



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - BODOCONGÓ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

VIVIANE DE ALMEIDA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DE UM ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO PARA UMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

CAMPINA GRANDE – PB
2015

VIVIANE DE ALMEIDA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DE UM ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO PARA UMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia do Departamento de
Educação, da Universidade Estadual da
Paraíba - UEPB, em cumprimento às
exigências legais para obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

CAMPINA GRANDE – PB
MARÇO DE 2015

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.

S586i Silva, Viviane de Almeida

A importância de um atendimento individualizado para uma criança com Síndrome de Down [manuscrito] / Viviane de Almeida Silva. - 2015.

64 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação".

1. Educação Inclusiva 2. Inclusão Social 3. Síndrome de Down 4. Atendimento Individualizado I. Título.

21. ed. CDD 370.115

VIVIANE DE ALMEIDA SILVA

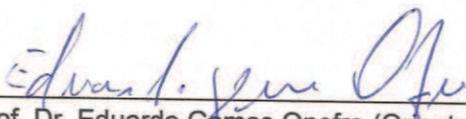
A IMPORTÂNCIA DE UM ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO PARA UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.

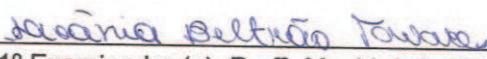
Trabalho de Conclusão de Curso, apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento às exigências legais para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

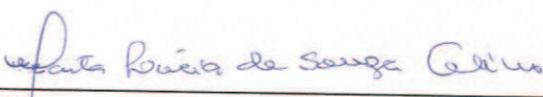
Aprovada em: 31/03/2015.

Nota: 9,5

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


1º Examinador (a): Profª. Ms. Livânia Beltrão Tavares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


2º Examinador (a) Profª. Drª. Marta Lúcia de Souza Celino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CAMPINA GRANDE- PB
MARÇO DE 2015

Dedico este trabalho, aos meus pais Maria da Glória e Samuel Severino que me deram primeiramente a oportunidade de viver e com isso me oportunizou a trilhar os caminhos que julguei corretos, ao meu noivo Carlos Emanuel e aos amigos que foram pessoas fundamentais em todo o percurso da graduação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pai de amor infinito que sempre me concedeu sabedoria para trilhar os melhores caminhos e os mais sensatos.

A Nossa Senhora de Fátima por ter intercedido nas minhas preces e colocado sobre a minha vida a sua infinita misericórdia.

À minha mãe, Maria da Glória de Almeida Silva por tamanho amor, cuidado, atenção, companheirismo em todos os momentos, a mesma tinha o sonho que eu pudesse concluir essa graduação, uma vez que concluindo, estaria também realizando o seu sonho de ter uma filha formada com Ensino Superior.

Ao meu pai Samuel Severino da Silva que sempre torceu por mim e dedicou o seu cuidado e amor todas as manhãs acordando às 4:00 h para fazer o meu café da manhã antes de pegar o ônibus escolar.

Ao meu noivo Carlos Emanuel, por sua paciência em ficar por vezes em segundo plano diante das imensas cobranças que uma graduação exige de cada um de nós, por ter acreditado sempre que eu seria capaz de ser aprovada no vestibular, mesmo me achando incapaz. Por sua simplicidade, companheirismo e dedicação a nossa relação.

Aos amigos de infância que sentiram orgulho ao saber que tinha passado em um vestibular e, portanto iria ser uma estudante universitária onde era algo tão longínquo naquele momento e por vezes inalcançável, todavia, conseguir.

Às companheiras de sala que diante daquele turbilhão de novas aprendizagens, cobranças necessárias e adaptações, foram fieis nas horas difíceis, conseguimos nos dar as mãos e mais uma vez vencemos... Lilian, Erica, Luciana e José. Em especial a turma de Pedagogia 2010.1, foi muito bom fazer parte dela.

Ao professor Dr. Eduardo Gomes Onofre pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e por sua dedicação ao longo de toda a graduação.

A banca examinadora Ms. Livânia Beltrão Tavares e Dr^a. Marta Lúcia de Souza Celino por terem aceitado o convite e participar da construção desse trabalho, o qual é de grande relevância para a minha formação.

Aos muitos professores que tive a honra de está com eles, aprendendo não apenas a teoria contida nos livros, artigos, periódicos, mas um conhecimento que vai além das barreiras conceituais. São as atitudes, gestos, palavras que fazem toda a diferença.

As amizades que cativei nesses duradouros cinco anos de graduação, através de projetos de extensão, pesquisa, monitoria, palestras, mini-cursos, congressos, eventos, viagens, etc. Para todos vocês, meu muito obrigada.

Aos irmãos da fraternidade Senhora Santana – JUFRA. Fernando José, Felipe Cordeiro, Lizieda Fabricio, Carlos Emanuel pelo apoio e compreensão.

"O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele"
Immanuel kant.

RESUMO

Entendemos que a Educação Inclusiva é imprescindível no cenário atual, no qual a família, escola e sociedade precisam comungar dos mesmos interesses, e não apenas oferecer um espaço para as crianças com necessidades educacionais especiais, mas ofertar condições para que tais crianças se desenvolvam cognitivamente, afetivamente e socialmente naquele local. Em virtude dessa demanda necessária, temos grandes aliados para se fazer cumprir o que rege as políticas públicas educacionais, e com isso continuar a luta em prol de uma educação para todos e com equidade, uma vez que somos iguais em direitos e deveres conforme a Constituição Federal de 1988. Com isso, existe um maior interesse por parte das Instituições Educacionais, de discutir procedimentos pedagógicos adequados para atender e favorecer a inclusão. Assim, o objetivo principal do presente estudo foi compreender e perceber a importância de um atendimento individualizado para a aprendizagem/desenvolvimento e autonomia de um jovem com Síndrome de Down. O aluno atendido estava matriculado no 1º ano em uma escola regular, no município de Campina Grande - PB. O atendimento foi realizado no Núcleo de Educação Especial/NEDESP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, campus Campina Grande - PB. Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizamos como instrumento metodológico a observação participante, a qual foi realizada no período de Novembro de 2013 a Outubro de 2014. Os resultados demonstraram que o atendimento individual especializado é um grande aliado ao ensino regular, pois torna-se muito produtivo uma vez que as atividades são desenvolvidas como enfoque nas maiores dificuldades que a criança apresenta, o trabalho desempenhado com textos, jogos pedagógicos, quebra-cabeça, jogos de memória, alfabeto móvel e caça palavras ajudam na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, tarefas relacionadas ao cotidiano favorecem na autonomia e desenvolvem muitas habilidades na criança, que serão cobradas no convívio externo com a sociedade. Por fim, compreendemos a importância de um trabalho pedagógico individualizado, onde o mesmo pode auxiliar significativamente o desenvolvimento cognitivo do aluno com necessidade educacional especial e tornar o ensino um pouco mais prazeroso para a criança, portanto, a aprendizagem com mais significado.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Atendimento Individualizado. Síndrome de Down.

ABSTRACT

We understand Inclusive Education is indispensable in nowadays setting, where family, school, and society need to share the same interests, not only to offer opportunities for children with special, educational needs, but also to propose conditions in order to cognitively, affectively, and socially develop the children in appropriate places. Because of this necessary action, there are great allies in order to accomplish what educational, public policy determines, and, thus, to continue looking for education for all and with equality, once we are equal in rights and duties, according to our 1988 Federal Constitution. Thereby, educational institutions have a major interest in discussing appropriate pedagogic procedures to deal with and favor inclusion. Thus, this study aims at comprehending the relevance of an individualized assistance for the learning, cognitive development, and autonomy of a student with Down syndrome. The student assisted was enrolled in the 1st grade of a regular school in Campina Grande City – Paraiba. The assistance was carried out at the special education nucleus/NEDESP of State University of Paraiba – UEPB, Campina Grande campus - PB. We utilized qualitative research as a methodological device, specifically the participant observation, which was carried out from November 2013 to October 2014. Results showed that specialized, individual assistance is a great supporter to regular teaching, for it becomes very productive, once activities are designed to focus on the major difficulties the child presents, such as the work performed with texts, pedagogic games, puzzles, memory games, ABC letter game, and word hunts in order to aid the learning of students with special, educational needs. Therefore, tasks related to everyday activities favor autonomy and help the child to develop many skills, which will be required when getting in touch with society. At last, we grasp the importance of an individualized, pedagogical practice, which can significantly aid the cognitive development of a student with special, educational needs, and make teaching a little more pleasant for the child, meaning, then, a more significant learning.

Key-words: School Inclusion. Individualized Assistance. Down Syndrome.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Roda dos Expostos	21
Figura 2	Roda dos Expostos	22
Figura 3	Atendimento Individualizado	46
Figura 4	Atividade com pintura – Páscoa	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba.
PROEAC	Pró-Reitoria de Extensão
EE	Educação Especial
SD	Síndrome de Down
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	18
1.1 Uma breve abordagem sobre a história das pessoas com deficiência.....	18
1.1.2 Idade Média: ações excludentes face a pessoa com deficiência.....	19
1.1.3 Idade Moderna: práticas de assistencialismo e segregações em foco.....	22
1.1.4 Idade Contemporânea - Algumas observações sobre a evolução da educação especial no mundo.....	24
1.1.5 Educação Especial no Brasil – Implementação.....	30
Deficiência visual.....	31
Deficiência auditiva.....	31
Atendimento aos deficientes físicos.....	32
Atendimento aos deficientes mentais.....	32
2.0 CAPÍTULO II – CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN E SUAS PARTICULARIDADES.....	35
2.1 A importância da formação docente no processo de exclusão das pessoas com deficiência.....	38
3.0 CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1 Metodologia.....	42
4.0 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	45
4.1 Algumas das atividades desenvolvidas através do Atendimento Individual Especializado no NEDESP/UEPB.....	50
Jogos Educativos.....	50
Processo de letramento.....	50
Arte no processo de ensino aprendizagem.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICES.....	59
Apêndice A – Atendimento Individualizado.....	61
Apêndice B – Atividade com pintura – páscoa.....	62

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender e perceber a importância de um atendimento individualizado para a aprendizagem/desenvolvimento e autonomia de um jovem com Síndrome de Down.

