cromossomos de cada pessoa derivam metade da mãe e a outra metade do pai. Assim, 23 cromossomos estão no óvulo e 23 cromossomos estão no espermatozóide. Em circunstâncias normais, quando o espermatozóide e o óvulo se unem no momento da concepção, haverá um total de 46 cromossomos na primeira célula, e a constituição cromossômica esperada para uma pessoa do sexo masculino é 46, XY, e uma do sexo feminino é 46, XX.

Desde os trabalhos de Lejeune e Jacobs (1959), sabe-se que a síndrome de Down acompanha a presença adicional de um autossomo⁵ 21. O cariótipo⁶ 47, XX, + 21 ou 47, XY, +21 está presente em 95% dos casos.

Segundo Pueschel (2000), a síndrome de Down pode se apresentar de três formas, que estão descritos a seguir:

⁵ Cromossomo não sexual.

Trissomia do 21 – É a mais comum entre as pessoas afetadas pela síndrome de Down, cerca de 95% dos casos registrados possuem esse tipo de anomalia causada pela não-disjunção. Poderá ocorrer em três momentos: no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão celular, após a formação da célula-ovo. No seu cariótipo, os três cromossomos do par 21 ficam bem identificados, e todas as células produzidas serão trissômicas. O risco de nascimento de uma criança com trissomia 21 aumenta com a idade da mãe. Para mulheres de idade superior a 35 anos, o risco de se ter um filho com trissomia 21 é significativamente mais elevado.

Translocação – É encontrada em 4% dos casos registrados. A maior parte da ocorrência de síndrome de Down por translocação é causada pelo fato de um dos pais ser portador de alteração cromossômica, embora este não apresente qualquer característica de pessoa com a síndrome, podendo ser considerado portador de translocação. Neste caso, aparentemente, o número de cromossomos nas células é normal, contendo 46, mas o cromossomo 21 está adicional ou sobreposto a um cromossomo de outro par, portanto não se trata de uma trissomia livre, pois o cromossomo sofre uma quebra e une-se a outro par. Quando existe a comprovação da origem da síndrome de Down por translocação, torna-se necessário realizar o kariograma⁷ nos pais, pois a translocação pode ter acontecido durante a formação das células reprodutoras, que deram origem ao embrião, sendo vista também como um acidente genético. Existe outro tipo de translocação que pode ser que, embora não apresente características físicas aparentes da síndrome de Down, pode transmiti-la a seus filhos.

Mosaicismo – É o caso mais raro, ocorrendo em cerca de 1% das pessoas com síndrome de Down. No mosaicismo, acontece como um erro nas primeiras divisões celulares, e a pessoa nasce com a presença de um número de 46

⁶ Constituição cromossômica: refere-se, também, ao conjunto de cromossomos dispostos de forma padronizada de uma célula. Representa o número total de cromossomos de uma célula somática da espécie humana.

⁷ Exame conhecido para se obter o cariótipo de qualquer pessoa, inclusive do feto. O exame analisa o material cromossômico de cada núcleo celular através de uma amostra de células do sangue ou da placenta.

cromossomos e um outro percentual com células trissômicas de 47 cromossomos. Nesse caso, podem ocorrer atenuações nas características genéticas e físicas das pessoas afetadas pela síndrome.

É conveniente dizer que, independentemente do tipo confirmado no cariótipo⁸, trissomia 21, quer seja translocação ou mosaicismo, é sempre o cromossomo 21 o responsável pelos traços físicos específicos e a função intelectual limitada observada na maioria dos casos de síndrome de Down (PUESCHEL, 2000). É somente através da análise das células das pessoas com síndrome de Down que se pode confirmar a existência dessa alteração cromossômica ou o tipo. Porém, não se sabe ainda de que forma os genes do cromossomo extra interferem no desenvolvimento do feto, o que acarreta as características físicas e os efeitos limitados na sua função cerebral.

Sabe-se que esses tipos de trissomia “não implicam diferenças no grau de desenvolvimentos das pessoas com síndrome de Down, com exceção do mosaicismo que, por não afetar todas as células, tem um menor comprometimentos no desenvolvimento global do indivíduo – mas, como já exposto, trata-se de um caso pouco expressivo” (WUO 2005, p. 13). No entanto, cabe ressaltar que a influência genética será relativizada pelas interações que a pessoa estabelecerá com o mundo externo.

Existe uma grande variabilidade individual entre os alunos com síndrome de Down. Apesar de apresentarem uma série de características comuns entre si, os mesmos “apresentam igualmente aspectos comuns a outras pessoas que têm outras formas de deficiência mental, assim como a indivíduos que não têm nenhuma deficiência” (TRONCOSO e CERRO 2004, p.11). Assim, nota-se a importância de entender a complexidade dos aspectos genéticos e educacionais dessa síndrome.

As pessoas com síndrome de Down apresentam muitas características físicas semelhantes (fenótipo). Porém vale lembrar que nem todas essas características estão presentes nessas pessoas.

As alterações fenotípicas do ser humano são determinadas pela carga genética. Na síndrome de Down, a presença do material genético extra, do cromossomo 21, resulta nas características peculiares que essa síndrome

⁸ Cariótipo é a identidade genética do ser humano, “é a constituição cromossômica da pessoa, conhecida através do exame do material das células do sangue ou de outros tecidos”. (BAHIA, 2004, p.11).

apresenta. Para descrever tais características apoiou-se nos estudos de Schwartzman (1999); Pueschel (2000); Saad (2003) e Voivodic (2004):

Cabeça: É considerada um pouco menor comparada a de uma pessoa normal. Sua parte posterior é levemente achatada na maioria das pessoas, o que dá aparência arredondada e moleira demora mais a fechar;

Mãos: Forma grossa e curta, dedo mínimo arqueado e dobra palmar. 33% das pessoas com essa síndrome apresentam uma única linha que atravessa a mão;

Pés: Geralmente curtos, na maioria dos casos existe um espaço aumentado entre o dedão e o segundo dedo. Muitos apresentam pés chatos, devido à frouxidão dos tendões;

Hipotonia muscular: O que acaba por contribuir com o atraso no desenvolvimento motor;

Olhos: Amendoados com linhas ascendentes e dobras de pele nos cantos internos;

Nariz: Pequeno e pouco achatado, aproximadamente 78% das pessoas com síndrome de Down apresentam a base achatada;

Orelhas: Pequenas, arredondadas, dismórficas, a borda muitas vezes é dobrada, e os canais do ouvido são estreitos;

Cavidade Bucal: considerada diminuída 75% das pessoas com essa síndrome possuem a cavidade diminuída, fazendo com que a língua pareça ser maior;

Língua protusa: Em virtude da hipotonia muscular a língua, geralmente, é posicionada para fora da boca;

Pescoço: aparência larga e grossa. No bebê, dobras soltas de pele são observadas, muitas vezes, em ambos os lados da parte posterior do pescoço, os quais se tornam menos evidentes, podendo desaparecer, à medida que a criança cresce.

As pessoas com síndrome de Down possuem uma série de características, sobretudo física, que as diferem das demais pessoas e que são peculiares da síndrome. No entanto, cabe destacar que nenhuma dessas características físicas interfere, definitivamente, no desenvolvimento dessas pessoas.

Segundo Schwartzmam (1999), não há um padrão previsível de desenvolvimento e comportamento nas pessoas com síndrome de Down, pois tanto um quanto outro não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também da potencialidade da criança, bem como das interações e das influências do meio. De acordo com Voivodic (2004), não é possível traçar um perfil de comportamento e personalidade identificador de pessoas com essa síndrome.

Nos últimos anos, as pessoas com síndrome de Down estão participando e convivendo mais na sociedade, e isso permite uma melhoria nos seus níveis de desenvolvimento em comparação com os resultados de estudos observados nas décadas anteriores.

Na presente investigação, ficou explícito que não se pode negar o fato de que, acima de tudo, são seres humanos, que aparentemente se assemelham, mas não produzidos em série, são pessoas não somente constituídas biologicamente, mas que também carregam fortes influências do contexto social em que estão inseridas. De acordo com Danielski (2006), não podemos desconsiderar o fato de que cada pessoa apresenta, em sua singularidade, um desenvolvimento qualitativamente diverso e único.

Existem estudos sobre o desenvolvimento mental das crianças com síndrome de Down que descrevem as alterações que podem aparecer com frequência na estrutura e na função do cérebro dessas pessoas. Essa patologia é observada nas primeiras fases da vida da criança, mantendo-se e podendo agravar-se com o passar dos anos. É relevante conhecer de maneira particular a influência que essa exerce sobre o desenvolvimento inicial nos circuitos cerebrais, já que esse vai influenciar nas redes nervosas necessárias para que se estabeleçam os mecanismos, tais como: atenção, memória, capacidade para correlação e análise do pensamento abstrato, aprendizagem lenta, sendo necessário avançar passo a passo no processo de aprendizagem (FLÓREZ, 1994).

Nas considerações de Lejeune, transcritas por Pueschel (2000), consta que a base química da deficiência mental na síndrome de Down pode estar na interrupção de um sistema organizado para o equilíbrio da função mental, que requer monocarbonetos para a síntese de mediadores químicos, inativação e metilação; e tubulina para a hidroxilação aromática dos mediadores dessa organização. Esse sistema apresenta plasticidade na interação com o meio ambiente, o que pode levar

a processos de superação e adaptação. Em vista dessa plasticidade, o comitê da Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatiza a importância dos procedimentos de intervenção precoce no desenvolvimento da criança com síndrome de Down e outras deficiências.

Flórez (1994), ao fazer uma correlação entre patologia cerebral e aprendizagem na síndrome de Down, relata que a trissomia 21 altera o desenvolvimento do sistema nervoso de maneira generalizada, o que pode inferir no processo de aprendizagem dessas pessoas. De acordo Mustacchi e Rozone (1990), os dados morfológicos e funcionais cerebrais obtidos de inúmeros estudos da área médica comprovam que os problemas de desenvolvimento dos processos cerebrais existem nas pessoas com síndrome de Down, em maior ou menor grau.

Troncoso e Cerro (2004 p. 12) apontam alguns dos problemas que afetam esses processos:

- Os mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa;
- A expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade;
- Os processos de memória a curto e médio prazos;
- Os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato;
- Os processos de linguagem expressiva.

Na revisão bibliográfica, os estudos da área médica comprovam que a maioria das pessoas com síndrome de Down funciona com um grau de atraso cognitivo leve ou moderado, contrastando com as descrições antigas em que se afirmava que o atraso era de grau severo em todas as pessoas com essa síndrome.

De acordo com as autoras acima referenciadas:

Existe uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e outra em que a deficiência é grave, no entanto, é porque tem associada uma patologia de caráter neurológico ou porque a pessoa está isolada e privada de qualquer ensino acadêmico. Esta mudança deve-se tanto a programas específicos que se aplicam nas primeiras etapas da vida (estimulação precoce), como à abertura e enriquecimento ambiental que, globalmente, atam sobre a criança na sociedade, incluindo a criança com síndrome de Down (2004, p. 12).

A estimulação é uma possibilidade que envolve uma série de atividades cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento da criança, respeitando a fase de desenvolvimento global em que ela se encontra. “O desenvolvimento global da criança depende muito do ambiente em que vive, devendo ser tranquilo, fornecendo

à criança estímulos variados” (MUSTACCHI; ROZONE, 1990, p. 87). Quando a criança com síndrome de Down é acompanhada e estimulada desde os primeiros meses, sua chance de progresso representa uma diferença significativa no seu funcionamento posterior.

Segundo Troncoso e Cerro (2004, p. 13), pode-se observar na fase pré-escolar, nas crianças com síndrome de Down, as seguintes características na área cognitiva:

- Atraso na aquisição das diversas etapas;
- A seqüência de aquisição pode ser semelhante, em linhas gerais, à das crianças que não têm síndrome de Down, no entanto é possível observar algumas diferenças qualitativas;
- Pode haver atraso na aquisição do conceito de permanência do objeto que, uma vez adquirido, pode manifestar-se de modo estável;
- A conduta exploratória e de manipulação apresenta muitas semelhanças com a de outras crianças com a mesma idade mental, no entanto, embora demonstrando interesse semelhante, a sua atenção dura menos tempo;
- O sorriso de prazer pela tarefa realizada aparece freqüentemente, no entanto não tem relação com o grau de dificuldade, pois parece não haver consciência da mesma;
- Na resolução de problemas, fazem menos tentativas e mostram menos organização;
- Na sua linguagem expressiva, manifestam pouco os pedidos concretos, embora já tenham a capacidade de manter certo nível de conservação;
- Podem observar-se episódios de resistência crescente ao esforço para a realização de uma tarefa, que demonstra pouca motivação e inconstância na execução da mesma, não por ignorância, mas, sim, por negligência, recusa ou medo do fracasso.

Para Ballaben (2001), é impossível negar que o professor desempenha um papel importante na intervenção da aprendizagem escolar das pessoas com síndrome de Down, podendo conseguir melhorias nesse processo. Porém, é preciso primeiro conhecer as características individuais para ajustar as metodologias educacionais, as atitudes e adaptar os materiais para promover a motivação desses alunos, pois eles são capazes de aprender, certamente mais do que aquilo que se acredita até o presente momento.

De acordo com Flórez (1994), é necessário considerar que os alunos com síndrome de Down apresentam limitações no processo de aprendizagem e não seguem padrões idênticos, variando de pessoa para pessoa e, também, de acordo com a idade, assim como de pessoas ditas normais. Além disso, é importante considerar que a elaboração mental observada em diferentes pessoas com essa síndrome se deve a diferentes variações na alteração do desenvolvimento do

sistema nervoso central, diferenças na educação e estímulo recebido do ambiente em que vivem.

Dessa maneira, o autor acima referenciado não considera apenas as alterações do sistema nervoso como responsáveis por possíveis problemas de aprendizagem nas pessoas com síndrome de Down, mas busca correlacionar a patologia cerebral e o estímulo do meio na aprendizagem.

Troncoso e Cerro (2004) relatam que o professor necessita conhecer alguns pontos fracos apresentados com frequência nas pessoas com síndrome de Down, tais como:

- Tem dificuldade em trabalhar sozinha, sem atenção direta e individual;
- Tem problemas de percepção auditiva, não capta bem todos os sons, processa mal a informação auditiva e, por isso, responde menos bem às ordens que lhe dão. Por outro lado, tem dificuldades em seguir as instruções dadas a um grupo, às vezes observamos que a criança faz os movimentos e participa nas mudanças de situação que se ordenaram ao grupo, no entanto a sua conduta é mais o resultado da observação e da imitação do que de uma autêntica compreensão e interiorização do que foi proposto pelo professor;
- Tem pouca memória auditiva seqüencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas, sendo preciso, portanto, dá-las uma a uma e ter a certeza de que foram captadas;
- Tem dificuldade com a linguagem expressiva e em dar respostas verbais, dá melhor as respostas motoras. Isto deve ser tomado em consideração pelo professor para não pensar que a criança não entende uma ordem, se o que espera é só uma resposta verbal;
- Não aceita mudanças rápidas e bruscas de tarefas, não compreende por que razão deve deixar uma tarefa sem que a tenha terminado, ou por que razão tem de interrompê-la, se está gostando;
- A concentração dura pouco. Nota-se às vezes, no olhar superficial, que passeia sem se fixar. O problema não é sempre de falta de concentração, mas, sim, o cansaço;
- Custa a compreender as instruções, planificar as estratégias, resolver problemas e atender a várias variáveis ao mesmo tempo;
- A idade social é mais elevada do que a mental, e esta é mais alta do que a lingüística, o que lhe pode trazer dificuldades em expressar-se oralmente para pedir ajuda (p. 12).

Os estudos desenvolvidos pelas autoras acima citadas indicam que nem todos os alunos com síndrome de Down apresentam no mesmo grau as dificuldades e limitações. Considerando as características apresentadas na escola torna-se necessário, primeiramente, “questionar onde estão as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos que se encontram privados de atividades significativas e de mecanismos semióticos” (BARROS, 1997, p.48). Assim, será

possível construir atividades que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos com síndrome de Down.

A pesquisa de Martins (2002) faz referência à percepção dos professores frente ao aluno com síndrome de Down. Os dados revelam que as reações variam bastante, de início os professores expõem que têm medo, angústia por não saberem como ensinar esses alunos, avaliar o seu progresso e como promovê-los.

Os alunos com síndrome de Down, como quaisquer outros, necessitam da escola como fonte de estímulo para o seu desenvolvimento global. As situações de aprendizagem devem oportunizar uma sensação de identidade pessoal e, principalmente, a possibilidade de envolvimento em interação com seus pares ditos normais.

Pueschel (2000) considera que as habilidades sociais precisam ser ensinadas, já que, na síndrome de Down, não basta simplesmente colocar o aluno no grupo para que ele se aproprie de aprendizagem, socialização e comunicação adequada. Na maioria das vezes, esses alunos necessitam de explicação para se sentirem à vontade e interagirem melhor no contexto social e escolar. Na sala de aula, a instrução pode ser feita através da mediação do professor, como recursos para preparar o aluno para o enfrentamento de situações novas.

As pesquisas realizadas por Schwartzman (1999) indicam que, durante mais de um século, a síndrome de Down foi associada ao estigma de inferioridade, de pessoas insuficientes e incapazes de interagirem em uma sociedade que prioriza a competitividade.

Entretanto, a idéia do que vem a ser síndrome de Down, sofreu muitas mudanças, porém essas transformações quanto ao conhecimento etiológico e genético ainda são insuficientes para erradicar o preconceito da sociedade frente à síndrome. Presume-se que estão sendo traçados avanços, tanto na área educacional quanto na sociedade em geral.

A escola, por sua vez, deve estar preparada para receber os alunos com síndrome de Down em suas salas de aula, garantindo os direitos arrolados nos documentos legais que tratam das políticas de ação para os alunos com deficiência.

Portanto, na perspectiva de ampliar o olhar sobre a situação escolar dos alunos com síndrome de Down, apoiamo-nos nos princípios legais da inclusão por

oferecer melhores condições à pesquisadora de compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla.



2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Não há nenhuma estrada da realeza para a inclusão, porém há um consenso de que ela é um processo e uma jornada, e não um destino. Não obstante, os estudos de escolas em ação tornam claro que algumas delas viajaram muito além de outras [...], não somente porque elas têm mais alunos com necessidades excepcionais ou até mesmo porque oferecem bons serviços de apoio para tais estudantes, mas porque a escola é dirigida como um todo e adota linhas de orientação inclusiva (MITTLER, 2003, p. 236).

A epígrafe de Mittler (2003), que a abre este capítulo, elucida que “a inclusão é um processo e uma jornada, e não um destino”. Da mesma forma, o objetivo com este estudo não foi apenas produzir dados descritivos, mas verificar que possibilidades, alternativas, caminhos, entre outras interpretações, poderiam ser produzidas diante da situação escolar dos alunos com síndrome de Down na escola.

A educação desses alunos, até bem pouco tempo, ocorria de forma exclusivamente segregada, em classes e escolas especiais, sob a responsabilidade de professores especializados. Entretanto, a educação vem sofrendo inúmeras modificações com as influências vividas em cada período histórico, transformando, assim, as escolas, instituição encarregada da educação formal de crianças, jovens e adultos. É ela que, por meio da prática pedagógica, atua como organizadora e transmissora de conhecimentos na trajetória de vida das pessoas, criando condições de inserção no meio social. Dessa forma, a educação não pode ser concebida como um aspecto separado dos fatores sociais, pois ela reflete as tendências políticas de um determinado momento histórico.

A função social da escola, definida na Constituição Federal (1988), expressa o direito de todos à educação, esclarecendo que esse direito visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, é função da escola assegurar uma educação de qualidade para todos, considerando que a qualidade na educação é a promoção, para todos, do acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e ao atendimento educacional especializado quando necessário.

As políticas públicas garantem o acesso de todos os alunos à escola. Apesar disso, muitos não têm sua aprendizagem garantida e estão chegando à idade adulta sem conseguir ler, escrever, interpretar e compreender a escrita. A construção de uma sociedade inclusiva passou a ser um ponto fundamental para o desenvolvimento da democracia, sendo a educação inclusiva parte fundamental desse processo.

Pressupõe-se, então, que a escola deveria ser uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso ao conhecimento, mas também para desempenhar o papel de responder pelo pleno desenvolvimento de seus alunos, objetivando sua inserção como cidadãos capazes de enfrentar desafios e serem respeitados dentro do contexto social. Esse é o maior desafio para a escola, hoje, que precisa modificar-se e aprender a conviver com dificuldades e diferentes níveis de aprendizagem escolar de seus alunos.

Mesmo trazendo este objetivo que necessita ser estendido a todos, percebe-se que a educação ainda acontece de um modo peculiar e que, durante sua trajetória, há uma boa parte de alunos ainda excluídos dessa realidade, como, por exemplo, os alunos que apresentam deficiência mental. Compreende-se que, para a escola cumprir a sua função, esta deva passar a incorporar projetos, assumindo a responsabilidade de trabalhar para a superação das deficiências, atendendo à diversidade a partir das necessidades dos alunos.

No caso da presente investigação, discute-se a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que, até então, permaneciam isolados, à mercê do convívio educacional na rede regular de ensino, participando, muitas vezes, somente como coadjuvantes da escola, sem estarem propriamente incluídos. Os alunos com essa síndrome representam desafio e dificuldade para o professor, pois carregam características biológicas, físicas e cognitivas que tendem a incomodar e, muitas vezes, frustrar o trabalho dos professores.

Historicamente, foi sendo construída pela sociedade uma visão permeada por mitos, preconceitos e segregação em relação aos alunos com síndrome de Down. Conceitos de que esses alunos apresentam incapacidade intelectual, não tendo condições de aprendizagem e socialização dentro do contexto escolar.

Marques (2000) mostrou em sua pesquisa que a existência do estigma na sociedade desfavorece o trabalho com o aluno com deficiência na sala de aula, pois

o professor, muitas vezes, olha-o com a visão que foi percebida no meio social. A pesquisa de Hoeppler (2007) verificou que os professores carregam as concepções que foram instituídas no decorrer da história em relação à deficiência, e essas informações, a priori, carregadas de estigma, permeiam o pensamento desses profissionais no dia-a-dia com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Mas, ao pensar na clientela de alunos que freqüentam as escolas, hoje, percebe-se que todos possuem características singulares e individuais. Muitos deles acabam colocando a escola e o professor em confronto, pois não apresentam as características esperadas pela escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às formas de ensino legitimadas por este modelo de que todos devem ficar quietos o tempo todo, escutando passivamente o professor, aprendendo no mesmo ritmo e com as mesmas metodologias.

Essa resposta educativa esperada pela escola indica a preocupação em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, o que acaba desafiando os ensinamentos proporcionados pelos professores.

Pode-se considerar, portanto, que o conceito que hoje temos de educação inclusiva representa um processo de transformação das concepções teóricas e práticas da educação especial, que vem historicamente marcada por movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das pessoas com deficiência.

Na perspectiva de ampliar o olhar sobre as atitudes da sociedade em relação à educação das pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, fez-se necessário reportar-se a um resgate através dos tempos, localizando nas diferentes épocas, de acordo com Sassaki (1997), Bueno (1999) e Mazzotta (2003), a forma de tratamento oferecido a essas pessoas.

Retomando a longa trajetória educacional, são encontradas diferentes atitudes, contextos e concepções que oscilam do extermínio à segregação, da exclusão total ao atendimento segregado dentro de instituições especializadas e à proposta de integração, até mais recentemente aderir-se ao entendimento da filosofia de inclusão escolar. Assim, pretende-se mostrar como a sociedade tem percebido, em diversos momentos, a educação das pessoas com deficiência.

No século XIX, a deficiência estava associada à incapacidade, à idéia de inutilidade e dependência, e o abandono e a eliminação eram atitudes comuns e

não eram fundamentadas a preconceitos morais e éticos que regiam as relações sociais de diferentes épocas.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelas críticas à segregação das pessoas com deficiência. A partir daí, as famílias dessas pessoas passaram a organiza-se em movimentos em prol dos direitos humanos e melhores condições para aqueles que apresentavam algum tipo de anormalidade. Nesse momento, começam a surgir estudos que defendiam a normalização, ou seja, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade.

No que se refere ao atendimento educacional, pode-se constatar que a área denominada Educação Especial se expandiu, com a criação de entidades filantrópicas assistenciais e especializadas destinadas à população carente. Ao lado dessas instituições, surgem, também, clínicas e escolas particulares para o atendimento das pessoas com deficiência das classes com maior poder aquisitivo. Essas instituições, aos poucos, foram incorporando preocupações de cunho educativo.

Percebe-se, assim, que essas pessoas, apesar de começarem a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de inserção na sociedade, continuam a ser atendidas dentro de uma visão assistencialista, com descrédito quanto à perspectiva de aprendizagem.

O primeiro documento de referência sobre esta concepção pode ser encontrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que determina: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar fundamental”.

Na tentativa de terminar com os preconceitos e de integrar as pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, surgiu o movimento de integração. (BUENO, 1999). Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais, nas quais eram desenvolvidos trabalhos de integração parcial do aluno para uma futura preparação para sua integração total na classe regular. Nessa fase, ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de pessoas para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidas. O sistema educacional dividiu-se, portanto, em dois tipos de educação: o ensino regular e o ensino especial. Dentro dessa concepção, a escola passou a constituir o

principal agente de rótulos e segregação em relação às inadequações ocorridas dentro do ensino especial.

A primeira referência à Educação Especial, no Brasil, pode ser vista na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/61, que afirmou o direito dos excepcionais à educação. A educação especial deveria, “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação”, a fim de integrá-los na comunidade.

O início da obrigatoriedade revelou um aumento da escolarização dos alunos com deficiência nas classes regulares, baseando-se na capacidade cognitiva das pessoas através de testes psicológicos. Como consequência dessa utilização de modelo, multiplicam-se as classes especiais, que se diferenciaram em etiologias: deficientes mentais, surdos, cegos, dentre outras deficiências.

Cabe lembrar que, tradicionalmente, até as primeiras décadas do século XX, a deficiência foi compreendida como um “problema” da pessoa, sendo-lhe exigido adaptar-se à sociedade, às mudanças impostas pelo atendimento proposto por profissionais, onde as pessoas precisam ser tratadas e curadas através da reabilitação. A prática da integração baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual as pessoas precisam adequar-se à sociedade (SASSAKI, 1997).

Esse modelo de atendimento não exigia da sociedade modificações de valores, atitudes, espaços físicos e práticas sociais. A sociedade aceita receber pessoas diferentes, desde que elas sejam capazes de se adaptar aos requisitos dos serviços oferecidos dentro das escolas e no contexto social.

De acordo com Mazzota (2003), foi a partir da década de 90 que o paradigma da educação inclusiva se materializou nas discussões sobre Educação Especial. Isso se deu através de algumas iniciativas mundiais, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha.

A conferência de Salamanca, realizada em 1994, constituiu um marco histórico em relação às pessoas com deficiência. Esse evento, organizado pelo governo espanhol em cooperação com a Unesco,

[...] representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, como também a participação da SEESP na definição da Política de Educação Infantil e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A Educação Especial recupera

seus status e, principalmente, passa a constituir-se como uma interface entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (LUNARDI, 2001, p.45).

A inclusão veio provocar mudanças adaptativas, administrativas e pedagógicas, rompendo, assim, com os modelos segregacionistas de educação, e aquelas pessoas que possuíam algum tipo de deficiência mental, considerada impeditiva para a aprendizagem, passam a ter o direito à escolarização formal no sistema regular de ensino.

Percebe-se, todavia, que no Brasil, a partir da década de 90, as discussões referentes à educação de pessoas com deficiência começam a tomar uma dimensão maior entre os profissionais, e leis e resoluções começaram a ser aprovadas.

Pode-se evidenciar, por meio da Constituição Federal de 1988, vigente, através do inciso III do art. 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, assegura o direito à educação da criança e do adolescente, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, fixa as diretrizes e bases da educação brasileira com o objetivo de realizar um processo de mudança em todos os níveis da educação. Essa lei apresenta, no capítulo V, considerações sobre a Educação Especial. Nesse sentido, busca a compreensão da mesma como uma “modalidade da educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 58) para alunos com deficiência.

A educação inclusiva é, hoje, a política educacional oficial do País, amparada pela legislação em vigor e convertida em Diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, conforme o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

De acordo com as Diretrizes, ficou instituído que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentarem:

Art. 5º: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001).

Para isso, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 assegura a esses alunos a organização de:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo de programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p.15).

