



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**O PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:**  
**UM ESTUDO DE CASO**

Mércia Cavalcante Costa de Oliveira

SOUSA - PB  
2014

MÉRCIA CAVALCANTE COSTA DE OLIVEIRA

**O PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento a exigência para obter o título de especialista.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Ma. Ariane Kércia Benício de Sá Barreto

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48p Oliveira, Mércia Cavalcante Costa de  
O Portador da síndrome de down e o ensino de leitura e escrita  
[manuscrito] : um estudo de caso / Mércia Cavalcante Costa de  
Oliveira. - 2013.  
41 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:  
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual  
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à  
Distância, 2013.

"Orientação: Profª. Ariane Kércia Benício de Sá Barreto,  
Departamento de Letras e Humanidade".

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência. 3. Síndrome de  
Down. I. Título.

21. ed. CDD 371.9

MÉRCIA CAVALCANTE COSTA DE OLIVEIRA

**O PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN E O ENSINO DE LEITURA E  
ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento a exigência para obter o nível de especialista.

Aprovada em: 19 / 07 / 2014

**BANCA EXAMINADORA**

*Ariane Benício*

Prof<sup>a</sup>Ma. Ariane Kércia Benício de Sá Barreto  
Orientadora

*Ana Alice Rodrigues Sobreira*

Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Alice Rodrigues Sobreira /UEPB  
Examinadora

*Ada Kesea Guedes Bezerra*

Prof<sup>a</sup> Dra. Ada Kesea Guedes Bezerra  
Examinadora

SOUSA – PB

2014

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

## DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar a Deus, Ser Supremo que me deu força e sabedoria para guiar-me nesta caminhada.

A meu filho: Daniel Cavalcante de Oliveira que com toda sua sabedoria ingênua e significativa no seu olhar oferecia um incentivo de conquistar a realização deste trabalho.

A meu pai (in memoriam): Valdoni Cavalcante de Lacerda, mesmo sem sua presença física, contribuiu através da educação que me concedera.

A minha mãe: Maria da Costa Cavalcante, com sua sabedoria de vida, me incentiva a conquistar cada vez mais a aprendizagem.

Aos meus irmãos, pela irmandade e fraternidade do apoio nessa caminhada.

A minha professora orientadora Ariane Kércia Benício de Sá Barreto, pela sua disponibilidade em transmitir conhecimento, formação e informação, sua perspicácia nos comentários e sua imensurável colaboração na construção de novos saberes e revitalização da minha prática pedagógica.

A coordenadora do Curso de Especialização da UEPB, Ana Alice Rodrigues Sobreira, exemplo de profissionalismo, competência e comprometimento ao conduzir os trabalhos realizados aos sábados para a conquista da especialização.

Aos colegas de sala com os quais ao longo do curso criamos vínculos de amizade e solidariedade, compartilhando saberes, dificuldades e aprendizados.

Enfim agradeço a todos e a todas que contribuíram de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por sua infinita misericórdia e por ter-me feito uma eterna aprendiz na vida.

Agradeço à professora Ana Alice Rodrigues Sobreira, coordenadora do Curso de Especialização, exemplo de profissional, educadora e mulher.

À orientadora Ariane Kércia Benício de Sá Barreto por sua dedicação em mostrar conhecimento, corrigir e apresentar novos horizontes.

A meu filho Daniel Cavalcante de Lacerda, pela compreensão de minha ausência durante este curso.

A meu pai (in memoriam), Valdoni Cavalcante de Lacerda, pela sua presença espiritual nesta caminhada e a minha mãe, Maria da Costa Cavalcante um agradecimento pela minha ausência em casa durante o curso e assistência ao meu filho.

A todos os professores da turma “4” do Curso de Especialização da UEPB: que muito contribuíram para a minha formação como especialista em educação.

Aos profissionais da Escola Vitória Régia que contribuíram para a realização deste trabalho através da pesquisa realizada com os profissionais da educação.

Aos colegas de classe, que através das discussões proporcionaram-me um grande aprendizado e troca de experiências, só tenho que agradecer por mais uma etapa de vida.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

## RESUMO

Partindo do ponto de vista do desenvolvimento da política nacional de inclusão, apregoada pelas leis brasileiras durante as últimas décadas, esse trabalho buscou discutir até que ponto essas novas concepções e paradigmas educacionais voltados à pessoa com deficiência foram efetivos de modo que no contexto educacional estejam sendo, efetivamente, desenvolvidas ações que garantam aos alunos o direito de aprender, e de não apenas ser incluído em um universo diverso que não atenda às reais necessidades deste aluno. Nesse limiar, objetivou analisar as condições de ensino e aprendizagem apregoados pela política de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, com ênfase aos portadores de Síndrome de Down, a partir da visão de três educadoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma criança portadora de Síndrome de Down incluída em uma escola regular. Caracteriza-se, pois, como uma pesquisa exploratória e descritiva, partindo de um estudo de caso cujos dados foram obtidos através da aplicação de questionários semiestruturados e entrevista direta. As discussões foram subsidiadas teoricamente pelos estudos de BUENO (1999), COLL (2006), SASSAKI (1999), SCHMITT (2007), SCHWARTZMAN (2003). Os resultados demonstram que muito se tem progredido no desenvolvimento de uma inclusão efetiva, principalmente no que diz respeito à consciência da capacidade de aprendizagem dos alunos com Down.

**Palavras – chave:** Aprendizagem. Deficiência. Inclusão.

## ABSTRACT

From the point of view of development of the national policy of inclusion, trumpeted by Brazilian law during the last decades, this study sought to discuss to what extent these new conceptions and educational paradigms aimed at people with disabilities were so effective in educational settings are being effectively undertaken that guarantee students the right to learn, and not only be included in a diverse world that does not meet the real needs of this student. At this threshold, aimed to analyze the conditions of teaching and learning touted by the inclusion of pupils with special educational needs, with emphasis on patients with Down syndrome politics, from the perspective of three educators involved in the teaching and learning process of a child Down syndrome included in a regular school. It is characterized, therefore, as an exploratory and descriptive study, based on a case study whose data were obtained through the application of semi-structured questionnaires and direct interview. The discussions were theoretical studies subsidized by BUENO (1999), COLL (2006), SASSAKI (1999), Schmitt (2007), Schwartzman (2003). The results show that much progress has been made in developing an effective inclusion, especially with regard to awareness of learning ability of students with Down syndrome.

**Keywords:** Learning. Disabilities. Inclusion.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
<b>2 CAPÍTULO I - Educação e inclusão: bases teóricas e perspectivas</b>	<b>13</b>
2.1 Educação Inclusiva.....	13
2.2 Formação docente e espaços educacionais inclusivos .....	16
2.3 Necessidades Especiais e as Deficiências .....	22
2.3.1 Síndrome de Down: definições e discussões .....	24
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>30</b>
4.1 Do perfil dos educadores envolvidos .....	30
4.2 O portador de Down: perfil do docente à luz da educadora do AEE	31
4.3 O que está fazendo a escola: confronto entre análises e depoimentos dos educadores.....	31
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>40</b>
<b>7 ANEXOS .....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

A educação consiste em um, ou talvez, o maior instrumento de mudança social, visto que é através de suas raízes que se constroem novos caminhos, refutam-se padrões que não mais acompanham as necessidades dos seres sociais.

Embora possua toda essa dimensão, por muito tempo na história da humanidade, o espaço escolar foi negado àqueles que, segundo os paradigmas, eram considerados diferentes, seja do ponto de vista psicológico ou físico.