Para uma melhor compreensão buscou-se caracterizar a Síndrome de Down, suas peculiaridades, principais características e processos pedagógicos que favorecem uma criança que tenha a síndrome.

O Objeto de estudo se trata de uma pessoa com Síndrome de Down, que participa de atendimentos pedagógicos periódicos no Núcleo de Educação Especial/ NEDESP – UEPB. O estudo se fez relevante uma vez que sabemos das atuais políticas públicas de educação inclusiva, que asseguram a criança a sua inserção no ensino regular, todavia sua presença muitas vezes é sinal apenas de agregação, não de inclusão. Esse atendimento vem como um suporte a essa pessoa, para que a mesma seja estimulada a desenvolver suas habilidades de acordo com suas limitações, portanto quando a pessoa participa de um atendimento e frequenta a escola, ela só tem a melhorar seu desempenho escolar e sua autonomia ao desenvolver tarefas como toda pessoa com necessidades educacionais especiais ou não.

A Educação como um processo de libertação do sujeito, seja ele/ela a pessoa com deficiência ou não, possui suas especificidades, as quais são necessárias um olhar diferenciado para cada um (a) que está inserido na escola, respeitando suas individualidades e a maneira como cada pessoa enxerga novos aprendizados, portanto, é papel do professor perceber no aluno e tentar extrair o máximo que conseguir de seus conhecimentos prévios para que assim o aluno consiga desenvolver todas as suas habilidades.

Sabemos que ensinar, exercer a prática docente com alunos, demanda maiores desafios, que perpassam os contextos sociais, familiares, idade, gênero, etnia, deficiência, etc.

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares vem sendo um grande desafio para as instâncias governamentais, assim como para educadores e familiares.

Além do processo de inclusão está ligado com aspectos culturais e políticos de um determinado contexto, um dos maiores desafios reside no fato de muitos educadores, em diversas regiões do Brasil, ainda não receberem, durante seu percurso profissional, uma formação que contemple realmente os pressupostos da educação inclusiva, ou seja, uma educação que celebre a diversidade nas salas de aula em escolas regulares.

Atualmente deparamo-nos com a concepção de que um sujeito com deficiência é alguém que não deu certo. Herz (1999) afirma que profissionais da saúde tendem a ver esses sujeitos como pessoas que precisam ser consertadas ou como representantes de um sistema que falhou.

Sob este ponto de vista incorre em muitos casos a segregação em centros de tratamento sob a lógica de que se dê a cura idealizada, para possibilitar uma convivência social mais ampla, o que na maioria dos casos não ocorre. No nosso entender, essa lógica deveria ser inversa. Se no campo fonoaudiológico, particularmente alterações orgânicas, psíquicas e/ou cognitivas podem interferir na linguagem, comprometendo seriamente as relações sociais e causando exclusão, por outro lado o desenvolvimento da linguagem, compreendida como processo de significação contínua no mundo da relação com o outro, fica comprometida quando o sujeito é privado da interação.

Formar educandos é uma tarefa carregada de muita subjetividade, mas que rende resultados positivos. Com isso, nenhum sujeito seja qual for a sua deficiência deve ficar isolado, como alguém que venha descaracterizar uma sociedade vista por pessoas ditas “normais”, estes merecem o nosso total respeito, por vezes conseguem romper a barreira do preconceito e galgam degraus inimagináveis.

É preciso que pais ou responsáveis reconheçam sua importância, busquem informações e principalmente não os deixem à margem da sociedade, todos tem o direito a educação de qualidade. A História nos relata que até pouco tempo os alunos que possuíam algum tipo de deficiência eram colocados à margem da sociedade, segregados em classes e escolas especiais, onde ficavam sob “coordenação” de professores especializados e de uma equipe multidisciplinar.

Contudo, com as atuais políticas públicas de inclusão, esses alunos passam a ter por direito, acesso a escola regular, embora, em certa medida continuem excluídos, uma vez que acabam sendo alvo de discriminação por parte de alunos e, por falta de preparação/qualificação dos docentes para lidar com esse tipo de situação e dos demais profissionais que compõe o universo escolar, desta forma, tornam-se alvos de bullying, “excluídos” do âmbito escolar, do processo de ensino-aprendizagem e do convívio social com os outros alunos.

Não há como falar de deficiência sem fazermos menção ao contexto histórico, portanto, essa pesquisa fará um recorte sobre a história da educação especial e sua ascensão no cenário atual da educação.

Como instrumento metodológico foi utilizado à abordagem qualitativa/observação participante com o objetivo de apresentar os resultados alcançados.

Quanto à organização do trabalho, o mesmo está dividido em quatro capítulos: contexto histórico da educação especial, uma abordagem sobre a Síndrome de Down, metodologia utilizada e por fim os resultados alcançados.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto histórico da educação especial no Brasil, alguns avanços no cenário educacional e suas implicações.

O segundo capítulo é voltado para definição sobre a Síndrome de Down, estatísticas à respeito de uma criança nascer com a síndrome e principalmente quais as melhores estratégias pedagógicas que podem favorecer o desempenho pedagógico e autonomia dessa criança no processo de ensino aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico que realizamos para a produção da pesquisa, assim como pesquisa bibliográfica e a observação participante.

O quarto e último capítulo vêm trazendo os resultados obtidos com a pesquisa.

Por conseguinte, compreendemos que esse trabalho deverá contribuir um pouco mais à respeito da importância de uma formação mais qualificada, quando nos referimos a educação especial e também de um acompanhamento pedagógico individualizado direcionado a especificidade de cada sujeito com deficiência.

Precisamos acolhê-los e respeitá-los, primeiramente como indivíduos capazes com direitos e deveres, esse é o nosso papel enquanto cidadão.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 Uma breve abordagem sobre a história das pessoas com deficiência

As características econômicas, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como se tem “olhado” a diferença.

Desde o período da Idade Antiga vimos relatos fiéis de quanto às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, independente do grau seja ela física ou cognitiva foram exterminadas da sociedade e vistas como seres improdutivos e sem nenhuma importância em termos de produção com a mão de obra, vistos dessa forma pela classe dominante de cada período histórico, porém, esta realidade está sendo modificada aos poucos, graças às lutas e ao avanço das políticas educacionais. Para afirmar isso, Olga Maria diz que:

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (RODRIGUES, 2008, p. 07)

Desta forma podemos perceber mais claramente desde cedo, como era tratada a pessoa que nascia com deficiência nesse período histórico.

Cardoso aponta

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (CARDOSO apud MISÉS, 2006, p. 16).

A história mostra-nos que as sociedades têm experimentado grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica. O caminho da exclusão à inclusão tem sido longo e penoso e muito há ainda para fazer.

Muitas crianças que apresentavam algum tipo de deficiência ainda recém-nascida eram atiradas em valas, ou colocadas em alguma porta para serem adotadas por alguma família, isso quando não tinham um fim mais desumano.

1.1.2 Idade Média: ações excludentes face à pessoa com deficiência

Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma, até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de deficiências física, auditiva e visual. Um exemplo de influência dos ideais cristãos é a figura de **Nicolau**, Bispo de Myra, que nos anos 300 d.C. acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas. Podemos perceber isso através da citação abaixo

Com o cristianismo estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos). (RODRIGUES, 2008, p.08).

Podemos ver que ainda na Idade Média essas pessoas passam a ter um tratamento um “pouco” mais humano, no sentido de caridade, houve uma pequena evolução quando nos referimos a pessoa com deficiência, porém sabemos que a luta tinha que continuar e as mudanças precisavam ser mais constantes. Os indivíduos como pessoas e parte daquela sociedade não eram vistos como sujeitos de direitos, apenas tinham um tratamento caridoso.

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados. Comenta que havia posições ambíguas: uma seria marca da posição divina, a expiação dos pecados; a outra a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso as verdades inatingíveis para a maioria. (CARDOSO, 2006, p. 16).

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido,

Muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (CORREIA, 1997, p. 13).

Entendemos “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (MAZZOTTA, 1986, p. 16).

Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados.

No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade.

Podemos citar como uma ação interventiva com fins a amenizar a situação das pessoas com deficiência a “*Rodas dos expostos*”, que teve início ainda na Idade Média a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada.

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocava os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. Depois, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabará de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado. (FIGUEIRA apud MARCILIO, 2008, p.36).

As crianças ficavam nessas instituições até a pré-adolescência, idade que atinge de 08 aos 12 anos. Normalmente, a transformação acontece antes para as meninas por causa das modificações no corpo. Muitas, aos nove, começam a apresentar desenvolvimento das mamas. Nos meninos, o processo é mais lento e ocorre, em média, entre 10 aos 12 anos. Depois tinham que procurar outro local e meios para sobreviverem, esta foi uma prática que perdurou por anos, chegando ao Brasil apenas no século XVIII, de 1726 à 1950.