Essas decisões e medidas de ações do governo federal podem ser percebidas como avanços na educação, o que poderia pensar em melhoria no ensino. Partindo dessa perspectiva, a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Mais do que uma nova proposta educacional, a educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos (GLAT; BLANCO, 2007).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, na Educação Básica:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidade educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meio para o acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais [...], trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.33).

Refletindo sobre a citação anterior, tem-se que essa realidade será estabelecida a partir de um fator que se acredita necessário nesse novo cenário educacional. Para que seja realmente efetivada a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência, a escola deve organizar e desenvolver ações para atender às necessidades dos alunos. Cabe ressaltar, entre essas ações, o apoio do professor especializado para auxiliar na inclusão desses alunos na escola. De acordo com o parágrafo 2º do artigo 18, das Diretrizes referenciadas:

São considerados professores em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo ao professor de classes comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.13).

Nesse sentido, esses alunos têm o direito à escolarização assegurado na legislação, com atendimento especializado complementar ou suplementar, que deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos, serviços itinerantes ou em outras atividades pedagógicas definidas pela escola com a atuação de professores de Educação Especial, apoiando o trabalho do professor da rede regular.

Segundo Brasil (2001), o atendimento educacional especializado em salas de recursos constitui um serviço de natureza pedagógica, conduzido por esse professor

especializado⁹. Esse serviço realiza-se em um espaço organizado com recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos. Esse atendimento poderá ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe regular.

Pode-se ter uma escola organizada com ações para propiciar um atendimento educacional de qualidade; pode-se ter apoio, serviços e adaptações necessárias para receber os alunos com deficiência; contudo, se não houver o interesse e a participação por parte do professor, a inclusão será difícil de acontecer. No presente estudo, entende-se que o processo de inclusão exige a participação de todos os segmentos educacionais.

Como já foi mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 definiu os princípios e fins da educação nacional e, em seu artigo 3, enfatiza “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo essa a indicação de responder às necessidades aos diferentes alunos que estão sendo escolarizados nas escolas. A lei deixa clara a abertura para a possibilidade de que qualquer aluno possa estar escolarizado em igualdade de condições.

Assim mesmo, em seu artigo 4, há indicação de que é dever do Estado dar “atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, confirmando o exposto anteriormente e possibilitando dar essa resposta por meio de adaptações do currículo.

Para a efetivação da proposta de inclusão escolar e auxiliar na aprendizagem desses alunos, é que foi desenvolvido, através de documentos legais do MEC, o conceito de adaptações curriculares. De acordo com Correia (2003), essas adaptações envolvem tanto as transformações que a escola necessita fazer para garantir a acessibilidade aos alunos, quanto as adaptações pedagógicas ou curriculares.

Herdero (2005) conceitua adaptação curricular como uma modificação que se faz no currículo para dar resposta às necessidades do aluno, quer seja de forma grupal, quer seja individual, com caráter temporal ou permanente. Serão formas que uma escola inclusiva terá para atender, com critérios de qualidade, seus alunos.

⁹ De acordo com a Resolução do CNE/CEB 2/2001, o professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial.

Na presente investigação, as adaptações curriculares são consideradas todas as modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas estratégias do professor trabalhar os conteúdos e as atividades em sala de aula e na avaliação, como formas de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com síndrome de Down.

As políticas nacionais de Educação Especial, norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, e expressas em vários outros documentos legais do Ministério da Educação (MEC), enfatizam a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e da sua inserção no projeto político da mesma.

É certo que essas adaptações não podem empobrecer o currículo escolar, mas viabilizar uma maneira de diversificar possibilidades para atender às necessidades dos alunos incluídos.

Moreira e Baumel (2001, p.134) afirmam que:

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzir na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoio e complementos pedagógicos, de metodologia e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade.

Essa descrição registra a característica de um currículo que atenda à diversidade dos alunos, pois o currículo não deve ser somente flexível, mas proporcionar várias formas de adaptações às condições de aprendizagem individuais dos alunos para não correr o risco de ocultar as diferenças que existem entre os mesmos.

O fato de acontecer a escolarização em classes regulares tem consequências importantes na organização do ensino, pois as escolas deverão adaptar-se aos novos alunos com todos os recursos e estratégias que possam promover o desenvolvimento e os interesses para o sucesso na aprendizagem. Assim, em vez de o aluno ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, a escola e o professor devem ajustar-se para atender à diversidade e necessidades dos alunos com síndrome de Down.

Para Werneck (2000), Mantoan (1998) e Sassaki (1997), o conceito de inclusão, ao contrário de noção de integração, propõe rupturas na organização do sistema de ensino, pois institui formas de organização mais completas e sistemáticas. A inclusão impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois a educação centrar-se-á no ato educativo, sem levar em conta exclusivamente a deficiência, mas como esse aluno enfrenta a aprendizagem escolar.

Essa concepção supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos, propõe a passagem da escolarização dos alunos do ensino especial para o regular. Este modelo é o que se denomina escola inclusiva. Pode-se dizer que é a questão mais atual da Educação Especial, justamente por colocar para a área o desafio de participar do contexto da escola regular, mantendo sua especificidade.

Segundo Mittler (2003, p.25), a inclusão

Envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Esse conceito estabelece a união à diversidade, que contempla atender às necessidades dos alunos com deficiência. Dessa forma, a escola e o professor, em sala de aula, devem dar conta das diferenças sociais e culturais de cada pessoa.

A partir da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, entre tantos outros documentos, ficou ratificado o direito à escolarização realizada em classes regulares e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado, preferencialmente, em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, ou em centros de atendimento educacional especializado.

Dessa maneira, foi estabelecida como responsabilidade das escolas atenderem às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas e intelectuais. O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente do seu talento, da deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural.

No presente estudo, compreende-se por inclusão a abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todos, apoiando-se na contribuição de Mitter (2003, p. 16), quando considera que

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades de seus alunos, considerando a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é preciso uma nova estrutura de organização, que vai além do professor com serviços de apoio para que o processo de inclusão se concretize.

Os pressupostos legais, políticos e sociais revelam as mudanças culturais e as diferentes concepções de educação. A escola encontra-se norteadada por um amplo cenário de termos como: diferença, inclusão, cidadania, minorias, excluídos, entre outros, que incorporam os discursos educacionais, trazendo novos olhares, posturas e conceitos para a educação. No entanto, pode-se verificar no contexto da sala de aula que a proposta de inclusão não está ainda oferecendo suporte e condições para que aconteça efetivamente o modelo de escola inclusiva, entendido como o reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de práticas pedagógicas preestabelecidas que acabam por legitimar as dificuldades e negar a diversidade.

As ações políticas, pautadas no atendimento a todos, no respeito e acolhimento às diversidades, favoreceram a realização de estudos em relação a essa temática, impulsionando para diferentes tipos de pesquisas, de reflexões e resultados.

Os estudos de Oliveira (2000), Ferraro (2001), Cotrin (2002) e Duarte (2003) ressaltam que os auxílios que estão previstos nas leis são pouco oferecidos nos recursos para que se efetive o processo de inclusão escolar.

Para Mittler (2003) e Stainback e Stainback (1999), a inclusão escolar envolve o processo de reestruturação e organização das escolas como um todo, com o objetivo de garantir o acesso e a participação de todos os alunos às diversas

oportunidades educacionais e sociais oferecidos pela escola. Segundo os autores referenciados, a criação de redes de apoio é um passo importante na construção de uma escola inclusiva com sucesso, tanto para os professores quanto para os alunos que precisam de estímulo e apoio técnico. Com o envolvimento de outros profissionais, os professores têm oportunidade para apontar e esclarecer dúvidas acerca do processo de inclusão. A rede de apoio pode ser composta por professores, alunos, pais, diretores e orientadores, entre outros profissionais da comunidade escolar.

[...] uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis (STAINBACK ; STAINBACK, 1999 p.74).

Segundo as autoras referenciadas, as redes de apoio têm os seguintes princípios: em cada pessoa, há possibilidades e talentos a serem desenvolvidos; todas as pessoas estão envolvidas na ajuda e no apoio mútuo; as pessoas são únicas e diferem em suas necessidades, as quais mudam com o tempo; o apoio proporcionado inclui capacitar uma pessoa para não só se ajudar, como também aos outros; a rede de apoio deve ser parte da instituição e conduzida por pessoas da instituição; a rede de apoio é para todos.

De acordo com Mittler (2003) o ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores que, com certeza, já oferecem apoio como parte de sua prática cotidiana. Isso inclui assegurar que todos os alunos participem, o máximo possível, da aula, que tenham oportunidades para interagir com o professor e entre si que alcancem sucesso. O conceito de apoio não deve, então desvalorizar ou desconsiderar a boa prática existente.

Considerando esses princípios, a escola que almeja ser inclusiva deverá oferecer apoio aos professores e alunos, respeitar as diferenças individuais e estimular as possibilidades de seus alunos. A experiência, tanto brasileira quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte e/ou apoio, dificilmente a educação inclusiva será implementada com sucesso (MITTLER, 2003; MENDES, 2006; GLAT 2007).

Os avanços da educação inclusiva mostram que os sistemas de ensino estão passando por um processo de transformação e já refletem uma visão que transpõe

o modelo tradicional de ensino, alterando o paradigma da educação das pessoas com deficiência.

Teoricamente, parece que o paradigma de escola para todos já é uma realidade, mas viabilizar esse modelo no cotidiano das escolas tem sido uma tarefa árdua e muito complexa, pois a inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar e, portanto, não basta ser contemplada por decretos legais; é significativa a vontade política, governamental e a mobilização da sociedade. Também não se deve esquecer que a inclusão é um processo que deve ser entendido e analisado dentro das condições reais de cada sociedade, pois do contrário ficará apenas no discurso, na utopia. (VOIVODIC, 2004).

A realidade das escolas encontra-se ainda distante do que a lei preconiza, pois os alunos com síndrome de Down são recebidos porque, na maioria das vezes, a escola sente-se na obrigação de aceitar a sua matrícula, por temer conseqüências legais se lhes negarem a vaga.

A inclusão escolar, conforme proposta pelas ações do governo federal em forma de leis e decretos, pode ser vista como um pressuposto viável, desde que as necessidades educacionais dos alunos com deficiência sejam atendidas. Entre os aspectos que ainda dificultam a inclusão destes alunos, destaca-se a capacitação dos professores, não somente do ponto de vista técnico, mas, sobretudo, preparando-os para fazer reflexões mais profundas sobre os conceitos da deficiência frente sua atitude profissional no dia-a-dia em sala de aula.

Pensa-se que se está no começo dessa trajetória, pois a escola e a sociedade estão apenas no início do entendimento de um processo contínuo que é a educação inclusiva. Com certeza, não se espera que uma formação docente garanta aos professores uma ótima habilidade, capaz de dar respostas a todas as dificuldades encontradas na sala de aula.

Segundo Voivodic (2004) para que a inclusão se concretize, faz-se necessário uma mudança ideológica na sociedade, o que reverterá em uma mudança no sistema educacional. Essa mudança é mais profunda e depende da concepção de homem e sociedade, ou seja, da forma de perceber o outro e com ele interagir.

Neste estudo, o foco principal é que a inclusão escolar suscite nos professores a possibilidade de olhar seu aluno de outra forma, acreditando que,

mesmo com todas as limitações decorrentes da síndrome de Down, ele seja capaz de aprender.

A partir das considerações descritas sobre a política de inclusão, a presente pesquisa visa verificar a situação escolar dos alunos com síndrome de Down, no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries que estão freqüentando, e a visão de seus pais e professores em relação à aprendizagem dos mesmos.

3 OBJETIVOS

“Quando seguimos as setas, o desconhecido e o inesperado não assustam mais, porque se tem a confiança de que nos manterão no rumo certo” (HOFFMANN, 2005, p. 14).

3.1 Objetivo Geral

- Identificar os alunos com síndrome de Down que freqüentam o ensino fundamental e médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP, e analisar a situação escolar destes alunos no que se refere aos conteúdos correspondentes a estas séries.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar, na visão do professor, a situação escolar desses alunos, referente aos conteúdos estudados e também aos demais colegas da classe.
- Conhecer a trajetória escolar desses alunos e o que pensam os pais a respeito da mesma.
- Por meio do grupo de estudos, verificar a situação escolar desses alunos em tarefas que solicitam compreensão e interpretação.



4 A ESCOLHA TEÓRICO METODOLÓGICA

A sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

A epígrafe que abre este capítulo, elucida que “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. Da mesma forma, na busca de estabelecer a metodologia de um trabalho de pesquisa, considerou-se como mais adequado a abordagem qualitativa também chamada de naturalística, por se adequar aos objetivos deste estudo, acreditando que possa trazer respostas às questões que a temática suscita.

4.1 Considerações Acerca da Metodologia

Sob o ponto de vista metodológico, optou-se pelo estudo de caso com análise qualitativa que apresenta aspectos importantes para pensar o objeto investigado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização dessa abordagem na educação é adequada, pois o pesquisador privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da investigação. Na pesquisa qualitativa, o interesse dos pesquisadores está centrado no processo que envolve o objeto de estudo, e não simplesmente no produto. Ela preocupa-se em descrever, por exemplo, as atividades, os procedimentos, as interações, entre outros. Uma investigação qualitativa pode ser definida a partir de cinco características principais, segundo os autores.

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- Os dados coletados são descritivos e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos, figuras e outros registros oficiais;
- 3- Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto: é o desafio de tornar ciência daquilo que é senso comum, foca o modo como as definições se formam;
- 4- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: as abstrações são construídas à medida que se recolhe e agrupa dados

particulares (teoria fundamentada); pesquisador busca a questão mais importante;

5- O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida é foco de atenção especial do pesquisador: preocupação com registro rigoroso e modo de interpretação dos significados.

Nesse sentido, Minayo (1997, p.22) afirma que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

A partir dessas aproximações teóricas, esta pesquisa fundamenta-se na metodologia qualitativa, que tem ocupado um lugar de destaque entre as diversas possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais.

Optamos por realizar o estudo numa abordagem de natureza qualitativa, pois esta é descritiva e sugere uma complexa mediação entre teoria e os dados a serem analisados.

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

A relevância do estudo de caso no presente trabalho reside, portanto, na forma singular de retratar uma realidade contextualizada, acrescida de uma grande variedade de dados descritivos.

Ludke e André (1986) acrescentam, ainda, que um estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, onde o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Nesse sentido, o estudo de caso parte do princípio de que o pesquisador vai utilizar o seu conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, significados e compreensões.

Triviños (1987, p. 111) descreve que:

[...] o grande valor do estudo de caso é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) afirmam que o desenvolvimento de um estudo de caso se caracteriza em três fases: a primeira, aberta e exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados, e a terceira, constituindo a análise e a interpretação sistemática dos dados.

Foi a partir dessa trajetória metodológica apresentada que se pretendeu analisar como está se dando a situação escolar dos alunos com síndrome de Down, diante de atividades programadas pela pesquisadora no grupo de estudos, tais como: leitura, compreensão e interpretação de histórias, sequência e organização de idéias das histórias, ordenação de frases para estruturação de textos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar a entrevista como um instrumento de coleta de dados, por ser ela capaz de possibilitar ao pesquisador compreender a visão do professor e dos pais em relação à situação escolar dos alunos com síndrome de Down. Nogueira (1975) ressalva que sempre se deve recorrer à entrevista quando o pesquisador desejar conhecer a opinião de um indivíduo a respeito de um determinado assunto.

Lüdke e André (1986) destacam que um dos benefícios é o fato de esta captar informações imediatas, permitindo que sejam abordadas questões de natureza estritamente pessoal, íntima ou ainda complexa.

Portanto, a opção pela entrevista com os professores deu-se pela possibilidade de avaliar a situação escolar desses alunos e demais colegas, referente aos conteúdos das disciplinas oferecidas. A entrevista com os pais visou a obter dados sobre a trajetória escolar dos seus filhos e conhecer o que pensavam da mesma.

A seguir, serão descritos os passos de como a investigação foi desenvolvida.

4.2 Trajetória da Pesquisa

4.2.1 Descrição do Primeiro Momento da Coleta dos Dados

Este momento teve início no 2º semestre de 2005, com o objetivo de realizar um levantamento nas escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP, sobre o número de alunos com síndrome de Down, que freqüentavam o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio, iniciando nas Redes Públicas e posteriormente na Particular, conforme descrito a seguir.

A pesquisadora e a orientadora solicitaram, por meio de uma carta (Apêndice A), a autorização da Diretoria de Ensino para desenvolver a pesquisa e verificar se havia alunos com síndrome de Down matriculados na rede. Marcou-se uma reunião com o Dirigente de Ensino em exercício, juntamente com a ATP¹⁰ de Educação Especial, para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar autorização para a realização da coleta de dados junto às escolas. Após obter o parecer favorável, deu-se início à coleta de dados junto à citada ATP. Essa informou que havia 5 alunos com síndrome de Down distribuídos em diferentes séries e escolas, oferecendo os nomes e endereços para que a pesquisadora pudesse manter os contatos necessários, informando ainda que, até aquele momento, não havia nessa rede nenhum conhecimento desses alunos freqüentando o ensino médio.

Os dados de caracterização dos alunos com síndrome de Down na rede pública e a distribuição escolar foram organizados em quadro, na qual se encontram, na primeira coluna, as escolas identificadas pelas letras iniciais do seu nome, seguido do número de alunos com os dados sobre idade, série, sexo e período, conforme ilustrado em seguida:

Escola	Nº de alunos	Idade	Série	Sexo	Período
JR	1	15 anos	1ª	F	Vespertino

¹⁰ Assistente Técnico-Pedagógico

FL	1	17 anos	2 ^a	F	Vespertino
AL	1	21 anos	3 ^a	F	Matutino
FP	1	21 anos	4 ^a	M	Matutino
LO	1	18 anos	5 ^a	F	Vespertino
TOTAL	5 alunos freqüentando				

Quadro 1: Distribuição dos alunos com síndrome de Down que estavam freqüentando, no ano de 2005, as escolas da Rede Estadual

Fonte: Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino

Conforme os dados apresentados, os alunos são provenientes de 5 escolas diferentes, com faixa etária variando de 15 a 21 anos de idade, sendo um do sexo masculino e 4 do feminino, assim dispostos: um na 1^a série, um na 2^a, um na 3^o, um na 4^a e um na 5^a, os quais freqüentam o período vespertino e 2 alunos o período matutino.

O passo seguinte foi entrar em contato com os diretores dessas escolas, visando a entregar a carta de autorização cedida pela Diretoria de Ensino (Anexo A) e explicar o objetivo da pesquisa. Os diretores estabeleceram o horário dos HTPC¹¹ para realizar os encontros da pesquisadora com os professores dos alunos com síndrome de Down.

O primeiro contato com os professores foi realizado no mês de outubro de 2005, onde se colocaram os objetivos da pesquisa, em conversas sobre os alunos com síndrome de Down, culminando com vários outros encontros. Solicitou-se aos professores que respondessem a uma pergunta (Apêndice B) para que pudessem expor a situação de aprendizagem dos alunos com essa síndrome. Participaram desses encontros uma professora da 1^a série, uma da 2^a série, uma da 3^a série, uma da 4^a série e uma professora de 5^a série, que leciona a disciplina de matemática.

Os dados dessa pergunta foram lidos, organizados, divididos em dois pontos: “fortes” e “fracos”. Os pontos fortes diziam respeito às facilidades que esses alunos possuíam na aprendizagem dos conteúdos escolares, e os fracos, às dificuldades de aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, mostra o resultado da situação de aprendizagem escolar considerada pelos professores da Rede Estadual, no ano de 2005, em relação aos alunos com síndrome de Down. Os professores foram identificados de P1 a P5, e os alunos, pela série e idade.

¹¹ Hora de trabalho pedagógico coletivo

Professor	Série/Idade	Pontos Fracos	Pontos Fortes
P1	Aluno da 1ª série 15 anos	"Precisa de ajuda individualizada, não consegue compreender as atividades para escrever".	"Copia as atividades da lousa, conhece as sílabas simples e tem interesse em aprender".
P2	Aluno da 2ª série 17 anos	"Precisa de explicações à parte do grupo. Na escrita de textos, ela perde as idéias e escreve sem seqüência lógica".	"Copia a atividade da lousa e do livro. Realiza interpretação oral de histórias e, na escrita, precisa de ajuda".
P3	Aluno da 3ª série 21 anos	"Não tem coesão e seqüência lógica nas idéias".	"Em sua escrita, a aluna faz uso de parágrafos e pontuação".
P4	Aluno da 4ª série 21 anos	"Copia as atividades, mas não consegue resolver".	"Boa coordenação na escrita, sempre copia tudo que é passado na lousa".
P5 de Matemática	Aluno da 5ª série 18 anos	"Não compreende a explicação dos exercícios e só se preocupa em copiá-los".	"Copia todas as atividades da lousa".

Quadro 2: Resultado da Situação escolar identificada pelos professores da Rede Estadual, no ano de 2005

Fonte: Relato dos professores

O quadro apresentado identifica semelhanças nos pontos fortes e fracos desses alunos de acordo com os seus professores, sendo os pontos fortes a boa coordenação motora para a escrita, por copiarem as atividades propostas em sala de aula e terem boa sociabilidade. Quanto aos pontos fracos, os 5 alunos apresentam dificuldade na interpretação, compreensão e coerência lógica na escrita das idéias.

Nesse período de conhecimento e interação com os professores, realizaram-se também os primeiros contatos com os pais desses alunos, através do horário do término das aulas, quando eles vinham até a escola para buscar seus filhos, visando a coletar dados a respeito dos mesmos.

Nesses encontros, que se davam individualmente, foram-se estabelecendo relações de aproximação e de amizade num clima profícuo para a pesquisadora expor o objetivo do trabalho e convidá-los a participar do estudo, bem como a intenção de formar um grupo de estudos extraclasse com seus filhos, visando a conhecer a situação de aprendizagem dos mesmos através da aplicação de atividades pedagógicas pela pesquisadora. Para tanto, foi marcada uma reunião conjunta para as famílias se conhecerem, havendo troca de endereços e telefones,

bem como o aceite de participação dos mesmos na pesquisa, conforme o Apêndice C. Ficou combinado que o grupo de estudos com os alunos teria início no ano letivo de 2006. E, para isso, novos encontros deveriam ser realizados.

Paralelamente a esse trabalho, a pesquisadora solicitou informações por meio de uma carta à Secretaria da Educação do Município (Apêndice D), se havia alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental e Médio nessa rede. Esta informou que, naquele momento, as escolas da rede municipal não possuíam alunos com essa síndrome no Ensino Fundamental, e, sim, na Educação Infantil (Anexo B), encaminhando para a pesquisadora um catálogo informativo contendo o endereço e o telefone de todas as escolas da cidade de Araraquara- SP, facilitando, assim, a busca por esses dados.

Utilizando-se do referido catálogo, identificou-se o número de 16 escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede particular, com as quais a pesquisadora manteve contato por telefone, com o objetivo de verificar se havia alunos com síndrome de Down matriculados.

Dessas, foram constatados dois alunos, sendo um na escola SA¹², na 5ª série, e um na escola LM¹³, no 1º ano do Ensino Médio.

Na visita previamente marcada através de uma carta de apresentação da pesquisadora enviada por e-mail (Apêndice E) para a coordenação dessas duas escolas, foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitado autorização para fazer contato com os pais, realizando entrevistas com os professores que possuíam alunos com síndrome de Down em suas classes. A coordenação das duas escolas autorizou e agendou o primeiro contato com esses pais e professores.

Após essa etapa, realizou-se um encontro com os professores e, posteriormente, com os pais, com o objetivo de obter o aceite de participação na pesquisa. Foi explicado aos pais sobre a formação do grupo de estudos e que novos contatos seriam realizados no início do ano letivo de 2006.

4.2.2 Descrição do Segundo Momento da Coleta dos Dados

No início do ano de 2006, foram mantidos novos contatos com as escolas das respectivas redes de Ensino Estadual, Municipal e Particular, visando a verificar se

¹² Utilizou as letras iniciais do nome da escola para sua identificação.

houve mudança de professores, de número de alunos matriculados, promoção de ciclo ou série, transferências de escola e trocas de período.

Em relação à rede estadual, os dados mostraram que, todos os alunos foram promovidos de série, a aluna da escola JR, que estava na 1ª série, foi para a 2ª e permaneceu nessa escola. A aluna da escola FL, que estava na 2ª série, foi para a 3ª e transferida para a escola LR, devido à mudança de endereço da família para outro bairro. A aluna da escola AL, que estava na 3ª série, foi para a 4ª e permaneceu nessa escola. O aluno da escola FP, que estava na 4ª série, foi para a 5ª e, como essa escola atende até o final do primeiro ciclo, o aluno foi transferido para escola LF. A aluna da escola LO, que estava na 5ª série, foi para a 6ª e permaneceu nessa escola, confirmando, portanto, os mesmos 5 alunos.

Esses dados foram colocados em um quadro similar ao anterior para mostrar as mudanças ocorridas na distribuição desses alunos, no ano letivo de 2006, conforme ilustrado em seguida:

Aluno	Escola	Série/ 2005	Série/ 2006	Observação
1	JR	1ª	2ª	Permaneceu na mesma escola
2	FL	2ª	3ª	Transferiu-se para outra escola
3	AL	3ª	4ª	Permaneceu na mesma escola
4	FP	4ª	5ª	Transferiu-se para outra escola
5	LO	5ª	6ª	Permaneceu na mesma escola

Quadro 3: Distribuição dos alunos com síndrome de Down que frequentavam a Rede Estadual nos anos de 2005 e 2006

Fonte: Direção das escolas

Através desses resultados, a pesquisadora contactou as duas escolas para onde os alunos foram transferidos, para entregar a carta de autorização da pesquisa para os diretores. A receptividade de ambas as escolas foi bastante positiva e estes disponibilizaram o horário do HTPC dos professores participantes para a pesquisadora realizar as entrevistas com o roteiro das perguntas já reformulado.

Com o mesmo objetivo, a pesquisadora foi em busca de novos dados junto à Secretaria Municipal de Educação e constatou que não houve nenhuma alteração. Portanto, essa rede, definitivamente, não fez parte da presente pesquisa.

O mesmo procedimento se deu em relação às escolas da Rede Particular e verificou-se que o aluno da escola SA, que estava na 5ª série, ficou retido nesta

¹³ Utilizou as letras iniciais do nome da escola para identificá-la.

série. O aluno da escola LM, que estava no 1ª ano do Ensino Médio foi promovido para o 2º ano, confirmando, portanto, os mesmos 2 alunos.

O resultado desse levantamento mostrou que, na cidade de Araraquara, no início do ano letivo de 2006, havia 7 alunos com síndrome de Down freqüentando o ensino regular, sendo 5 na rede Estadual e 2 na rede Particular.

4.3 Identificando os participantes do grupo de estudo

Conforme explicitado anteriormente, o grupo de estudos com os alunos firmou-se através da conversa com os pais, no primeiro momento da pesquisa. Para a organização do mesmo, foi marcada uma nova reunião com os pais para trocar informações sobre seus filhos e discutir o dia e o horário disponível de forma que pudessem abranger todos os alunos. Como os dois alunos da rede particular freqüentavam a escola no período matutino e, no outro período, tinham atividades extraclasse, como aula¹⁴ de reforço escolar domiciliar e natação, seus pais demonstraram interesse, mas os filhos não dispunham de horário livre para participarem. Portanto, os 5 alunos da rede estadual passaram a fazer parte do grupo de estudos da pesquisadora por disporem de período livre, ao contrário da escola.

4.4 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa sete alunos com síndrome de Down, sendo cinco da rede estadual, distribuídos nas seguintes séries: 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª, sendo um do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades variando de 14 a 21 anos e dois da rede particular, sendo um na 5ª série do Ensino Fundamental e outro no 2º ano do Ensino Médio, ambos do sexo masculino, com 17 e 18 anos de idade, totalizando sete alunos. Participaram também quatorze professores da rede estadual e onze da rede particular, num total de vinte e cinco professores e também sete familiares, sendo um pai, quatro mães e duas avós.

¹⁴ O aluno da escola SA recebia aulas de reforço escolar com uma psicopedagoga e fazia aula de natação todos os dias da semana. O aluno da escola LM fazia aula de reforço escolar com professores da área de “humanas e exatas” no período contrário ao escolar, todos os dias.