Assim como os padrões sociais, mudanças ocorreram neste cenário de modo que novas políticas foram constituídas e voltadas àqueles que ficavam à margem da sociedade, escondidos em seus próprios mundos e limitados ao convívio da família.

As políticas de inclusão não trouxeram apenas a oportunidade de inserir os considerados “diferentes” ao contexto educacional, mas esta conquista foi e é muito maior, configura-se como a oportunidade de portadores de necessidades educacionais especiais mostrarem suas potencialidades frente aos considerados “normais”.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, falar em necessidades educacionais especiais represente, antes de tudo adotar a percepção de que a Educação Inclusiva implica mudanças.

Transpondo essa ideia para a visão acerca dos portadores de Síndrome de Down, ratificamos o que aponta a referida diretriz ao discutir que é necessário pensar no aluno com deficiência não como a origem de um problema, visão pela qual ocorreria uma tomada de decisões voltadas a adequá-lo ao sistema vigente, impondo os padrões de normalidade executados socialmente.

É, pois, necessário, pensar este aluno como uma oportunidade social, um desafio para que a escola construa, coletivamente, condições dignas para atender à diversidade (BRASIL, 2001, p.12).

Seguindo a delimitação deste estudo, nos amparamos na visão de segundo Schawertzan (1999) apud Branco (2010, p. 74) ao afirmar não haver padrões invariáveis para a criança com Síndrome de Down, pois, “... tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da

alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio em que a criança vive”.

Frente a este contexto é que nos propomos a trilhar caminhos em busca de ferramentas que demonstrem que ao aluno portador de Síndrome de Down faltam apenas oportunidades, condições propícias para que o mesmo se faça capaz de desenvolver-se através da interação, sobretudo em leitura e escrita.

Diante de toda essa discussão, surge a indagação: é possível promover situações de ensino e aprendizagem que levem crianças com Síndrome de Down a desenvolverem habilidades de leitura e escrita?

Este estudo tem como objetivo analisar as condições de ensino e aprendizagem apregoados pela política de inclusão a portadores de necessidades educacionais especiais, com ênfase aos portadores de Síndrome de Down. Para alcançá-lo, estabelecemos como objetivos específicos: caracterizar o aluno com Síndrome de Down do ponto de vista biológico e educacional; analisar as práticas educacionais desenvolvidas com um portador de Necessidades Educacionais Especiais – DOWN; e, relacionar as práticas metodológicas desenvolvidas na sala de aula com o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita de um portador de Síndrome de Down.

Subsidiando a nossa visão na teoria defendida por Schawertzan (1999), partimos do pressuposto de que crianças portadoras de Síndrome de Down possuem potencial intelectual para superar as dificuldades impostas pela síndrome e desenvolver habilidades efetivas de leitura e escrita.

Nesta perspectiva, acreditamos que as relações interativas com a linguagem, promovidas no âmbito escolar e subsidiadas pelos demais grupos sociais nos quais estão inseridos os portadores de Síndrome de Down, são de extrema importância para o despertar das habilidades relacionadas ao uso da língua.

A hipótese apresentada surgiu da observação de que, por muito tempo na história da educação, o portador de Síndrome de Down viu negado todo o direito ao desenvolvimento efetivo, sendo excluídos socialmente ao não ingressar no ambiente educacional. Isso se deveu, em muito, a manutenção de paradigmas preconceituosos que se fundamentavam numa falsa visão de que o diferente deveria ser escondido, guardado, afastado, enfim, não inserido nas atividades cotidianas.

Os estudos na área de inclusão e as diversas lutas em prol dessa causa vieram mostrar que se tratava de um grande equívoco privar as pessoas de condições reais de interação e desenvolvimento.

Assim, urge a necessidade de que sejam reconhecidas situações de desenvolvimento efetivo de habilidades leitura e escrita, demarcando-se aspectos positivos e negativos de práticas educativas reais e suas contribuições para os portadores de Necessidades Educacionais Especiais, em específico, o DOWN.

O reconhecimento destas situações educativas com uma criança incluída efetivamente no sistema educacional pode contribuir, significativamente, para a identificação de aspectos metodológicos pertinentes a indicação de práticas inclusivas a serem desenvolvidas com outros portadores de Down.

Este trabalho apresenta-se organizado em capítulos, vislumbrando estabelecer uma visão geral da pesquisa.

No primeiro capítulo é estabelecida uma revisão das teorias disponíveis acerca da temática em questão, buscando contribuições em Sasaki (2006), Bueno(1997), Pueschel (1995), entre outros.

O percurso metodológico e todos os elementos envolvidos na pesquisa são descritos no segundo capítulo.

No terceiro e último capítulo é realizada a análise dos dados colhidos durante a pesquisa de campo, através de questionários com a educadora, das atividades disponibilizadas para o estudo, como também, das observações realizadas com o portador de Down, haja vista tratar-se de um estudo de caso. Neste sentido, no capítulo é estabelecida uma análise entre os dados empíricos, subsidiado pelas teorias pertinentes.

Por fim, os resultados da pesquisa apresentados favorecem o aprofundamento de estudos sobre os aspectos relacionados à educação inclusiva, mais especificamente com o portador de Síndrome de Down, representando uma contribuição significativa para a educação.

## 1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: BASES TEÓRICAS E PERSPECTIVAS

No transcurso da história da educação, as políticas educacionais sofreram grandes mudanças desde as escolas voltadas somente aos homens àquelas que se adequaram para o acolhimento de portadores de necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, é possível verificar na própria memória histórica momentos bem distintos desta política voltada ao portador de deficiência: de um lado a construção de espaços educacionais isolados e específicos para atender às necessidades destes indivíduos; e, do outro, a inserção dos deficientes no contexto educacional dos não deficientes, numa perspectiva de inclusão.

Com base nos dois momentos distintos apresentados, solidificou-se o segundo, no qual os espaços educacionais abriram-se e adequaram-se a acolher essas crianças sob o prisma de que a deficiência não deve configurar uma condenação à exclusão, a limitação de espaços físicos e sociais.

Neste capítulo iremos apresentar como se deu este percurso até a constituição das atuais políticas educacionais inclusivas, os parâmetros de formação do docente para atuar nestes novos espaços, como também, a caracterização geral dos portadores de Síndrome de Down, grupo delimitador deste estudo.

### 1.1 Educação Inclusiva

Para falar de inclusão, tal qual conhecemos na atualidade, faz-se necessário remontar à história, visto que, no período da Antiguidade, em muitas civilizações, os cidadãos considerados “diferentes” já nasciam condenados à técnica de exposição, ao extermínio, para os quais havia privação do consumo de água e alimentos, permaneciam ao relento à espera da morte ou, imediatamente eram condenados à morte, cultura ainda existente em algumas comunidades indígenas retomas, independentemente das premissas éticas e morais.

A partir do advento do Cristianismo, na Idade Média, sob a influência da igreja católica, surgiu um novo segmento da sociedade: o clero e, com sua filosofia

religiosa, significativas mudanças ocorreram, através das quais as pessoas com deficiência passaram a ser dignas de respeito e à condição de filhos de Deus.

A partir deste momento histórico-social deu-se início ao que hoje conhecemos como inclusão, consagrando-se o pressuposto do direito da pessoa considerada atípica ao direito à igualdade, acesso ao espaço comum da vida em sociedade.

No contexto da educação, as organizações políticas optaram pela construção de um sistema educacional inclusivo, que assegura a todos os cidadãos, sem distinção, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna numa sociedade complexa e diversificada.