Figueira (2008) descreve exatamente o que ocorria com essas crianças nesse período histórico

As crianças expostas as Rodas, no Brasil e na Europa, recebiam a marca estigmatizadora do abandono, e, mediante a ela, suas vidas pautavam-se pelas mais variadas formas de exclusão, marginalização, e constante circulação, (de instituição para instituição, de uma família para outra, transitavam entre várias casas de ama-de-leite, etc.). Em condições precaríssimas de sobrevivência, essas crianças eram tolhidas de fatores necessários a formação saudável de sua identidade, alijadas de estímulos formadores da auto-estima e, sem um vínculo familiar, expostas as mais variadas formas de exploração de sua época. Grande parte das crianças expostas morriam ainda no período de amamentação, outro tanto era vendida como escrava e outra parcela, depois de crescida, passava a habitar as ruas. (FIGUEIRA apud CAMARGO, 2008, p.38).

Triste fim era reservado a essas crianças abandonadas, se por um lado elas teriam acolhimento até determinada época, depois seu destino seria tão incerto quanto sua entrada nessas instituições de acolhimento, devastando-as por anos com o sentimento de insegurança cada sujeito que por ali passava.

Figura 1: Roda dos Expostos



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+roda+dos+expostos>

Figura: 2 Roda dos Expostos



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+da+roda+dos+expostos>

1.1.3 Idade Moderna: práticas de assistencialismo e segregações em foco

A Idade Moderna é o período que compreende do século XV ao século XVIII. É nesse período que o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valoriza-se a observação, experimentação, e as hipóteses. Encaminharam-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Com o surgimento do método científico iniciam-se estudos em torno das tipologias e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrente do modelo médico, impregnadas de noções com forte caráter de patologia, doença, medicação e tratamento.

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTI, 1984, p. 68)

Foi a partir da idade moderna que as pessoas com deficiência passaram a serem vistas e atendidas através do viés médico, abrindo uma possibilidade de mudanças e atendimentos específicos para cada especialidade.

No século XVI, dois grandes médicos de renome Paracelsus e Cardano começaram a defender a idéia de que as pessoas com deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita, passando a chamá-los de cretinos, de idiotas ou amentes, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados. Segundo eles, caberia aos médicos, e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas.

Ainda neste século, novas leis definem a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas.

Não há como negar que o século XVI é um divisor de águas na história da humanidade. O gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia voltada para o mercado, e que pudesse garantir um gradativo domínio do homem sobre a natureza, diferencia-se radicalmente da situação anterior em que os homens viviam envolvidos com a produção para a subsistência.

Cem anos depois, no século XVII, as instituições religiosas começaram a oferecer assistência aos deficientes. Como foi o caso das organizações Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo. Antes, elas usavam o confinamento como forma de cuidado.

Ainda no século XVII, John Locke (1632 - 1704) revoluciona as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções através de sua obra *Essay* (1690).

O teórico definiu o recém-nascido e o idiota como “*tabula rasa*” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como a carência de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência.

Nos séculos XVII e XVIII, a mendicância proliferava em todas as grandes cidades européias. Só em Paris, durante a Guerra dos Trinta Anos, havia mais de 100.000 mendigos. Como forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade. (SILVA, 2009, p.02)

Como podemos perceber nas palavras de Silva (2009), as pessoas com deficiência eram tratadas como produtos para serem utilizados em alguma serventia, quando não mais serviam eram descartados como objetos sem valia. Relativamente

aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado.

Uma Ordem Real de 1606 refere que no Hôtel Dieu, um hospital de Paris que acolhia deficientes mentais, a degradação era total: em leitos miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem. Como se fosse uma barraca de feira, o Centro Bethlem era visitado, em 1770, por um público que pagava para entrar e para apreciar o “espetáculo”.

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade. (SILVA apud JIMÉNEZ, 2009, p. 02).

É a partir do século XVIII que se encontram as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles ainda dispunham (LE MOS, 1981, *apud* BUENO, 1993, p.56).

Autores como Jönsson (1994); Mendes (1995) afirmam que até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida.

1.1.4 Idade Contemporânea – Algumas observações sobre a evolução da educação especial no mundo.

Na Idade Contemporânea, o problema crucial é o próprio homem na sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período.

Com base nesta compreensão, as atitudes para com as pessoas com deficiência se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo

oferecidas oportunidades educacionais e de integração social até chegar aos dias atuais, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar.

Dessa forma, o ato educacional, seja ele ofertado em instituições escolares ou espaços alternativos, precisa ser concebido como um processo interativo entre o aluno, o objeto de conhecimento e o mediador (TANAKA, 2009, p.46).

Embora a fase clínico/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea: integração e direitos.

O homem passa a ser pensado através das relações que mantém com outros homens na sociedade.

Beneficiando-se (ou ajudando a promover?) de toda uma reavaliação dos direitos humanos e na esteira que inclui a mulher, a criança, o índio, o negro, o idoso... a pessoa com necessidades especiais pode começar a ser olhada e a olhar para si mesma, de forma menos manequista: nem herói nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-homem nem animal. Pessoa (AMARAL, 1994, p. 15)

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas.

Ainda no começo do século XIX, Itard iniciou o atendimento aos débeis ou deficientes mentais, utilizando métodos sistematizados. Ele trabalhou durante cinco anos com Victor – uma criança de 12 anos, selvagem, capturada na floresta de Aveyron, no sul da França, conhecido como o selvagem de Aveyron. Itard pode ser considerado o criador de uma educação especial para deficientes mentais.

Logo depois surgiu a médica italiana Maria Montessori que foi outra importante educadora na qual muito contribuiu com a EE. Montessori aprimorou os métodos de Itard¹ e Seguin² e desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais nos internatos de Roma. Suas técnicas foram levadas para diversos países da Europa e Ásia. Montessori enfatizou, entre outras coisas, a auto-educação pelo uso de materiais didáticos, criando um método que procurava adequar a didática às peculiaridades motivacionais do aluno, na primeira década do século XX, surgem as escolas montessorianas.

1

O método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho.

São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

Não podemos deixar de citar um grande educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que ele, o mesmo antecipou concepções do movimento da Escola Nova, que só surgiria na virada do século XIX para o XX, Pestalozzi afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais e inatas. "Segundo ele, o amor deflagra o processo de auto-educação".

A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, o pensador suíço não concordava totalmente com o elogio da razão humana. Para ele, só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral - isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade.

Pestalozzi, "experimentava sua teoria e tirava a teoria da prática", nas várias escolas que criou. Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral - isto é, não limitada à absorção de informações. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça, a mão e o coração.

O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. E o método de estudo deveria reduzir-se a seus três

¹ Jean Marc Gaspard Itard - Médico Francês, nascido em 1774 e falecido em 1838. Dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos-Mudos, destacou-se pelas suas concepções e ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança retardada encontrada em Aveyron.

²Édouard Séguin – Médico Francês, nascido em 20 de Janeiro de 1812 e falecido em 28 de Outubro de 1880. Foi um médico francês lembrado por seu trabalho com crianças que tem déficits cognitivos na França e nos Estados Unidos.

elementos mais simples: som, forma e número. Só depois da percepção viria a linguagem.

Com os instrumentos adquiridos desse modo, o estudante teria condições de encontrar em si mesmo liberdade e autonomia moral. Como alcançar esse objetivo dependia de uma trajetória íntima, Pestalozzi não acreditava em julgamento externo. Por isso, em suas escolas não havia notas ou provas, castigos ou recompensas, numa época em que chicotear os alunos era comum. A disciplina exterior, na escola de Pestalozzi, era substituída pelo cultivo da disciplina interior.

Montessori, assim como Pestalozzi, criou sistemas pedagógicos eficazes para a infância em geral, baseando seus métodos em crianças intelectualmente deficientes e, posteriormente, estendendo esses métodos às crianças “normais”.

No final do século XIX e meados do século XX, de acordo com Mendes (1995), foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado.

Stainback e Stainback (1997) lembram que, ao mesmo tempo, outra tendência se desenvolvia nos Estados Unidos: a criação de “escolas comuns” públicas, onde a maioria das crianças era educada. Desta forma neste país, entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas receberam muitos recursos para seu desenvolvimento.

Jönsson (1994) afirma que estes fatos citados acima deram início nos Estados Unidos e na Europa, seguidos por outros países, a uma nova caminhada em direção à conquista do direito à vida digna e integral, favorecendo o surgimento do conceito de inclusão no final da década de oitenta.

Este autor enfatiza que

Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas. (JÖNSSON, 1994, p.63).

Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi estabelecida em 1817, em Connecticut, no Canadá, foi fundada em Montreal, em 1848, uma escola para meninos “surdos-mudos”.

Cinquenta anos depois que Valentin Haüy havia fundado a primeira escola para crianças cegas, instalou-se nos Estados Unidos, em 1829, o primeiro internato

para cegos, em Massachusetts. Este instituto começou a funcionar com seis alunos em 1832.

No mesmo ano, em Nova York, foi fundada outra escola do gênero. Cabe destacar que a primeira escola inteiramente subsidiada pelo Estado foi a Ohio School For the Blind instalada em 1837. A importância do fato se deve ao despertar da sociedade para a obrigação do Estado com a educação dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, 1999).