A fim de oferecer uma visão mais detalhada dos participantes deste estudo, foi organizado um quadro indicando o nome¹⁵ dos alunos, a série, número de professores, rede de ensino e pessoas da família, conforme ilustrado no quadro em seguida:

Alunos	Idade/Série	Professores
Nanda	14 anos / 2ª série	14 da rede estadual
Ana	15 anos / 3ª série	
Mila	21 anos / 4ª série	
Nilo	20 anos / 5ª série	
Nita	18 anos / 6ª série	
Zé	17 anos / 5ª série	11 da rede particular
Nando	18 anos / 2º ano médio	
7 familiares, sendo 1 pai, 4 mães e 2 avós		

Quadro 4: Distribuição dos participantes da pesquisa, idade/série, número de professores, respectivas rede de ensino e os membros da família

Fonte: Direção das escolas

4.5 Local

O estudo foi desenvolvido em 7 escolas, sendo 5 do Ensino Fundamental da Rede Estadual e 2 da Rede Particular do Ensino Fundamental e Médio que possuíam alunos com síndrome de Down incluídos, e uma sala de aula de uma

¹⁵ Os alunos foram identificados por apelidos escolhidos por eles, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

escola de inglês localizada no centro da cidade, que foi cedida pelo pai de uma aluna participante da pesquisa.

Por esta pesquisa ter-se realizado na cidade de Araraquara - SP, considerou-se de grande relevância apresentar breves linhas a respeito dessa cidade, que fica situada na região centro-norte do Estado de São Paulo, distante 280 km da Capital, com clima quente (média de 28°), apresentando, nos meses de junho e julho, temperaturas mais frias e foi fundada em 22 de agosto de 1817. O censo IBGE-2006 registrou uma estimativa populacional de 199.657 habitantes, sendo a 20ª cidade do interior paulista em número de habitantes.

O seu nome¹⁶ vem de aracoara que, em tupi, significa “morada do dia” ou “morada do sol”, motivo pelo qual a cidade é conhecida como Morada do Sol.

Conta com uma rede de 40 estabelecimentos de Educação Infantil chamadas de Centros de Educação e Recreação (CERs), quarenta e nove escolas de Ensino Fundamental, 17 de Ensino Médio e escolas de Ensino Profissionalizante e cursos noturnos para jovens e adultos. Conta com 2 universidades (Unesp e a Unip), um Centro Universitário (Uniara) e 1 escola Superior de Engenharia. Possui também 30 cursos de Graduação e 13 de Pós-Graduação com Mestrado e Doutorado, possuindo, de acordo com os dados do IBGE, 95,2% da população alfabetizada.

4.6 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais: carteiras, lousa, giz, vídeo, som, papel sulfite A4, lápis, caneta, lápis de cor, giz de cera, tinta, pincel, papel pardo, grampeador, papel cartão colorido, caderno de anotações, máquina fotográfica, gravador e fitas cassete.

4.7 Procedimentos de coleta dos dados

Os procedimentos para a coleta de dados deram-se de várias formas, conforme a seguir:

- a. Realização de entrevista com os pais;

¹⁶ Segundo Teodoro Sampaio, historiador brasileiro, o termo “araraquara” vem de ara-kwara, que significa refúgio dos papagaios (sendo mais comumente traduzido como arara).

- b. Realização de entrevista inicial com os professores;
- c. Realização de entrevista final com os professores.
- d. Grupo de estudos com aplicação de atividades de leitura e escrita;

a. Entrevistas com os pais

Essa etapa deu-se nos meses de março e abril de 2006, com a finalidade de obter dados a respeito da trajetória escolar dos filhos. A entrevista seguiu um roteiro semi – estruturado, abrangendo perguntas sobre a trajetória escolar, os benefícios que estas trouxeram (o que deixou a desejar), os conteúdos escolares de maior e menor aprendizagem, e se foram observadas mudanças no filho, ao frequentar o ensino regular, e quais foram elas, conforme roteiro no Apêndice F.

b. Entrevista no início do ano letivo de 2006 com os professores

Concomitantemente à entrevista com os pais, foram realizadas também entrevistas individuais semi-estruturadas com os professores. Esta se organizou sobre os seguintes assuntos: forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula; acompanhamento das explicações durante as aulas nas atividades que exigem interpretação e abstração; pontos fortes e fracos do aluno com síndrome de Down; situação do aluno em relação à sua classe. O roteiro encontra-se no Apêndice G.

c. Entrevista no final do ano letivo de 2006 com os professores

No mês de dezembro, final do ano, realizou-se uma segunda entrevista com os professores, contendo a seguinte pergunta: Professor você notou alguma mudança na aprendizagem do seu aluno com síndrome de Down, desde o início até o final desse ano letivo de 2006.

A pergunta teve a finalidade de obter informações que permitissem à pesquisadora estabelecer algumas relações entre os fatos iniciais e finais narrados pelos professores.

d. Grupo de Estudos

Esse grupo teve por objetivo conhecer como estava se dando a compreensão e interpretação das histórias lidas, bem como a criação de outras histórias, partindo desta, e também escrevê-la em uma folha sulfite. A aplicação dessas atividades visou a conhecer como estava se dando a apreensão de conteúdos escolares desses alunos, para que a pesquisadora pudesse compreender melhor a situação escolar formal dos mesmos. Nesse sentido, procurou focar as habilidades intelectuais, segundo o modelo da AAMR¹⁷ (2002), que se refere à capacidade de raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato e compreensão de idéias.

O grupo de estudos teve a duração de 8 meses, e as atividades programadas pela pesquisadora foram aplicadas durante o período de (março a novembro de 2006), às quintas-feiras, no horário das 8 às 11h, totalizando 26 encontros e uma carga horária de 78 horas e teve 5 participantes.

Os procedimentos de aplicação dessas atividades foram divididos em dois grupos:

- Leitura de livros com produção oral, escrita e de desenhos: respostas a questões.
- Atividades de imaginação de compreensão descrição oral, escrita e de desenho.

Esse roteiro buscou organizar atividades que criassem situações em que os alunos pudessem criar e reconhecer conhecimentos que já possuíam sobre histórias e fatos, dispondo assim de bases para que os alunos pudessem criar um novo fato ou história. Os grupos de atividades foram: Para iniciar a escrita dos textos, por exemplo, a estratégia mais utilizada pela pesquisadora foi o diálogo que constituiu em solicitar aos alunos que procurassem expressar suas próprias idéias, o que

¹⁷ Associação Americana de Retardo Mental.

entenderam das histórias, observando a utilização de letra maiúscula e os parágrafos no início das frases, o uso da pontuação e colocação de um título.

No primeiro encontro as atividades de leitura foram os livros indicados pelos alunos no 1º encontro, onde os mesmos demonstraram conhecimento das histórias. As atividades iniciavam com uma roda de conversas, onde os alunos tinham a oportunidade de contar os acontecimentos sociais do final de semana. Esse momento era utilizado pela pesquisadora para, junto dos alunos, realizar uma interação do grupo e logo após a conversa fazia uma dinâmica com brincadeiras.

No primeiro dia, a pesquisadora apresentou-se aos alunos contando a sua experiência com as pessoas com síndrome de Down e o seu interesse em realizar um estudo com os mesmos. Neste dia a pesquisadora solicitou também para cada aluno escrever uma autorização, para a mesma apresentar suas atividades em eventos científicos. Logo após, foi sugerido aos alunos darem um nome para o grupo. Cada aluno falou a sua idéia e a pesquisadora ia escrevendo na lousa para em seguida fazer uma votação. Os nomes indicados foram: Os Incríveis; Cantinho do Céu; Hello Kitty; Rebeldes e Grupo de Jovens. A escolha foi unânime para o nome Grupo de Jovens.

Também foi escolhido o nome ou apelido que gostariam de ser chamados no grupo, visando a resguardar suas identidades. Uma das alunas que havia participado do estudo de mestrado da pesquisadora dizia *“Meu nome no estudo da Unesp de mestrado foi Mila, porque eu me chamo Camila e podemos ir pegando o final do nome de vocês igual ao meu assim: Nanda, Ana, Nita e Nilo, o que vocês acham?”* Os colegas acharam graça e demonstraram ter gostado da sugestão permanecendo, portanto, os nomes sugeridos por Mila. A aluna Nita lembrou dos seus dois colegas da rede particular que não puderam fazer parte do grupo de estudos e já sugeriu Nando e Zé, ficando assim definindo o nome de todos.

Para atividades de leitura compreensão e interpretação a pesquisadora colocou alguns livros de história como: *Pinóquio*, *João e Maria*, *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Rapunzel*. Após olharem os livros eles escolheram a história do *Pinóquio* como 1ª leitura e o restante dos livros ficaram para serem lidos nos encontros subsequentes.

Para as leituras dos livros, a pesquisadora colocava-se de frente para os alunos, segurava o livro fechado na sua mão e lia o título, o nome do autor, do

ilustrador e da editora. Realizava a leitura com calma, obedecendo à pontuação. Terminada a leitura, explorava a sua compreensão, fazendo perguntas e levando o grupo a identificar as idéias principais da história, tais como: O que se passou na história? É uma história triste ou alegre? Por quê? O que ela faz lembrar? Quem teve experiência parecida e gostaria de contar? Quem gostou da história por quê? Quais os de personagens da história? A pesquisadora solicitava que falassem um de cada vez e que escutassem a exposição dos colegas. Fazia-se sempre uma interpretação oral individual e coletiva para verificar como os alunos interpretavam e compreendiam as histórias, verificando se os mesmos obedeciam ao início, meio e fim das histórias nas criações orais, escritas e de ilustrações.

Após as atividades de leituras e interpretação das mesmas eram distribuídas folhas sulfite pautada para cada aluno realizar as atividades de escrita das histórias lidas. Em seguida, eram convidados a lerem em voz alta o que produziam.

Nos dias subseqüentes seguia-se sempre a mesma rotina de atividades: conversa inicial sobre a semana dos alunos, dinâmica de interação, leitura de um livro de história, atividade de produção oral, escrita e de desenhos da história pelos alunos.

Como atividade para ativar a imaginação, os alunos com os olhos fechados, ouviam uma música suave ou orquestrada e eram incentivados a imaginar o que gostariam de realizar. Antes de colocar a música, a pesquisadora ia perguntando para os alunos como seria esse sonho, e ia indagando sobre o sonho. Para exemplificar: no caso da imaginação ser a viagem que tipo de transporte usaria e o que aconteceria de interessante durante o trajeto percorrido.

Em seguida era distribuída uma folha para cada um escrever um texto sobre o seu sonho ou imaginação. Logo, eram convidados a ler e depois comentar sobre aquilo que criaram. No momento em que contavam a sua imaginação a pesquisadora gravava e no final, colocava a gravação para os alunos reconhecerem a própria voz. Outras vezes com o som de música orquestrada, de olhos fechados, ouviam a música e vivia na imaginação o que a música estava transmitindo, e depois, de olhos abertos, desenhavam o que sentiam e explicavam para os colegas o significado de seus desenhos.

Foi realizada também atividade utilizando a imaginação sem nenhuma música, com o processo de imaginar a digestão¹⁸, visando conhecer como os alunos constroem seus pensamentos a respeito do assunto. A pesquisadora distribuiu uma bolacha de chocolate a cada um e solicitou que à medida que fossem comendo, iriam vivendo na imaginação que estava acontecendo com a bolacha a partir do momento que entra na boca e ia fazendo perguntas como: Onde está a bolacha agora? Mostre através de um desenho os caminhos por onde a bolacha passou. Durante o diálogo os alunos desenhavam o caminho que imaginavam estar passando a bolacha de chocolate.

Durante todas as atividades realizadas com os alunos a pesquisadora procedia com interferências e questionamentos visando a verificar mudanças na situação de aprendizagem, buscando acompanhar como ia acontecendo a evolução da compreensão e interpretação de histórias, seqüência de fatos e estruturação de frases e textos dos alunos.

Cada aluno participante do grupo de estudos escreveu uma autorização, para a pesquisadora utilizar suas atividades na pesquisa, conforme ilustra o Anexo C.

¹⁸ Atividade extraída do livro intitulado: Aprender Pensando de Teresinha Nunes Carraher.



5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Não é suficiente oferecer-se escola para todos, é essencial que o “todos” não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem (HOFFMANN, 2005, p.36).

Os resultados aqui apresentados são frutos da coleta de dados da entrevista com os pais e professores, bem como do grupo de estudos da pesquisadora.

De posse de tantos dados para análise, a sensação de ansiedade e dúvidas se fizeram presentes em vários momentos, e apoiada nos trabalhos de Minayo (1998), procurou-se realizar uma organização de todos os dados coletados classificando-os em categorias, para proceder à sistematização e análise qualitativa.

Segundo Lüdke e André (1986), entende-se que analisar os dados qualitativos significa organizar todo o material obtido no decorrer da pesquisa, podendo, em um segundo momento, buscar relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Iniciou-se pela leitura das entrevistas com os pais, logo após com a dos professores e, por último, com o grupo de estudos, destacando as principais atividades desenvolvidas e os pontos mais significativos para o estudo.

Os dados podem ser visualizados a partir dos seguintes tópicos:

- ✓ Trajetória escolar dos alunos;
- ✓ Situação escolar desses alunos;
- ✓ Grupo de estudos mostrando duas situações: histórias com atividades orais e atividades escritas.

5.1 Trajetória Escolar dos alunos

Com base nos dados das entrevistas com os pais foi possível conhecer as trajetórias apresentadas a seguir:

- **Nanda**

Entrou na escola com 4 anos de idade, na Classe Especial do Centro de Educação e Recreação p CERs do município de Araraquara - SP. Nessa classe, permaneceu até completar 12 anos de idade¹⁹ e foi encaminhada para a Classe de Educação Especial de uma escola da rede estadual, permanecendo nela por um ano. No ano seguinte, com 13 anos, freqüentou a 1ª série do Ensino Fundamental dessa mesma rede de ensino e, no final do ano, foi promovida para a 2ª série, cursando-a no ano de 2006. Apresenta como facilidade a memorização de letras de músicas e nomes de artistas de seu interesse. A dificuldade reside no raciocínio abstrato e na resolução de problemas matemáticos.

- **Ana**

Entrou na escola com 5 anos de idade, na Classe Especial do Centro de Educação e Recreação - CERs do município de Araraquara - SP. Nessa classe, permaneceu até completar 12 anos de idade e foi encaminhada para a Classe Especial da rede estadual, onde permaneceu por 2 anos.

No ano letivo de 2004, com 14 anos de idade, freqüentou a 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, sendo aprovada para a série seguinte e, por motivo de mudança de endereço da família, foi transferida para outra escola da mesma rede, a qual, no ano de 2006, estava cursando a 3ª série. Apresenta como facilidade a escrita, e a sua dificuldade reside na lentidão para a realização de atividades, como copiar da lousa, principalmente as contas e os problemas matemáticos.

¹⁹ Nessa época, a classe Especial do município atendia crianças com deficiência até completar 12 anos de idade.

- **Mila**

Entrou na escola com três anos e meio, no Centro de Educação e Recreação da Prefeitura Municipal de Araraquara – CERs, em classe comum. Após um ano nessa classe, a família foi obrigada a matricular a criança na Classe de aluno Especial desse CER²⁰. Nessa classe, permaneceu por oito anos, e quando completou 12 anos de idade, foi matriculada em uma Escola Especial da rede particular, onde ficou por três anos e, por motivo de dificuldades financeiras a família optou por tirá-la dessa escola e passou a freqüentar apenas um curso de inglês em uma escola de idiomas, nos anos de 1999 e 2000.

No ano letivo de 2001, com 16 anos de idade, passou a freqüentar a 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual e, no ano de 2006, estava freqüentando a 4ª série. Apresenta como facilidade a leitura, a escrita e atividades de desenho e pintura. E a dificuldade reside nas atividades de matemática, na resolução de problemas.

- **Nilo**

Entrou na Educação Infantil com 3 anos de idade, em uma escola do ensino regular, na cidade de Belo Horizonte - MG. No ano seguinte, a família mudou-se para Araraquara – SP, e Nilo foi matriculado em uma Classe Especial do Centro de Educação e Recreação - CERs. Nessa classe, permaneceu até os 12 anos de idade. No ano seguinte, foi encaminhado para uma Classe Especial da rede estadual, onde permaneceu por 7 anos.

No ano de 2005, com 20 anos de idade, passou a freqüentar a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, sendo aprovado, no ano seguinte, para a 5ª série e transferido de escola²¹. Apresenta como facilidade a leitura e a escrita. E a dificuldade reside em todos os outros conteúdos da série que freqüenta.

- **Nita**

²⁰ Nessa época, crianças com deficiência eram atendidas em classes especiais até completar 12 anos de idade.

²¹ A escola que freqüentava atendia até a 4ª série.

Entrou na escola com 4 anos e 8 meses, na Classe Especial do Centro de Educação e Recreação - CERs do município de Araraquara - SP. Nessa classe, permaneceu até completar 12 anos de idade. No ano seguinte, foi encaminhada para uma Classe Especial da rede estadual, permanecendo nessa classe por três anos. Com 15 anos, passou a freqüentar a 4ª série do Ensino Fundamental dessa mesma rede e foi aprovada para a 5ª. No ano de 2006, estava freqüentando a 6ª série. Apresenta como facilidade a leitura e a escrita. E a dificuldade reside em todas as outras disciplinas da série que freqüenta.

- **Zé**

Entrou na escola com 3 anos de idade, na Educação Infantil regular²² de uma escola particular, permanecendo nesta modalidade por seis anos. Aos 9 anos, foi encaminhado para a 1ª série do Ensino Fundamental dessa mesma escola, sendo retido nessa série por 2 anos. No ano seguinte, com 11 anos de idade, foi promovido para a 2ª série e assim sucedeu-se até a 4ª série, quando ficou retido por dois anos. No ano de 2005, com 15 anos de idade, foi promovido para a 5ª série e, no ano de 2006, estava freqüentando essa mesma série, pela segunda vez.

Zé apresenta como facilidade a realização de atividades com a utilização de materiais concretos, e a sua dificuldade reside na organização da escrita de frases e textos.

- **Nando**

O aluno entrou na Educação Infantil com 2 anos e meio, em uma escola regular de Educação Infantil da rede particular, permanecendo por dois anos. Quando completou 4 anos de idade, foi matriculado em uma Classe Especial do Centro de Educação e Recreação - CERs do município de Araraquara - SP. Nessa classe, permaneceu três anos e, concomitantemente, freqüentou uma escola especial particular, pois, de acordo com a mãe, a professora da classe especial comentava que o aluno estava superando as expectativas e sobressaía-se na aprendizagem em relação a seus colegas de classe especial, sendo necessário fazer um trabalho além do oferecido nessa classe.

²² O aluno nunca freqüentou classe ou escola de Educação Especial.

Durante o período em que o aluno freqüentou o ensino especial, relata a mãe que começou a observar que o mesmo não estava se adaptando socialmente com os seus colegas de classe e reclamava que não tinha amigos para conversar e brincar. A família, então, resolveu tirá-lo dessa classe, pois, segundo relatos da mãe, essa escola não estava fazendo um trabalho de socialização e integração com os alunos, e também ela notou que os conteúdos escolares estavam sendo trabalhados de forma muito lenta e era pouco cobrado dos alunos.

Ainda de acordo com a mãe, a família visitou muitas escolas públicas e particulares, encontrando grandes dificuldades de aceitação, pois essas alegavam que não tinham experiência com alunos com deficiência, portanto não poderiam aceitá-lo. Finalmente, uma escola particular aceitou a matrícula do filho e, antes de iniciar as aulas, o diretor e alguns professores foram visitar a família para conhecer melhor o aluno.

Nessa escola, Nando freqüentou da 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental e não foi retido nenhuma vez. Ao término da 8ª série, o aluno foi para outra escola da rede particular, onde, no ano de 2005, cursou o 1º ano do Ensino Médio e, no ano de 2006, estava freqüentando o 2º ano. Segundo os pais, apresenta como facilidade a resolução de contas de matemática e conteúdos que envolvem a memorização de fatos, e a sua dificuldade reside na organização das idéias para a escrita de textos.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 1, mostrando o nome dos alunos e o tempo de permanência de classe, e escola especial, e ensino regular.

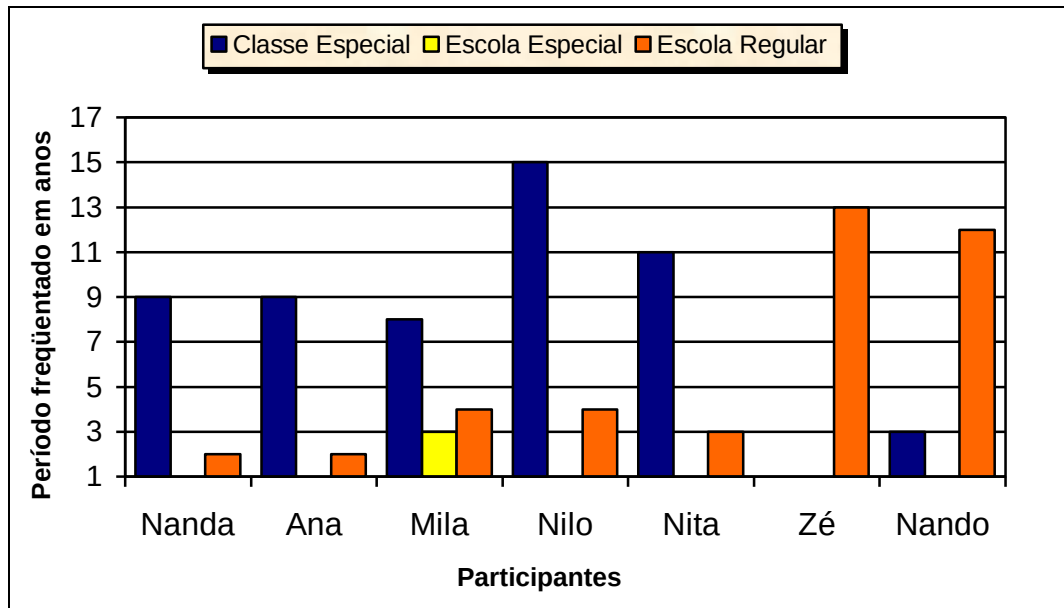


Gráfico 1: Trajetória escolar dos alunos participantes
Fonte: Prontuários das entrevistas com os pais.

5.2 Situação dos alunos na escola

A partir das entrevistas com os professores foi possível conhecer como os alunos estavam na escola. Para isso, dividiu-se as informações em 4 itens:

- Forma de trabalhar os conteúdos;
- Desempenho dos alunos em sala de aula;
- Pontos fortes e fracos;
- Mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e a situação escolar em relação aos colegas.

Forma de trabalhar os conteúdos

Este item foi organizado através da pergunta: De que forma você trabalha os conteúdos em sala de aula?

As respostas mostraram que os 25 professores trabalhavam os conteúdos através de aulas expositivas, utilizando lousa e giz. Desses, 9 utilizavam também

atividades diversificadas, como: jogos pedagógicos, vídeos educativos, músicas, recortes, colagem, pintura, brincadeiras, dança, computador, leitura de textos de revistas e poesias. Três utilizavam aula expositiva, lousa e material mimeografado; 8 utilizavam aula expositiva e lousa, e 4, aula expositiva, lousa e livro didático; 1 citou aula expositiva e computador.

A seguir, encontram-se explicitados no Quadro 5, os dados referentes a esta pergunta.

Aluno/ Série	Disciplina	Recursos utilizados para dar aula
Nanda 2ª série	Polivalente	“Aula expositiva com lousa e giz. Trabalho também com atividades diversificadas, como poesia, música, parlenda, cruzadinha”.
Ana 3ª série	Polivalente	“Aula expositiva e escrevo as atividades do dia na lousa e dou também trabalhos em folhas mimeografadas”.
Mila 4ª série	Polivalente	“Aula expositiva e passo as atividades na lousa e também utilizo folhas mimeografadas”.
Nilo 5ª série	Artes	“Aula expositiva com trabalhos de desenhos, recortes, pintura e colagem.”
	Geografia	“Aula expositiva, vídeos, maquetes e análise de mapas”.
	História	“Aula expositiva, escrevo o resumo do conteúdo a ser trabalhado e atividades com letra de música”.
	Matemática	“Aula expositiva com explicações na lousa e atividades desenvolvidas no livro didático
	Inglês	“Aula expositiva com as atividades na lousa e no livro didático”.
Nita 6ª série	Inglês	“Aula expositiva e lousa”.
	Português	“Explico os conteúdos oralmente, com exemplificações do cotidiano e depois desenvolvo as atividades na lousa.”
	História	“Expositiva com explicações dos conteúdos do livro didático [...] escrevo resumos na lousa”.
	Ed. Física	“Explicação oral e costumo trabalhar as atividades ao ar livre, procuro promover a integração de todos os alunos, através de brincadeiras, jogos, ginástica, dança e respeito o ritmo dos alunos”.
	Matemática	“Explicação oral e desenvolvimento das atividades na lousa”.

	Artes	“Expositiva com atividades diversificadas como desenhos, recortes, pintura e trabalhos em grupo”.
Zé 5ª série	Filosofia	“Aula expositiva e lousa”.
	Matemática	“Expositiva com a explicação na lousa das atividades propostas no livro, didático e os alunos copiam e fazem no caderno”.
	Português	“Expositiva. O material utilizado com o aluno com síndrome de Down é preparado com a orientação da psicopedagoga da escola. São folhas avulsas e digitadas”.
	Ed. Artística	“Expositiva com a realização de desenhos, recorte e colagem”.
	Informática	“Expositiva com o recurso do computador”.
Nando 2º ano do Ensino Médio	Física	“Aulas expositivas com explicações das atividades na lousa.”
	Geografia	“Aula expositiva, com análise de mapas, tabelas, gráficos, figuras (que constam no material didático), debates sobre o assunto que dizem respeito ao dia-a-dia do aluno”.
	Matemática	“Aula expositiva e lousa”.
	Português	“Aula expositiva com lousa e giz. Os conteúdos são trabalhados da forma tradicional”.
	Química	“Forma expositiva [...] com trabalhos em grupo e aula prática no laboratório.”
	Inglês	“Aula expositiva com atividades desenvolvidas na lousa.”

Quadro 5: Respostas dos professores referentes à forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula

Fonte: Extraído dos protocolos das entrevistas dos professores

O gráfico a seguir ilustra os dados apresentado no Quadro 5.

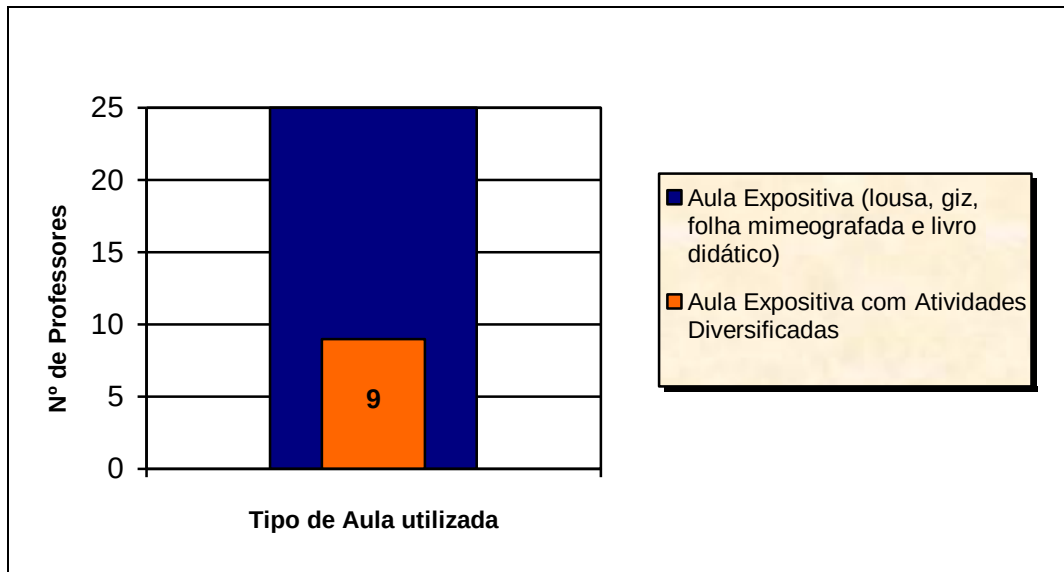


Gráfico 2: Forma de o professor trabalhar os conteúdos

Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores.

Desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração

Este item refere-se à segunda pergunta: Como se dá o desempenho do aluno com síndrome de Down nas atividades que exigem abstração e interpretação?