A primeira Constituição brasileira, promulgada no século XIX revê a permanência dos efeitos separatistas e excludentes das classes sociais. O documento legal manifestava o interesse pela educação de um pequeno grupo social, representado pela elite e não acolhia os escravos. Assim sendo, reflete mais uma vez a resistência à inclusão.

Outra maneira de visualizar esse contexto social sofre grande tensão até os anos sessenta quando se fortifica o assistencialismo através de ações voltadas à chamada “reabilitação da clientela atípica” por meio de serviços e o atendimento especializado dos deficientes em asilos, conventos, hospitais psiquiátricos, ações que primavam pela redução da convivência dessas pessoas apenas com os seus pais e professores, concentrando os estigmas e rótulos separativos.

Desta forma, a educação inclusiva era considerada um serviço à parte, através da qual o isolado do sistema educacional geral era destinado aos indivíduos possuidores de limitações específicas que, por sua vez, eram impedidos do usufruto dos benefícios do ensino regular, ou considerados incapazes.

Os anos setenta as teorias constitucionais vigentes no país, começou a dividir espaço com um novo conjunto de ideias: o princípio de normalização que visava permitir aos portadores de deficiência uma vivência aproximada das pessoas ditas normais do seu cotidiano.

O princípio da normalização, ainda hoje, é muito discutido e criticado. Mantoan (2006, p. 17) reflete que:

Para Bobbio, a igualdade natural não tem significado unívoco, mas tantas quantas forem as respostas às questões “Igualdade entre quem?”

Trata-se de uma abordagem civilizatória, a qual confere aos portadores de deficiência a oportunidade da socialização, educação e profissionalização para

todos, utilizando, porém, condições pedagógicas diferenciadas e adequadas as suas especificidades.

Um dos princípios regentes da normalização é a integração dos portadores de necessidades especiais na instituição escolar e na comunidade. Integração que pode ser percebida como um processo fundamental à objetivação da normalização. Reforçando tal pressuposto teórico a pessoa portadora de deficiência tem o direito de “(...) direito de ser diferente de suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade(...)” ( MEC, 1994).

As organizações políticas optaram pela construção de um sistema educacional inclusivo, que assegura a todos os cidadãos, sem distinção a possibilidade de interação, aprendizagem em uma sociedade heterogênea, ou seja, composta por diferentes etnias, classes sociais e características diferenciadas dos sujeitos que a compõem.

Neste sentido, o Brasil vem avançando as legislações através dos movimentos organizados pela sociedade civil tendo uma nova concepção relacionada ao atendimento dos alunos portadores de deficiência, haja vista a Constituição Federal (1988): “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. (art. 208 p. 129). O pressuposto foi posteriormente ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9. 394/96 em seu artigo 4º inciso III.

Há dois grandes marcos importantes em prol do Paradigma da Inclusão Educacional: A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativos Especiais: acesso e qualidade, e a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994, cujos pressupostos defendidos assumiram uma natureza filosófica, ética, política e social, transcritos por Azevedo (1993):

Todos somos diferentes um dos outros; o que vem a ser o aspecto central da diversidade que constitui qualquer sociedade; não há diferença que faça de uma pessoa um cidadão de menor valia: todos iguais perante a lei; a pessoa com deficiência é cidadão como qualquer outra pessoa e, como tal tem direito de receber os serviços de que necessita, sem que para tanto, necessite ser segregada.

A escola inclusiva segue os parâmetros não segregativos e promove uma eliminação de rótulos e diferenças. Sua principal contribuição é evitar o afastamento do aluno do convívio com seus colegas ditos normais.

A inclusão no processo educacional é uma proposta da defesa de uma educação igualitária, onde todos os indivíduos usufruem sem discriminação, independente de cor, raça, religião, talentos, o seu direito de cidadania.

Stainback; Stainback (1999, p.21) afirmam:

[...] O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades são satisfeitas.

A escola enquanto instituição do ensino responsável pela educação do ser humano deve modificar o seu funcionamento para que haja a concretude da visão sistêmica, comprometida com as ações totalitárias.

Entender a escola como célula reprodutora da inclusão é a credibilidade no poder relacional não associativo as classes privilegiadas.

A inclusão promove a equidade dos valores éticos e sociais e aposenta as tendências obsoletas da exclusão. Enfim, reconhece e valoriza as particularidades das características existenciais, resgata a valia humana e desvincula-se dos tabus e preconceitos advindos do olhar míope e estagnado da trilha das exclusividades.

## **1.2 Formação docente e espaços educacionais inclusivos**

Segundo as determinações acerca dos paradigmas do sistema educacional inclusivo é essencial a reestruturação da prática pedagógica visando atender à diversidade das necessidades apresentadas no contexto escolar, na forma que a comunidade acadêmica: professores, diretores, coordenadores, inseridos na inclusão educacional.

As diretrizes legais traçadas pela LDB, no seu artigo 60 definem que:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na

própria rede regular de ensino, independentemente de apoio as instituições previstas neste artigo.

Por esse limiar, a escola deve estar comprometida à valorização das necessidades especiais, estimulando a promoção individual dos educandos de modo a fortalecer o rompimento dos estigmas sociais e a rejeição segregativa. A reforma educacional exige reestruturação e renovação, negociando as possibilidades e encontrando novas maneiras de conduzir os princípios implícitos na educação inclusiva tais como: estudos adicionais e esclarecedores, curso de capacitação pelos órgãos envolvidos no sistema de ensino apoiados pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Estadual e Municipal.

Portanto, a escola inclusiva, não visa criar oportunidades de ingresso de novos contingentes de profissionais no mercado de trabalho, mas a formação continuada, pensada e planejada de educadores já inseridos no contexto escolar. Possibilitando a ativação e concretude das habilidades pedagógicas, em parceria as adequações necessárias e comportamentos positivistas diante à diversidade.

A adoção dos aspectos aqui mensurados leva-nos a uma reflexão ainda mais profunda no que tange à adequação dos espaços físicos e pedagógicos voltados ao atendimento desses alunos para que o processo de inclusão não seja estagnado ao ato de inserir os alunos com deficiências em salas de aula regulares. Assim, é necessário, segundo apregoam os documentos normativos, garantir:

Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p.13)

O documento demonstra a necessidade de implementação de práticas inclusivas com estudantes que frequentam as chamadas turmas do ensino regular, visando garantir essa inclusão. Para isso, propõe o Atendimento Educacional Especializado (Doravante AEE), que se configura em um atendimento realizado em uma sala de recursos denominada Sala de Recursos Multifuncional.

Todavia, é importante esclarecer que as salas AEE não representam a retirada do aluno do ensino regular, mas um adendo metodológico capaz de assistir os alunos, levando em consideração suas peculiaridades, dificuldades, enfim, trata-se de um apoio para estes possam desenvolver habilidades necessárias para a sua inserção no contexto educacional regular.

Já no que tange à formação docente, Pimentel (2012, p. 140) ratifica a ideia de que os professores da escola básica, ainda em pleno século XXI, se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo sua prática pautada numa organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas, ou seja:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

É notória a ausência de uma formação específica entre os educadores na área de inclusão, fato que se agrava, sobretudo, se compararmos a grande oferta dos mesmos em nível de extensão, especialização, enfim, ocorre uma significativa oferta mas os próprios educadores se esquivam em participar dos mesmos, seja por preconceito ou falta de condições financeiras ou tempo, dados as muitas funções que o grupo docente acumula no Brasil.

