



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E ENSINO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ARIANNE BEATRIZ CAVALCANTE GUIMARÃES
GISELE MONIQUE SILVA BRASILIENSE
KELLYANNE MARECO GEMAQUE
NEANGELA KARLA NASCIMENTO SANTOS
WALQUÍRIA DE ARAÚJO PEREIRA

**METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS
DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

MACAPÁ – AP

2010

ARIANNE BEATRIZ CAVALCANTE GUIMARÃES
GISELE MONIQUE SILVA BRASILIENSE
KELLYANNE MARECO GEMAQUE
NEANGELA KARLA NASCIMENTO SANTOS
WALQUÍRIA DE ARAÚJO PEREIRA

**METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS
DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Colegiado de Pedagogia da
Universidade Federal do Amapá –
UNIFAP, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra.
Marinalva Silva Oliveira.

MACAPÁ-AP

2010

BRASILIENSE, Gisele Monique Silva; GEMAQUE, Kellyanne Mareco; GUIMARÃES, Arianne Beatriz Cavalcante; PEREIRA, Walquíria de Araújo; SANTOS, Neangela Karla Nascimento. **METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN.** Trabalho de Conclusão de Curso, p. 80, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.

ARIANNE BEATRIZ CAVALCANTE GUIMARÃES
GISELE MONIQUE SILVA BRASILIENSE
KELLYANNE MARECO GEMAQUE
NEANGELA KARLA NASCIMENTO SANTOS
WALQUÍRIA DE ARAÚJO PEREIRA

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data da Aprovação: ____/____/ 2010.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira

Orientadora (Unifap)

Profa. Msc. Arthane Menezes Figueiredo

Avaliadora (Unifap)

Profa. Msc. Ivanete Pinheiro

Avaliadora (Unifap)

*Aos nossos familiares, companheiros,
namorados, amigos e às crianças
com síndrome de Down.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu maravilhoso Deus pela vida e a Ele devo a coragem e perseverança durante minha jornada acadêmica.

Aos meus pais Arimatéo e Benedita, ambos são responsáveis por cada sucesso alcançado e cada degrau avançado em minha vida, pois vocês são e sempre serão meu maior porto seguro, meu maior exemplo de vitória, meus heróis e simplesmente aqueles que mais amo.

Ao meu irmão Júnior e familiares pelo incentivo, apoio e confiança que depositaram em mim.

Ao Miller, que por vezes deve ter detestado este trabalho, pois sacrifiquei muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos, mas com amor sempre me incentivou, apoiou e, o melhor de tudo, sempre me cobrou para que eu continuasse e concluísse esta etapa da minha vida.

À Profa. Dra. Marinalva Oliveira por todo o seu saber, a sua ajuda, os seus conselhos e o modo como sempre nos estimulou à busca pelo conhecimento.

A todos os meus amigos e amigas que estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

Às instituições escolares, professoras e seus alunos com síndrome de Down pela significativa contribuição para a nossa pesquisa. Obrigada!

Arianne Guimarães

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus pela oportunidade da vida e por estar concluindo mais uma etapa de minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais Sérgio Brasiliense e Regina Aguiar, por serem as duas pessoas que mais amo na vida e a quem dedico todo o meu sucesso. Os considero como os reais responsáveis pelo que sou hoje, por isso serei eternamente grata.

À minha irmã Sheila Brasiliense que muito me incentivou para vencer na vida e muito contribuiu para isso.

À nossa orientadora Profa. Dra. Marinalva Oliveira, pela oportunidade, atenção, dedicação e por seus conhecimentos que de muito valeram para a concretização deste trabalho.

Aos meus amigos que direta ou indiretamente pude contar no desenvolvimento de minha trajetória acadêmica.

Às instituições escolares, professoras e seus alunos com síndrome de Down pela significativa contribuição para a nossa pesquisa. O meu muito obrigado!

Gisele Brasiliense

AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida e pela oportunidade de realização e conclusão desta pesquisa.

Ao meu pai Alípio Silva de Lima pelo amor e dedicação incondicional dedicados a mim em todos os momentos de minha vida.

À nossa orientadora Profa. Dra. Marinalva, por nos instigar constantemente ao conhecimento.

Aos poucos e bons amigos com os quais pude contar no desenvolvimento de minha trajetória acadêmica.

As professoras participantes desta pesquisa pela contribuição em minha iniciante jornada profissional.

E as crianças com síndrome de Down pela fundamental participação no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Kellyanne Gemaque

AGRADECIMENTOS

À Deus pela renovação espiritual, coragem e esperança recebidos todos os dias de minha vida.

À minha mãe Creuza Miranda Nascimento por ter sido responsável pela pessoa e profissional que tornei-me hoje, dedico todo o meu amor e as minhas vitórias.

As minhas irmãs Kátia e Kelly por serem fonte de inspiração, dedicação, profissionalismo, responsabilidade, carinho e amor.

Ao Alan, com quem tenho vivido momentos mágicos e pelo apoio, aprendizado, exemplo de amor, fé, dedicação, paciência e carisma todos os dias.

À Profa. Dra. Marinalva Oliveira pelas orientações, dicas, carinho e por ter sido exemplo de responsabilidade e competência.

A todos os meus amigos, pelo carinho, respeito e compreensão pela minha ausência durante esta etapa.

Aos participantes deste estudo, pela oportunidade de aprendizado.

Neangela Santos

AGRADECIMENTOS

A um Deus que oportuniza a mágica vivência ao meu ser.

Aos meus pais Walber e Cleide por compreenderem, acreditarem, apoiarem e incentivarem as lutas em prol de minhas conquistas.