Os dados mostraram que, para 15 professores, esses alunos necessitavam de explicação individual para acompanhar os conteúdos; 5 responderam que, além dessa explicação individualizada, necessitavam do uso de material concreto; 1 se referiu também à necessidade de mais tempo para entender as explicações e para a resolução de problemas, e 1 citou que o aluno não realiza esse tipo de atividade.

Visando a dar maior visualização nas respostas referentes a essa pergunta e facilitar a leitura das mesmas, esses dados foram colocados no Quadro 6, como a forma apresentada a seguir:

Aluno/ Série	Disciplina	Resposta do professor
Nanda 2ª série	Polivalente	“A aluna sempre fica me olhando, mas percebo que, para compreender essas atividades, ela necessita de explicação individual, pois não tem autonomia para entender sozinha. A aluna não produz coisas novas, ela apenas reproduz. Nas atividades orais, às vezes, responde, mas não consegue fazer a produção escrita sozinha”.
Ana 3ª série	Polivalente	“Quando explico individualmente as atividades, ela consegue fazer as que se referem à escrita [...] Na matemática, a resolução de operações e problemas é preciso trabalhar no concreto [...]”.
Mila 4ª série	Polivalente	“Na explicação com atividades de interpretação, eu preciso trabalhar separadamente com a aluna, pois ela necessita de mais tempo para compreender”.
Nilo 5ª série	Artes	“O aluno se perde na explicação e fica desenhando o que tem vontade. Não acompanha a explicação dada no geral para a classe. Precisa de atenção individual para executar a tarefa”.
	Geografia	“O aluno não consegue realizar as atividades que exigem interpretação; o seu caderno sempre está em branco”.
	História	“O aluno não compreende a explicação dessas atividades, precisa de explicação individual”.
	Matemática	“Quando os conteúdos lhe chamam a atenção e são explicadas de forma individual e no concreto, o aluno parece entender”.
	Inglês	“Entende as explicações em parte, pois às vezes fica fazendo outras coisas. Ele precisa de auxílio individual para acompanhar as explicações dos conteúdos”.

Nita 6ª série	Inglês	“Acompanha em parte, com dificuldades, devido a sua deficiência mental. Conhecendo suas limitações, utilizo as características associadas ao “saber ser”, tais como: amor, paciência, atenção e cuidado individual”.
	Português	“Não acompanha totalmente as explicações; percebo que fica difícil a total abstração dos conteúdos. Necessita de ajuda. A princípio, ela não entende o que lê, por isso há a necessidade de um momento personalizado”.
	História	“Com ajuda, ela consegue entender as explicações, mas o auxílio da mãe em casa ajuda a aluna entender melhor os conteúdos”.
	Ed. Física	“Compreende e faz as atividades propostas de acordo com o estímulo individual que recebe. Com ajuda, ela consegue realizar [...]”.
	Matemática	“Necessita de uma explicação à parte e mais detalhada, e a gente não tem tempo e nem formação para fazer”.
	Artes	“A aluna necessita de explicação individual e ajuda minha ou dos colegas para compreender e fazer as atividades”.
Zé 5ª série	Filosofia	“Compreende facilmente as explicações desde que sejam dadas com calma e individual, utilizando os recursos visuais concretos”.
	Matemática	“O aluno não acompanha as explicações por faltar pré-requisitos. Ele tem muitas dificuldades, às vezes, quando faço a explicação com o material concreto, ele consegue entender a abstração dos conteúdos. O aluno fica a maior parte do tempo fazendo perguntas e se desespera quando não consegue fazer. Com explicação individual, a interpretação dos conteúdos para ele fica mais fácil de entender”.
	Português	“Se a explicação for dada individualmente, às vezes o aluno entende, pois o conteúdo exigido é diferente daquele exigido do restante dos alunos. A princípio, ele deseja fazer as mesmas atividades de todos e gosta do mesmo tratamento, assim na interpretação oral possibilita a mesma participação o que nas atividades escritas ele não consegue realizar”.
	Ed. Artística	“O aluno é mais lento, então precisa de explicações mais detalhadas e simplificadas individualmente nestas atividades”.
	Informática	“O aluno entende as explicações em parte, o geral dos conteúdos, e somente com ajuda individual”.

Nando 2º ano	Física	“Em alguns momentos, ele consegue entender, principalmente nos enunciados dos problemas, [...] se perde com o excesso de fórmulas, precisa de um tempo maior para pensar e ajuda individual”.
	Geografia	“O aluno acompanha pouco as explicações, somente alguns assuntos quando são trabalhados com o concreto. Quando precisa interpretar um texto, tem muita dificuldade, fica o tempo todo “grifando” certos tópicos e não consegue compreender o que foi solicitado”.
	Matemática	“Em vários momentos, ele acompanha; por exemplo, o enunciado introdutório, no começo ele entende, mas no meio da explicação acaba se perdendo. Acredito que sem o concreto é difícil para o aluno transformar a interpretação do português para a matemática. Na hora da avaliação, se o aluno não compreende uma questão, ele não passa para próxima”.
	Português	“Não acompanha todas as explicações, tem grande dificuldade motora, é lento para pensar e anotar, além disso, muitas atividades são abstratas. O aluno deve ser levado constantemente ao universo da subjetividade e compreende aquilo que é palpável, concreto. Diante de uma poesia, de um ditado popular, fica prejudicado o entendimento e compreensão”.
	Química	“Boa parte acho que entende as explicações. Percebo que cansa um pouco, mas se esforça para ficar concentrado. Explico individualmente e tento explicar de outras formas mais simples e objetivas. Quando centralizo as informações naquilo que realmente interessa, ou seja, conceitos principais usando exemplos, ele entende e faz”.
	Inglês	“Acompanha as explicações gerais e a leitura dos textos, às vezes se perde, e precisa de ajuda individual para se localizar na apostila”.

Quadro 6: Respostas dos professores referentes ao desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração

Fonte: Extraído dos protocolos das entrevistas dos professores

O Gráfico a seguir ilustra os dados apresentados no Quadro 6.

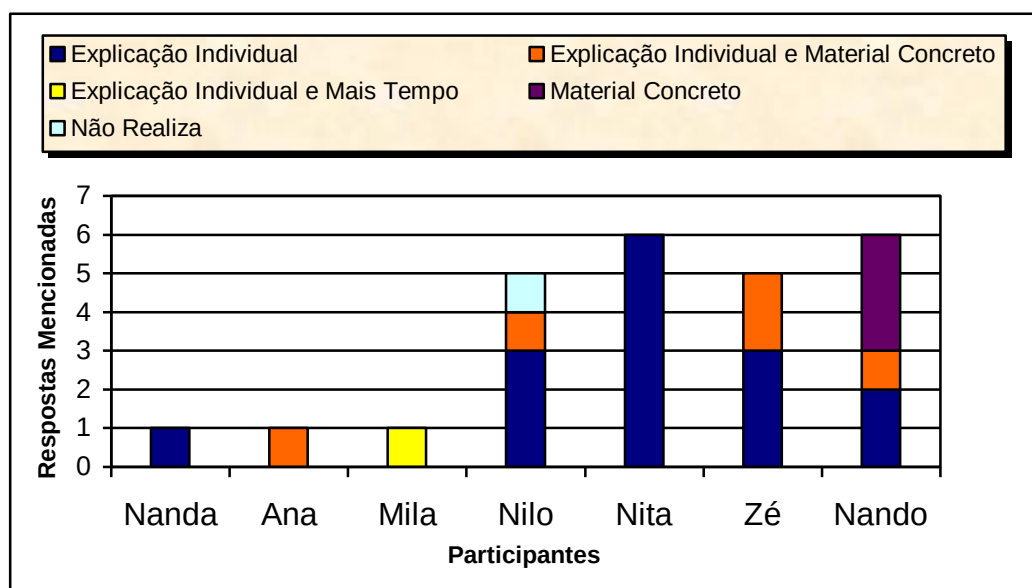


Gráfico 3: Distribuição individual sobre o desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração

Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores.

Pontos Fortes e Pontos Fracos dos Alunos

Este item foi organizado através da pergunta que os professores consideravam como pontos fortes e fracos do seu aluno com síndrome de Down. Em relação aos Pontos Fortes, 12 professores achavam que esses têm interesse em aprender; 11 relataram a educação e a afetuosidade; 7 citaram a socialização, e 2 relataram o capricho na grafia, pintura e desenho. Cabe ressaltar que, dos 25 professores entrevistados, obtiveram-se 32 respostas, atribuindo-se a isso a citação de mais de um ponto forte.

No que se refere aos Pontos Fracos, 15 responderam que esses alunos não acompanhavam os conteúdos da série que freqüentavam; 4 achavam a lentidão para entender e resolver as atividades; 4 citaram a oscilação de humor; 3 referiram a falta de coerência na escrita e não conseguiam seguir a seqüência dos fatos na hora de escrever, e 1 citou a expressão oral.

Visando a dar uma visualização ao leitor, os dados referentes a essa pergunta foram colocados no Quadro 7, conforme ilustrado a seguir:

Aluno/ Série	Disciplina	Resposta do professor	
		Pontos Fortes	Pontos fracos
Nanda 2ª série	Polivalente	“O interesse em aprender a escrita, pois copia tudo da lousa. E o bom relacionamento que mantém com os colegas”.	“Não acompanha os conteúdos da série, ainda não está alfabetizada, é copista [...]”.
Ana 3ª série	Polivalente	“Socialização, pois a aluna convive harmoniosamente com os alunos”.	“Não entender as atividades da série”.
Mila 4ª série	Polivalente	“Desenho, pintura e grafia, pois os erros são mínimos”.	“Coerência na estruturação de textos. O texto que ela produz é decifrável, mas não é coerente e não apresenta seqüência lógica dos fatos. A aluna não consegue diferenciar uma poesia, notícia e um texto informativo, ela não sabe decifrar o que está no conteúdo do papel”.
Nilo 5ª série	Artes	“Carinhoso e emotivo”.	“Dificuldade é a abstração dos conteúdos e se distrai com facilidade”.
	Geografia	“Socialização”.	“Não compreende os conteúdos da série”.
	História	“Socialização”.	“Não compreende as explicações dos conteúdos”.
	Matemática	“A escrita e o desenho”.	“Não consegue realizar as atividades propostas desta série”.
	Inglês	“O aluno é esforçado”.	“Não compreende as atividades”.
Nita 6ª série	Inglês	“Crescimento nas relações interpessoais”.	“Entender atividades com abstração.”
	Português	“A sua socialização é facilmente constatada”.	“A abstração dos conteúdos.”
	História	“O interesse de participar das aulas”.	“Lentidão, necessita de tempo maior para realizar as atividades”.
	Ed. Física	“Alegre, meiga, carinhosa e dedicada”.	“Tem dificuldade de se expressar oralmente”.
	Matemática	“A atenção nas explicações do professor”.	“Atenção nas aulas teóricas; a aluna chega a dormir”.
	Artes	“Educação”.	“Entender o que fazer nas atividades propostas”.

Zé 5ª série	Filosofia	“Muito dedicado, persistente, amoroso, gosta de aprender coisas novas, é comunicativo. Possui excelente memória visual”.	“Lentidão que, se suprida, pode dar excelentes resultados”.
	Matemática	“Carinhoso, persistente, esforçado”.	“Dispersivo, pouca tolerância, teimosia”.
	Português	“Dedicado, carinhoso, sabe justificar com coerência quando gosta ou não gosta de algo, prestativo”.	“Escrita sem coerência”.
	Ed. Artística	“Atencioso, carinhoso, preocupado com as suas responsabilidades”.	“Baixa concentração, lentidão, nervosismo”.
	Informática	“O aluno é questionador, sincero, carinhoso e tem boa socialização”.	“Oscilação de humor e comportamento, dificuldade na escrita, não faz as tarefas, só faz o que gosta”.
Nando 2º ano	Física	“Dedicação, esforço, e perfeição no que realiza”.	“Dificuldade em se familiarizar com o excesso de fórmulas. É lento”.
	Geografia	“Boa vontade, esforço, carinhoso”.	“Dificuldade em compreender a explicação e anotar ao mesmo tempo, de abstrair e interpretar o enunciado das atividades e a teimosia”.
	Matemática	“Dedicação, detalhista, carinhoso e não desiste facilmente de tentar resolver alguma questão que não está conseguindo”.	“Apresenta dificuldades da própria síndrome, de interpretar e compreender o conteúdo sozinho.”
	Português	“A tenacidade, a vontade de aprender”.	“Dificuldade de organizar suas idéias, na escrita das frases não escreve as conjunções, preposições”. Ao ser dado um tema para redação, ele confunde idéias, mistura assuntos [...]”.
	Química	“Dedicação e preocupação em acompanhar as aulas e carisma; sempre está pronto para fazer as atividades e participar”.	“Dificuldade de interpretar o exercício.”
	Inglês	“Sua organização e atenção; é melhor do que alguns alunos sem necessidades educacionais especiais”.	“É mais lento, pois às vezes a sala toda já terminou, menos ele.”

Quadro 7: Respostas dos professores referentes aos pontos fortes e fracos dos alunos com síndrome de Down

Fonte: Extraído dos protocolos das entrevistas dos professores

Os gráficos a seguir ilustram os dados desta pergunta, sendo que o Gráfico 4 refere-se aos pontos fortes de cada aluno, considerados pelos professores, e o Gráfico 5 refere-se aos pontos fracos, considerados pelos professores.

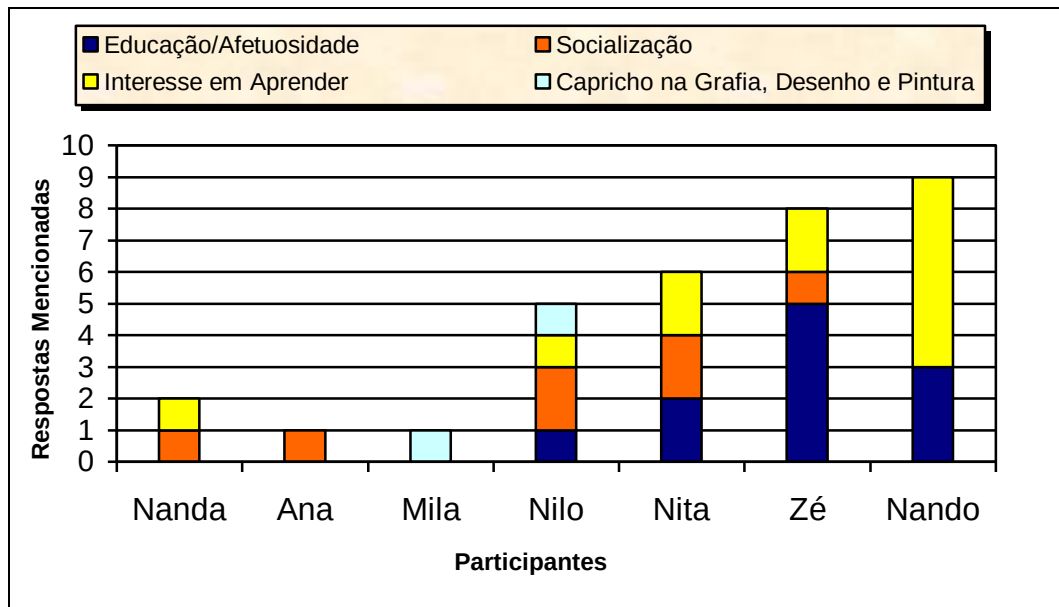


Gráfico 4: Distribuição individual sobre os Pontos Fortes dos alunos
Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores

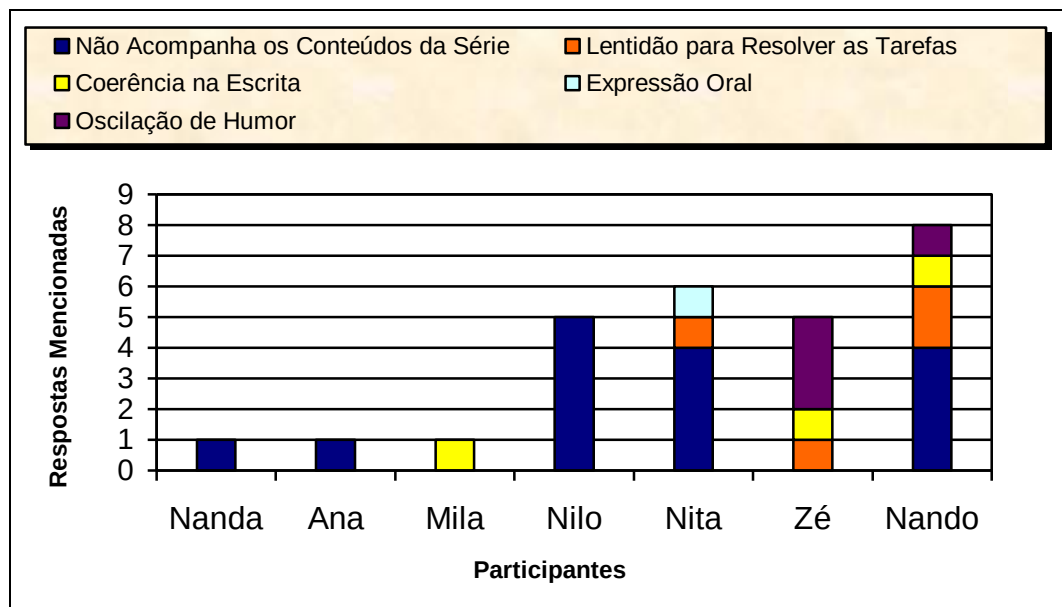


Gráfico 5: Distribuição individual sobre os Pontos Fracos dos alunos
Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores

Mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e a situação escolar em relação aos colegas de classe

Este item foi organizado através da pergunta: Quais as mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e qual a situação escolar destes em detrimento dos colegas de classe? Sobre as mudanças ocorridas nos alunos com síndrome de Down, os dados foram: 14 professores citaram a evolução na aprendizagem desses alunos; 8 a socialização; 6 citaram maior participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula; 5 relataram que não houve evoluções na aprendizagem, e 5 acharam que houve estagnação na aprendizagem dos conteúdos a partir do 2ª semestre, por apresentarem cansaço físico e intelectual devido ao acúmulo de conteúdos ensinados.

No que se refere à situação escolar desses alunos em relação a seus colegas, para 16 professores, eles apresentavam limitação na aprendizagem; para 8, estavam equivalentes a alguns colegas, e 3 achavam que eles apresentavam mais interesse nas aulas do que os outros.

Os dados obtidos nessa pergunta foram colocados no Quadro 8, conforme ilustrado a seguir:

Aluno/ Série	Disciplina	Respostas dos professores	
		Mudanças ocorridas no início e final	Situação em relação aos demais colegas
Nanda 2ª série	Polivalente	“Percebi que a aluna começou o ano letivo na fase inicial da alfabetização e, no decorrer do ano, desenvolveu-se progressivamente. No final do ano letivo, a aluna reconhece todas as letras do alfabeto e faz correspondência letra/som. Notei também melhor entrosamento com os colegas de classe”.	“Não teve uma aprendizagem que o currículo da 2ª série exige, mas evoluiu mais do que alguns alunos que não fazem parte da inclusão”.

Ana 3ª série	Polivalente	“Interage mais nas aulas. Evoluiu na socialização e melhorou a participação nas atividades. Nesse final de ano, a aluna não apresenta uma bagagem de aprendizagem de currículo da 3ª série”.	“Comparando a aluna a três alunos da classe que não sabem ler e escrever, ela está melhor na aprendizagem, pois sabe ler e escrever e demonstra ter mais interesse”.
Mila 4ª série	Polivalente	“Vem fazendo a mesma coisa do início do ano até agora, continua com muita dificuldade em realizar as atividades da 4ª série”.	“A aluna resolve conteúdos de 1ª série e, no máximo, os da 2ª série, diferente dos seus colegas”.
Nilo 5ª série	Artes	“Não apresentou nenhuma mudança. Ele precisa ser estimulado todas as aulas para conseguir fazer as atividades propostas”.	“O aluno tem o seu momento de aprendizagem que é diferente”.
	Geografia	“Pouca mudança, pois percebo que, às vezes, faz as atividades propostas, e em outros momentos da aula fica riscando o caderno”.	“Sua aprendizagem tem limites.”
	História	“Não apresentou mudanças na aprendizagem dos conteúdos da 5ª série, melhorou a socialização”.	“Apresenta limitação no processo de aprendizagem”.
	Matemática	“Não evoluiu nos conteúdos da 5ª série, continua igual, não resolvendo as atividades”.	“Demonstra ter mais interesse em tentar fazer”.
	Inglês	“O aluno evoluiu muito na comunicação, está mais participativo nas atividades”.	“Tem muitos limites na aprendizagem”.

Nita 6ª série	Inglês	“No início do ano letivo, devido suas limitações, a aluna encontrou muitos obstáculos na aprendizagem. Hoje, no final do ano, o seu convívio com os conteúdos ajudou a obter resultados positivos”.	“Tem limites”.
	Português	“Apresentou progressos na interação”.	“Em relação a seus colegas, a aluna não acompanha os conteúdos da série em que está, mas, dentro do seu limite, tem capacidade de realizar muitas atividades”.
	História	“Melhorou o interesse e a participação nas atividades”.	“Apresenta limites, necessitando de outros métodos para ser ensinada e avaliada”.
	Ed. Física	“Ficou mais participativa”.	“Comparada aos demais colegas, tem mais interesse em aprender coisas novas”.
	Matemática	“Melhorou relativamente ao tentar resolver os problemas dados em sala de aula, demonstrando mais interesse e vontade para solucioná-los”.	“A absorção dos conteúdos é muito pequena, quase insignificante”.
	Artes	“Participação e interação com os colegas”.	“Em relação aos demais colegas está igual, pois ela realiza as atividades”.
Zé 5ª série	Filosofia	“Sociabilidade, isso posso afirmar que ele cresceu. No entanto, na 5ª série, os assuntos ganham dimensões que extrapolam os vínculos afetivos”.	“O aluno possui um tempo diferente, ele interage de uma forma significativa com a classe quando a temática lhe é familiar. O aluno só vai até o meio do caminho, diferentemente dos colegas de classe”.
	Matemática	“O aluno está com linhas de pensamentos mais elaborados, ou seja, as frases mais lógicas e melhorou muito na interação com os colegas”.	“A aprendizagem é mais lenta, e alguns assuntos não são abstraídos por não serem aplicáveis no seu dia-a-dia”.

Zé 5ª série	Português	“Acredito que o aluno aprendeu muito, inclusive está mais confiante, esforçado e cada vez com mais autonomia na realização das atividades”.	“O conteúdo para o aluno é diferente, mas dentro do que é exigido, sua aprendizagem é satisfatória”.
	Ed. Artística	“Mais participativo nas atividades”.	“A sua lentidão não deixa o aluno acompanhar os colegas”.
	Informática	“Melhorou o interesse em anotar o conteúdo, embora na execução de tarefas propostas não houve sucesso”.	“Apresenta muitas limitações em relação aos colegas.”
Nando 2º ano	Física	“No início, o aluno conseguiu acompanhar melhor. Agora, no final do ano, percebi uma desaceleração na aprendizagem, ele fica cansado com facilidade e seu rendimento diminuiu”.	“Igual, pois este aluno não é melhor ou pior dos demais da sala de aula e, em termos de aprendizagem, tem problemas como outros alunos.”
	Geografia	“Consegue acompanhar, e no decorrer do semestre, com o aumento dos conteúdos, parou o rendimento”.	“Sua aprendizagem é mais lenta e apresenta limites em alguns conteúdos, mas o aluno consegue acompanhar, pelo menos, o essencial, pois tem bastante apoio da mãe”.
	Matemática	“No início do ano, o aluno estava totalmente motivado; já, no final, ele apresentou um grande cansaço”.	“O aluno aprende conteúdos novos e tem muito interesse, mas eu sinto que as suas dificuldades aumentam na medida em que os conteúdos avançam”.
	Português	“No início do ano, o aluno apresentava alto estímulo, confiança e vontade férrea; a partir do 2º semestre, percebi um grande cansaço tanto físico quanto intelectual”.	“O aluno não acompanha o ritmo das aulas como os demais alunos. O tempo dele é diferente, é outro.”
	Química	“Na medida em que a confiança dele aumentou, ele melhorou na aprendizagem, mas, a partir do 2º semestre, percebi cansaço físico e mental.”.	“O aluno, para mim, é um aluno especial, em relação à aprendizagem, temos alguns alunos que não têm a síndrome e não têm interesse em aprender e apresentam comprometimento e desempenho inferior”.

Nando 2º ano	inglês	“Durante o ano letivo, percebi uma melhora em sua aprendizagem”.	“O aluno é mais lento que os outros, mas com capacidades normais de aprender, como seus colegas. Sua atenção é melhor do que alguns alunos sem necessidades educacionais especiais”.
-----------------	--------	--	--

Quadro 8: Respostas dos professores em relação às mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e a situação escolar dos alunos com síndrome de Down em relação aos colegas de classe.

Fonte: Extraído dos protocolos das entrevistas dos professores.

Os gráficos que se seguem, ilustram os dados dessa pergunta, sendo que o Gráfico 6 refere-se às mudanças individuais ocorridas desde o início até o final do ano letivo, e o Gráfico 7 refere-se à situação escolar individual desses alunos em relação aos demais colegas.

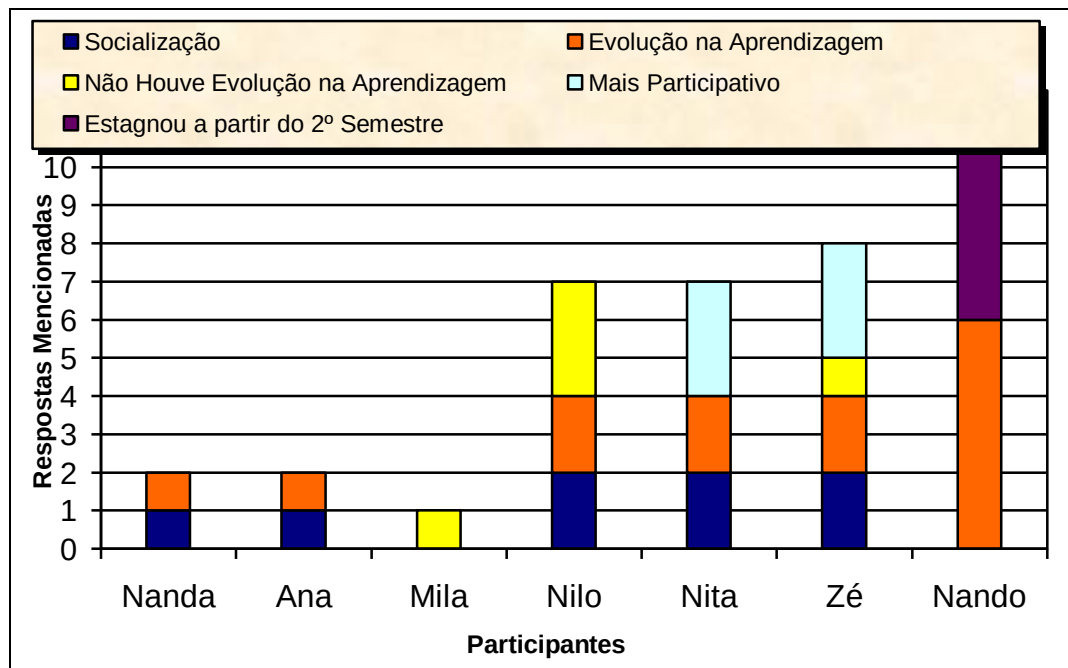


Gráfico 6: Distribuição individual dos alunos com síndrome de Down sobre as mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo

Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores

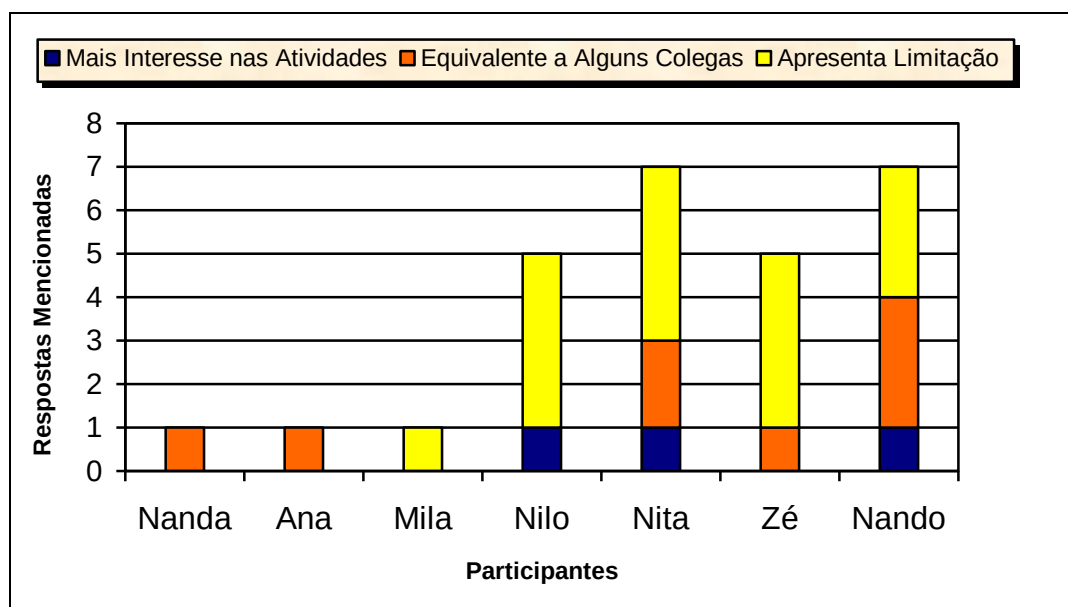


Gráfico 7: Distribuição individual dos alunos com síndrome de Down sobre a situação escolar em relação aos colegas

Fonte: Prontuários das entrevistas com os professores

5.3 Grupo de Estudos pela pesquisadora

Após um período de 8 meses, totalizando 26 encontros desenvolvendo atividades com esses alunos, foi acumulada uma variedade de dados que, para organizá-los, optou-se por elaborar categorias descritivas, conforme sugere Lüdke e André (1986, p.48);

Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes.