O primeiro internato público para os deficientes mentais que se tem notícia foi criado em 1848, em Massachusetts, introduzindo o método Seguin. O período de 1817 a 1850 foi muito benéfico para a educação das crianças deficientes. Muitas escolas para cegos, surdos e deficientes mentais apareceram. Para os deficientes físicos, os programas surgiram décadas mais tarde.

O modelo europeu de escolas residenciais teve forte influência nos Estados Unidos de 1850 a 1920, com o crescente aumento de escolas para deficientes.

No final de século XIX, no entanto, as escolas residenciais deixam de ser consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental. Elas passam a ser vistas como instituições para crianças e adultos sem possibilidade de educação. Os programas de externato começam, por esse motivo, a serem desenvolvidos.

As primeiras classes especiais datam de 1896. Em Providence, foi instalada uma classe para deficientes mentais, e em Chicago (1900), foi criada uma classe para cegos e uma classe para crianças aleijadas em uma escola pública. Por iniciativa do pai de uma criança com paralisia cerebral, em 1940, o jornal *Times*, de Nova York, publicou um anúncio que levou à criação de uma organização para essas crianças.

Nesta organização, os pais levantavam fundos para os centros de treinamento e pesquisa, estimulando as iniciativas do governo no sentido de criar uma legislação que proporcionasse os recursos necessários às demandas.

Por volta de 1950, a exemplo do que aconteceu com a Associação dos Paralisados Cerebrais, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado, excluídos da escola devido a leis que dificultavam o seu ingresso ou permanência, organizaram-se e criaram a National Association For Retarded Children (Narc).

Essa organização exerceu grande influência em vários países e, no Brasil, foi à inspiração para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes).

A história da Educação Especial no mundo percorreu então, segundo Aranha (2000) três paradigmas, o da Institucionalização, o dos Serviços e o de Suportes, estando esse último fundamentado técnico-cientificamente no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade e, sócio-politicamente, no princípio da igualdade, que aponta para a inclusão, entendida como

O processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. (ARANHA, 2000, p.13).

O movimento de integração então desencadeado veio constituindo uma trajetória pontuada por vários movimentos, sustentados na prática cotidiana da escola por diferentes concepções de aprendizagem, e que revelam não haver exorcizado de todo o fantasma da estigmatização.

Apesar de assimilado o princípio constitucional da "Educação para todos", a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaços para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizados.

A política de integração praticada neste período entendia que com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico) estaria assegurada a integração plena da pessoa com necessidades especiais. Integração esta, analisada de um ponto de vista instrucional, cujo paradigma sustentava-se na avaliação, planejamento e intervenção centrada no aluno.

Desta forma, podemos perceber que não há como se pautar em uma integração que apenas valorize aspectos físicos, mesmo sendo estes indispensáveis para oportunizar o aluno, é necessário um conjunto de fatores que trabalhem interligados de maneira a viabilizar essa integração e acesso de qualidade as pessoas com necessidades educacionais especiais.

1.1.5 Educação Especial no Brasil - Implementação

A organização de serviços para os deficientes cegos, mentais, surdos ou físicos começou ainda no século XIX. Alguns brasileiros, inspirados na experiência de educadores da Europa e dos Estados Unidos, e por iniciativa própria, uma vez que as iniciativas oficiais eram mínimas, começaram a ter interesse pelo atendimento dos deficientes.

A evolução na forma de atender às diferentes necessidades especiais e a inclusão dessa educação (dos excepcionais, deficientes) na política educacional brasileira ocorreram mais ou menos de forma simultânea, por volta de 1950, observadas as suas peculiaridades.

A preocupação com a educação surgiu pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico. Surgem instituições para cegos, surdos, deficientes mentais.

Os modelos ecológico - sistêmicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (BAIRRÃO, 2004, p. 14).

No final do século XIX, o retrato da educação no país era desolador. O altíssimo índice de analfabetismo e a escassez de escolas para as classes populares dificultavam qualquer iniciativa para a escolarização das pessoas com necessidades especiais.

A primeira forma de atendimento escolar para pessoas com necessidades especiais foi uma instituição especializada particular no Brasil destinada aos deficientes físicos, em 1600, em São Paulo.

Na área jurídica, a primeira Constituição do Brasil (1824) privava o incapacitado físico ou moral do direito político, muito embora a referida Constituição previsse a instrução primária e gratuita para todos. Antes mesmo de qualquer esforço para o atendimento aos deficientes, a sociedade já se protegia do adulto deficiente.

Deficiência Visual

No âmbito da deficiência visual, a primeira iniciativa aconteceu em 1854, quando D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, através do Decreto Imperial no ano de 1428, o chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A criação deste Instituto, segundo Mazzotta (1999), deveu-se a José Alvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudara no Instituto de Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, no século XVIII. Ele teve muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do DR. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial.

O ministro do Império na época, conselheiro Couto Ferraz, atento e interessado no trabalho de José Alvares de Azevedo e, devido à proximidade e influência que exercia junto a D. Pedro II, sensibilizou o monarca para a necessidade da criação do Instituto, que foi inaugurado em 17 de setembro de 1854. Seu primeiro diretor, nomeado, foi o médico Dr. Xavier Sigaud.

O Instituto permaneceu com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos durante 36 anos. Em 1890, no governo republicano, o nome foi trocado para Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891, a escola recebeu a denominação de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante professor de Matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que foi diretor da instituição (MAZZOTTA, 1999).

Deficientes Auditivos

D. Pedro II, três anos após a criação do IBC, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A iniciativa para a criação deste Instituto coube a Ernesto Huet e seu irmão que, recebido pelo imperador D. Pedro II, por influência do marquês de Abrantes, obteve apoio para a idéia de fundar uma escola para surdos mudos no País.

Esta escola começou a funcionar atendendo dois alunos e, em 1957, passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde o início, o INES caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos “surdos-mudos” de 7 a 14 anos de idade (MAZZOTTA, 1999).

Tanto no IBC quanto no INES foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. No primeiro, eram oferecidos cursos de tipografia e encadernação para os meninos e tricô para as meninas. No segundo, sapataria e encadernação,

pautação e douração. Em 1882, o imperador fez uma importante convocação para se discutir a educação das pessoas com deficiência, no primeiro Congresso de Instrução Pública que aconteceria no ano seguinte.

Atendimento aos Deficientes Físicos

Datam de 1931/1932 as primeiras iniciativas com propósitos educacionais especializados no atendimento de deficientes físicos (não sensoriais), com a criação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia.

Mais tarde, em 1948, nesta escola é criada outra classe especial. Mais duas classes para deficientes físicos foram instaladas junto ao Pavilhão nos anos de 1950 e 1969.

É importante observar que, segundo Mazzotta (1999), essas classes funcionavam como **classes hospitalares**, ou ainda como modalidade “ensino hospitalar”, onde cada professora tinha uma programação de atendimento individualizado aos alunos considerados pacientes do hospital.

Atendimento aos Deficientes Mentais

Para os deficientes mentais, são encontradas duas instituições no final do Império. A primeira, especializada, foi criada em 1874 junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, chamando-se, na época, Hospital Estadual de Salvador.

A segunda foi a Escola México, criada em 1887, no Rio de Janeiro, com ensino regular, que atendia também deficientes físicos e visuais.

É importante salientar que são poucas, ou mesmo insuficientes, as informações sobre o tipo de atendimento que se fazia na época. Poderia ser mais um atendimento médico do que educacional, por exemplo.

No Brasil, a educação inclusiva que visa inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, a qual garante a todos o direito à igualdade (art. 5º).

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (CF, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988).

No artigo 206, inciso 1, coloca como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CF, 1988). Em conformidade com tal Constituição, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, aprovou nova lei baseada no disposto da Convenção de Guatemala, que trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual aos deficientes (BRASIL, 2004).

Conforme apresenta o Decreto Nº 3.956, DE 8 de Outubro de 2001

Põe fim às interpretações confusas, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, Convenção de Guatemala, 2001, p.04)

Paralelamente a estes documentos, declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos.

A conferência de Salamanca marcou um novo ponto de partida para milhões de crianças privadas de educação. Ela forneceu uma oportunidade única de colocação da educação para necessidades especiais dentro da estrutura mais ampla do movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e ela veio a um tempo em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas estavam adotando uma nova visão e dando seus primeiros passos em direção à sua realização. (UNESCO, 1994, p. 15)

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades

dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos sete aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4º e 6º, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004).

Felizmente depois de muita luta e busca por melhores condições de vida e principalmente por uma educação que atendessem as suas necessidades educacionais especiais, essas pessoas vem conquistando o seu espaço em meio a tantas dificuldades e demonstrando que mesmo com suas limitações, dando-lhes condições apropriadas é possível sim aprender e conseqüentemente a sua inserção ao mercado de trabalho e sociedade é uma meta visivelmente alcançada.

CAPÍTULO II - CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN E SUAS PARTICULARIDADES.

[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.

Manacorda.

A partir deste momento vamos entender um pouco sobre a Síndrome de Down (SD). Só é possível um professor desenvolver um bom trabalho pedagógico a fim que promova uma inclusão escolar, considerando as características específicas de cada criança.

A Síndrome de Down (SD) é um distúrbio genético caracterizado pela presença de um cromossomo 21 adicional em todas as células do organismo do indivíduo, levando-o a apresentar várias características físicas e mentais específicas. A frequência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada 35 anos (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

Um fator importante é o diagnóstico clínico que pode ser realizado nas primeiras horas de vida da criança pelas suas características físicas fenotípicas e, posteriormente, confirmado por análises citogenéticas do cariótipo de células em metáfase.