Essa visão é ratificada por Calado (2010, p. 06) quando destaca a importância de um olhar mais profundo acerca de como se dá a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, haja vista que, “o que o sujeito é, tem a ver com o lugar onde se insere” (NALLIN, 1994, p.16) .

Fica, pois, evidente, que embora a maioria das escolas acolham os alunos numa perspectiva de inclusão, há poucas alternativas pedagógicas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, de forma que a ideia de se tornar uma escola inclusiva está muito distante.

Há um investimento maciço em acessibilidade estrutural e muito pouco em relação à formação de currículo, tampouco, de formação continuada para os educadores, de modo que prevalece um contexto educacional pautado em aspectos conteudistas em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências.

Pimentel (2012, p. 140) destaca:

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

A esse respeito, Bruno (2006, p. 33) destaca haver a necessidade básica de romper com os preceitos da escola conteudista e segregativa, fundamentada na reprodução de conhecimentos já solidificados para os quais o aluno com deficiência não tem acesso, tornando-se excludente para os alunos com deficiência.

Contrário a esse parecer, é preciso promover a ampliação da função educativa para além do tratamento dos conteúdos disciplinares, mas para o desenvolvimento das ferramentas essenciais à aprendizagem, ou seja, leitura, escrita, cálculo; englobando, por sua vez, conhecimentos prévios, valores, atitudes, formulando uma educação voltada para competências e multiculturalidade, ou seja:

“(...) a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. (CARVALHO, 2004, p. 110)

Complementando essa visão, Schimtt (2007) cita Sacristán (2000) enfatizando que aquele afirma a existência de diferentes perspectivas no significado de currículo, e reflete que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Essa definição se aplica perfeitamente ao pensarmos o currículo inclusivo que, por sua vez, deve ser reestruturado como aquele que deve ser

desenvolvido/vivido em uma escola que se propõe inclusiva. Nessa direção, ratificamos com relação à organização de um currículo para a Educação Inclusiva que "as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral". (SCHIMITT, 2007, p. 162)

A esse respeito, Pimentel (2012, p. 143) agrega a ideia de que:

(...)para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem

ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resultada interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Diante do que foi exposto por Pimentel (2012), embasada nos postulados de Vygostky (1998), assume-se a percepção de que para que a inclusão ocorra em seu sentido lato, é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho.

Além da reestruturação curricular, outro aspecto a ser profundamente refletido diz respeito à avaliação pois, "no processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais" (PIMENTEL, 2012), atividade esta preceituada e fundamentada nos próprios PCNS, junto com a adaptação curricular caracterizados como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-

aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Faz-se necessário a percepção acerca da educação como algo singular, individual, pois cada aluno se aproprie do conhecimento de forma diferente, de acordo com suas aptidões e experiências, da maneira de perceber o mundo, das condições sociais, do amadurecimento cronológico e psicológico, ou mesmo de acordo com suas limitações físicas ou mentais. (CALADO, 2010)

Frente a estes desafios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 prevê para atuar na educação inclusiva “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Agregando-se a este preceito, Xavier (2002, p. 19) citado por Mantoan (2006, p. 57) define a necessidade de:

Construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para equidade, a solidariedade, a cidadania.

É, pois, fundamental o investimento na formação continuada dos educadores como um compromisso individual, coletivo e dos sistemas de ensino comprometidos com esta modalidade de educação.

Ou seja, o professor:

(...) precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e

devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem. (PIMENTEL, 2012, p. 144)

Outra ressalva em relação a Educação Inclusiva em todas as modalidades do ensino é que o processo de inclusão deve ser compartilhado com vários segmentos sociais, não ficando apenas ao encargo da escola. (BRASIL, 1994, p. 26).

Neste sentido, para que a Educação Inclusiva efetive-se deve ocorrer uma ação conjunta entre políticas públicas, compreensão global do próprio processo de inclusão que não se restringe a relação entre o professor e o aluno, mas como um princípio educacional maior de valorização das diferenças e promoção da cidadania.

### **1.3 Necessidades Especiais e as Deficiências**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), “..considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (...). Os alunos com altas habilidades/superdotação (...)”.

No que diz respeito as diferentes nomenclaturas utilizadas para fazer referência a pessoa com deficiências, o consultor Romeu Kazumi Sassaki (2006), membro da Comissão de Acessibilidade e Comissão de Valorização da Pessoa com Deficiência, afirma em seu artigo, “Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos”, que não existe um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços e adverte que “A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evoluiu em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”.

Sassaki (2006) explica, ainda, que na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ficou definido que o termo correto a ser proferido seria “pessoas com deficiência” e acrescenta que

o mesmo movimento quer aprovar, por meio da Assembleia Geral da ONU, a ser promulgada por força de lei.

Outro princípio utilizado para embasar a escolha apresentada diz respeito a necessidade de defesa da igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais no que tange aos direitos e dignidade, fator que exige a equiparação de oportunidades de modo a atender às diferenças individuais.

Explica, ainda, que:

... a tendência é de parar de usar a palavra “portadora”. “A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa”, esclarece. Ele fala que quase a totalidade dos documentos estão ao consenso a adotar a expressão “pessoas com deficiência” nas manifestações. (SASSAKI, 2006)

Segundo a Comissão de Acessibilidade e Comissão de Valorização da Pessoa com Deficiência, é notório o avanço social ocorrido no decorrer da história e, através do qual, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas com olhos sociais e que gerou mudanças significativas na forma de nomear, ou seja, se no século 20 o termo usado era “inválidos” que significava indivíduos sem valor, ocorreu que até 1960, passaram a ser chamados de “indivíduos com capacidade residual”, o que segundo o autor Sasaki, foi um avanço da sociedade, reconhecer que a pessoa tinha capacidade mesmo que ainda considerada reduzida. Outra variação foi o uso do termo “os incapazes”. Já 1960 e 1980, mudou-se para as expressões “os deficientes” e “os excepcionais” que, por sua vez, tinham enfoque nas deficiências e reforçavam o que as pessoas não conseguiam fazer.

Sasaki (2006) esclarece que nos anos 80, por pressão da sociedade civil a Organização Mundial da Saúde lançou a terminologia “pessoas deficientes”, momento da história em que se iniciou uma conscientização e foi atribuído o valor “pessoas” para os que tinham deficiências, igualando-os em direitos a qualquer membro da sociedade.

Ainda segundo a Comissão supracitada, até os dias atuais, embora muitos tenham sido as nomenclaturas utilizadas na tentativa de melhor denominar as pessoas com deficiências, ou seja, já foram utilizados como “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas especiais ou

portadores de direitos especiais” todos podem ser considerados inadequados por representar valores agregados a pessoa, sendo importante ressaltar que o uso dessas expressões, e de outras que vierem a surgir, configuram um contexto social, uma visão de época.

### 1.3.1 Síndrome de Down: definições e discussões

A Síndrome de Down (Doravante SD) é uma anomalia genética identificada e descrita, pela primeira vez, pelo médico britânico John Langdon Down, em 1866 e, segundo Jezine e Galdine (2010, p. 108) foi assim denominada tendo em vista seu significado, na língua inglesa, representar algo associado a uma condição de inferioridade. No entanto, em Schwartzman (1999), temos a informação de que a Síndrome de Down foi estudada cientificamente a partir do século XIX, entretanto já ocorria antes desta data.