As categorias foram divididas em: nomeação dos personagens, atenção à história, sequência dos fatos narrados, apoio para recontar a história, correspondência entre desenho e fatos da história e conhecimento das letras e tipo de caligrafia (traçado).

Essas categorias foram constituindo-se por meio de sucessivas leituras, que permitiram formular as características escolares dos cinco alunos participantes do grupo de estudos: **Nanda, Ana, Mila, Nilo e Nita**, referentes a duas situações: a primeira com aplicação de atividades com livro de histórias, escolhidos pelos alunos, após cuja leitura, a pesquisadora passava a fazer perguntas e discutir, visando a conhecer como interpretavam e compreendiam as histórias. Eram feitas perguntas sobre as personagens, local e acontecimentos. Na segunda situação, os alunos eram convidados a criar a sua própria história, baseada na leitura realizada, e contar em voz alta para o grupo. Em seguida, deveriam escrevê-la em uma folha de sulfite pautada e entregar para a pesquisadora.

Os dados foram colocados nos Quadros 9, 10, 11, 12 e 13, em cujas linhas verticais estão dispostas as situações de leitura, interpretação e compreensão oral das histórias lidas e a participação dos alunos no grupo de estudos e, nas horizontais, estão as situações referentes à compreensão e interpretação escrita de histórias lidas e outras tarefas propostas pela pesquisadora.

- **Nanda**

Procedimento das atividades desenvolvidas	Síntese do desenvolvimento do aluno em cada atividade
Compreensão e interpretação oral das histórias lidas e participação no grupo	Gostava de escutar a leitura dos livros de história, pois permanecia sempre atenta, e ao responder às perguntas da pesquisadora a respeito da história lida, sua interpretação era desordenada; exemplificando, contava o início da história, depois o final, voltava ao início, ao meio, não conseguindo seguir a sequência dos acontecimentos, necessitando também de ajuda para interpretar a história. Na atividade de desenho sobre as histórias lidas, desenhava sol e nuvens para todas as coisas. Sua participação era boa e estava sempre sorridente e disposta a se envolver nas atividades propostas. Gostava de ficar cantando músicas do grupo Rebelde.
Criação de histórias a partir da leitura realizada e escrevê-las	Conhecia todas as letras do alfabeto e só conseguia escrever uma palavra ou frase por meio da soletração. Exemplificando: ao escrever a palavra palhaço, a pesquisadora ia soletrando letra por letra - p-a-l-h-a-ç-o - e ia escrevendo corretamente na folha, perguntando sempre se havia acertado. Seus traçados eram em letra cursiva e leve. Ao escrever uma história lida, suas palavras eram soltas e apartadas.

Quadro 9: Desempenho nas atividades do grupo de estudos da aluna Nanda
Fonte: Prontuários obtidos no grupo de estudos

- Ana

Procedimento das atividades desenvolvidas	Síntese do desenvolvimento do aluno em cada atividade
Compreensão e interpretação oral das histórias lidas e participação no grupo	Demonstrava gostar de ouvir a leitura das histórias, mas ficava sempre cabisbaixa. Na interpretação das histórias lidas, o seu relato era sem seqüência dos fatos, pois esquecia o nome das personagens principais da história, precisando de ajuda para organizar a seqüência dos acontecimentos das histórias lidas. Na atividade de desenho, ilustrava corretamente as personagens e desenhava vários corações. Sua participação no grupo era sempre amigável e sorridente com todos e mantinha-se a maior parte do tempo calada.
Criação de histórias a partir da leitura realizada e escrevê-las	Escrevia em letra de forma com traçados firmes, suas palavras e frases eram desconectadas da idéia da história e pedia o livro para escrever a sua história e copiava palavras soltas aleatoriamente. Precisava de ajuda para escrever frases compatíveis com a da história lida, e sem colocar artigos e preposições.

Quadro 10: Desempenho nas atividades do grupo de estudos da aluna Ana

Fonte: Prontuários obtidos no grupo de estudos

- Mila

Procedimento das atividades desenvolvidas	Síntese do desenvolvimento do aluno em cada atividade
Compreensão e interpretação oral das histórias lidas e participação no grupo	Gostava de escutar a leitura dos livros de história, pois permanecia sempre atenta e era a primeira a responder a todas as perguntas da pesquisadora em relação à história lida. Seu relato seguia a sequência correta dos acontecimentos da história. Demonstrava facilidade para compreendê-las e destacava-se do grupo pela vivacidade e coerência das idéias. Dava opiniões a respeito de tudo que lhe era perguntado e não dava oportunidade para os colegas responderem. Conseguia criar sozinha uma história a partir da leitura realizada. Na atividade de desenho era bastante detalhista, principalmente com as cores, de acordo com a história lida. Antes de iniciar, pedia o livro e observava atentamente as ilustrações, separando os lápis com as cores correspondentes. Ela não criava o desenho, fazia sempre igual ao do livro. Sua participação no grupo era muito boa, estava sempre falante e interagia bem com todos. Demonstrava autonomia e envolvimento na realização das atividades.
Criação de histórias a partir da leitura realizada e escrevê-las	Escrevia em letra cursiva com traçados firmes. Conseguia elaborar frases com sequência lógica, obedecendo a parágrafos e pontuação. Conseguia criar uma história escrita a partir da leitura realizada. Confundia os tempos verbais e pouco usava os artigos e preposições.

Quadro 11: Desempenho nas atividades do grupo de estudos da aluna Mila

Fonte: Prontuários obtidos no grupo de estudos

- Nilo

Procedimento das atividades desenvolvidas	Síntese do desenvolvimento do aluno em cada atividade
Compreensão e interpretação oral das histórias lidas e participação no grupo	Demonstrava gostar de ouvir a leitura das histórias e, nesses momentos, ficava cabisbaixo. Nas leituras mais longas, cansava-se e dizia: <i>“não vai acabar nunca essa história, tô cansado”</i> . Na interpretação destas, não seguia a seqüência ou prendia-se apenas a uma única parte. Não contava uma história sozinho, necessitava de ajuda com perguntas. Na atividade de desenho, ilustrava alguma personagem da história e escrevia nomes de pessoas conhecidas da família ou da escola. No grupo, era amigável com todos, permanecia quieto e precisava de incentivo para se envolver nas atividades propostas. Precisava de muitas explicações para entender as tarefas e resolvê-las.
Criação de histórias a partir da leitura realizada e escrevê-las	Escrevia em letra de forma com traços fortes e, ao escrever a história, suas frases eram curtas, sem seqüência, pois escrevia palavras que não tinham ligação com a história lida: nomes de pessoas da família e de colegas. Não utilizava artigos e preposições em suas histórias.

Quadro 12: Desempenho nas atividades do grupo de estudos do aluno Nilo
Fonte: Prontuários obtidos no grupo de estudos

- **Nita**

Procedimento das atividades desenvolvidas	Síntese do desenvolvimento do aluno em cada atividade
Compreensão e interpretação oral das histórias lidas e participação no grupo	Demonstrava gostar de ouvir a leitura das histórias e ficava sempre atenta e, ao recontá-las, ia dizendo as partes sem obedecer à seqüência dos fatos e necessitava de ajuda da pesquisadora que ia fazendo perguntas para que pudesse respondê-las. Na atividade de desenho, sempre ilustrava alguma das personagens corretamente. Sua participação no grupo era boa, mostrava timidez. Preferia ouvir a falar. Antes de começar a fazer as atividades propostas, ficava olhando para o caderno da colega Mila e copiava igual.
Criação de histórias a partir da leitura realizada e escrevê-las	Escrevia com letra de fôrma, com traçados firmes e às vezes misturava com letra cursiva na mesma palavra. Na criação de histórias, utilizava poucas frases. Necessitava de ajuda para escrever as histórias, não usava preposição e artigo.

Quadro 13: Desempenho nas atividades do grupo de estudos da aluna Nita

Fonte: Prontuários obtidos no grupo de estudos



Analizando a trajetória escolar dos alunos, verificou-se que **Nanda** e **Ana** freqüentaram a classe especial dos CERs do município por um período de 8 e 7 anos e foram encaminhadas para a classe especial da rede estadual, permanecendo por mais 1 e 2 anos, respectivamente, antes de serem matriculadas no ensino regular, Nanda na 1ª série, com 13 anos de idade, e Ana na 2ª série, com 15 anos.

Nilo e **Nita** freqüentaram a classe especial do CERs por um período de 8 anos e foram encaminhados para a classe especial da rede estadual, permanecendo mais 8 e 3 anos, respectivamente, e foram incluídos diretamente na 4ª série, com 20 e 15 anos de idade, sem passar pelas séries anteriores.

Mila freqüentou 8 anos a classe especial do CERs do município e 3 anos uma escola especial e passou a freqüentar o ensino regular, com 15 anos de idade, na 1ª série. **Nando** freqüentou a classe especial do CERs por um período de 3 anos e foi incluído na 1ª série do Ensino Fundamental, com 7 anos de idade. **Mila** e **Nando** foram os únicos alunos que entraram na 1ª série e passaram pela seriação normal até a 4ª e **Nando** até o 2ª ano do Ensino Médio, no momento da pesquisa.

Zé nunca freqüentou o ensino especial e foi incluído, aos 3 anos de idade, na Educação Infantil do ensino regular e, aos 7 anos, ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental e estava freqüentando a 5ª série.

De acordo com a entrevista dos pais, os seus filhos foram estimulados logo após terem sido informados sobre essa síndrome e passaram a procurar apoio dentro e fora do contexto familiar, com profissionais da área da fonoaudiologia por, pelo menos, 2 anos.

Mila, desde os 7 anos de idade, teve contato com sala de aula, lousa, giz, computador e livros, pois acompanhava o pai em seu local de serviço em uma escola de inglês. **Zé** e **Nando** receberam acompanhamento escolar com professores particulares, em casa, para ajudá-los nas tarefas escolares desde a 1ª série, até o momento da coleta dos dados. **Nita** e **Nilo** receberam acompanhamento de professor particular por um período de 5 anos, paralelamente ao da classe especial até aprenderem a ler e escrever. **Nanda** e **Ana** nunca tiveram professor particular e contavam com o apoio da família nas tarefas escolares, durante os 9 anos de ensino especial.

De acordo com o exposto, parece que as famílias procuraram escolas e fizeram o que podiam, de acordo com suas possibilidades, ao encaminhar seus filhos para o ensino especial, depositando suas crenças nele.

Segundo os pais, a classe especial contribuiu muito pouco para a aprendizagem e socialização dos seus filhos, pois os conteúdos eram trabalhados de forma muito lenta e sem cobranças por parte dos professores. Nesse sentido, na perspectiva desses pais, de um modo geral, não foi proveitosa, tanto em relação à aprendizagem quanto na socialização, pois os seus filhos permaneceram durante muitos anos nessas classes e não tiveram domínio da leitura e escrita, além de uma convivência social bastante restrita, conforme as citações: *“essas classes não deveriam existir, pois não auxiliam na inclusão” (Mãe da Nita)*. *“na classe especial, meu filho sempre falava que não tinha amigos, pois não participavam das conversas e brincadeiras”*. *“Me lembro de uma festa de aniversário que fiz quando ele freqüentava a classe especial e convidei todos os seus colegas e nenhum compareceu” (Mãe do Nando)*.

Nanda, Ana, Mila, Nilo e Nita, que freqüentaram as classes especiais dos CERs do município, e conforme o próprio nome indica (educação e recreação), esses centros não objetivam o ensino da leitura e escrita. Além do mais, esse alunos conviviam entre si, em uma sala específica para os “deficientes”, e segregados dos demais, devido ao estigma de quem não aprende, e sem prontidão para a escola. Era exigido muito pouco deles em relação aos conteúdos do ensino regular, fato esse que muitos permaneceram 8 e 9 anos nessas classes e não conseguiram aprender a ler e escrever e, dessa maneira, perderam a melhor fase de estimulação e preparo para o ensino formal. Isso confirma o relato dos pais de que essas classes não foram relevantes quanto ao processo de aprendizagem, diferentemente de quando ingressaram no ensino regular, onde foram mais cobrados e assim apresentaram melhoras significativas tanto na aprendizagem quanto na socialização, fato também confirmado por seus atuais professores.

Por outro lado, a contribuição dessas classes citadas por alguns pais foi de grande procedência, pois elas integraram esses alunos no sistema escolar, pelo fato de o ensino regular não estar disposto a aceitar e a ensinar esses alunos, e a escola especial era a única alternativa pedagógica de que dispunham.

Fierro (1995) considera que a classe especial representa um lugar que, de certa forma, pode contribuir, em certos aspectos, para a melhoria de vida daqueles que a freqüentam, mas também pode gerar uma diminuição na auto-estima e contribuir para a construção da visão que as pessoas com deficiência passam a ter de si próprias.

No caso de **Nanda**, que permaneceu 9 anos nessa classe e saiu sem saber ler e escrever e só foi reconhecer as letras do alfabeto na 1ª série do ensino regular, pode-se levantar as seguintes perguntas: Qual a metodologia de ensino utilizada por esses professores durante todo esse período, uma vez, que nessas classes, o número de alunos era bastante reduzidos? O que esses centros pensavam a respeito desses alunos a ponto de não criar uma classe voltada para a alfabetização?

De acordo com as mães de **Nita** e **Nilo**, seus filhos não estão conseguindo acompanhar os conteúdos escolares do ensino regular por lhes faltar pré-requisitos que deveriam ser aprendidos enquanto estavam nessas classes. Por outro lado, relataram que os seus atuais professores não estão proporcionando nenhum tipo de ensino para que seus filhos possam entender e acompanhar os conteúdos. No caso de **Nilo**, na maioria das vezes, seus cadernos voltam para casa em branco ou são jogados no lixo. Ambas as mães relataram ainda que seus filhos, no ensino inclusivo, apresentaram falta de interesse e desmotivação em ir para a escola, talvez por se sentirem frustrados por não acompanharem os conteúdos ensinados em de sala de aula. Convém ressaltar que esses dois alunos saíram da classe especial e foram incluídos diretamente na 4ª e 5ª séries, perdendo o processo formal da seriação escolar.

Segundo a mãe de **Zé**, a escola regular não proporcionou nenhum tipo de apoio para ajudar na aprendizagem do seu filho, por esse motivo, sempre a família contou com o apoio de professor particular em casa para auxiliar nas tarefas escolares de seu filho.

Para todos os pais, apesar de sentirem que os professores do Ensino Fundamental não estão proporcionando estratégias pedagógicas diferenciadas para facilitar a compreensão dos conteúdos que estão sendo ensinados, seus filhos estão sendo mais *“cobrados nos conteúdos”*, o que proporcionou mudanças na aprendizagem de seus filhos.

Verificou-se, nos relatos dos pais, que a inclusão contribuiu muito para a socialização de seus filhos, mas a aprendizagem ainda deixa a desejar, pois as escolas não estão proporcionando o apoio necessário para atender às necessidades educacionais de seus filhos. Segundo a Mãe de Nita: *“Os professores estão empurrando a inclusão com a barriga”*.

Segundo Melero (1999), quando se pretende proporcionar melhores condições de desenvolvimento cognitivo para os alunos com síndrome de Down, torna-se necessário qualificar os contextos onde vivem. O primeiro contexto da criança é a família, e o segundo, a escola.

Ballaben (2001) destaca em seu estudo que um ambiente rico e variado de estímulos é um indicador para oferecer maiores condições no aprendizado e no desenvolvimento, principalmente dos alunos com síndrome de Down. Desse modo, pode-se dizer que as situações vividas em cada ambiente podem influenciar diferentemente as várias pessoas que ali convivem, pois cada uma pode ter uma percepção diferente de um acontecimento, de um modo peculiar. E nesse contexto também se inserem os alunos com síndrome de Down que, apesar de suas limitações, não estão livres das transformações do ambiente.

Conforme apontou a revisão bibliográfica, para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de apoio para alcançar o sucesso de sua trajetória escolar, conforme confirmou o sucesso na aprendizagem dos alunos que tiveram o apoio de professor particular nas atividades escolares.

Os dados evidenciaram que o estímulo proporcionado pela família e a trajetória escolar percorrida pelos alunos influenciaram na situação atual da aprendizagem dos mesmos. Conforme Danielsky (2006), as estimulações e o convívio em ambientes desafiadores são fundamentais para que os alunos com síndrome de Down ampliem suas potencialidades. Como no caso de Nando, que teve pouco tempo de classe especial e frequentou o ensino regular até o 2ª colegial. Para tanto, fica confirmado que a plasticidade cerebral está relacionada à qualidade, duração e forma de estimulação que a pessoa com a síndrome recebe (SILVA; KLEINHANS, 2006).

De acordo com Glat (2007), sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias

e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de educação inclusiva não passa de discurso político. Na concepção de educação inclusiva, a escola deve adaptar-se para receber todos os alunos e deve torna-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Em relação à entrevista com os professores, de maneira geral, pôde-se constatar que os mesmos não estão mudando a sua forma de trabalhar, mediante a presença dos alunos com síndrome de Down em sala de aula.

Segundo Libâneo (1994), a pedagogia tradicional é uma proposta de educação, na qual as ações de ensino estão centradas na exposição dos conhecimentos pelo professor. A metodologia baseia-se na exposição oral dos conteúdos, seguindo passos predeterminados e fixos para todo e qualquer contexto escolar, enfatizando a necessidade de exercícios repetitivos, a quantidade e a excessiva valorização do livro didático. Os alunos assumem uma atitude de ser passivo, devendo acatar as informações que lhes são transmitidas. Enfim, a educação é considerada como um produto, porque os modelos a serem alcançados já estão preestabelecidos e os conteúdos prontos, deixando de considerar as diversidades de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2006), para garantir o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares, o professor precisa deixar de ser palestrante, papel que é tradicionalmente identificado com a lógica de distribuição do ensino, e não deve utilizar somente a fala, a cópia e a forma de ditado como recurso didático pedagógico básico. Ele necessita compartilhar com seus alunos a construção dos conhecimentos produzidos em uma aula, para que todos possam interagir e construir ativamente conceitos, valores e atitudes. Para tanto, o professor deve abandonar o papel de transmissor de conhecimentos e assumir o papel de seu gestor, adotando novas e variadas estratégias de aprendizagem.

No caso do presente estudo, considera-se que apenas 9 professores utilizaram estratégias diversificadas para o ensino, obtendo melhores resultados, confirmando o estudo de Ballaben (2001) e a situação denotada no grupo de estudos, pois sem essas mudanças na forma de ensinar os conteúdos, ficaria difícil o envolvimento dos alunos com síndrome de Down, limitando a aprendizagem.

De acordo com os dados das entrevistas com os professores, as escolas regulares não estão proporcionando recursos diferenciados para promover a

aprendizagem desses alunos, conforme assegurado nos artigos 26; 27 e 32 da LDB 9394/96, que consta que os currículos devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

Freire (1996) destaca que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, seja de raça, de classe, de gênero, seja qualquer outra. Ao ensinar, o professor precisa respeitar os saberes dos alunos e discutir com eles a importância de relacionar essas aprendizagens com o ensino dos conteúdos.

Segundo Puschel (2000), Gândara (2005) e Pereira (2007), existem ritmos diferentes de aprendizagem, independentemente de o aluno ter ou não síndrome de Down, portanto é necessário que os professores realizem adaptações em seus planos de aula para facilitar a aprendizagem dos mesmos. O professor deve ir à busca de diferentes estratégias, ou seja, trabalhar de forma diversificada, estimulando, assim, o interesse, a curiosidade, o desejo de participação de todos.

O estudo de Munhóz (2003) mostrou que o acesso dos alunos com síndrome de Down às classes comuns requer dos professores a busca de novas estratégias para o enriquecimento da aprendizagem de todos os alunos. Na presente pesquisa, verificou-se que os professores não estão oferecendo esse tipo de proposta pedagógica na forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula com esses alunos.

Conforme apontado por Stainback e Stainback (1999), ao receber em sua classe um aluno com deficiência mental, é importante que o professor se detenha para analisar de que maneira deve dirigir o ensino para que este possa atingir a todos e quais as necessidades de apoio e adaptação do currículo para que haja participação de todos os alunos.

Na escolha e no planejamento dos conteúdos de ensino e aprendizagem, cabe ao professor, através da observação contínua das ações de seus alunos, avaliar e decidir se esse ou aquele conteúdo, e se essa ou aquela forma de ensinar estar adequadas naquele momento para determinado grupo de alunos ou aluno. A escolha da forma de como trabalhar é complexa, pois envolve a escolha do ambiente mais adequado, o método e os materiais que serão utilizados (ONRUBIA, 1998).

Considera-se, perante os dados do presente estudo, que os professores devem repensar suas práticas de ensino diante da inclusão escolar do aluno com síndrome de Down, pois todos os alunos devem ser vistos como únicos e diferentes entre si, independentemente de apresentarem síndrome ou não.

Conforme mostram os dados referentes ao desempenho dos alunos nas atividades que exigem interpretação e abstração, observa-se que **Nanda** necessita de acompanhamento individual, pois não tem autonomia para resolver as atividades. Segundo o seu professor, a aluna não cria nada de novo, apenas reproduz.

No caso de **Ana**, quando os conteúdos são explicados individualmente, a aluna consegue fazer as atividades mais simples referentes a cópias da lousa e do livro didático, pois, nas operações e problemas matemáticos, é preciso utilizar o apoio do material concreto e necessita de explicações individuais, caso contrário a aluna fica sem realizar atividade nenhuma.

Mila necessita de explicação individual e de mais tempo para conseguir entender as explicações e resolver as atividades.

No caso de **Nilo**, os professores de Artes, História, Matemática e Inglês afirmam que o mesmo necessita de explicações individuais, e o professor de Matemática relata que, nas explicações individualizadas e com o uso de materiais concretos, como o material dourado, o aluno parece entender melhor o conteúdo explicado. E o professor de Geografia relatou que o aluno não realiza as atividades propostas, permanece sem fazer nada ou fica rabiscando o caderno.

Nita, em todas as disciplinas, necessita de explicação individual para entender e resolver as atividades em sala de aula. Segundo os professores de Matemática e História, faltam tempo e formação adequada para realizar explicação individualizada.

Zé, segundo os dados, os professores de todas as disciplinas referem-se que a atenção individualizada é essencial para a compreensão dos conteúdos e os professores de Filosofia e Matemática relataram ainda a necessidade de uso de material concreto para resolver as tarefas.

No caso de **Nando**, os professores de Física, Química e Inglês relatam que a explicação individual é importante para a compreensão dos conteúdos, e o de Geografia, Matemática, Português e Química citam o uso do material concreto. Segundo os professores de Física, Matemática e Química, o aluno consegue

entender o enunciado das atividades, mas, na hora de resolver, acaba perdendo-se com o excesso de fórmulas dos conteúdos dessas disciplinas, mas acreditam que o aluno entende a idéia principal trabalhada. Para ilustrar, o professor de Química exemplifica: *“no conteúdo de ligações químicas, em que são trabalhados os quatro tipos de ligações (iônica, co-valente, dativa e metálica), o aluno consegue entender o que acontece, em duas ligações, no caso a iônica e a co-valente, que são as mais simples. Nesse tipo de conteúdo, é preciso dar a explicação individual e a utilização de materiais concretos para mostrar para o aluno as trocas que acontecem entre os elétrons”*. Os professores de Geografia, Português e Inglês relataram que Nando compreendia apenas aquilo que é “palpável”, e é lento para fazer duas atividades ao mesmo tempo, como pensar e anotar as explicações; o mesmo precisa de explicação individual para seguir o conteúdo da apostila.

Diante dos dados, verificou-se que alguns alunos acompanhavam as explicações dos conteúdos somente se fossem utilizados materiais concretos, explicações individuais e mais tempo para entenderem e resolverem as atividades que exigiam interpretação e abstração. Os sete alunos participantes da pesquisa necessitavam de acompanhamento individual do professor em todas as disciplinas trabalhadas, pois nenhum deles conseguia resolver as atividades com autonomia.

Os dados mostraram a importância das explicações individuais e do uso do material concreto como um meio ou apoio para que esses alunos pudessem aprender os conteúdos ensinados, acrescidos ao tempo diferente para entender e dar as respostas do que fora solicitado. Pueschel (2000) cita que os alunos com síndrome de Down têm capacidade para aprender e beneficiar-se-ão por freqüentarem classes regulares com o apoio de que necessitam.

No presente trabalho, os professores não receberam nenhum tipo de orientação sobre como lidar com esses alunos, e tampouco existe um guia de instruções que vai conduzindo o trabalho do professor em relação ao aluno com deficiência. Os professores parecem compreender a individualidade, as capacidades e limitações, frente às características e ao desempenho desses alunos, demonstrando estarem desejosos de querer realizar a tarefa de ensinar a todos, sejam eles deficientes ou não, mas, mesmo assim, continuam trabalhando os conteúdos como acreditam estar correto e não mudam a forma de ensinar.

Em relação aos pontos fortes desses alunos, os dados mostraram que o ponto forte de **Nanda** era o interesse em aprender e a socialização e o seu ponto fraco era a não compreensão dos conteúdos da série.

Ana apresentou como ponto forte a socialização, e o seu ponto fraco era a compreensão e abstração dos conteúdos ensinados e, portanto, não acompanhava os conteúdos da série que freqüentava.

O ponto forte de **Mila** era o capricho na grafia, desenho e pintura, e o seu ponto fraco era a falta de coerência e a seqüência lógica na escrita.

Nilo, nas disciplinas de Geografia e História, tinha como ponto forte a socialização; na de Artes, era a educação e a afetuosidade; na de Matemática, a grafia e o desenho. Em relação aos pontos fracos, os mesmos professores citaram a dificuldade na compreensão, interpretação e abstração das explicações dos conteúdos; por esse motivo, o aluno não acompanhava os conteúdos da série.

Nita, nas disciplinas de Inglês e Português, tinha como ponto forte a socialização; nas de Educação Física e Artes é educação e afetuosidade, e na de História e Matemática, o interesse em aprender. Em relação aos pontos fracos, os professores citaram a dificuldade da aluna em compreender, interpretar e abstrair os conteúdos ensinados, e o professor de História acrescentou, ainda, a lentidão em entender e resolver as atividades. Já o professor de Educação Física citou a dificuldade na expressão oral.

Todos os professores citaram como ponto forte de **Zé** a educação e a afetuosidade; além disso, os professores de Filosofia e Matemática citaram o interesse em aprender, e o professor de Informática acrescentou ainda a socialização. Em relação aos pontos fracos, os professores de Matemática, Educação Artística e Informática acharam a oscilação de humor; o de Filosofia, a lentidão em entender e resolver as atividades, e o de Português, a falta de coerência na escrita.

Sobre **Nando**, todos os professores referiram que o aluno tinha como ponto forte o interesse em aprender, e o de Geografia, Matemática e Química acrescentam ainda a educação e a afetuosidade.