As crianças com SD podem apresentar: hipotonia, baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, mãos pequenas e largas com prega palmar única, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, nariz pequeno com base nasal achatada, baixa implantação das orelhas, língua projetada para fora da boca, palato ogival, cardiopatia congênita, genitais hipodesenvolvidos, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo (PUESCHEL, 1999; SCHWARTZMAN, 1999). Entretanto, nem todos os portadores desta síndrome apresentam estes fenótipos; a deficiência mental é a única característica presente em todos os casos (ANTONARAKIS et. al., 2004).

A identificação dos sujeitos afetados, já ao nascimento, possibilita a intervenção precoce, estendida a todos os familiares envolvidos (REIMAND et. al., 2003).

Schwartzman (2003) apresenta algumas características fundamentais das crianças com Síndrome de Down a serem consideradas no processo de aprendizagem.

A linguagem, segundo Schwartzman (2003), é a área na qual a criança com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos. Mesmo com essas dificuldades, a maioria das crianças com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis entre elas.

A atenção é outro elemento de grande importância no desenvolvimento das crianças com SD. O déficit de atenção observado em pessoas com SD, pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio em que ela está inserida.

A criança com SD também apresenta déficit em relação à memória, não acumulando informações na memória auditiva imediata de forma constante e esta limitação afeta o processamento da linguagem. Apresenta ainda, segundo Voivodic (2004, p. 45), “[...] déficit na memória a longo prazo, o que pode interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento de situações”.

Flabiano apresenta:

As crianças com SD, além de apresentarem atraso no desenvolvimento cognitivo e da linguagem expressiva, como relatado na literatura, podem apresentar dificuldades específicas no processo de desenvolvimento de ambas as áreas, as quais devem ser consideradas durante o processo terapêutico fonoaudiológico, de forma a favorecer sua maior efetividade. Os resultados revelaram que as crianças com SD apresentaram ritmo de desenvolvimento mais lento, tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo quanto ao da linguagem expressiva. Além disso, foram observadas diferenças qualitativas entre os grupos em relação à diversidade de suas produções, com menor diversidade quanto maior a complexidade dos indicadores do desenvolvimento cognitivo e da linguagem expressiva, pelas crianças com SD. (FLABIANO, 2010, p. 01)

Fabíola aponta características peculiares em relação às crianças com SD, as mesmas devem ser respeitadas e valorizadas principalmente no ambiente escolar, portanto é necessário uma preparação e qualificação do profissional inserido nesse contexto, para que o mesmo possa favorecer um trabalho construtivo fazendo com que o sujeito evolua dia a dia, rompendo com isso as barreiras das diferenças.

Ainda em relação às características presentes no indivíduo com SD, O desenvolvimento motor das crianças com SD apresenta um atraso significativo que, segundo o autor, vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, pois é por meio da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo, assim seu comportamento exploratório pode apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, sendo impulsivos e desorganizados, dificultando um conhecimento consistente do ambiente e durando menos tempo (SCHWARTZMAN, 2003).

Em relação ao aspecto cognitivo, a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da SD, comprometendo todas as áreas do desenvolvimento. Assim, desde o nascimento estas crianças apresentam reações mais lentas do que outras crianças e, possivelmente, isso altere sua relação com o ambiente, vai depender das relações que essas crianças tem e como ela é tratada no ambiente familiar e exterior, pode favorecer uma interação significativa ou retroceder tudo isso.

O desenvolvimento cognitivo se ocorrer de forma diferente e tardia de uma habilidade, pode comprometer a aquisição de outras que dependem desta.

No cérebro há uma série de redes neurais, que se formam a partir das experiências do indivíduo. Essas redes são flexíveis e é possível contribuir, por meio de experiências significativas, na criação de circuitos neuronais novos.

Ambientes que propiciam experiências significativas podem melhorar as estruturas sinápticas. Já ambientes privados destas experiências significativas podem reduzir esse tipo de estrutura. Portanto, são relevantes os estímulos adequados para o desenvolvimento deste aspecto (VOIVODIC, 2004).

Diante destes fatores se faz necessário,

romper com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com SD resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio. (VOIVODIC, 2004, p. 46).

Pode-se assim verificar que, embora a criança com SD apresente características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e sua personalidade, de acordo com os autores citados, são resultados da interação da sua carga genética, com as importantes influências do

meio e através da qualidade destas interações que o indivíduo vai se construindo ao longo da vida.

Além destas características apresentadas, podemos acrescentar estas ressalvas ditas por Voivodic (2004), o mesmo adverte que é necessário um preparo cuidadoso, em vários níveis e aspectos, para que ocorra a inclusão, assinalando alguns fatores importantes para isso:

Necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente.

As condições e limites de cada escola sejam examinados.

As formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente sejam analisadas.

Os projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança deficiente. (MASINI apud VOIVODIC, 2004, p.34)

É necessário olhar esse processo de inclusão de maneira geral, avaliando cada aspecto mencionado pelo autor, desde a estrutura física que vai comportar essa criança, a formação dos professores, funcionários, equipe pedagógica, legislação vigente, políticas públicas, família, sociedade, enfim é preciso uma mobilização geral para que realmente seja feita a inclusão não a integração das pessoas com deficiências.

2.1 A importância da formação docente no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

No contexto escolar, as perspectivas recaem na prática inclusiva em sala de aula, sendo que está nas mãos dos profissionais da educação o compromisso da sua efetivação.

O professor é desafiado continuamente a responder às novas e crescentes expectativas projetadas sobre ele, muito mais depois da implantação do modelo de inclusão. Supõe-se assim, que a peça principal para o processo da educação inclusiva seja o professor.

Nem sempre as legislações consideram esta variável primordial no processo de inclusão, “que consiste na capacidade de resposta daqueles que a tem de pôr em prática” (CORREIA, 1999). Pois, segundo o autor,

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe.

Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão (MANTOAN, p.21).

Complementando a idéia de Mantoan (1997), o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência.

A educação inclusiva requer profissionais com “talento artístico” para dar conta das singularidades em sala de aula e assim desenvolver uma prática de reflexão na ação. Este profissional precisa exercer sua função com competência e interação da teoria com a prática.

A formação continua dos (as) professores (as), parece ser de fundamental importância uma vez que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, depende não só de uma legislação que garanta o seu acesso a escola, mais também de estratégias de ensino que inibam comportamentos insatisfatórios, e de recursos e materiais específicos que garantam a sua permanência com qualidade na classe regular. (BARBOSA, 2003, p. 95).

Esta proposta visa um ensino prático reflexivo diante de situações imprevistas em que não há respostas prontas ou procedimentos de acordo com um padrão. O autor utiliza a expressão “talento artístico profissional” para referir-se “aos tipos de

competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, p. 29).

Considerando o trabalho pedagógico na inclusão de crianças com deficiência,

"[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes" (CARVALHO, 2003, p. 59).

Porém nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio.

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 06).

Diante dos desafios da inclusão, os professores evoluem na sua maneira de fazer acontecer à aprendizagem nas suas aulas, pois a presença de crianças com deficiência na sala de aula pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos.

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2003, p.61)

Nesse sentido, percebemos a necessidade de trabalhar o cognitivo, o motor, o social, para que o aluno com deficiência intelectual (como também os demais alunos) possa se desenvolver. Deve-se considerar para tanto, as condições sócio-econômicas e ambientais nas quais o indivíduo está inserido, já que podem determinar o que esses alunos fazem, com quem, onde e quando fazem, e assim, trabalhar essas questões para que possa haver um favorecimento ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Além disso, os professores e/ou profissionais que trabalham junto ao aluno com deficiência mental deve trabalhar o corpo e a linguagem através das artes, da música, da imitação, jogos e figuras de linguagem, dentre outras metodologias, pois estas possibilitam as interações verbais entre os indivíduos, as relações interpessoais, o desenvolvimento e até a superação das suas dificuldades.

A educação inclusiva se apoia na premissa de que é preciso olhar para o aluno de forma individualizada e colaborativa, contemplando suas habilidades e dificuldades no aprendizado em grupo. Isso não significa reduzir as expectativas da turma ou deixar de avaliar os estudantes, as metas de conquista do conhecimento são estabelecidas em consonância com o potencial de cada criança.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Metodologia

A metodologia que empregamos para a produção deste trabalho de conclusão de curso se deu em etapas. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico sobre o assunto com o intuito de fundamentar o que compreendemos relevantes em relação à inclusão de uma pessoa com SD no ensino regular e a importância do atendimento individualizado para autonomia e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

A próxima etapa realizamos a pesquisa qualitativa como instrumento metodológico a observação participante.

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (QUEIROZ, et al., 2007, p.03)

Também com os estudos qualitativos, por reconhecermos nessa abordagem uma relação entre o pesquisador e o objeto em estudo, sobre isso enfatiza Malheiros (2001), “as pesquisas qualitativas tentam compreender os fenômenos pela ótica do sujeito”. Assim, podemos construir nossa análise a partir das nossas observações, com hipótese que posteriormente serão confirmadas através dos teóricos.

Desenvolvemos nossa pesquisa com um jovem com Síndrome de Down, que recebe um atendimento pedagógico individualizado duas vezes por semana, sempre as terças-feiras e quintas-feiras, cada atendimento dura em média duas horas, o mesmo é atendido desde novembro de 2013, no Núcleo de Educação Especial/NEDESP da Universidade Estadual da Paraíba.