Por volta de 1958 a SD passou a ser considerada uma disfunção cromossômica pelo cientista Jerome Lejeune, sendo instituída como trissomia, a partir da descoberta dos 46 cromossomos nas células e, mais tarde, de que as pessoas com SD apresentavam três cromossomos no par 21, podendo desencadear três formas de manifestação de anormalidade cromossômicas da Síndrome:

- a) Trissomia simples, ou seja, “sua origem é um defeito cromossômico ocorrido na linhagem das células reprodutivas de um dos progenitores [...] ou então na própria célula inicial do afetado que é o zigoto [...]”
- b) Trissomia por translocação em que “[...] o cromossomo 21 extra fica sobreposto ou translocado para outro cromossomo, geralmente sobre 14, 21 ou 22 [...]”
- c) Mosaïcismo, [...] quando somente algumas células têm 47 cromossomos e outras têm 46. Acontece logo após a concepção como um erro na divisão celular.” (SAAD, 2003, p.39-40)

Schwartzman (2003) cita que 3% a 4% de crianças com Síndrome de Down apresentam a translocação do cromossomo 21. Nesse caso o número total de cromossomos é 46, porém o cromossomo 21 extra não está livre, ele está ligado ou translocado ao cromossomo 14, 21 ou 22. Desta forma, quando a criança apresenta Síndrome de Down por translocação, geralmente um terço dos pais é portador, embora não apresente nenhuma deficiência física e/ou mental. Esses apresentam

45 cromossomos e são denominados portadores de translocação ou portador balanceado.

Já Pueschel (1995) Apud Silva (2001) explica que 1% dos indivíduos portadores da Síndrome de Down apresenta o mosaicismo, que é causado por erros na divisão celular, fato que gera o nascimento de uma criança com células com 46 e células com 47 cromossomos.

Como elementos motivadores, segundo Schwartzman (2003) e Pueschel (1995), a idade materna avançada é o fator exógeno importante e indiscutível que está associado a ocorrência da Síndrome de Down, haja vista que as mães com mais de 35 anos tem maior chances de ter um filho com alguma anormalidade cromossômica.

Segundo Schwartzman (2003) apud Silva (2011), é preciso considerar como justificativa para a idade materna representar elementos influenciador da ocorrência da síndrome ao fato de a mulher já nascer com todos os óvulos no ovário e, por tal, os óvulos de uma mulher de 40 anos são mais velhos do que de uma mulher de 20 anos. Por outro lado, os espermatozoides, são produzidos pelos, pelos homens, pelos órgãos masculinos continuamente a partir da adolescência, ou seja, são produzidos à medida que são utilizados.

Devido à carga genética, segundo Silva (2011), as alterações fenotípicas podem ser observadas já no feto, durante os exames do pré-natal, como as demais características observadas no decorrer de seu crescimento:

Entre elas está a presença de prega palmar única, clinodactilia, defeitos do septo cardíaco e tamanho pequeno são alterações importantes para o diagnóstico de trissomia 21. Segundo Schwartzman (1999), características como dimorfismos da face, dos membros entre outros têm sido utilizados para diagnóstico pré-natal observados em exames de ultra-som (...) pessoas com Síndrome de Down apresentam a cabeça menor comparado a pessoas normais, com a parte superior levemente achatada (braquicefalia). As moleiras (fontanelas) são mais amplas e demoram mais tempo para se fechar. O rosto apresenta uma forma achatada, assim como o nariz também achatado e pequeno. Os olhos apresentam fissuras na região das pálpebras, no canto interno. As orelhas são pequenas e apresentam uma dobra na região superior da orelha (hélix). O pescoço é curto e a boca geralmente é pequena, algumas crianças mantêm a boca aberta e pode projetar um pouco a língua. Também é frequente a presença de problemas na tireóide e doenças cardíacas entre muitas outras características são observadas. (...) o atraso significativo no desenvolvimento motor ocorre em todos indivíduos

com Síndrome de Down. Porém o ambiente em que vivem pode influenciar nesse desenvolvimento, trazendo grandes progressos.

Ao estabelecer um quadro caracterizador para a pessoa com SD, Voivodic (2002 apud JESINE; GALDINO, 2010, p. 110) esclarece que os portadores da Síndrome de Down apresentam fenótipo semelhante que pode ser identificado logo após o nascimento, no entanto não se pode estabelecer que o seu desenvolvimento, tampouco o comportamento podem ser considerados um padrão visto que, assim

Como ocorre com as características físicas, assim também o desenvolvimento e a personalidade da pessoa com trissomia 21 serão próprios de cada indivíduo. As influências recebidas pelo contexto no qual está inserido contribuirão e muito para a formação do sujeito com SD. E a família, sendo o primeiro contato social que a criança terá, deve estimulá-la e proporcioná-la um ambiente favorável para seu desenvolvimento, apesar do sentimento de luto que a grande maioria tem ao receber uma criança com Síndrome de Down. (JESINE; GALDINO, 2010, p. 110)

Pueschel (1995 apud SILVA, 2011) destaca que as crianças com Síndrome de Down não apresentam retardo mental severo ou profundo, mas, com base em estudos, demonstra que a maioria apresenta retardo na faixa entre leve e moderada. Por outro lado, chama-se a atenção para o fato de que, embora essa deficiência mental tenha sido considerada uma das características mais presentes entre os portadores da síndrome, considerando as influências do meio, o QI de pessoas com Síndrome de Down vem crescendo nos últimos tempos, mostrando que não apenas fatores biológicos determinam a inteligência, mas também os fatores ambientais.

Com base neste preceito, e no fato de que “São as primeiras experiências emocionais e de aprendizagem, vivenciadas nas relações com os pais, que serão responsáveis pela formação da identidade e, em grande parte, pelo desenvolvimento das crianças” (VOIVODIC, 2002, p. 32) que reiteramos a necessidade e importância das condições necessárias à inclusão, de que sejam ofertadas a essas pessoas condições propícias ao seu desenvolvimento.

Ou seja,

... é necessário proporcionar às crianças com deficiência mental uma educação que contribuía para incrementar seu potencial cognitivo e não apenas o afetivo e o de relação social, e que com isso contribua

para configurar a identidade e a maturação pessoal de acordo com as limitações de cada uma. (FIERRO, 2004, p. 208)

Neste contexto, é nítida a capacidade das pessoas com SD desenvolverem e, a esse respeito Jezine; Galdine (2011) deixam claro que a sequência do desenvolvimento de uma criança com SD é geralmente semelhante a de crianças em a Síndrome, sendo atingidas todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, embora em um ritmo diferente e requerendo estímulos mais intensificado e específicos e, diferentemente de muitas concepções errôneas, esses indivíduos, “... assim como qualquer outro ser humano, desenvolve-se e aprende até o final da vida”.

Assim, as autoras defendem que a SD, por gerar um comprometimento intelectual que varia de um indivíduo a outro, não impede o mesmo de aprender, não acaba com a sua capacidade de aprender, mas apenas retarda o ritmo quando comparada as outras crianças.

Embora haja uma imensa gama de aspectos a serem discutidos acerca dessa capacidade de aprender do SD, deixaremos para nos aprofundar, neste aspecto, no momento da análise.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Consiste em uma pesquisa de caráter exploratório, visto que, segundo Gil (2007, p. 41) este tipo de pesquisa tem como objetivo:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.

Além do caráter apresentado, mostra-se descritivo, tendo em vista que essa categoria de pesquisa “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 42), além de fazer uso de técnicas padronizadas de pesquisa, a saber: questionário e entrevista.