Diante dos dados, verificou-se que esses alunos apresentaram como ponto forte atitudes como: carinhosos, alegres, meigos, respeitosos, prestativos e amorosos. Os autores referenciados na revisão bibliográfica mostram que têm

atribuído estereotipadamente à pessoa com síndrome de Down características como: docilidade, amistosidade, afetividade, teimosia, entre outras. Porém, o estudo sobre as características das pessoas com essa síndrome, desenvolvido por Giovanoni (1994), não confirma que essas pessoas tenham características comuns de comportamento e personalidade, o que não permite traçar um perfil identificador da síndrome de Down.

De acordo com os dados do presente estudo, torna-se possível inferir que existem diferenças nas atitudes desses alunos, pois uns mostravam-se mais amorosos, carinhosos, educados, e outros mais teimosos ao realizarem as tarefas propostas.

Segundo Schwartzman (1999, p. 58):

Não podemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com síndrome de Down no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como característica daquele indivíduo.

No presente estudo, verificou-se que os professores consideraram outros pontos fortes nesses alunos, como o interesse em aprender e a socialização, mas acreditavam que, para conseguir resultados mais positivos na aprendizagem, precisavam de apoio e mediação de outra pessoa para entender melhor as matérias estudadas e resolver as tarefas dadas, e isso foi também observado no grupo de estudos desenvolvido pela pesquisadora.

No que se refere aos pontos fracos, os dados mostraram que esses alunos não acompanhavam os conteúdos da série que freqüentavam por serem mais lentos para aprender e resolver situações-problema.

Os estudos apresentados por Pueschel (2000) mostram que existe variação individual em termos de aprendizagem para todas as pessoas, mas que os alunos com síndrome de Down apresentam, caracteristicamente, um ritmo mais lento do que os ditos normais da mesma idade e, portanto, necessitam de um tempo maior para resolver as tarefas escolares. E isso foi encontrado nos dados de todos os professores desse estudo, bem como observado pela pesquisadora em seu grupo de estudo.

Os alunos que apresentam deficiência mental, só poderão participar do ensino regular com benefício escolar se houver o apoio e recursos educacionais

necessários ao seu desenvolvimento, como é o caso dos alunos desse estudo que, paralelamente ao trabalho escolar, recebiam o apoio de professores particulares, com exceção de um aluno, que, por não ter esse atendimento, não conseguiu alfabetizar-se.

De acordo com Flórez (1994), a dificuldade para aprender não pode ser generalizada para todos os aspectos do desenvolvimento. Segundo os estudos de Mills (1999), o aluno com síndrome de Down deve ser incentivado sempre para que possa dar o melhor de si em todas as áreas de seu desenvolvimento.

Mustacchi e Rozzone (1990), Flórez (1994), Schwartzman (1999), Pueschel, (2000) e Cerro e Troncoso (2004) destacam que um importante órgão afetado pela síndrome de Down é o cérebro que, por isso, ocasiona a deficiência mental. Nesse caso, ele apresenta volume e peso menores do que os estimados, com diminuição do número de neurônios em várias áreas do córtex cerebral, hipocampo e cerebelo. A aprendizagem desses alunos é mais lenta devido à deficiência mental, por isso é necessário ensinar a eles muitas coisas que os outros, considerados “normais”, adquirem sozinhos. Nesta perspectiva, a escola deve procurar oferecer cursos para orientar seus professores para que estes não se sintam isolados e sem mudar sua forma de trabalho, como é o caso dos professores desse estudo.

O modelo educacional que preconiza a inclusão escolar de alunos com deficiência, acredita na transformação das estruturas mentais com a aprendizagem e valoriza cada pessoa com suas especificidades, aceitando a diversidade (VOIVODIC, 2004). Esse modelo evidencia um novo olhar para os alunos com síndrome de Down, bem como suas possibilidades em termos educativos, deixando a responsabilidade para o professor em relação às estratégias diferenciadas, visando a atender às necessidades individuais desses alunos para promover a sua participação nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A educação inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na sala regular ou à sua presença na escola. Uma escola considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para convivência social, deve proporcionar um ambiente onde os alunos com deficiência aprendam realmente os conteúdos valorizados para todos (GLAT; BLANCO, 2007). O presente trabalho mostrou que um dos desafios dos professores é traçar diretrizes curriculares que sustentem a inclusão de modo a

atender a todos nos conteúdos da série que estão frequentando, proporcionando apoio e atenção individualizada para minimizar as dificuldades encontradas.

Em relação às mudanças ocorridas desde o início até o final do ano letivo e a situação escolar destes em detrimento dos colegas de classe, os dados mostraram que **Nanda** teve evolução na aprendizagem, pois, no início do ano letivo, conhecia algumas letras e, no final do mesmo, já estava reconhecendo todas as letras do alfabeto e fazendo correspondência letra/som. Apresentou também uma mudança na socialização. Em relação aos demais colegas, ela não apresentou uma aprendizagem satisfatória que o currículo da 2ª série exige, mas ficou equivalente a alguns colegas que ainda não sabem ler e escrever.

Ana apresentou evolução na aprendizagem e mudança na socialização, pois passou a interagir nas aulas. Em relação aos demais colegas, ela apresentou equivalência a alguns que ainda não estavam alfabetizados, demonstrando mais interesse em participar das aulas do que eles.

Mila não apresentou nenhuma evolução, "pois vinha fazendo a mesma coisa que fazia no início do ano letivo", e em relação aos demais colegas, não teve aprendizagem satisfatória esperada na série.

Nilo teve evolução nas disciplinas de Geografia e Inglês, tanto na aprendizagem dos conteúdos quanto na socialização. Nas disciplinas de Artes, História e Matemática, não apresentou nenhuma evolução na aprendizagem, necessitando ser estimulado em todas as aulas para conseguir realizar as atividades propostas. Em relação à situação escolar com os demais colegas, segundo o professor de Matemática, o aluno demonstrava mais interesse nas aulas que os demais. Todos os professores mencionados relataram que o aluno apresentava limitações e necessitava de um momento diferente para aprender.

Nita, nas disciplinas de Inglês e Matemática, teve evolução na aprendizagem; nas de História e Educação Física, melhorou a participação nas atividades propostas, e nas de Artes e Português houve mudanças na socialização. Referindo-se à situação escolar em relação aos colegas, os professores de Inglês, Português, História e Matemática citaram que a aluna apresentava limitações, e os de Educação Física e Artes relataram não sentir diferença de desempenho quando comparada aos colegas.

Zé, nas disciplinas de Matemática e Português teve evolução na aprendizagem, e nas de Português e Educação Artística apresentou estar mais participativo nas aulas; na de Informática, não houve evolução na aprendizagem; em Filosofia e Matemática houve mudança na socialização. No que se refere à situação escolar do aluno em relação aos colegas, os professores de todas as disciplinas citadas relataram que há limitações na aprendizagem, e o de Português citou equivalência a alguns colegas.

Nando apresentou evolução na aprendizagem em todas as disciplinas, mas, a partir do 2º semestre, com o aumento dos conteúdos, o rendimento escolar começou a cair e manteve-se “estagnado”. No começo do ano letivo, apresentou aprendizagem satisfatória, e à medida que foi acumulando atividades e provas, foi sentindo-se desgastado, perdendo o rendimento escolar. No que se refere à situação escolar em relação aos demais colegas, os professores de Geografia, Matemática e Português relataram que a aprendizagem do aluno apresentava limitações; os de Física, Química e Inglês citaram que a aprendizagem estava equivalente à de alguns colegas e demonstrava, ainda, ter mais interesse em aprender e participar das atividades do que muitos outros.

Ao analisar os dados apresentados em relação às mudanças ocorridas nesses alunos desde o início até o final do ano letivo, foi possível identificar evolução nos seguintes aspectos: aprendizagem, socialização, participação, motivação, autonomia e independência.

Constatou-se que todos os alunos apresentaram mudanças significativas na escola regular, em prejuízo da especial, embora uns de forma mais acentuada que os outros; na aprendizagem dos conteúdos, socialização e interesse, pois passaram a interagir mais com seus colegas e professores, e a desenvolver com maior afinco as atividades propostas.

A situação escolar dos alunos com síndrome de Down, revelada por este estudo, foi que esses alunos, embora apresentando limitações na capacidade de aprender, mostravam interesse em participar das atividades, eram sociáveis e empenhavam-se, dando o máximo de si.

Considerando a deficiência mental como uma das características das pessoas com essa síndrome, conforme apontam os estudos bibliográficos, esta pesquisa mostrou que a capacidade de aprender não é um fator impeditivo para que

esses alunos participem igualmente do processo escolar com aqueles que não possuem essa síndrome. Vale lembrar que não são esses alunos, mas qualquer pessoa poderá apresentar limitações para desempenhar determinadas tarefas, porém esses alunos estão demonstrando coragem e perseverança ao enfrentar um contexto novo, onde os aspectos mais valorizados são o pensamento abstrato, o raciocínio lógico e agilidade mental.

Segundo os relatos da professora de Artes, o Nilo não apresentou evolução nos conteúdos trabalhados nesta disciplina, mas não citou se todos os alunos têm a mesma habilidade para desenhar e pintar. Então pergunta-se: Qual será o tipo de mudança que um professor de Artes espera de seus alunos, principalmente em se tratando dos com síndrome de Down, se o professor de Química, que é uma disciplina abstrata, sentiu mudanças significativas?

Compreende-se que os alunos com síndrome de Down apresentam características diferenciadas dos demais, assim como todas as pessoas apresentam diferenças entre si, por serem seres únicos. O que precisa, é levar em consideração a maneira de perceberem o aluno, pois se o professor acreditar que este 'pode', que tem 'capacidade', procurará desenvolver atividades que promovam maior interesse e participação de todos, de forma criativa.

Um planejamento pedagógico deve respeitar o ritmo e as individualidades dos alunos. É importante que o professor organize propostas pedagógicas que priorizem atitudes, conteúdos e objetivos diversificados que contribuam para o desenvolvimento escolar e social de todos os alunos. Isso pode ser alcançado através da flexibilização e adaptação do currículo para os alunos com deficiência (FONTES; PLETSCH, BRAUN e GLAT, 2007), mas isso não foi o caso nem da escola e tampouco dos professores das disciplinas citadas.

Ao analisar os dados apresentados, foi possível identificar diferentes situações de aprendizagem. Todos necessitavam muito do apoio da pesquisadora para recontar as histórias lidas, com exceção de **Mila**. Contavam as histórias sem a sequência dos acontecimentos. Prendiam-se a detalhes, parecendo esquecer-se do todo. **Mila** era a primeira a responder às perguntas da pesquisadora, e os outros esperavam a sua resposta para repetir igualmente, sem nenhuma mudança. Dentre os alunos do grupo, **Mila** demonstrava muita vivacidade e interpretava oralmente as histórias lidas com facilidade ao recontar uma nova história baseada naquela que

havia sido lida e discutida, o que a diferenciava dos outros colegas, que necessitavam de um tempo maior para pensar na pergunta feita pela pesquisadora e respondê-la. Apesar disso, os demais também atendiam à solicitação de forma satisfatória, desde que se respeitasse o seu tempo.

Embora realizasse todas as atividades propostas com autonomia e gostasse de desenhar e pintar, utilizando as mesmas cores das ilustrações contidas nos livros e todos os detalhes destes, **Mila**, terminava as atividades juntamente com os colegas, apesar de se destacar ela requeria do mesmo tempo que os demais, Mila não se destacou do grupo em relação a duração da realização de tarefas.

Ao desenvolver as tarefas oral e escrita, percebeu-se, em todos os alunos, uma omissão de tempos verbais no uso de artigos e preposições nas frases construídas por eles, necessitando da ajuda da pesquisadora para escrever o texto corretamente, conforme aponta o Anexo D.

De acordo com Horstmeier (1993), os alunos com síndrome de Down apresentam atrasos significativos na linguagem, o que poderá acarretar dificuldades no encadeamento das palavras para a escrita. A construção das frases poderá ser mais curta, simples e contendo apenas as palavras que transmitem a informação mais importante. Isso foi percebido nos alunos desse grupo, conforme se pôde notar na produção escrita dos mesmos sem ajuda da pesquisadora. Verificou-se também que os professores apontaram para o mesmo tipo de dificuldade.

Visando a ilustrar algumas atividades desenvolvidas no grupo de estudos com situações de aprendizagem mais lúdicas e significativas, abaixo segue uma breve descrição.

A primeira atividade desenvolvida foi uma dinâmica envolvendo a apresentação dos alunos, que visou a descontrair o grupo e criar vínculos de amizade entre todos. Foi solicitado que cada um fizesse um desenho que representasse a sua pessoa. Nessa atividade, verificou-se uma boa interação e desenvoltura entre todos, pois, ao se apresentarem, os alunos respeitavam a vez do outro falar e escreveram os seus nomes em uma folha de papel sulfite distribuído pela pesquisadora. **Nilo** foi o único que, nesse dia, não demonstrou interesse em participar e envolver-se na atividade, pois permanecia riscando a folha, dizendo não saber fazer o desenho. A pesquisadora dirigiu-se a ele dizendo que acreditava em sua capacidade de fazer um desenho legal, incentivando-o com elogios. O aluno

escreveu o seu nome e fez o desenho que representava a sua pessoa e entregou-o à pesquisadora, demonstrando estar satisfeito e feliz em ter realizado a tarefa solicitada. **Mila** foi a primeira a se apresentar, demonstrando desembaraço, falando o seu nome e o seu desenho, e assim ocorreu com os demais, denotando terem gostado da atividade. O diálogo oral, a seguir, ilustra a participação dos alunos:

Mila: “Meu nome é Camila, eu desenhei uma estrela, pois eu brilho para meu pai”.

Ana: “Me chamo Mariana e sou uma é flor, porque eu gosto”.

Nita: “Meu nome é Cíntia e desenhei um coração, estou no coração do meu pai e minha mãe”.

Nanda: “Sou a Amanda e sou um sol”.

Nilo: “Eu sou o João, e essa, minha namorada”, e apontou para o seu desenho “.

Essa ilustração mostra a participação e a criatividade dos alunos ao falarem e desenharem de si, cabendo lembrar que essas respostas também poderiam ser encontradas em pessoas consideradas normais.

Nesse dia, houve pouco entusiasmo de **Nilo** na participação e envolvimento nas atividades solicitadas, preferindo ficar parado, observando os colegas e dizendo que não sabia fazer nada. Em conversa com o aluno, visando a incentivá-lo, relatou: *“na minha escola, eu não faço nada, sempre faço tudo errado, então jogo tudo no lixo”*.

A pesquisadora disse que não era preciso jogar suas tarefas no lixo, porque ela havia gostado muito do seu desenho e ficaria triste se ele jogasse fora as coisas que ele realizasse no grupo. No final do encontro, o aluno olhou para o seu desenho e disse: *“vou levar minha folha embora para casa, não vou colocar no lixo”*. A pesquisadora incentivou o grupo a saudá-lo com uma salva de palmas, e o aluno demonstrou alegria.

A atividade que será apresentada a seguir, ilustra a criação de um desenho a partir da leitura, discussão e interpretação de uma história. Antes de iniciar a leitura, a pesquisadora perguntou para os alunos se já tinham ouvido a história sobre o Pinóquio e quem se lembrava e do que se tratava apenas Mila se lembrava do menino que mentia muito.

A pesquisadora leu em tom compassado, mostrando as ilustrações e, logo após, passou a fazer a verificação da compreensão dos alunos, fazendo perguntas sobre a sequência dos acontecimentos, o que acharam, se fossem o Pinóquio o que fariam? E se fossem o pai de Pínóquio? E assim por diante.

Mila foi a primeira a responder que não mentiria para o seu pai, e os demais também disseram a mesma coisa. Após muitos diálogos, passaram a desenhar a história lida e, posteriormente, a explicação do que desenharam, conforme segue:

Nanda: “Eu desenhei o Pinóquio, sol e nuvem”.

Ana: “Eu desenhei uma flor e o Pinóquio”.

Mila: “Eu desenhei o Gepeto e o Pinóquio”.

Nilo: “Eu desenhei a fada, o Gepeto e a Marcela minha irmã querida! Que saudade dela!”

Nita: “Meu desenho tem a fada, o gato, o Pinóquio, árvore, Gepeto”.

Essa atividade mostrou que, com exceção de **Mila**, que desenhou o Gepeto e o Pinóquio sem o apoio da pesquisadora, **Nanda**, **Ana** e **Nilo** desenharam sol, nuvem, flores e membros da família, em vez das personagens da história. A pesquisadora interveio e passou a fazer perguntas, como: “*Vamos olhar bem e verificar quem fazia parte da história?*” E foi falando também o nome das personagens e que eram essas que deveriam ser desenhadas.

Isso evidenciou que o diálogo entre o grupo e a mediação para relembrar a história auxiliou na compreensão e identificação das personagens para a realização do desenho.

O segundo livro escolhido foi “*Os Três Porquinhos*”, seguindo o mesmo procedimento do encontro anterior. A pesquisadora ia fazendo perguntas sobre a história, e os alunos iam falando o que haviam entendido; mas, quando esta solicitava que contassem a história sem a sua ajuda, não seguiam a sequência, cada um contava o que lembrava, com exceção de **Mila**, que seguia corretamente os acontecimentos da história.

Nita falou pouco, referindo-se que o lobo soprou as casas dos porquinhos e repetia algumas palavras ditas pela colega **Mila**, sem acrescentar outros acontecimentos da história, parecendo esperar a colega para reproduzir sua fala. **Nilo** permaneceu calado, apenas ouvia os colegas. **Nanda** e **Ana** faltaram nesse encontro. Logo após, a pesquisadora entregou uma folha pautada, solicitando que os alunos criassem a sua própria história e escrevessem, podendo ser baseada na história realizada.

Mila escreveu a sua história, dando um título. Escreveu sobre as três casas construídas pelos porquinhos, finalizando que o lobo ficou vermelho de tanto soprar e não conseguiu destruir a casa de madeira e foi embora, conforme ilustra o Anexo E.

Nita ficou um tempo parada somente olhando para a colega **Mila**. A pesquisadora, percebendo, chegou até a aluna e foi fazendo perguntas, e ela ia respondendo e escrevendo frases curtas, referindo-se que o lobo caiu de bumbum no fogo, e os porquinhos ficaram juntos e felizes! **Nita** não colocou o título na história, conforme ilustrado no Anexo F.

Nilo escreveu que o lobo desceu pela chaminé, morreu do coração, e os porquinhos foram para escola com os amigos, conforme Anexo G.

Nilo e **Nita** conseguiram criar e escrever novas histórias, embora com frases curtas, mostrando que o potencial dos mesmos pode ser afluado. **Mila** não precisou de apoio para escrever. Nesse sentido, encontra-se com mais autonomia na escrita e discussão das histórias.

Dessa maneira, ficou evidente a criatividade de todos os alunos, pois, utilizando-se das mesmas personagens, conseguiram criar novos desfechos para a história.

E assim sucedeu-se com muitas outras histórias, denotando-se muito esforço e vontade de aprender, pois, embora sem se estenderem muito em suas narrativas e nas histórias escritas, percebiam-se mudanças, pois **Nita**, que escrevia misturando ora com letra de forma ora com letra cursiva em uma mesma palavra, passou a escrever com letra cursiva. Acredita-se que isso se deu pela influência de **Mila**, que só escrevia com letra cursiva, e teve ainda grande destaque na classe por sua participação e liderança no grupo.

A atividade apresentada a seguir mostra como se deu a elaboração mental dos alunos em relação à digestão de uma bolacha de chocolate, visando a conhecer melhor seus pensamentos.

Primeiramente, foi distribuída uma bolacha de chocolate a cada um, solicitando que fossem comendo e vivenciando na imaginação o que iria acontecer com a bolacha a partir do momento que ela entrava na boca. Após a degustação, a pesquisadora lhes perguntava onde estaria a bolacha naquele momento, e pediu que ilustrassem através de um desenho os caminhos por onde a bolacha estaria passando, conforme aparecem no Anexo H, os desenhos dos alunos **Mila**, **Nilo** e **Nita**. Durante o diálogo, os alunos desenhavam o caminho pelo qual imaginavam estar passando a bolacha de chocolate, conforme o diálogo a seguir:

P (pesquisadora):- *Onde está a bolacha agora?*

Mila: - *Eu comi, tava aqui na carteira.*

P: - *Mas onde está agora?*

Mila: - *Na barriga.*

P: *Mostrem com desenho no papel.*

Todos começam a desenhar.

P: - *Essa bolinha é o quê, Mila?*

Mila: - *A bolacha.*

P: - *Mas como chegou da boca até a barriga? Entrou na boca e passou por onde?*

Mila: - *Pulmão, depois barriga, na garganta, peito e barriga.*

P: - *Todos concordam? O que você acha, Nilo?*

Nilo: - *É sim, tá bom, a bolacha está na barriga.*

P: - *Agora façam o desenho do caminho que a bolacha percorreu.*

Todos continuam os desenhos.

P: - *Muito bem, mas agora o que vocês acham que vai acontecer com a bolacha depois que ela sair da barriga?*

Mila: - *Cocô e xixi.*

Nilo: - *Vai sumindo, sai da barriga.*

P: - *Então continuem fazendo o caminho por onde a bolacha vai passar.*

P: - *E agora, se vocês comerem mais uma bolacha, o que vai acontecer?*

Mila: - *Na barriga.*

P: - *E depois?*

Mila: - *Vai sumir, quando eu fizer xixi e cocô.*

P: - Onde a gente faz xixi e cocô?

Nilo: - Na pia.

Mila: - Na privada.

Nilo: - Aqui tá o cocô dentro do banheiro.

P: - E agora, se vocês beberem água vai acontecer a mesma coisa que aconteceu com a bolacha?

Todos: - Sim.

P: - Vocês acham que todos os alimentos que a gente comer sai da nossa barriga?

Nilo: - Sai tudo.

P: - O que fica dentro do nosso corpo?

Mila: - Nada.

P: - Então se não fica nada, como a gente cresce?

Mila: - Comendo.

P: - O que fica, então?

Mila: - O leite, mas depois ele sai.

P: - Mas nunca fica nada dentro do nosso corpo? Se não fica nada, o que faz a gente crescer?

Mila: - Respirar.

P: - O que mais faz a gente crescer?

Mila: - O meu aniversário, está chegando, eu vou fazer 21 anos.

Nita: - Eu também vou fazer aniversário.

P: - Mas o que faz vocês ficarem maior? De onde vem o peso do nosso corpo?

Mila: - Sucrilhos e cereais.

Nilo: - Banana.

Nita: - Maçã, uva e o bolo.

P: - Isso tudo então faz a gente crescer?

Todos: - Sim.

Mila: - Nescau também.

P: - Tudo isso depois sai da nossa barriga?

Mila: - Sai tudo.

P: - Mas como você está assim grande?

Mila: - Não é para sair tudo?

P: - O que deixa a gente forte e gordinha?

Mila: - A comida que passa pelo coração, peito e barriga.

Nanda e Ana faltaram neste encontro.

A atividade foi muito bem recebida pelos alunos, e isso ficou evidenciado pela participação e entusiasmo de todos ao responderem e desenharem o caminho percorrido pela bolacha. Utilizaram seus conhecimentos para denominar seus órgãos e despertar a curiosidade sobre o assunto.

Todos demonstraram, de certa forma, ter conhecimento a respeito da digestão. Essa atividade envolveu a elaboração do pensamento concreto e também abstrato, sendo muito importante para esses alunos, pois, uma das características comuns nessa síndrome é a dificuldade na elaboração do pensamento abstrato, e essa atividade mostrou que, partindo do concreto, os alunos conseguiram pensar abstratamente, como no caso do efeito da bolacha em seu organismo. Tal observação corrobora os dados obtidos das entrevistas dos professores, que também afirmaram ser de suma importância o uso do concreto como ferramenta de apoio para esses alunos.

De acordo com Troncosso e Cerro (2004), os alunos com síndrome de Down apresentam dificuldades na elaboração do pensamento abstrato; todavia, se estes receberem apoio de outra pessoa, como por exemplo, do professor visando a compreender as informações e/ou a utilização de material concreto, certamente haverá minimização das dificuldades. Sabe-se também que, em decorrência da especificidade da estrutura cerebral desses alunos, eles podem apresentar diferenças significativas em sua capacidade de abstração, na memória, na atenção, no processamento de informações e na elaboração do pensamento abstrato, necessitando de mais tempo para reagir diante dos estímulos e objetos.

Os alunos do presente estudo mostraram que, dependendo da atividade realizada, eles conseguem participar dela de maneira bem-sucedida. De acordo com Bissoto (2006), cada pessoa com síndrome de Down possui um processo de desenvolvimento particular, fruto das condições genéticas e sócio-históricas próprias.

Visando a conhecer suas aspirações sobre o futuro e também como essas se dariam ao escrevê-las, a pesquisadora discutiu sobre a profissão que cada aluno almejava. A atividade envolveu discussões com o grupo a respeito do tipo de profissão que gostariam de exercer e em quais escolas gostariam de estudar, conforme o diálogo abaixo:

P (pesquisadora): - <i>O que vocês gostariam de ser?</i>
--

Mila: - *Quero estudar para ser professora de criança pequena.*

Nilo: - *Quero ser vendedor de arroz Sano igual o meu pai.*

Nita: - *Eu quero ser professora de educação física.*

Ana: - *Eu quero ser professora de pintura.*

P: - *Onde gostariam de estudar?*

Mila: - *Na Unesp, fazer pedagogia.*

Nilo: - *Na Unip, fazer administração.*

Nita: - *Na Uniara.*

Ana não respondeu.

Obs: **Nanda** faltou nesse dia.

Mila demonstrou estar bem informada ao dizer sobre o curso de pedagogia que desejava fazer na Unesp para ser professora de criança. Respondia muito rapidamente às perguntas da pesquisadora sobre seus desejos e dava pouca oportunidade para os colegas falarem, pois interferia na fala dos colegas, dando opiniões a respeito das outras profissões, demonstrando estar bem informada no assunto. Sua escrita sobre o que desejava ser, encontra-se no Anexo I.

Nilo pareceu enfático em sua resposta ao dizer que gostaria de ser vendedor de arroz igual a seu pai e obter formação em administração na Unip. Sua escrita encontra-se no Anexo J.

Ana falou que queria ser professora de artes, porém não respondeu quando foi perguntada em que faculdade desejaria graduar-se. Sua escrita encontra-se no Anexo K.

Nita gostaria de ser professora de educação física e estudar na Uniara. Sua escrita encontra-se no Anexo L.

Foi observado que as profissões pelas quais os alunos demonstraram interesse, faziam referência a algum membro da família ou de convívio escolar, e também se evidenciou certo conhecimento das instituições de ensino superior existentes na cidade.

Esses alunos, conforme citaram alguns professores, são capazes de se equiparar com os outros na aprendizagem de certos conteúdos, como no caso do professor de Química.

Ao final do trabalho com esse grupo, percebeu-se que todos os alunos haviam apresentado melhoras tanto na interpretação e discussão das histórias lidas, quanto na parte da escrita, pois houve maior preocupação em primeiro pensar para depois falar ou escrever. Portanto ficou evidenciado que eles têm condições de aprender de maneira mais significativa se houver o apoio de uma mediação, fazendo sempre perguntas, levando-os a pensar sobre acontecimentos e fatos, bem como discutir leituras realizadas em voz alta e fazendo revisões de assuntos já conhecidos e também disponibilizando atenção individual, como foi o caso do grupo.

O que foi constatado também nesta pesquisa é que as escolas envolvidas no estudo não estavam preparadas para receber alunos com síndrome de Down e os professores não contavam com recursos e apoios necessários para atender suas necessidades educacionais especiais.

Na revisão bibliográfica deste estudo, também constatou-se que o aluno com síndrome de Down possui características de aprendizagem diferenciadas que lhe propiciam necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (2000), a inclusão é impossível de se efetivar por meio de modelos tradicionais de organização do sistema escolar, é necessário mudanças de paradigmas sociais.

A inclusão é um processo gradual, sistemático e dinâmico, que precisa ser construído. De acordo com Voivodic (2004) como a inclusão supõe transformações de paradigmas, são necessárias mudanças mais profundas na pessoa, na escola, na sociedade e a forma de olhar a deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, por que excluem, pressupõe o anúncio de um projeto de transformação da sociedade, de cujo processo a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformados (OLIVEIRA, 2003, p.60).