O referido atendimento faz parte de um projeto de extensão denominado: *Desenhando linhas inclusivas: o Núcleo de Educação Especial da UEPB em foco/PROEAC*. O aluno frequentava o 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola regular, no município de Campina Grande – PB e também está inserido no Programa do Governo Federal Mais Educação.

Adotamos a observação participante como o instrumento metodológico da presente investigação, percebendo quais as principais limitações do aluno e como poderíamos favorecê-lo no processo de ensino aprendizagem, tornando-o sujeito autônomo com múltiplas habilidades.

A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. É, no fundo, uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de entrevista com graus de formalidades diferentes.

O objetivo fundamental que subjaz à utilização desta técnica é a captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social.

Como o observador tem de se integrar num grupo ou comunidade que, em princípio, lhe é estranho, ele sofrerá um processo de "ressocialização", tendo, frequentemente, de aprender novas normas e linguagens ou gírias e de representar novos papéis, o que coloca problemas particulares relativos à objetividade científica. Por outras palavras, o investigador encontra-se numa tensão permanente entre a necessidade de se adequar às características do grupo e a necessidade de manter o necessário espírito crítico e a isenção científica.

A técnica possibilita graus diversos de integração no grupo observado e de sistematização dos procedimentos de recolha de informação, de acordo com os objetivos que o investigador estabelece para a investigação, e adequa-se particularmente a fenômenos ou grupos de reduzida dimensão, pouco conhecidos e/ou pouco visíveis, como é o caso, por exemplo, de atividades que uma sociedade define como ilícitas e às quais dificilmente se poderia aceder de outro modo.

Todavia, pelas suas próprias características, a observação participante apresenta algumas vantagens, como o risco, sempre presente, do investigador resvalar para a subjetividade, devido ao seu envolvimento pessoal com o objeto, e a possibilidade da sua presença perturbar o normal decurso da interação social.

Ainda sobre a observação participante, retornando aos pensamentos de Malinowski (1975) p. 277, ao fazer referência à técnica de observação participante em estudo etnográfico, ele diz que “não tem só que estender suas redes no lugar correto e esperar pelo que nelas cairá”. Deve ser um caçador ativo e dirigir para elas a sua presa e segui-las até as suas tocas mais inacessíveis.

As observações/atuais foram realizadas duas vezes por semana como mencionado anteriormente, no período de novembro de 2013 à outubro de 2014. Construimos, logo no primeiro encontro, um caderno de bordo onde registramos todos os passos realizados.

Dessa forma, o presente estudo pretende apresentar e discutir, posteriormente, alguns resultados coletados, através da observação participante, do atendimento pedagógico individualizado com um jovem com Síndrome de Down, de 15 anos, inserido no 1º ano do ensino fundamental em uma escola regular.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Observamos que a pessoa com SD recebeu um atendimento pedagógico individualizado, focalizando principalmente, na construção da leitura e da escrita. Também foi trabalhado o reforço escolar das atividades desenvolvidas no ensino regular, tudo isso em conjunto com as disciplinas que fazem parte do currículo escolar: língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências e artes.

Ao desenvolvermos essas atividades, trabalhamos a coordenação motora fina e global, com abrangência no nível de leitura e escrita, como também sua desenvoltura ao interpretar os textos, claro, com a devida mediação.

Realizamos um diagnóstico de escrita, para favorecer ao aluno um atendimento individualizado de acordo com o seu nível de aprendizagem. Constatamos que o aluno apresenta um moderado comprometimento no seu nível cognitivo, em relação a fazer as atividades propostas, o mesmo ainda não está alfabetizado e apresenta algumas dificuldades que posteriormente serão apresentadas neste trabalho.

O aluno demonstrou sempre interesse e um bom desempenho ao desenvolver as atividades, principalmente as que envolviam pinturas, de acordo com suas limitações, podendo-se perceber que a criança apresentou um bom desenvolvimento cognitivo e nível de aprendizagem satisfatória, sendo um avanço gradativo.

Para favorecer essa lacuna, foram feitas as seguintes atividades:

- 1- Atividades com as vogais;
- 2- Ações pedagógicas com a utilização de um alfabeto móvel;
- 3- Caça palavras;
- 4- Construção de pequenos textos com mediação do pesquisador;
- 5- Leitura de textos da literatura regional, contos infantis, parlendas, poemas;
- 6- Releitura de contos e pintura dos mesmos;

- 7- Jogos educativos de memória e concentração;
- 8- Palavras cruzadas, frases embaralhadas;
- 9- Quebra cabeça;
- 10- Atividades com letramento.

Podemos ver uma das atividades desenvolvidas no núcleo de educação especial, na imagem abaixo.

Figura 3 – Atendimento Individualizado



Fonte: arquivo pessoal

No decorrer destas atividades, observamos uma melhora significativa na aprendizagem dessa criança, em relação ao estímulo e curiosidade em cada atividade desenvolvida.

Desenvolvemos atividades artísticas, uma destas atividades envolveu a páscoa, tempo muito festivo em nosso País. Para uma melhor compreensão falamos do significado da data, o porquê da comemoração, com vistas a um melhor significado e apropriação por parte da criança. Também trabalhamos, as cores e seus respectivos nomes com palavras e frases envolvendo a temática da páscoa com pinturas e desenhos de várias figuras, trabalhando, assim, a coordenação motora fina.

Sabe-se que o aluno com Síndrome de Down tem uma forma diferente de aprender, entretanto, entendemos também que com algumas adaptações, o aprendizado se dá de forma eficaz e satisfatória. Utilizamos ainda, história contada

através da mensagem dos ovos da páscoa, recorte, colagem e escrita com pequenas mensagens.

Durante as atividades artísticas, o aluno concluiu suas tarefas com uma atividade final, demonstrando envolvimento, participação, motivação e interesse pela proposta desenvolvida no atendimento, como mostra a imagem abaixo.

Figura 4 - Atividade com pintura – páscoa



Fonte: arquivo pessoal

Na disciplina de matemática, foram feitas atividades envolvendo as formas geométricas: círculo, triângulo, quadrado, retângulo e o boliche de garrafas, que possibilitou a criança o conhecimento das noções de matemática, coordenação motora fina e grossa e raciocínio lógico.

No que concerne ao desenvolvimento do raciocínio lógico, observamos que o referido aluno apresentou um grande prazer em trabalhar com objetos concretos, observando-se, neste momento, que ele apresentava uma preferência em direcionar as atividades pedagógicas para o campo prático.

Sempre procuramos trabalhar com as operações matemáticas relacionando-as as atividades do cotidiano, para que o mesmo consiga realizar atividades corriqueiras de maneira autônoma, buscando inseri-lo nesse universo tão vasto em que estamos inseridos, então, similar atividades básicas como ir fazer compras no

supermercado, padaria, shopping, são tarefas altamente necessárias, o qual despertou um maior interesse e atenção deste.

Buscamos mostrar ao aluno quão singular é a matemática, principalmente quando relacionamos com as ações do nosso cotidiano, ou seja, na medida em que compreendemos os conceitos matemáticos, podemos utilizá-los nas nossas atividades diárias.

[...] aprender Matemática é mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x nas respostas: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível. (PARANÁ, 1990, p. 66)

Na área de ciência, desenvolvemos uma atividade envolvendo música, movimentação e muita linguagem corporal, a criança em roda foi conhecendo e cantando a música iniciada pelo pesquisador, aos poucos, a cada palavra cantada a mesma ia gesticulando conforme a música ensinava e assim identificava os membros que compõe o corpo humano. EX: cabeça, ombro, joelho e pé...

No início a criança ficou receosa em participar, mas depois se envolveu e demonstrou muita alegria na dinâmica.

História e Geografia trabalhamos de forma interdisciplinar, com uma das propostas dos parâmetros curriculares nacionais para educação infantil. Foi realizada uma tarefa utilizando a vegetação local, como também aprendemos a sinalização e conhecemos o semáforo, suas cores, a importância de prestar atenção antes de atravessar uma faixa de pedestre, noções de dimensões espaciais e lateralidade: direita/esquerda; para frente/para trás, leitura e escrita, conhecendo as letras do alfabeto, pintura e montagem.

Schön (2000), partindo dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos de autores como John Dewey, Lev Vigotsky, Jean Piaget entre outros e, contrariado com a forma de ensinar proveniente de uma construção científica e usada pelo docente como algo absoluto, propõe uma alternativa para a prática docente, defendendo um tipo de ensino que valorize o saber do aluno, auxiliando-o a fazer uma junção do seu conhecimento na ação com o conhecimento sistematizado na

escola. A este tipo de ensino denominou-se como uma reflexão na ação (FACION, 2005).

Na criança com SD, os aspectos linguísticos são mais comprometidos do que outros aspectos do desenvolvimento, principalmente no campo da fonologia e da morfossintaxe. Esses déficits metalinguísticos interferem no processo de alfabetização.

As crianças com SD apresentam níveis mensuráveis de consciência fonológica, porém inferiores quando comparados aos de pessoas com desenvolvimento típico.

Há uma discussão a propósito das dificuldades que as crianças com Síndrome de Down podem apresentar na aquisição de linguagem, principalmente devido às características relacionadas à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, juntamente com o atraso no desenvolvimento cognitivo, ressaltando que os interlocutores com quem a criança com Síndrome de Down interage devem estar atentos às formas diversas com que esta criança pode manifestar sua linguagem: oral, gestual, gráfica, entre outras. A utilização de recursos visuais no ensino pode favorecer o processamento de conceitos trabalhados. (SANT'ANNA, 2012, p. 01)

Desta forma, se faz necessário a presença de um bom profissional em sala, preparado para atender as especificidades de cada aluno, seja ela criança com necessidades educacionais ou ditas "normais". A formação continuada aparece como uma aliada na prática educacional daquele profissional, uma vez que os conhecimentos adquiridos na graduação não são limitados, é importante que o professor busque novos aprendizados que irão auxiliá-lo em prática.