Quanto à análise dos dados, caracteriza-se como qualitativa, visto que, por meio da mesma buscamos reconhecer na prática educativa com um portador de Síndrome de Down e a existência de aspectos facilitadores que incitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, caracterizando-se como um estudo de caso, detalhado por Gil (2007, p. 54) “Consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo detalhamento e conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Neste estudo, a população envolvida advém de vertentes diferentes, ou seja, fazem parte do processo educativo: professores, coordenador, aluno e família.

Todos os sujeitos estão envolvidos pelo elo escolar de um aluno de 10 (dez) anos portador de Síndrome de Down Moderado que, atualmente, cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de ensino do município de Cajazeiras.

O aluno com Síndrome de Down (Doravante ALSD), segundo informações apresentadas por sua genitora, ingressou na escola aos cinco anos, mas está nesta atual somente há 4 anos, contexto ao qual nos deteremos nas próximas seções.

Também fazem parte desta pesquisa os educadores, que na atualidade, encontram-se envolvidos no processo de ensino do aluno supracitado.

Primeiramente, foram colhidas informações sobre o desenvolvimento de um aluno com síndrome de Down sob o olhar de sua genitora. Em seguida, foi aplicado um questionário com os educadores envolvidos no processo de ensino deste aluno, vislumbrando analisar a percepção desses docentes sobre este processo, quais os aspectos considerados de fácil, média ou alta complexidade com o portador de Down.

Por meio dos instrumentos citados, analisamos tanto o nível de formação destes educadores, o conhecimento expresso em relação à temática da inclusão e a percepção dos mesmos frente às possibilidades de ensino de leitura e escrita com o aluno.

Também buscamos analisar a trajetória docente, no que tange à inclusão, levando em consideração a pesquisa – entrevista – realizada com os docentes da sala de aula regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em seguida, com base nos dados obtidos, compilamos estes dados que fazem parte da trajetória educacional deste aluno, sobretudo daquelas nas quais for verificado maior registro de dificuldades e de facilidade de aprendizagem.

Também serão colhidas, junto à família do aluno, através que questionário, informações sobre a sua trajetória educacional.

De modo mais delimitado, nos interessou observar todas as fases do processo descrito, vislumbrando analisar os possíveis impactos promovidos pela intervenção no ensino de leitura e escrita e a capacidade de assimilá-los por um portador de Down.

### 3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 Do perfil dos educadores envolvidos

A pesquisa inicial deu-se através de um questionário semiestruturado e aplicado com três educadores envolvidos no processo educativo do educando foco desse estudo de caso. Nesse sentido, faz-se necessário delinear, inicialmente, o perfil destes educadores, aos quais passaremos a denominar E1, E2 e E3, pela necessidade de manter o sigilo com relação à identificação dos mesmos.

A educação E1 desenvolve seus trabalhos na qualidade de Supervisora educacional na escola regular e da rede particular em que estudo o docente portador da Síndrome de Down. A educadora E2 é a professora atual que leciona aulas numa turma de regular na qual está inserido o educando e, E3 é professora do Programa de Atendimento Educacional Especializado (Doravante AEE), ofertado pela rede municipal de Ensino o qual o aluno também frequenta.

O primeiro dado a ser discutido diz respeito ao nível de formação desses educadores, visto que, sendo a E2 aquela que mais tem contato direto com o educando, por outro lado também é a que possui nível mais baixo de escolaridade entre as três educadoras, enquanto E1 e E3 estão cursando mestrado, E2 possui apenas Licenciatura em Pedagogia e nenhum curso específico na área de inclusão.

Por outro lado, a docente responsável pelo AEE, a E3 é a que apresenta maior nível de formação direcionado à área da inclusão, visto possuir cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, formações que faltam às demais educadoras.

Correia (2008, p. 28), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que

...os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Considerando o exposto por Correia e o perfil apresentado pelas educadoras, ratificamos a necessidade de investimento na área de formação para além dos requisitos mínimos e que esses profissionais não se limitem aos espaços de gestão

e organização de espaços especializados, mas sejam mentores da inclusão efetiva dos alunos na escola, fazendo a inclusão possível.

### **3.2 O portador de Down: perfil do docente à luz da educadora do AEE**

Ao buscarmos dos educadores participantes da pesquisa a existência de parecer descritivo que apresente uma avaliação do educando, nos deparamos com o fato de somente a professor do AEE possuir tal processo registrado, enquanto que os demais educadores, da escola regular, afirmarem a inexistência de tal processo para subsidiar a avaliação contínua do discente.

Com base no Plano de Atendimento Educacional Especializado, fornecido pela E3, o aluno D apresenta Síndrome de Down, é uma criança carinhosa, prestativa e alegre. Constantemente mostra-se interessado em novos desafios não demonstrando sentir-se diferente das demais crianças, visto que interage bem com todos os que estão ao seu lado. Além disso, demonstra gostar da escola, dos colegas e da professora. Gosta de conversar e contar os fatos de seu cotidiano. Em sua relação familiar é afetuoso, mora com a mãe e a avó e manter contato frequente com o pai.

No que diz respeito às condições educativas específicas, D foi caracterizado como um aluno que apresenta lentidão para a realização das tarefas, se dispersa com facilidade de modo a necessitar da ajuda da professora para concluí-las, principalmente as que requerem habilidades envolvendo escrita. Nas situações didáticas que necessitam de raciocínio lógico é necessária a intervenção da professora para que as mesmas sejam realizadas. Quanto à leitura e escrita, o educando encontra-se no nível pré-silábico, faz leituras globais, já sabe que escrever é diferente de desenhar e representa a escrita por meio de garatujas. O mesmo identifica a letra inicial em seu nome e em outras palavras.

### **3.3 O que está fazendo a escola: confronto entre análises e depoimentos dos educadores**

Iniciamos este ponto da discursão a partir de uma constatação, já contemplada na discussão teórica, ou seja, a escola regular acolhe os alunos com necessidades educacionais especiais sob a perspectiva da inclusão. No entanto,

verifica-se que estes alunos estão sendo inseridos na escola que, por sua vez, não demanda planejamento específico de modo a atender às necessidades individuais deste grupo.

Retomamos o que Martins (2008, p. 39) defende ao traduzir a ideia de que o maior desafio da escola inclusiva, do educador, consiste na construção de um espaço pedagógico no qual as diferenças existam e que sejam concebidas como normais e que, ao mesmo tempo, sejam consideradas as necessidades de um grupo que é diferente e, por tal, configure um “(...) espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. No dizer de McLaren (2000), há que se construir um “*contra script*”, precisamos criar possibilidades, ao invés de mantermos antigos estigmas e práticas.

A reflexão acima apresentada advém do fato de que, embora o aluno D apresente tais necessidades educacionais, não há, por parte da escola, um planejamento direcionado, cabendo ao aluno adequar-se às atividades ali desenvolvidas com os demais alunos, situações que configura não uma inclusão efetiva, mas a inserção do aluno na escola.

Martins (2006, p.20) estabelece que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Tomando por base o apresentado por Martins (2006) buscamos, a partir de agora, discutir até que ponto os docentes envolvidos no processo educativo do aluno D, que faz parte deste estudo como sujeito da pesquisa, apresentam bases conceituais voltadas ao trabalho de inclusão.

Com esse objetivo, passaremos a analisar as questões respondidas pelas três educadoras, através do questionário semi-estruturado aplicado.

A primeira questão apresentada lançou o seguinte: "Com relação à experiência com alunos deficientes, com quais tipos de deficiência você já trabalhou?"