O presente estudo visou a conhecer a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que freqüentam o Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP. Para tanto, foi necessário entrevistar os pais e os seus professores, sendo os primeiros, para traçar a trajetória escolar desses alunos, e os segundos, para conhecer a situação escolar dos mesmos diante da inclusão. Também se organizou um grupo de estudos com 5 alunos da rede pública, visando a aplicar atividades de leituras e interpretação de histórias e a escrita. Dessa forma, poder-se ia se compreender melhor as colocações a situação escolar desses alunos.

Conforme apontou a revisão bibliográfica, a síndrome de Down foi considerada, durante muitas décadas, como uma deficiência mental severa com prognóstico impreciso e negativo que implicou uma visão distorcida e pessimista sobre aqueles que apresentam essa alteração genética. À medida que novas pesquisas foram surgindo, verificou-se que existem pessoas com essa síndrome em que o atraso cognitivo é tão pequeno que se encontram no limite da normalidade, e outros em que a deficiência mental se manifesta com um grau mais comprometido; no entanto, é porque essa síndrome tem associada uma patologia de caráter neurológico ou porque o aluno se encontra isolado e privado de um contexto familiar e escolar rico em estimulações. Portanto fica evidente que muitos são os fatores que desencadeiam diferentes situações de aprendizagem escolar desses alunos e o professor deve conhecer a potencialidade de cada aluno com base em seu desenvolvimento.

Os dados apontaram que os alunos participantes deste estudo chegaram à escola regular, em sua grande maioria, com passagem pela classe especial e, nas escolas regulares.

Acredita-se que a classe especial, por não ter seriação e tampouco exigir avaliação para verificar a aprendizagem desses alunos, acabou tendo efeitos

prejudiciais no processo de inclusão escolar, pois não proporcionou a base de conhecimento que um currículo de escola regular exige.

Entre os alunos, somente **Nando** não está com defasagem idade/série, enquanto os demais estão com idades entre 14 e 21 anos frequentando a 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental, sendo que deveriam estar, no mínimo, cursando o Ensino Médio ou Superior. Além disso, **Nilo** e **Nita** perderam a seriação normal e da classe especial foram diretamente para a 4ª e 5ª série. Pergunta-se: “se uma pessoa considerada normal, tivesse sido colocada na mesma situação de **Nilo** e **Nita**, como estaria a situação escolar dela?” Esse é um assunto que precisa ser pesquisado.

Foi constatado no presente estudo que, embora esses alunos se saiam melhor na aprendizagem com mediação, estão sem esse apoio na escola, e alguns estão conseguindo equiparar-se a alguns colegas sem essa síndrome. E embora com dificuldades e “lentos”, estão em sala de aula e tendo progressos. Segundo Flórez (1994), a dificuldade para aprender não deve ser considerada como algo generalizável a todo tipo de aprendizagem.

Segundo Mazzotta (1982, p.4), o atendimento não deve dar-se “em função das limitações, mas principalmente da capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano”.

Esta pesquisa possibilitou compreender a situação de aprendizagem escolar desses alunos e verificou os ganhos significativos não só no desenvolvimento social, mas também no cognitivo. O grupo de estudos proporcionou à pesquisadora conhecimento de como esses 5 alunos compreendem e interpretam as histórias lidas e escrevem histórias através de leitura realizada.

É interessante notar que os professores, os pais e a pesquisadora, observaram pontos comuns na situação de aprendizagem desses alunos, havendo a necessidade de utilizar mais tempo para a realização das tarefas, a necessidade de um ensino mais individualizado, a necessidade de adaptação curricular, os conteúdos dados devem ser transmitidos de forma dosada para evitar o cansaço e a mudança na forma de transmiti-los. Notou-se também a necessidade de estimulação e o uso de material concreto, pois conceitos abstratos tornam-se bastante difíceis para eles.

Os dados deste estudo mostraram que esses alunos com apoio de um mediador conseguem reter na memória as idéias que estão sendo passadas. As atividades que foram trabalhadas no grupo de estudos assumem formas atraentes e que despertam curiosidade e interesse dos alunos, diferentemente de disciplinas como Matemática, História, Geografia, Física, química e outras que são trabalhadas tradicionalmente. Além disso, para estabelecer esse contexto de atenção individualizada e diferenciada as classes devem ser compostas de menos de 38 alunos ou ter mais professores atuando.

Nas atividades pedagógicas a que os participantes do grupo de estudos estiveram expostos, além do diálogo realizado com os alunos, foi proporcionado também um tempo maior, de duas horas, para a resolução das tarefas de escrita. Mesmo com a ajuda da pesquisadora, esse tempo não foi diminuído.

Relacionando os dados do grupo de estudos com os obtidos nas entrevistas dos professores, ficou evidente que, quando a pesquisadora fez uma revisão das atividades realizadas no dia anterior, os alunos se lembravam das atividades por si sós, dispondo de subsídios e autonomia para realizar corretamente a atividade solicitada. Com esse tipo de apoio, verificou-se que foram capazes de compreender e interpretar, desde que sejam oferecidas explicações individuais, diálogos e mais tempo para elaborarem o pensamento.

Ficou evidente a necessidade de se fazer, em todas as aulas, uma revisão de dos assuntos trabalhados no dia anterior para que se começasse um novo assunto. É de suma importância realizar essa retomada, pois é difícil prever uma aprendizagem cumulativa para esses alunos.

Foi observado também que esses alunos apresentam características comuns entre si como a necessidade de um tempo maior para aprender as tarefas com apoio do material concreto, e a escrita com frases curtas, dentre outros. Isto não sela a potencialidade desses alunos, pois, se estimulados e assistidos de forma correta, poderão apresentar um bom desempenho.

Diante de cada ponto fraco apresentado pelos alunos, é preciso verificar o que poderá ser trabalhado para auxiliar nas dificuldades. Se a aprendizagem dos alunos se realiza lentamente, o professor precisa perguntar-se como solucionar esse problema. É preciso utilizar estratégias que possibilitem a todos os alunos da

classe um maior número de experiências concretas para que as disciplinas se tornem mais fáceis de serem assimiladas com atividades complementares.

Segundo Mazzotta (1982), as pessoas com deficiência requerem modificações no programa educacional para que possam aprender e desenvolver-se. Portanto, em relação à inclusão, ainda fica difícil essa forma personalizada de ensinar, pois no momento as escolas brasileiras enfrentam salas superlotadas e professores com pouca formação, tornando-se difícil tal atendimento.

Neste contexto, as escolas regulares devem articular-se com o ensino especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência consigam aprender os conteúdos que o currículo do ensino regular exige. Dessa forma, um dos caminhos possíveis para a construção de uma escola inclusiva, que garanta a aprendizagem dos conteúdos a todos os alunos, é o trabalho colaborativo entre professor, a família e outros profissionais da educação.

Pensando na escola como um local fundamentalmente educacional, na qual as ações pedagógicas devem ser implementadas com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, é necessário disponibilizar recursos e apoios para atender os diferentes alunos. Trabalhar com um grupo de alunos com diferentes características e trajetórias escolares exige pensar uma aprendizagem de forma diferenciada dos modelos padronizados atuais.

Considerando o processo de inclusão escolar desses alunos como sendo um passo importante para melhoria de sua aprendizagem, acredita-se que isto será possível se forem efetivadas as práticas que respeitem a heterogeneidade desse grupo, sendo o papel do professor, da família, da escola e do governo fundamental neste processo.

Esta pesquisa veio confirmar também que as escolas freqüentadas pelos alunos desse estudo não estão organizando propostas de funcionamento com programas de apoios para dar conta de ensiná-los de da forma adequada. Não basta a escola aceitar a matrícula desses alunos, é preciso garantir boa estrutura e um planejamento que ofereçam alternativas para que consigam progredir na aprendizagem e não somente na socialização, pois, para se socializar, poderão freqüentar até mesmo um clube.

Segundo Mittler (2003, p.36):

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim, celebra-se a diversidade.

Pensando em um modelo de escola inclusiva que busca proporcionar uma aprendizagem satisfatória e o crescimento global de todos os seus alunos, deverão ser disponibilizados, através de políticas educacionais, mais profissionais capacitados para trabalharem junto aos professores das escolas inclusivas para que seja oferecida uma educação mais individualizada e mediada a esses alunos.

Nesse sentido, o professor necessita adequar suas ações pedagógicas para atender a todos, cabendo então perguntar: “Como um único professor poderá oferecer o ensino individualizado aos alunos com síndrome de Down, se, em sua classe, há no mínimo 38 alunos e todos necessitam aprender igualmente? Como respeitar o ritmo de cada aluno nas situações de aprendizagem, se, conforme o constatado, o aluno com síndrome de Down necessita de muito mais tempo para realizar suas atividades?”

Essas perguntas devem ser pesquisadas em outros estudos, pois acredita-se que esta pesquisa tenha atingido o seu objetivo.

Acredita-se que o presente trabalho contribuiu com conhecimentos na área da educação, uma vez que trouxe novos dados em relação à importância da mediação no trabalho com esses alunos para o progresso da aprendizagem escolar e também a possibilidade de reflexões em torno de sua situação escolar e a de alguns professores do Ensino Fundamental e Médio. Isso instiga novos estudos que venham favorecer melhor o processo de inclusão escolar desses alunos, talvez introduzindo novos conceitos diante dessa síndrome.

Portanto, é preciso estruturar melhor as escolas do presente estudo para se tornarem inclusivas, pois estas precisam rever as suas formas de atuação, para melhor oferecer um ensino com equidade de modo que adquiram autonomia e sentam-se parte do sistema educacional e social.

Segundo Voivodic (2004) a inclusão não pode continuar a ser vista como uma utopia, não é um modismo e não está ligada apenas às escolas. A inclusão é um processo social maior, que engloba a educação inclusiva, estando vinculada a respeito a direitos humanos.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. de. **Projeto de pesquisa**: guia prático para monografia. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.77, p.53-63, maio 1991.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 49, p. 51-54, maio 1984.

ANDRETTO, Y. T. T. **Os impactos iniciais da inclusão de criança com deficiência no ensino regular**: um estudo sobre a inclusão de criança com paralisia cerebral. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2000

AQUINO, J.G. (Coord.) **Diferenças e Preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, C. A. **Necessidades da criança com síndrome de Down em classe comum de escola regular particular**: estudo de caso de uma criança no município de Embu das Artes. 2006 155f. Dissertação (Mestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR, 2002). **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: editora: Artmed, 2006.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo, EDUSP, 1992.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia e Associação Ser Down: e por que não? **Orientação para os pais**. Vol. 8. Série Interação Social. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2004.

BALLABEN, M. C. **A mediação em sala de aula**: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down. 2001. 144 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1999.

BAQUERO, R. **As Relações entre Linguagem e Pensamento**. In: Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROS, J. **Expectativas de professores e alunos na sala de aula**. Revista de Psicopedagogia, Educação, Cultura, 1, 51-56, 1997.

BATISTA, M. W. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2001.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de Escola Pública sobre a Inserção do aluno tido como Deficiente Mental em Classes Regulares de Ensino**. 1999. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1999.

BISSOTO, M. L. **O Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de Aprendizagem do Portador de Síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*; v. 4, n. 2, mar. 2005. Disponível em: <http://www.cienciacognicao.org>. Acesso em: 05 jan. 2006.

BLANCO, L. M. V. e GLAT R. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In Schwartzman J. S. (Org.), **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro. In: MONTE, F.R.F.; SIQUEIRA, I. & MIRANDA J.R. Brasília, 2001 MEC/SEESP

_____. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de E.A. Cunha, 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa. Oficial, Brasília D. F., 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

_____. Lei n.º 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispões sobre a proteção integral à criança e do adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Legislação Federal e Marginália.

_____. Lei Federal n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996. **Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério**. FUNDEF, 1996. Legislação Federal e Marginália.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil – 1996. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1996.

_____. **Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**. Brasília, MEC – Secretária da Educação Especial (SEESP), 1995.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial, nº 5, Vol. 3, setembro, 1999.

_____, J. G. **Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUSP, 1994.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais: um desafio do aconselhamento**. Trad. Raquel Mendes, 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CASARIN, S. **Síndrome de Down: estimulação precoce**. São Paulo, 1985.

_____, S. Aspectos Psicológicos da Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Menon, 1999.

_____, S. **Os vínculos familiares e a identidade da pessoa com síndrome de Down**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____, S. **Síndrome de Down: caminhos da vida**. 2007. 291 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, S. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CHUFFI, F. C. C. de . **Quero ser cidadão: o indivíduo com trissomia do 21 e a educação: seus dizeres e estratégias, novos paradigmas para a inclusão**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Org. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a família de classificações internacionais. Tradução Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONSERVA. R. **Il fatto é École**. Nº 57, p. 9 -10, fev. 1998.

- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais** – um guia para educadores e professores. Portugal: Porto, 2003.
- COTRIN, J. T. D. **Grupo escolar e inclusão**: um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional. 2002. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- DANIELSKI, V. **Síndrome de Down**: uma contribuição à habilitação da criança Down. São Paulo: Ave Maria, 2006.
- DA ROS, S. Z. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mediação em adultos com história de deficiência mental. São Paulo: Plexus, 2002.
- DELORS, J. (org.) **Educação um Tesouro a Descobrir**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, MEC/UNESCO, 1999.
- DUARTE, M. **Síndrome de Down**: Um estudo sobre Inclusão Escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara/SP. 2003. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.
- EDLER C. E. R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediações, 2004.
- ESQUIROL, J. Primeiro estudo com descrição de uma criança com presumindo síndrome de Down. (1838). In: PUESCHEL, S. (org). **Síndrome de Down**. Guia para pais e educadores. Trad. Lúcia Helena Reilly. Campinas: Papirus, 1993.
- FALEIROS, M. H. S. **A inclusão dos alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produção acadêmicas**. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- FERRARO, F. M. **A inclusão de um surdo em sala de aula regular**. 2001. 70 f. Monografia (conclusão de curso) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.
- FIERRO, A. **A escola e o déficit intelectual**. In: COLL et al. Desenvolvimento, psicologia e educação – Vol. 3: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FLÓREZ, J; TRONCOSO, M. V. **Síndrome de Down Y Educación**. 3º ed. Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas S. A, 1994.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, Autores Associados, 1996.

FONTES R. S. e PLETSCHE M. D BRAUN P. e GLAT R. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT R. (org).Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio Janeiro: Letras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GAMA, L. T. **Imaginários dos jovens com Síndrome de Down**. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

GÂNDARA, V. S. **Caminhos trilhados na compreensão da representação escrita por uma criança com síndrome de Down**: um estudo de caso. 2005 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2005

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____.R. (org). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOMES, A. L. L. **Leitores com síndrome de Down**: a voz que vem do coração. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A. L. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com e se síndrome de Down. 2006. 372 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva**: bases legais para sua organização. ABC Educatio. São Paulo, ano 6 nº 45 p. 10-15.

HOEPPLER, L.T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência**: mediações que se estabelecem no contexto imediato. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____.J. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____.J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HORSTMEIER D. **Comunicação**. In: PUESCHEL S. (org). Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Tradução Lucia Helena Reily. Campinas, Papirus, 1993.

- JUSEVICIUS, V. C. C. **Inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: pensamentos de professores.** 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.
- KIRK E GALLAGHER. **Educação da Criança Excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LACERDA, D. H. de (2003). **Educação Inclusiva e cotidiano escolar: concepções e práticas de professores.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba MG.
- LAKATOS, B. e MARCONI, S. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1995.
- LEAL, E. N. **A criança com síndrome de Down: expectativas da mãe sobre o processo de inclusão escolar.** 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.
- LEFÈVRE, B. H. **Mongolismo: orientação para famílias.** São Paulo: ALMED, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas:** São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, M. L. et al. **Inclusão / Exclusão: duas faces da mesma moeda.** Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº18, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.
- _____. **Ser ou Estar, Eis a Questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo. Memnon, 1998.
- _____. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006
- MANZOLI, P L. **Classe Especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental.** 1994. 320 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MARQUES, M. O. **Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição pedagógica.** In: Valeska F. de Oliveira. **Imagens de Professor: significação do trabalho docente.** Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal – RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar: comum ou especial.** São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Deficiência Educação Escolar e Necessidades Especiais: Reflexões sobre a inclusão sócioeducacional.** Disponível em: educacaoonline.pro.br/; acessado em 11/12/2006.

MELERO, L. M. **Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down.** Málaga: Aljibe, 1999.

MENDES, E. G. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** 2006. In: JESUS, D. M. e BAPTISTA, C. R. e VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e educação especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, 2006.

_____. **El Proyecto Roma: uma experiência de educación em valores.** Málaga: Aljibe, 2003.

MICHELS, L. R. F. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular.** 2007. 218 f Tese (Doutorado) - Universidade Católica de São Paulo, São paulo, 2007.

MILLS, N. A educação da Criança com Síndrome de Down. In SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Temas Sociais. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOELLER, I. **Diferentes e Especiais.** Revista Viver Mente e Cérebro, n. 156, p. 26-31, Janeiro, 2006.

MOREIRA, L. M. A. e EL-HANI, C. N. e GUSMÃO, F. A. F. **A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 22, p. 5, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2006.

MOREIRA L. e BAUMEL, R. C. R. **Currículo em educação especial: tendências e debates.** Educar, Curitiba, nº 17, p. 125-137, Editora da UFPR, 2001.

MOSSATCHÉ, A. H. **Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down**. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MUNHÓZ, M. A. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com síndrome de Down**. 2003. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MUSTACCHI, Z. ROZONE, G. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos**. São Paulo: CID Editora, 1990.

_____. Z. ; PERES S. **Genética Baseada em Evidências: síndromes e heranças**. São Paulo: CID, 2000.

NAHAS, A. B. **Síndrome de Down e meu filho**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1988.

NOGUEIRA, D. **Pesquisa Social: introdução as suas técnicas**. São Paulo: Ed: Nacional, 1975.

NUNES. T. C. (org). **Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia para a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, A. D. (2000). **Desenvolvimento aprendizagem e deficiência mental: o pensar dos educadores**. Revista Educação Especial: olhares e Práticas. Editora: UEL, Londrina.

OLIVEIRA. M. K. de. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ONRUBIA, J. **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. In: COLL, C. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, M. S. **Semelhanças e diferenças de habilidades sociais entre crianças com síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PÉREZ-RAMOS, A. **Diagnóstico psicológico - implicações psicossociais na área de retardo mental**. São Paulo: CID, 1982.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

- PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PUESCHEL, S. (Org.) **Síndrome de Down**. Guia para pais e educadores. Tradução Lúcia Helena Reily. Campinas: Papirus, 2000.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico- cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, B. M. de A. **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular**. 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2001.
- RODRIGUES, D. e KREBS, R. e FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.
- SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoas com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHARMM, R.C. **Inclusão de Portadores de Síndrome de Down na Rede Regular de Ensino**. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.
- SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.
- SIEGFRIED, P. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1998.
- SMEHA, L. N. **O grupo organizado a partir das diferenças**: estudo das relações entre crianças com síndrome de Down e seus colegas de classe. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- STRATFORD, B. Crescendo com a Síndrome de Down. Brasília: CORDE, 1997.
- SUAD, N. S. **Preparando o Caminho da Inclusão**. Dissolvendo mitos e preconceitos em relação às pessoas com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.
- TESSARO, N. S. (2004). **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Tese de Doutorado – PUC Campinas, S.P.

- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TRONCOSO, M. V. CERRO, M. M. **Síndrome de Down: leitura e escrita um guia para pais, educadores e professores**. Portugal: Porto, 2004.
- TUNES, E. e PIANTINO, L. D. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? o gato comeu...: O Programa da Lurdinha**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Fundamentos da Defectologia**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras Completas, t.5)
- WALLON, H. **As origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.
- WERNECK, C. **Muito Prazer eu Existo**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.
- _____. C. **Ninguém mais vai ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. C. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- WISE, L.; GLASS, C. **Trabalhando com Hannah: uma criança especial em uma escola comum**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WVO, Andréa. S. **Representações Sociais de Alunos e Professores sobre a síndrome de Down**. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SITES CONSULTADOS
- <http://www.scielo.br>
- www.revistacriar.com.br/index.php
- www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia
- <http://portal.mec.gov.br/mec/default.htm>
- <http://portal.mec.gov.br/seb/>
- <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>
- <http://www.lerparaver.com/node/179>

<http://www.ibict.br/>

<http://www.capes.gov.br/>

www.wikipédia.com.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade “Julio de Mesquita Filho” – FCL Araraquara

Araraquara, setembro de 2005.

Senhor Dirigente de Ensino:

Márcia Duarte, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nível - Doutorado dessa faculdade, sob orientação, desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo realizar “um estudo com alunos com síndrome de Down incluídos no Ensino Fundamental em escolas da rede pública da cidade de Araraquara/SP, com o objetivo de investigar a situação de aprendizagem dos conteúdos escolares correspondentes ao nível da série em que estão cursando”.

Para tanto, a aluna necessita confirmar o número de alunos com síndrome de Down que encontram-se matriculados no ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Araraquara.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicito à Vossa Senhoria, os dados que necessito para a realização da pesquisa.

Logo após a defesa, essa secretaria terá acesso ao trabalho e nos colocamos à disposição para a apresentação do mesmo aos seus, membros.

Certos de podermos contar com a sua colaboração agradecemos à atenção.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli
Orientadora F.C.L. Departamento de Didática

Márcia Duarte
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-
Unesp

Ilmo Sr.
MD. Dirigente de Ensino
Nesta

APÊNDICE B

Pergunta aplicada, no ano de 2005, aos professores da rede estadual

Prezado professor:

Solicito sua colaboração para responder à seguinte questão abaixo.

Nome:

Série:

Disciplina:

Como você considera a aprendizagem do aluno com síndrome de Down em sua sala de aula?

Agradeço a sua colaboração.

APÊNDICE C

Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras campus de Araraquara

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo meu filho (a)
_____, a participar da pesquisa a ser
realizada pela doutoranda Márcia Duarte e veicular e divulgar o estudo em eventos
científicos, através de relatos e fotos.

Araraquara, _____ de _____ de 2006.

Nome/RG do Responsável

APÊNDICE D

Universidade “Julio de Mesquita Filho” – FCL Araraquara

Araraquara, março de 2006.

Senhora Secretária de Educação:

Márcia Duarte, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nível - Doutorado dessa faculdade, sob orientação, desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo realizar “um estudo com alunos com síndrome de Down incluídos no Ensino Fundamental em escolas da rede pública da cidade de Araraquara/SP, com o objetivo de investigar a situação de aprendizagem dos conteúdos escolares correspondentes ao nível da série em que estão cursando”.

Para tanto, a aluna necessita confirmar o número de alunos com síndrome de Down que encontram-se matriculados no ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Araraquara.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicito à Vossa Senhoria, os dados que necessito para a realização da pesquisa.

Logo após a defesa, essa secretaria terá acesso ao trabalho e nos colocamos á disposição para a apresentação do mesmo aos seus , membros.

Certos de podermos contar com a sua colaboração agradecemos à atenção.

Atenciosamente,

Profª Drª Luci Pastor Manzoli
Orientadora F.C.L. Departamento de Didática

Márcia Duarte
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-
Unesp

Ilma Sra
Clélia Mara Santos
MD. Secretaria Municipal da Educação
Nesta

APÊNDICE E

Universidade “Julio de Mesquita Filho” – FCL Araraquara

Araraquara, junho de 2006.

Senhora Coordenadora:

Márcia Duarte, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar nível - Doutorado dessa faculdade, sob orientação, desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo analisar a aprendizagem dos alunos com síndrome de Down incluídos no Ensino Fundamental nas escolas da cidade de Araraquara/SP.

Para tanto, a aluna necessita obter informações sobre como está se dando a aprendizagem dos alunos com síndrome de Down na sala de aula.

Sendo essa pesquisa de grande significação para a educação, solicito à senhora, o agendamento de uma data e horário para poder obter os dados que necessito para a realização da pesquisa.

Logo após a defesa, essa escola terá acesso ao trabalho e nos colocamos à disposição para a apresentação do mesmo aos seus membros.

Certos de podermos contar com a sua colaboração agradecemos à atenção.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Luci Pastor Manzoli
Orientadora F.C.L. Departamento de Didática

Márcia Duarte
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar-
Unesp

Fone para contato: 3324 6623 / 97820715
E-mail: mduarte@fclar.unesp.br

Ilma Sra.
Coordenadora da Escola
Nesta

APÊNDICE F

Prezados Pais

Tendo em vista o estudo que estou desenvolvendo sobre a síndrome de Down, peço a sua colaboração para responder a esse questionário que muito contribuirá para um melhor entendimento sobre a aprendizagem desses alunos.

1. Nome do filho (a): _____
2. Data de nascimento: _____ Idade: _____
3. Trajetória escolar por faixa etária

Idade	Escola freqüentada

4. Benefícios que as escolas trouxeram e o que deixou a desejar para aprendizagem do seu filho.

5. Quais os conteúdos escolares de maior e menor aprendizagem?

6. Foram observadas mudanças no filho, após freqüentar escola regular? Quais foram elas?

APÊNDICE G

Prezado Professor

Tendo em vista o estudo que estou desenvolvendo sobre a síndrome de Down, peço a sua colaboração para responder a esse questionário que muito contribuirá para um melhor entendimento sobre a aprendizagem desses alunos.

1. Quais series e disciplinas que você está trabalhando com o aluno (a) com síndrome de Down? _____

—

2. Você já havia trabalhado com alunos com síndrome de Down?

Sim ☐ Não ☐

Em que época e por quanto tempo? _____

3. Você recebeu ou recebe algum tipo de apoio ou orientação para lidar com esses alunos em sala de aula?

Sim ☐ Não ☐ Qual o tipo de apoio ou orientação?

4. De que forma você trabalha os conteúdos em sala de aula?

5. Você acha que o aluno (a) com síndrome de Down acompanha as suas explicações durante as aulas? Como?

6. Como o aluno (a) com síndrome de Down realiza as tarefas de classe que exigem abstração e interpretação?

7. Identifique pontos fortes e fracos do aluno com síndrome de Down.

10. Como você situa o aluno com síndrome de Down de sua classe em relação aos demais colegas, no que se refere à aprendizagem como um todo?

Agradeço a sua colaboração.

ANEXOS

ANEXO A



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA
OFICINA PEDAGÓGICA

AUTORIZAÇÃO

A Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino – Região de Araraquara autoriza a senhorita Márcia Duarte, RG 3051193419 e CPF 303909287330-68, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus Araraquara/SP) a realizar a pesquisa intitulada “**Síndrome de Down: Um estudo sobre os processos cognitivos envolvidos em sua aprendizagem**”, nas escolas onde encontram-se matriculados esses alunos. Essa pesquisa tem por objetivo geral investigar um grupo de alunos com síndrome de Down, visando compreender os processos cognitivos envolvidos em sua aprendizagem e contribuir de forma científica para o processo de inclusão. Essa pesquisa será realizada em parceria com os professores especialistas das Salas de Recursos-DM da rede pública de ensino.

É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento em que a pesquisa será realizada. Pedimos autorização por escrito (segue anexo) do Diretor da unidade escolar procurada, assim como a dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos.

Araraquara, 2 de setembro de 2005.

Armindo dos Santos Neto
Dirigente de Ensino/Substituto

Wânia Aparecida Boer
ATP de Educação Especial

ANEXO B



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO

Declaro para fins de levantamento de dados, que na presente data não há alunos com Síndrome de Down matriculados em escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Araraquara, 11 de abril de 2006


CÁSSIA MARIA CANATO PALOMBO
SUPERVISORA DE ENSINO
RG. 19.402.587

ANEXO C

Autorização manuscrita pelos alunos para participação no grupo de estudos

Nanda

Carta de autorização

Eu, ^{autorizada} Leide Mirlene Maria Duarte
a desenvolver minhas atividades
comunitárias e fazer o meu
estudo no laboratório.

mv

Caraguara 13 de novembro
2006.

Autorização manuscrita pelos alunos para participação no grupo de estudos

Nilo

DATA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

EU AUTORIZO

A PESQUISADORA MÁRCIA DUARTE
A DÍVULGAR MINHAS ATIVIDADES
CONVERSAS E FOTOS NO
SEU ESTUDO DESENVOLVIDO
NO DOUTORADO.

ARA RAQUARA 22 DE JUNHO
DE 2006.

Autorização manuscrita pelos alunos para participação no grupo de estudos

Mila

Carta de autorização

Eu,
autorizo a pesquisa
da Maria Luíza a
divulgar minhas ativi-
dades comerciais e fo-
tos no seu estudo
de serviço no deu-
tado.