Além das manifestações referidas, o indivíduo com SD manifesta comprometimento no desenvolvimento da linguagem, que mostra-se mais lenta; é neste domínio que a criança acometida apresenta os maiores atrasos (SCHWARTZMAN, 1999), havendo, assim, necessidade de um trabalho de estimulação precoce. Tomando-se como pressuposto que a linguagem se constrói por meio do processo de interação, numa relação dialógica na qual adulto e criança têm papel fundamental (LEMOS, 1989), para a criança com SD é essencial estabelecer essa interação, que tem como maior aliada sua inclusão na rede regular de ensino.

Em relação aos processos interativos podemos falar o seguinte, trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determina dos de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKI, 1984 e 1989). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1984).

São as interações que fazem com que o sujeito se torne parte daquele ambiente, como ser constituinte daquele espaço, aprendendo dia a dia com as práticas cotidianas e com a relação com o outro. E isso, se torna de suma importância principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais, as relações que as mesmas constituem as tornam mais seguras e autônomas no desenvolvimento de suas múltiplas habilidades, desenvolvimento cognitivo, linguagem, expressão corporal, movimento, etc.

O aluno JC, é uma pessoa alegre, saudável, comunicativo, gosta de se expressar. Relaciona-se bem com pessoas tanto o professor quanto os colegas de turma. Junior como é chamado por todos os conhecidos e também como gosta de ser chamado, atualmente está matriculado no 1º ano do ensino regular de uma escola municipal da cidade de Campina Grande PB, foi bem aceito pelos colegas e também pelo professor da turma, está inserido no programa **MAIS EDUCAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL**, no qual já se percebe significativos avanços em relação à aquisição da escrita e suas inúmeras habilidades psicossociais e cognitivas.

4.1 Algumas das atividades desenvolvidas através do atendimento individual especializado no NEDESP/UEPB.

Jogos educativos

Através do Projeto de Extensão desenhando linhas inclusivas UEPB em foco, foi possível possibilitar a essa criança uma significativa mudança de vida, o mesmo foi assistido no Núcleo de Educação Especial - UEPB, sempre as terças e quintas-feiras por um tempo de 2h cada encontro. Realizei sempre atividades de leitura,

escrita, música, brincadeiras e jogos lúdicos. Com os jogos foi possível ter significativas aprendizagens.

Processo de letramento

O processo de letramento foi feito com textos expressivos que fosse de encontro à realidade da criança. Trabalhávamos um tema, e, dentro do tema partia para a vivência dele com objetivo de melhorar a aprendizagem deste, foram textos com rimas, parlendas, texto informativo, sempre com objetivo de favorecer uma melhor compreensão, trabalhamos textos tanto de maneira ascendente quanto decrescente, partindo de unidades menores para o todo ou o contrário. Ex: palavra, frase, texto ou do texto, frase, palavra.

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Conforme apresenta a autora, a criança está imersa a esse ambiente com um turbilhão de informações, utilizando essa linguagem visual, ela quando chega a escola, não chega como uma tábula rasa como apresenta Pestalozzi, a mesma já traz consigo conhecimentos prévios, resultados de suas relações com o meio, cabe ao professor sistematizá-los e utilizá-los como seu aliado, não subestimando-a.

Arte no processo de ensino aprendizagem

Através da pintura foi possível trabalhar o lúdico. O aluno pintava com muita habilidade, foi possível perceber que ele desenvolveu as coordenações finas e grossas, pintava sempre com muito esmero, ele não permitia pinturas borradas, quando acontecia ele apagava e deixava tudo correto, sem rasuras. BRASIL (1998) apresenta

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. (RCNEI, p. 91, 1998).

A criança conseguiu realizar todas as atividades propostas ao longo da pesquisa com mediação necessária e estímulo suficiente, seja ela de língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes, enfim, foi um aprendizado com significação para ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida educa. Mas a vida que educa não é uma questão de palavras, e sim de ação. É atividade.
Johann Heinrich Pestalozzi

Há de se observar as potencialidades das pessoas com Síndrome de Down, para que sua inclusão em escolas regulares se dê de forma efetiva, com mudanças no caráter pedagógico das atividades, propiciando e alcançando, assim, um satisfatório processo de ensino-aprendizagem. Entendemos então que, para que haja mudanças nos paradigmas sociais, principalmente no que concerne à inclusão escolar, esta mudança deve partir da sociedade porque é por ela que o mundo é modificado.

De acordo, com as observações apresentadas neste trabalho, podemos perceber que a inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino é algo imprescindível para a mesma, por isso se faz necessário que todos os engajados com a educação enxergue dessa forma, não é benéfica apenas para a criança incluída, todavia para seus colegas de sala que terão a oportunidade de ter um contato e com isso entender que todos somos sujeitos com qualidades e adversidades, portanto merecemos respeito e valorização, entendo também que não é apenas incluir por incluir, a criança precisa de suporte pedagógico, psicológico, estrutura adaptada e principalmente comprometimento por parte da família e da escola.

Temos conhecimento dos inúmeros desafios, porém gradativamente com envolvimento de todos os desafios serão superados, a inclusão é benéfica, portanto necessária.

É importante salientar que o aluno pesquisado com SD, tem suas limitações cognitivas, mas foi possível desenvolver com ele todas as atividades pretendidas e com máximo êxito, foram adaptadas para o seu nível de aprendizagem, porém o professor precisa ter esse olhar observador, cada aluno desenvolve suas habilidades de maneira diferenciada e conseqüentemente o ritmo de aprendizagem é condizente com suas limitações.

Esperamos que investigações futuras devam ser conduzidas para se ampliar a compreensão desse objeto de estudo – a inclusão escolar dos alunos com síndrome de Down, para que tenhamos mais conhecimento sobre esse assunto.

Constatamos através das atividades, que o aluno com Síndrome de Down pode desenvolver muito bem suas capacidades cognitivas, dentro de suas limitações, claro quando a atividade é bem planejada favorece trabalhar as áreas em que a criança tem mais dificuldade, com isso o índice de aprendizagem é bem satisfatório.

A escola deve ser um lugar de encontro, de igualdade, de desenvolvimento. Para Tanto, precisamos construir um espaço-tempo de gestão que acolha as diferenças existentes no mundo. A escola precisa adaptar-se para acolher a criança com necessidades educacionais especiais, deve adaptar o currículo e adotar ações pedagógicas, a fim de oferecer um ensino com muito mais qualidade de vida.

A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico – político – ideológico, tem função específica que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

Ressaltamos ainda, para que esse desempenho seja satisfatório o envolvimento da família durante todo o processo, como elemento fundamental para que a criança sinta-se acolhida dentro e fora do ambiente escolar, tendo os pais como suporte indispensável para o seu crescimento.

Portanto, um atendimento pedagógico individualizado e bem orientado pedagogicamente facilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com Síndrome de Down. Assim, atendimentos educacionais especializados oferecidos em salas de recursos multifuncionais ou em instituições educacionais que podem ser parceiras da escola regular favorecem muito com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, fazendo-o torna-se um indivíduo valorizado e acolhido no seio da sociedade, não porque existe uma legislação que orienta e exige que ele seja incluído, mas porque suas diferenças são ínfimas comparadas as suas muitas habilidades notórias e úteis a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Águida Teresinha Luciano et al (Col). **Proposta Curricular – Educação Especial**. Santa Catarina. [S. l.] pp.62-68.

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

ANTONARAKIS, S.E. et al. Chromosome 21 and Down syndrome: from genomics to pathophysiology. *Nat Rev Genet.*, v.5, n.10, p.725-738, 2004.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp. Marília - Publicações, 2000.

AZEVEDO, Cinthia Coimbra de.; PINTO, Cacilda Silveira.; GUERRA, Leonor Bezerra. **O desenvolvimento da Consciência Fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular?** Revista Cefac. [S.l.], p. 1057-1060, nov-dez. 2012.

BAIRRÃO, J. **Políticas e Práticas Educativas: O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004**. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores. 2004.

BARBOSA, João Ilo Coelho. **A criatividade sob o enfoque da análise do comportamento**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. V, nº 2, 185-193. 2003.

BIANCHETTE, Lucídio. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. Maringá, vol.03, pp. 1-13, 1995.

BISSOTO ML. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição, pp. 8-80, 2005.

BOOTH, T. et al. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BUENO, J. G. S., *Educação Especial Brasileira Integração/ Segregação do Aluno Diferente*, São Paulo, EDUC, PUSP. 1993.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2ª edição, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. In: Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto. — Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL. Lei n.º 4.024/61, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei no 5.692/71, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. O acesso de alunos com deficiência escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. pp. 1-25. 2001.

CAPONE, G.T. Down Syndrome genetic insights and thoughts on early intervention. *Infants Young Child.*, v.1, n.1. p. 45-58, 2004.

CARDOSO, Marilene da Silva. Educação **Especial em direção à educação inclusiva**. STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino (Orgs). In: Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. Edipucrs, 3º edição, Porto Alegre, 2006.

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

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto, Editora Porto. 1997.