Obteve-se:

“Como Supervisora Escolar, já trabalhei com alunos com DI (Deficiência Intelectual)” (E1)

“Deficiência física”. (E2)

“Intelectual, física, visual e auditiva” (E3)

Pelo apresentado, verifica-se que a E2, embora seja a que está mais diretamente relacionada com o aluno D, por ser a educadora da classe regular, é a que apresenta menor nível de experiência com o aluno com Down, além de possuir menor tempo no magistério e menor nível de formação acadêmica e de formação continuada.

Já em relação ao segundo questionamento, buscamos saber: “Que processos avaliativos estão envolvidos no trabalho de acolhida e inclusão de alunos com Down?”

Para essa inquietação, obtivemos as seguintes informações:

“Os alunos que apresentam necessidades especiais são avaliados através de observação, acompanhamento da interação, como foi o crescimento e a interação no grupo”. (E1)

“O aluno com Down, deve ser avaliado diariamente, os processos avaliativos envolvidos na inclusão do aluno, está relacionado a promover o incentivo ao trabalho coletivo, aumento a independência da criança. Com isso levando também em consideração os aspectos relacionados a coordenação motora, atenção e o raciocínio”. (E2)

O aluno com Down deve ser avaliado de maneira contínua, levando-se em consideração aspectos relacionados a: percepção, atenção, memória, leitura e escrita, psicomotricidade e raciocínio lógico matemático”. (E3)

É notório que as educadoras deixam clara a necessidade de uma avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, chama a atenção o fato de que somente a E3 demonstra uma preocupação efetiva com leitura e escrita, enquanto as demais educadoras demonstram atenção especial somente à interação, coordenação motora e raciocínio.

Acreditamos que a não relação aos aspectos de leitura e escrita deixam transparecer certo ar de descrédito, ou seja, a percepção de um estigma ainda muito

arraigado no contexto educativo de que os portadores de Down não são capazes de desenvolver habilidades de leitura e escrita, fato esse que já foi comprovado cientificamente por muitos estudos.

Acerca desse aspecto, o questionamento seguinte buscou discutir: “ Em sua opinião, é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita com alunos Down?”, para o qual obtivemos as seguintes posições:

“Sim, pois alunos que apresentam necessidades especiais, as habilidades de leituras tem que estar voltadas a oralidade como também trabalhar atividades voltadas ao uso das imagens e a coordenação motora utilizando técnicas que possibilitem o aluno a desenvolver o exercício motor em seu ritmo de aprendizagem, respeitando os limites para entrar na escrita das palavras”. (E1)

“O aluno Down tem um ritmo de aprendizagem mais lento, cujas as etapas precisam ser respeitadas, a memória e a capacidade podem ser desenvolvidas com estímulos adequados”. (E2)

“As crianças com Down, se forem bons aprendizes visuais, progredem consideravelmente no primeiro estágio de leitura. No entanto, demoram mais um pouco neste do as demais crianças. Assim, estudos comprovam que as pessoas com Down podem sim aprender a ler, a escrever, a calcular. No entanto, é necessário que a criança tenha um nível de linguagem compreensiva; deva ter desenvolvida a capacidade de *atenção*”. (E3)

A partir desse questionamento, obtivemos uma percepção sobre a contradição expressa pelas educadoras, tendo em vista que, mesmo não afirmando qualquer trabalho voltado para a leitura e escrita, no questionamento anterior, afirmam ser possível tal desenvolvimento de tais habilidades, ressaltando um aspecto fundamental e já discutido nas bases teóricas deste estudo, ou seja, é possível ao portador de Síndrome de Down desenvolver-se, aprender. No entanto, é fundamental perceber tratar-se de um educando que necessita de atenção especial, de uma adequação do currículo, visto possuir um ritmo diferente, conforme ressalta a mãe do aluno D.

“D é uma criança muito inteligente, ele percebe as coisas com facilidade, compreende as imagens, lê símbolos e já consegue se concentrar em muitas atividades”. (Mãe de D)

Percebe-se, através do exposto, que todos os envolvidos no processo direto de educação do educando portador de Síndrome de Down compreendem que o mesmo possui condições cognitivas para aprender a ler e escrever, respeitando-se seu ritmo próprio e adequando o ensino às suas peculiaridades, sem perder de vista a percepção de que é uma criança como as outras, diferente, mas igual.

Acerca deste aspecto, ressaltamos que:

... é necessário proporcionar às crianças com deficiência mental uma educação que contribuía para incrementar seu potencial cognitivo e não apenas o afetivo e o de relação social, e que com isso contribua para configurar a identidade e a maturação pessoal de acordo com as limitações de cada uma. (FIERRO, 2004, p. 208)

Outro questionamento apresentado aos educadores buscou reconhecer “Que estratégias foram utilizadas, com esse aluno, que você considera produtora de bons resultados na área da leitura? E da escrita?”, para o qual obtivemos os seguintes resultados:

“A estratégia relacionada à leitura é voltada ao uso das imagens, jogos educativos, leitura de textos ilustrados que chamem a atenção e despertem para o exercício da oralidade. Em relação ao exercício da escrita, recorte e montagem, cobrir pontilhados, pintar, colar, amassar papel, como forma de preparar as crianças para ingressar no mundo das letras, começando pelo seu próprio nome e, em seguida, dentro do seu nome trabalhar as vogais e, conseqüentemente, o alfabeto e a família silábica, aproximando os nomes com as famílias silábicas de modo a despertar e motivar o exercício dentro do ritmo de aprendizagem”.( E1)

“As estratégias utilizadas são matérias de apoio visual, figuras, fatos, objetos, jogos de memória, massinha de modelar, recursos audiovisuais, atividades lúdicas visando prepará-las para a aprendizagem”. (E2 )

“Adaptou-se o currículo de acordo com as especificidades do aluno; aulas utilizando-se recursos visuais, material concreto, jogos, músicas, entre outros”. (E3)

Percebe-se que todos os educadores envolvidos compreendem a necessidade de um processo de inclusão partindo não somente da inserção do aluno no contexto da escola regular, sobretudo da necessidade de se perceber que aquele aluno necessita de uma atenção especial, ou seja, embora esteja inserido na escola regular não faz com que esse aluno adquira condições iguais aos demais.

É nítida a preocupação com o trabalho visual, as estratégias voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora, tão importante ao aluno com Down, dada a rigidez característica da própria síndrome. Outros aspectos importantes dizem respeito as atividades voltadas à concentração como o uso de jogos e da música.