Grataguará
22 de junho de 2006

Autorização manuscrita pelos alunos para participação no grupo de estudos

Nita

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

EU
EU MARICA DUARTE A AUTORIZO A PESQUISA
ATIVIDADES, CONVERSAS E FOTOS
NO SEU ESTUDO DESENVOLVIDO NO
DOUTORADO

ARARAQUARA, 22 de
JUNHO de 2006

Nando

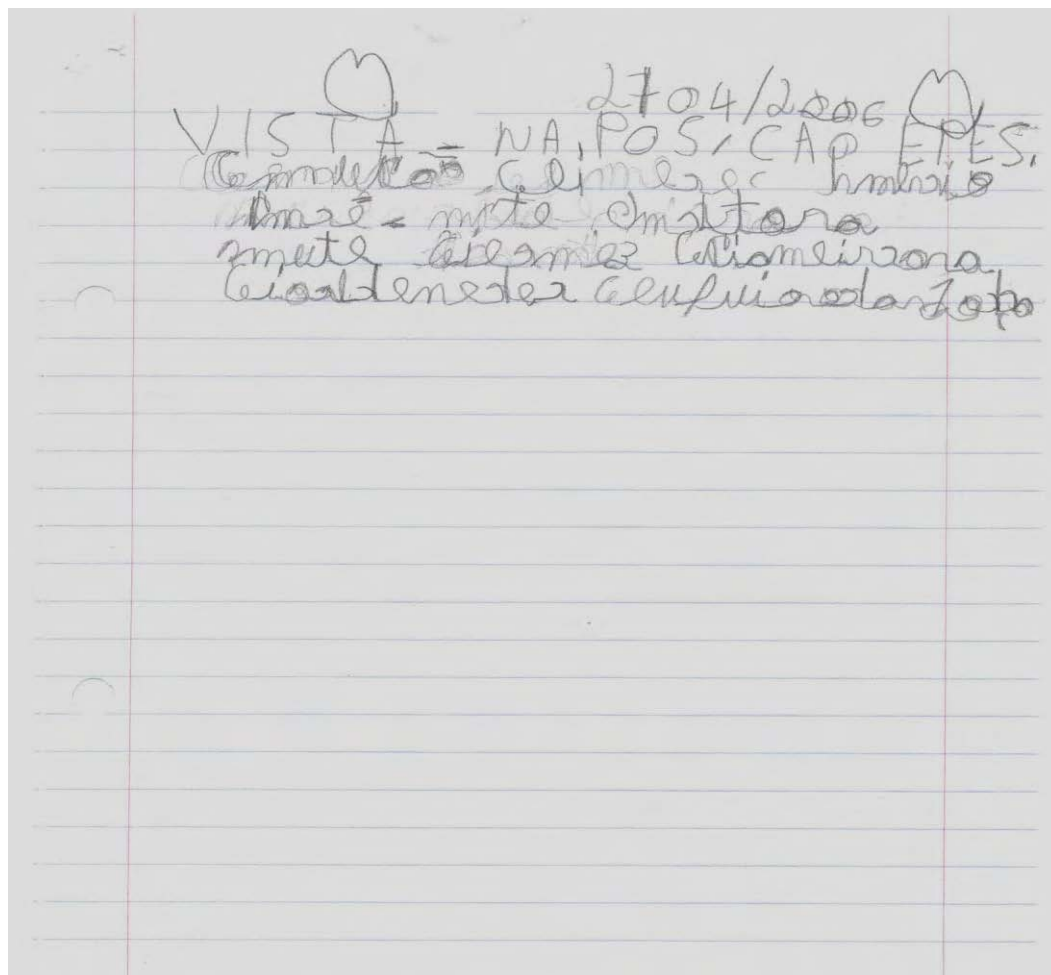
Autorização:

Eu, _____, autorizo a doutoranda mestranda a publicar as minhas atividades, foto e imagem na sua estudo de Doutorado.

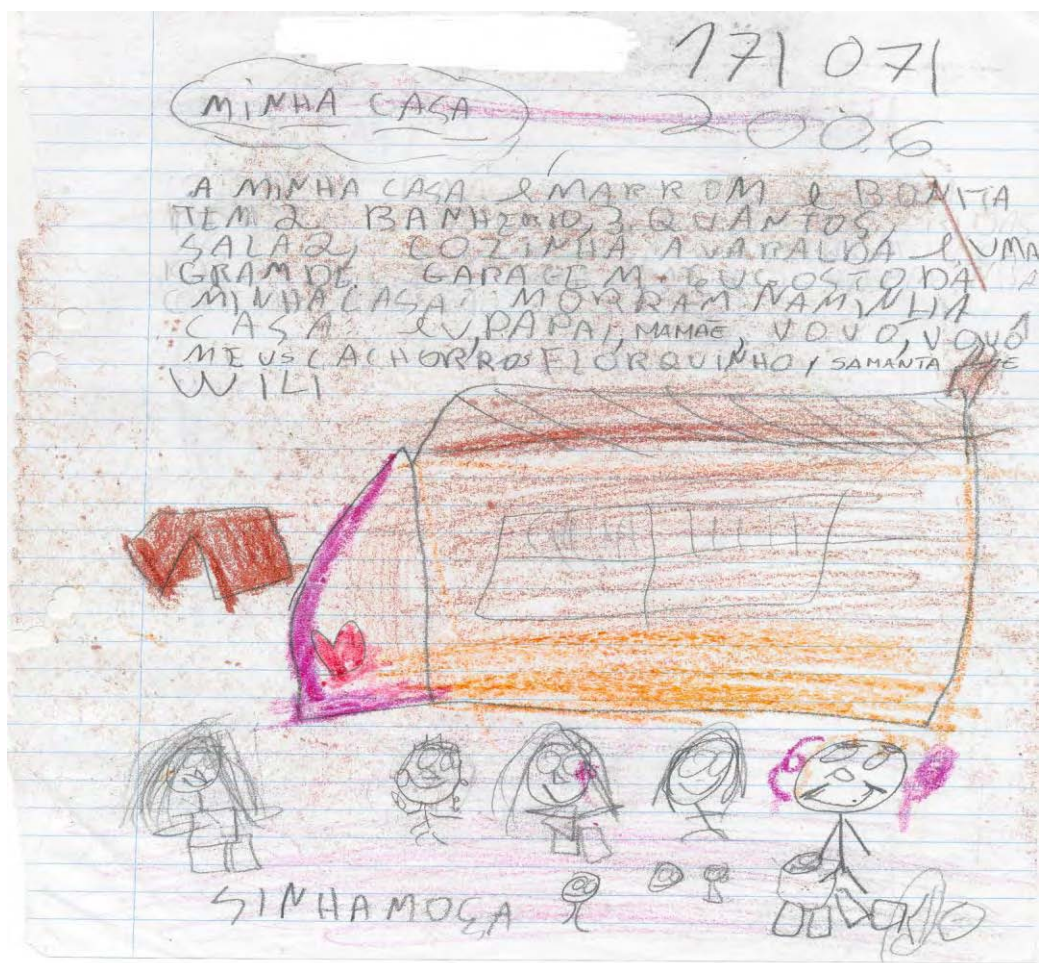
Assinatura

ANEXO D

Produção escrita dos alunos **Nanda, Ana, Nilo, Nita e Mila** a seguir



Ana



Nilo

DATA 09/06/2006
VIAGEM IMAGINÁRIA
PARA BRASÍLIA.
EU FUI PARA BRASÍLIA
DE CARRO.
A MINHA FAMÍLIA VAI FAZER
VIAGEM IMAGINÁRIA.
NÓS VAMOS NA LOJA VER
AS ROUPAS. BRASÍLIA.
MINHA PROFESSORA VAI PARA
NA BRASÍLIA TAMBÉM.
NÓS VOLTAMOS DA VIAGEM
DE CARRO COM MEU PRIMO
PALINHO.

Nita

VIAGEM IMAGINÁRIA PARA
PRAIA GRANDE

EU FUI PARA PRAIA GRANDE
COM MINHA FAMÍLIA DE CARRO.
NÓS VAMOS TOMAR BANHO
DO SOL FORTE E DEPOIS
BANHO DE MAR. NÓS COMEMOS
CAMARÃO E BEBEMOS COLA.

08/06/05

Mila

Meu Casamento
Eu dançei valsa com
meu namorado
Eu fui florista com
meu namorado
Eu fui almoçar com
namorado
Eu fui a minha igreja
Eu fui passear e
tomamos um sorvete
meu namorado
Ele chama Danilo
da minha igreja
mórmon
Eu dormi junto ao
meu namorado
Eu amo muito
meu marido
Eu dormi junto a
mesma Cama Casal
Eu fui jantar com
ele

ANEXO E

Criação da História "Os três porquinhos" – Mila

Os porquinhos

O lobo ele soprou a casinha três porquinho

O porquinho ele fez casinha de palha ele tentou soprar a casinha dos porquinhos foi para a casa

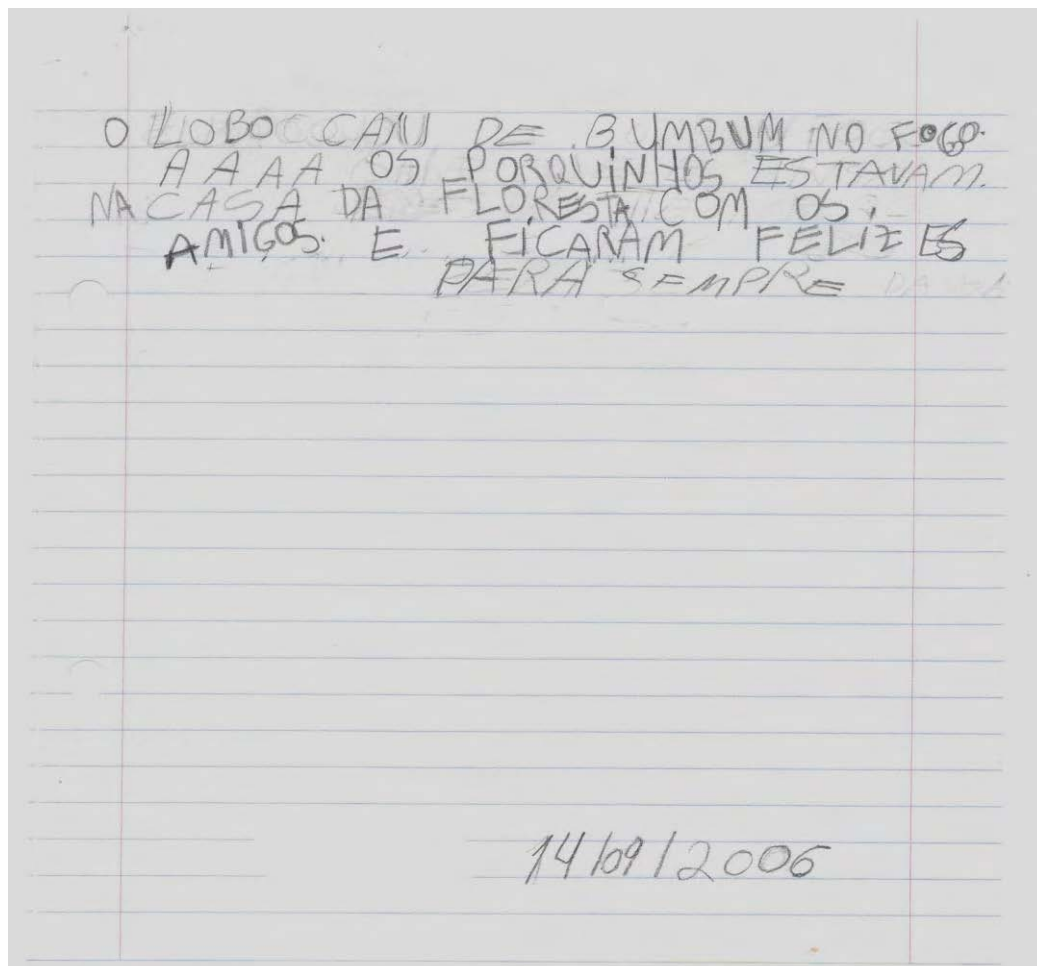
O lobo ele foi chaminé ele caiu na casinha da vovó da menina.

O porquinho ele fez a casinha de madeira ele não conseguiu soprar muito forte ele ficou muito vermelho na cara dele ele sumiu amigo para sempre.

14/09/2006

ANEXO F

Criação da História "Os três porquinhos" – Nita



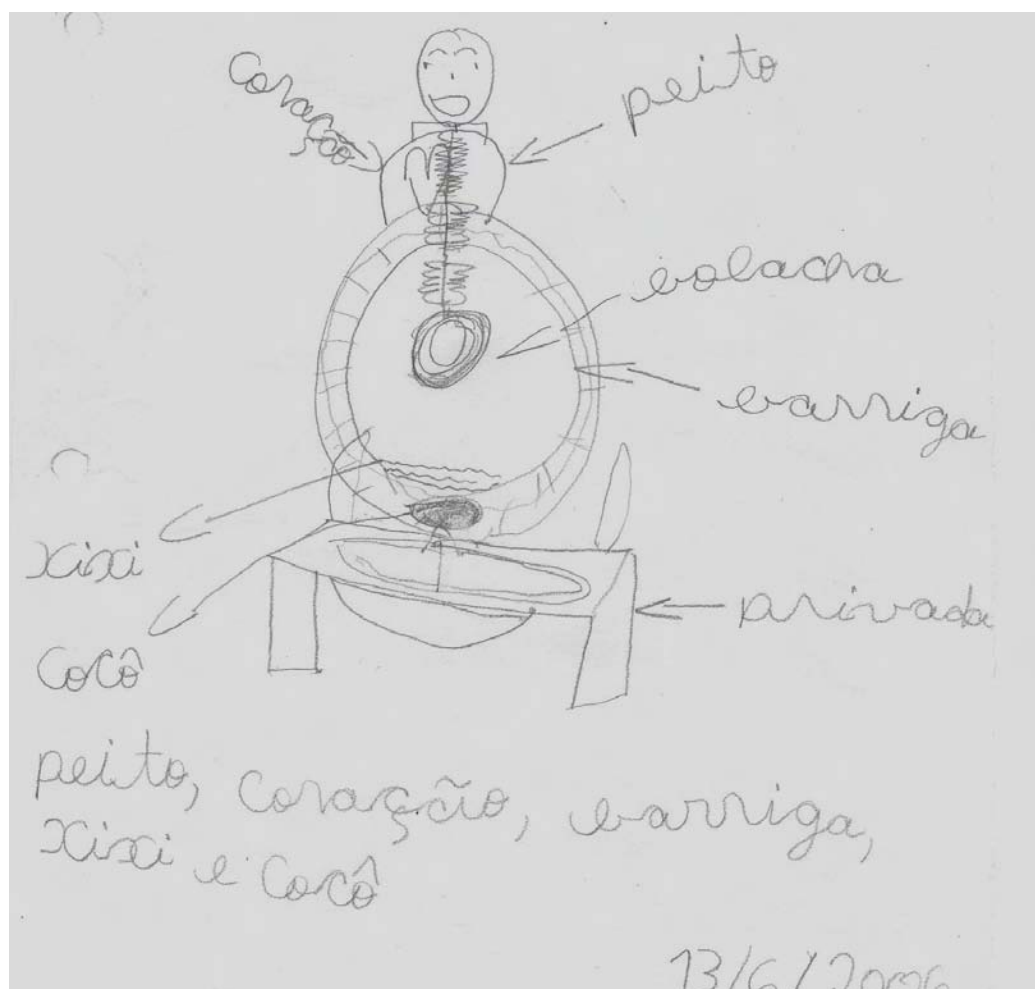
ANEXO G

Criação da História “Os três porquinhos” – Nilo

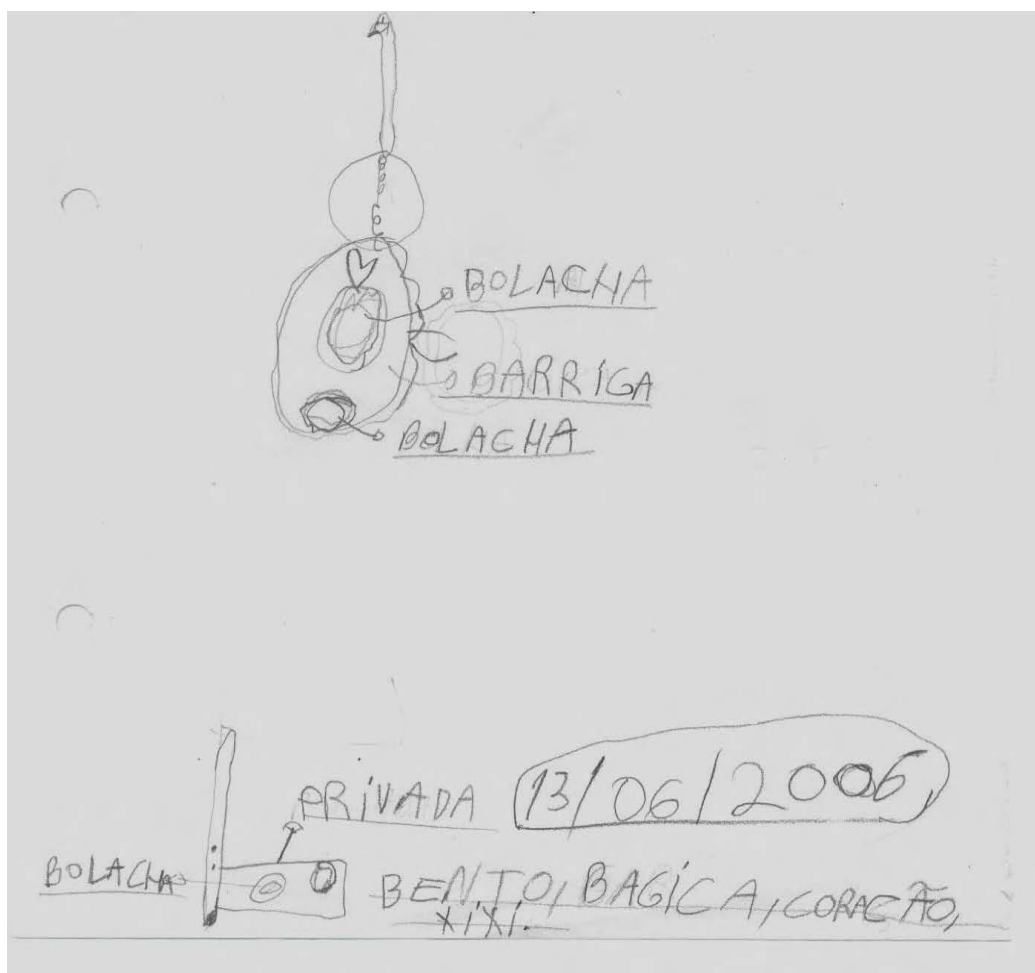
DATA 09/06/2006
VIAGEM IMAGINÁRIA
PARA BRASÍLIA.
EU FOI PARA BRASÍLIA
DE CARRO.
A MINHA FAMÍLIA VAI FAZER
VIAGEM IMAGINÁRIA.
NÓS VAMOS NA LOJA VER
AS ROUPAS. BRASÍLIA.
MINHA PROFESSORA VAI PARA
NA BRASÍLIA TAMBÉM.
NÓS VOLTAMOS DA VIAGEM
DE CARRO COM MEU PRIMO
PALINHO.

ANEXO H

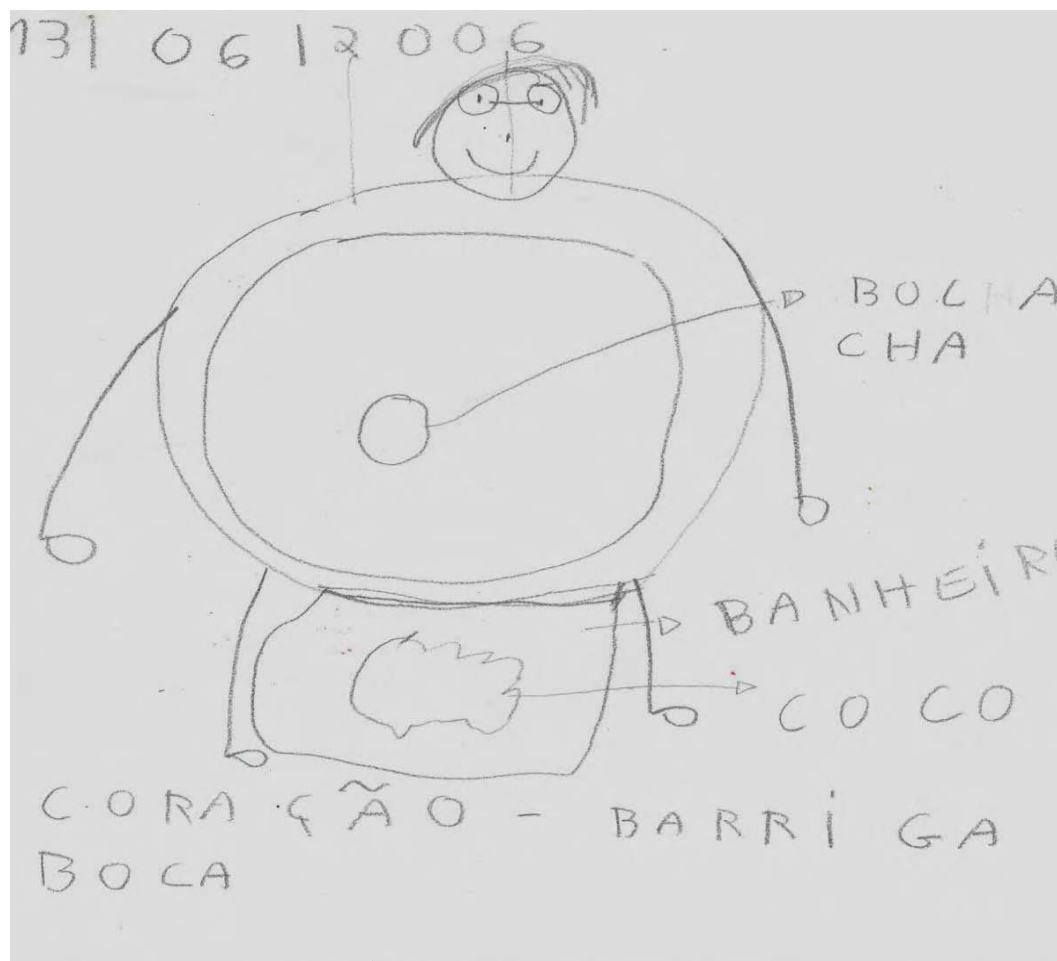
Criação dos desenhos sobre a atividade da digestão dos alunos **Mila, Nita e Nilo**



Nita



Nilo



ANEXO I

Criação do texto sobre a Profissão da aluna Mila

palestra na Unesp
Meu nome é Mila
tenho
21 anos.
Eu terminei a 4ª série
no ano passado na
escola Antonio Lourenço
Carreira e neste ano estou
frequentando o 2º ano de
Inglês na escola Wizarai.
Eu gosto de estudar
matemática, ciências,
geografia, português,
educação física, artes e
história. ESSAS SÃO AS MATERIAS
que eu mais gosto.
Eu quero fazer pedagogia
na Unesp
Eu quero ser professora
de crianças pequenas eu adoro
dar aulas para as crianças.
Eu gosto muito do meu irmão
Lucas
pai eu amo muito.
um lego e adoro o todo
mundo!
10/08/2006

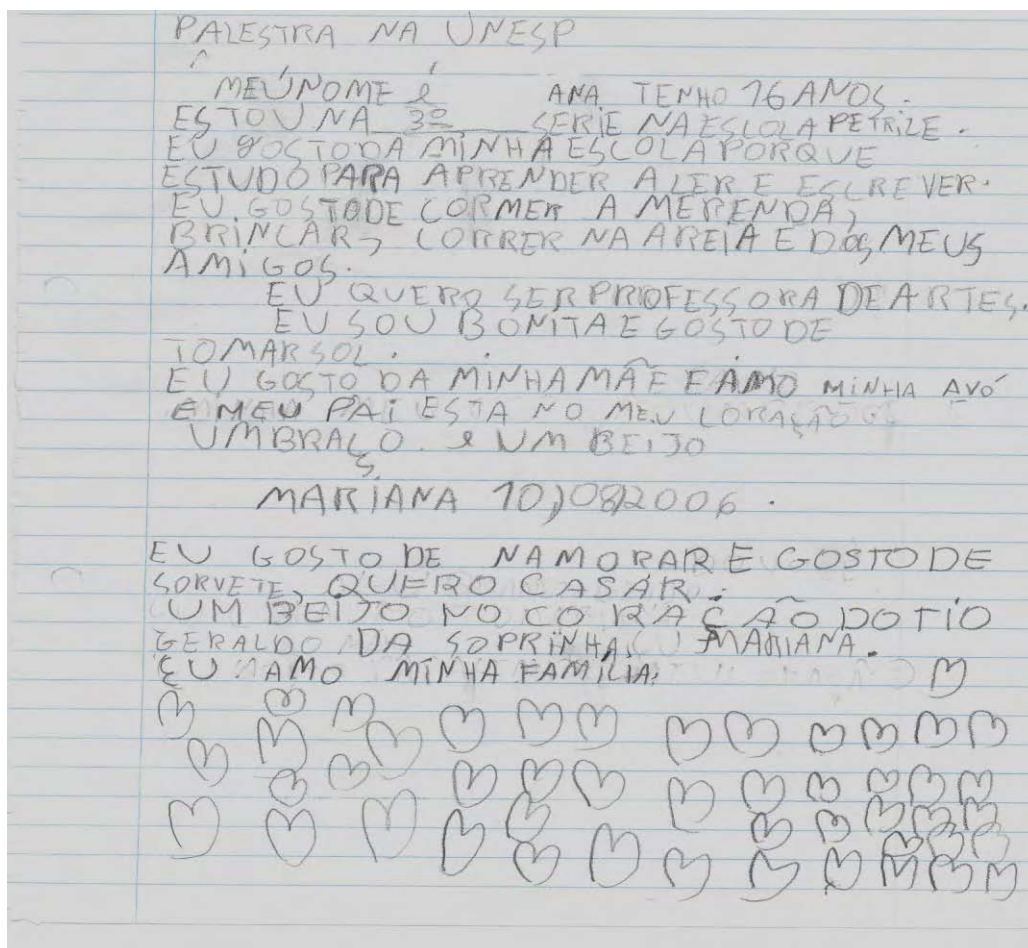
ANEXO J

Criação do texto sobre a Profissão do aluno **Nilo**

PALESTRA NA UNESP
MEU NOME É Nilo
TENHO 27 ANOS.
ESTO NA 5ª SÉRIE B
NA ESCOLA EE" LEA
FREITAS. EU GOSTO DA
MINHA ESCOLA PORQUE
ESTUDO PARA APRENDER
A LER E ESCREVER.
EU GOSTO DOS AMIGOS
E PROFESSORES DA MINHA
ESCOLA.
EU QUERO SER UM
VENDEDOR DE ARROZ
IGUAL A MEU PAPAÍ.

ANEXO K

Criação do texto sobre a Profissão da aluna Ana



ANEXO L

Criação do texto sobre a Profissão da aluna Nita

PALESTRA NA UNESP
BOA TARDE
MEU NOME É NITA TENHO
18 ANOS:
ESTUDO NA 6ª SÉRIE NA
ESCOLA LYSANIAS CAMPOS.
EU GOSTO DA MINHA ESCOLA
PORQUE ESTUDO PARA APRENDER
A LER E ESCREVER. EU GOSTO
DAS MATÉRIAS: MATEMÁTICA,
CIÊNCIAS, HISTÓRIA, ARTES E EDUCAÇÃO
FÍSICA. EU GOSTO MUITO DE BRIN-
CAR DE PEGA PEGA COM MEUS COLEGAS E DE
CONVERSAR SOBRE OS TRABALHOS DE AULA.
EU QUERO FAZER FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA URNIRA
EU QUERO TRABALHAR NA
ACADEMIA DE GINÁSTICA.
EU GOSTO: DO AVÔ, DO VOVÔ, PRIMO
VICTOR, PRIMA CAMILA, ANA
TIA MEIRE DA TIA
LUCIANA E GOSTO DA MINHA MÃE
E AMO MUITO DE CORAÇÃO
O MEU PAI, DA SUA FILHA BONITA
CINTIA PEREIRA LIRA. UM BEIJO
E UM ABRACO MUITO GRANDE PARA
TODA FAMILIA E TODO MUNDO.
QUE ESTA AQUI HOJE.
10/08/2006