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

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. Fundação CECIERJ, v.1, Rio de Janeiro, 208p. 2010.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e as suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**: uma introdução a trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. Ed. Giz Editorial. PP-36-38, 2008.

FLABIANO, Fabíola Custódio. **A constituição da representação pela criança com Síndrome de Down** [tese]. São Paulo, 2010. 311f. Tese (Doutorado em Comunicação Humana) - Universidade de São Paulo, 2010.

HERZ, Susan. **Violência Contra Pessoas com Deficiências**: barreiras ao diagnóstico, prevenção e tratamento. Academic Medicini, vol. 74, número 10, 1999.

JÖNSSON, T. **Inclusive education**. Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

LEMOS, Jaqueline. **Um país em guerra**. Jornal do Psicólogo, São Paulo, p. 4-5, maio/jun. 2000.

LEMOS, C.T.G. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões. In: ENCONTRO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 1, 1989. *Anais...* Porto Alegre: PUC. 1989, p.61-79.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e et al. A inclusão da Criança com Síndrome de Down na Rede Regular de Ensino: Desafios e Possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.497-508, Set.- Dez. 2008.

LYKOUROPOULOS, Cristiana Beatrice. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL**. [Dissertação]. São Paulo, 2007. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2007.

MALHEIROS, Bruno Taranto. A pesquisa Científica em Educação. IN Metodologia da pesquisa em Educação. Rio de Janeiro LTC, 2011.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. São Paulo: Zahar; 1975.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas. In FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA, L.M.P.; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, pp. 45-59, 2007.

MASINI, Elcie F.S. **Integração ou desintegração?** Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v.7, n.42, jan./fev. 1999. p. 52-54.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar Comum ou Especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 2ª edição. São Paulo: Cortez. 1999.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, pp. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolbert. Inclusão de alunos com síndrome de down: discursos dos professores. *Fractal*, **Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, Abril. 2010.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: Da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília v. 6, n.1, pp. 1-26, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Curitiba: SEED/DEPG, 1990.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental:** da Superstição à Ciência. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down:** guia para pais e educadores. Campinas: Ed. Papyrus, 1999.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Revista de Enfermagem UERJ, p.276-283, abr/jun, Rio de Janeiro, 2007.

REIMAND, T. et al. Parents' satisfaction with medical and social assistance provided to children with Down syndrome: experience in Estonia. *Community Genet.*, v.6, n.3, p.166-170, 2003.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim.; Maranche, Elisandra André. **Educação especial:** história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. (Org.). Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. pp-1-35.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. Resenha Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 709-712, Out.-Dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu (MG), v.14, n.40, pp. 1-13, jan/abr. 2009.

SAHB, Warley Ferreira. **Educação Especial:** olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal. pp.1-16. 2004.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva:** redefinindo a educação especial. *Porão de Vista*, Florianópolis, n.3/4, pp.103-118, 2002.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, pp. 135-153, 2009.

SILVA, Brígida Karina Liechocki Nogueira. **Inclusão Escolar De Uma Criança Com Síndrome DeDown.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 14p. 2009.

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

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Ed. Memnon, 1999.

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

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Educating all students in regular education. **TASH Newsletter**, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. **As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências**. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 306 p, 1999.

TRINDADE, Ana Lúcia. **Orientações para Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. normalização segundo ABNT. Universidade Luterana do Brasil., 31f. 2014.

UNESCO. Ministry of Education and Science of Spain. Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO, 1994.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKI, Levi Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

Portal Infopedia, Observação Participante. Disponível em: <[www.infopedia.pt/\\$observacao-participante](http://www.infopedia.pt/$observacao-participante)> Acesso em 16 de Janeiro de 2015.

Portal História Mais, Idade Moderna. Disponível em: <www.historiamais.com/idademoderna.htm> Acesso em 17 de Janeiro de 2015.

Portal Revista Escola, As leis sobre diversidade. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/formacao/leis-diversidade-424523.shtml> Acesso em 18 de Janeiro de 2015.

Portal Revista Escola, Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto a sala de aula. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/formacao/teorico-incorporou-afeto-sala-aula-423096.shtml> Acesso em 20 de Janeiro de 2015.

Portal Educar para crescer, Johann Heinrich Pestalozzi. Disponível em: <educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml> Acesso em 25 de Janeiro de 2015.

Portal Unijales, Idade Moderna. Disponível em: <reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094602_242.pdf> Acesso em 28 de Janeiro de 2015.

APÊNDICES

Apêndice - A

**Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Educação - CEDUC
Departamento de Educação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Graduanda: Viviane de Almeida Silva
Orientador: Dr. Eduardo Gomes Onofre
Pesquisa para análise de dados e produção científica

Local: Núcleo de Educação Especial – NEDESP/UEPB**

ATIVIDADES:

Encontre em jornais e revistas as letras que correspondem ao seu nome, recorte-as e cole abaixo:

JOSÉ CARLOS LIMA DUARTE JUNIOR

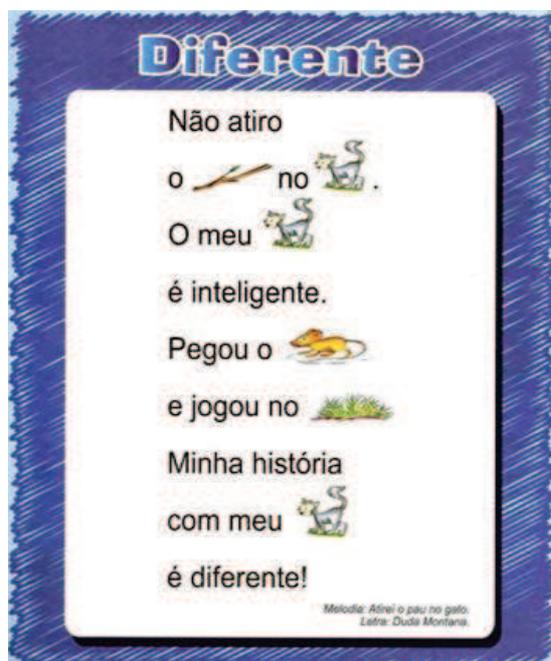
Apêndice - B

Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Educação - CEDUC
Departamento de Educação
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
Graduanda: Viviane de Almeida Silva
Orientador: Dr. Eduardo Gomes Onofre
Pesquisa para análise de dados e produção científica
Local: Núcleo de Educação Especial – NEDESP/UEPB

Pinte as vogais MAIÚSCULAS e MINICÚSCULAS

A E I O U
a e i o u

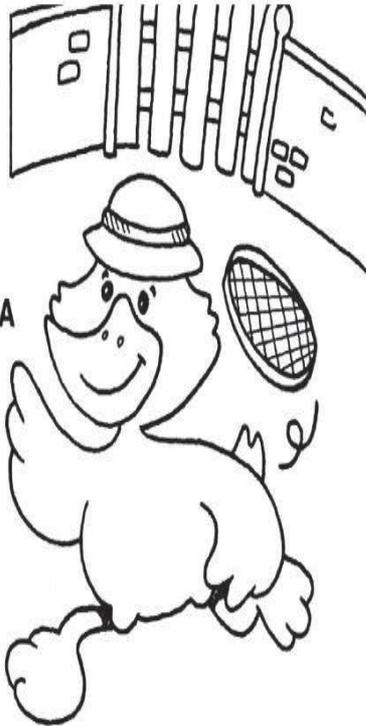
Vamos rimar um pouco...



ATIVIDADE DE AULA - DATA: ___/___/___

O PATO PEREIRA

O PATO PEREIRA
PULOU A PORTEIRA,
CAIU NA PEDREIRA,
SAIU NA CARREIRA,
TROPEÇOU NA PENEIRA
E FOI PARAR
NO PRIMEIRO ANDAR
DA PRATELEIRA...



DE ACORDO COM O TRAVA-LÍNGUA, MARQUE A RESPOSTA CERTA.

1 O NOME DO PATO É:

PEDREIRA PEREIRA PARREIRA

2 O PATO PULOU A:

PORTEIRA PEDREIRA PENEIRA

3 ONDE O PATO CAIU?

NA PEDRA NA PEDREIRA NO BARRACO

4 O PATO TROPEÇOU NA:

PENEIRA PEDREIRA PORTEIRA

5 EM QUE ANDAR DA PRATELEIRA O PATO FOI PARAR?

NO PRIMEIRO NO SEGUNDO NO TERCEIRO

VAMOS ORGANIZAR O TEXTO?

AS FRASES ABAIXO ESTÃO FORA DE ORDEM. NUMERE-AS OBSERVANDO A SEQUÊNCIA DAS FRASES DO TRAVA-LÍNGUA "O PATO PEREIRA".

PULOU A PORTEIRA,

TROPEÇOU NA PENEIRA

E FOI PARAR

SAIU NA CARREIRA,

NO PRIMEIRO ANDAR

O PATO PEREIRA

DA PRATELEIRA...

CAIU NA PEDREIRA,



TRAVA-LÍNGUA

SÃO PARLENDAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA PRONÚNCIA DE SUAS FRASES.

LEIA E COMPLETE AS FRASES SUBSTITUINDO OS DESENHOS POR PALAVRAS.

TRAVA-LÍNGUA

São parlendas que apresentam dificuldades na pronúncia de suas frases. Leia e complete as frases substituindo os desenhos por palavras:



A _____ arranha a _____.



O _____ roeu a roupa do _____ de Roma,



E a _____ raivosa roeu o resto.



Um _____ dentro do _____.