Essa visão é reiterada através de um novo questionamento: “Existe um planejamento direcionado às necessidades do aluno especial ou ele é inserido no universo da escola tal como ela está organizada?”, para o qual obtivemos:

“No processo de inclusão, as crianças que apresentam necessidades faz-se necessário adequar –se o planejamento pedagógico relacionado as questões das necessidades que o aluno apresenta, mesmo ele estando em um colégio regular. O professor tem que ter um olhar reflexivo para poder dar conta dessa realidade preparando atividades voltadas para superar as dificuldades desses que precisam de um acompanhamento sistemático”. (E1)

“O planejamento é direcionado de acordo com a série que o aluno está inserido, porém são feitas adaptações levando em conta as necessidades do aluno”. (E2)

“O aluno é inserido no universo da escola, no entanto, levando-se em consideração as especificidades do mesmo”. (E3)

Os educadores são enfáticos ao afirmarem que há uma adequação curricular para atender às necessidades educacionais provenientes da Síndrome de Down e, diante desta constatação, buscamos reconhecer “Quais as principais dificuldades, diante de sua experiência, encontradas durante o processo de ensino de leitura e escrita com o aluno Down?” e, partindo desse questionamento, obtivemos:

“As principais dificuldades são: a falta de preparo para lidar com a situação mas, no decorrer do tempo, pesquisas, cursos de aperfeiçoamento que vão direcionando e orientando a prática docente para melhorar a vida dos alunos que necessitam de uma aprendizagem significativa no sentido de orientar, ajudar no desenvolvimento do processo de leitura e da escrita no cotidiano. Atualmente, as escolas dispõem na sala de AEE de um especialista na inclusão para auxiliar a prática pedagógica dos professores que tem em sua turma alunos com Down ou outros tipos de necessidades”. (E1)

“As principais dificuldades encontradas são: avaliação, adaptação e integração”. (E2)

“Como não sou professora regular do aluno apenas oriento os profissionais que estão relacionados diretamente ao aluno, acredito que as dificuldades referem-se: avaliação, adaptação e interação”. (E3)

Nota-se que a E1 chama a atenção para o fato de que a principal dificuldade reside na falta de preparo pedagógico, ou seja, numa inclusão que parta do princípio de que os educadores precisam estar preparados para lidar com situações diversas e que representam uma exigência muito profunda de estudo, formação, pesquisa, adequação curricular. Já E2 não foca a resposta à pergunta apresentada e E3 respalda-se na sua visão enquanto educadora de sala especial, ou seja, uma orientadora que caminha junto aos demais educadores neste processo.

Enfim, diante de todos os questionamentos analisamos, constatamos que há um processo inclusivo em andamento. Se ainda não corresponde às características almejadas pelos teóricos, muito já se progrediu, partindo da visão dos educadores que começam a encarar esse processo como possível.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou analisar as condições de ensino e aprendizagem apregoados pela política de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, com ênfase aos portadores de Síndrome de Down, a partir da visão de três educadoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma criança portadora de Síndrome de Down e incluída em uma escola regular.

Neste processo, estabelecemos caracterizamos o aluno com Síndrome de Down do ponto de vista biológico e educacional e, a partir de uma base teórica, analisamos as práticas educacionais desenvolvidas junto a este portador de Necessidades Educacionais Especiais – DOWN através da descrição análise comparativa das práticas metodológicas desenvolvidas na sala de aula à luz dos próprios educadores.

Inicialmente, ao revisitarmos a teoria e as leis voltadas à política de inclusão, percebemos que muito já se evoluiu quando se tirou essas crianças da linha da exclusão social, a partir do momento em que se compreende que uma criança que é portadora de qualquer deficiência não pode ser condenada a viver isolada, a ter suas condições cognitivas e física, embora com alguma deficiência, estagnadas pelo preconceito.

Tendo a lei como ponto de partida, as escolas brasileiras começam a desenvolver novos paradigmas de modo a atender essas crianças tão diferentes, mas normais iguais as outras crianças.

Por outro lado, fica evidente que um dos aspectos mais enfatizados pelos documentos normativos que é a percepção de uma inclusão que não inclui, ou seja, a inserção de alunos como deficiências diversas na escola regular mas que não atende às suas necessidades peculiares, começa a ser encarada com mais responsabilidade.

A constituição das áreas de Atendimento Educacional Especializado, as conhecidas salas de AEE, não retroage ao uma época em que as crianças com deficiência eram condenadas a conviverem apenas com outras deficientes em escolas especiais. As salas de AEE são parte das escolas regulares e trazem consigo aquilo que as regulares ainda são muito carentes: a formação continuada, a adequação curricular, a formação docente direcionada ao atendimento necessário a atender tais demandas educativas.

Outro fato importante a ser destacado é a consciência de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento educacional, neste caso da criança com Down. Pais, professores, supervisores, enfim, todos os que estão envolvidos nesse contexto buscam reconhecer novos caminhos para atender essas necessidades, acreditando que elas são possíveis.

Muitos são os relatos de conquistas provenientes de ações educativas com crianças com as mais diversas deficiências. Também os portadores de Down demonstram progredir, crescer, adquirir uma vida social participativa.

Enfim, acreditamos que este trabalho atingiu seus objetivos ao demonstrar, através dos relatos apresentados, que o processo de inclusão escolar encontra-se em plena execução e que o primeiro passo para o seu sucesso é a crença de que é possível, além do investimento não somente em espaço físico e equipamentos, sobretudo na formação docente e na orientação de pais e responsáveis.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução dos Alunos com Necessidades Especiais por Tipo de Deficiência**. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 15 de março de 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Como chamar as pessoas com deficiência?** IN: BRASIL. Jornal do Senado. Ano VI. Número 70 – setembro de 2006. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade\\_publica\\_pessoas\\_deficiencia.aspx](http://www.senado.gov.br/senado/portaldoservidor/jornal/jornal70/utilidade_publica_pessoas_deficiencia.aspx). Acesso em: 15/05/2014.

BRUNO, André Gustavo Garcia. **Interdições e Contradições da Política de Jovens e Adultos com Deficiência no Estado do Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo. Memnon, 1997.

BUENO, J.G.S. In: In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. (Org). **A Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores**: algumas considerações. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p. 149-64.

CALADO, Maria José. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos**. Instituição Superior de Línguas e Administração – UNISLA / PORTUGAL, 2010.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

\_\_\_\_\_. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COLL, César [org]. **Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed.Porto Alegre: Artmed, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A educação de jovens e adultos não é questão de solidariedade**: é uma questão de direito. Revista Pátio. Ano VIII. N ° 32. nov / 2004, Jan /2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia A. R. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 15.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHMITT, Marga Inês. **Inclusão Escolar na Educação Básica**: a trajetória de uma Escola da Rede Sinodal de Educação da IECLB. 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUESCHEL, Siegfried . **Síndrome de Down, guia para pais e educadores** 2.ed.Campinas, SP: Papirus, 1995. 105-114 p.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Suzana Couto. **Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos**. IN: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO EDUCADOR

As questões que seguem fazem parte de um estudo realizada para compor o *corpus* de um trabalho de conclusão de curso de especialização. Os dados aqui referendados comporão a análise dos dados. Enquanto pesquisadora, comprometo-me em manter o anonimato quanto aos sujeitos que para ele contribuíram.

#### 1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Nível de Escolarização

- a) Médio
- b) Superior
- c) Especialização
- d) Mestrado
- e) Doutorado

Tempo de exercício docente

- a) 1 a 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) 10 a 20 anos
- d) Mais de 20 anos

ÁREA DE FORMAÇÃO:

---

CURSO NA ÁREA DE INCLUSÃO:

- d) extensão
  - e) aperfeiçoamento
  - f) especialização
  - g) outros:
- 

#### 2. QUANTO AOS ASPECTOS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

- a) Com relação à experiência com alunos deficientes, com quais tipos de deficiência você já trabalhou?
- b) Que processos avaliativos estão envolvidos no trabalho de acolhida e inclusão de alunos com Down?
- c) Em sua opinião, é possível desenvolver habilidades de leitura e escrita com alunos Down?
- d) Que estratégias foram utilizadas, com esse aluno, que você considera produtora de bons resultados na área da leitura? E da escrita?
- e) Existe um planejamento direcionado às necessidades do aluno especial ou ele é inserido no universo da escola tal como ela está organizada?
- f) Quais as principais dificuldades, diante de sua experiência, encontradas durante o processo de ensino de leitura e escrita com o aluno Down?