Aos meus irmãos Wellington e Salomão por torcerem e acreditarem em meu sucesso.

Aos meus familiares pelo carinho e apoio de sempre.

Ao Antonio, que com um pensar filosófico-poético e amor acompanhou esta trajetória e sempre se fez presente.

À Profa. Dra. Marinalva Oliveira que aceitou esse desafio nos oportunizando aprendizagem, através de suas orientações permeadas de conhecimento e humildade.

À Arianne, Gisele, Kellyanne e Karla pela amizade construída em minha trajetória acadêmica e por fazerem parte deste trabalho sempre com dedicação, paciência e compromisso.

Aos amigos que através de sugestões e incentivos construíram conosco um precioso conhecimento.

Ao grupo de pesquisa do Núcleo de Educação e Cultura- NEC/UNIFAP pelas sugestões, diálogos e debates que contribuíram significativamente na construção desta pesquisa.

Às escolas pesquisadas juntamente com suas professoras e alunos envolvidos neste estudo, agradeço por nos oportunizarem conhecer suas realidades e por contribuírem com nossa pesquisa.

Walquíria Pereira

A luta contra a exclusão, já antiga, está presentificada – fomos, somos e seremos responsáveis, na história da humanidade, pela opressão, pela libertação, pela formação da consciência crítica, pela antecipação e pela provocação de práticas sociais mais justas. (GÓES e LAPLANE, 2007, p.115).

BRASILIENSE, G.M.S.; GEMAQUE, K.M et al. **Metodologias e Estratégias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down.** Macapá, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

RESUMO

Considera-se que as crianças com síndrome de Down necessitam de adequações metodológicas que sejam capazes de lhes oportunizar o acesso ao conhecimento no processo de ensino, pois estas crianças em virtude das limitações biológicas ocasionadas pela síndrome apresentam características próprias no processo de ensino e aprendizado, as quais devem ser consideradas pelo professor na sala de aula. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa visa compreender como está ocorrendo o acesso ao conhecimento das crianças com síndrome de Down na sala de aula regular e descrever e analisar as metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down. Participaram desta pesquisa cinco professoras atuantes na 1ª série do ensino fundamental e cinco alunos com síndrome de Down inseridos nas respectivas turmas de escolas públicas regulares. A abordagem teórico-metodológica do estudo foi sob a perspectiva da teoria histórico-cultural e sua análise foi realizada em consonância com o método microgenético. O trabalho está dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro trata do Paradigma da Inclusão Escolar, e o segundo é referente às metodologias e estratégias como forma de acessibilidade das crianças com síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem. Dentro deste capítulo aborda-se a concepção da teoria sócio-histórica de Vygotski, a caracterização dos fatores genéticos e sociais que influenciam no aprendizado dessas crianças e também a importância da adaptação curricular para se proporcionar um aprendizado satisfatório para as mesmas. A pesquisa foi dividida em duas etapas, na primeira etapa foram realizadas as observações do tipo participante na sala de aula com as professoras e alunos com síndrome de Down e na segunda etapa foram realizadas as entrevistas com as professoras, com o auxílio de gravador, que posteriormente foram transcritas e analisadas de acordo com o referencial teórico. Os resultados das entrevistas e observações indicaram que algumas escolas públicas regulares não estão oportunizando de maneira significativa o acesso ao conhecimento de crianças com síndrome de Down, ao mesmo tempo que utilizam metodologias e estratégias diferentes do restante da turma, sem as adequações necessárias que auxiliariam consideravelmente no processo de aprendizado dessas crianças. Dessa maneira, entende-se que a inclusão escolar não está ocorrendo nas salas de aulas regulares, pois as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais não estão sendo consideradas, o que leva à uma mera integração e até mesmo exclusão desses alunos.

Palavras chaves: Interação professor/aluno; Metodologias e Estratégias; síndrome de Down; inclusão escolar.

LISTA DE TABELAS

TABELA I - Informações sobre os participantes da pesquisa – Professores	51
TABELA II- Informações sobre os participantes da pesquisa – Alunos	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 JUSTIFICATIVA	17
3 PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO..	19
3.1 Inclusão e integração escolar: uma abordagem de conceitos e entendimentos.....	20
3.2 A importância da formação docente e sua relação com o fracasso escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.....	23
3.3 O progresso educacional de crianças com síndrome de Down no ambiente regular de ensino a partir da mediação social.....	25
3.4 A necessidade de mudança nas concepções inclusivas da escola e da sociedade.....	26
4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	30
4.1 Desenvolvimento e Aprendizagem numa Perspectiva Sócio-Histórica de Lev S. Vygotski.....	30
4.2 Caracterização dos fatores genéticos e sociais que influenciam na aprendizagem das crianças com síndrome de Down	34
4.3 Adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down	38
5 METODOLOGIA	46
5.1 Abordagem teórico-metodológica	46
5.2 Participantes	47
5.3 Local	47
5.4 Recursos	47
5.5 Procedimentos	47
6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS	51
6.1 Descrição dos participantes (professores e alunos).....	51
6.2 Análise dos resultados das observações e entrevistas	53

6.2.1 Utilizava conteúdos, metodologias e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P1, P2, P3 e P4.....	58
6.2.2 Utilizava conteúdos e metodologias iguais para toda a turma e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P5.....	62
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
8 REFERÊNCIAS.....	71
9 APÊNDICES	

Apêndice 1 - Ofício para as escolas

Apêndice 2 - Termo de consentimento para as escolas

Apêndice 3 - Termo de consentimento para os pais ou responsáveis

Apêndice 4 - Roteiro de entrevista

Apêndice 5 - Formulário de observação

10 ANEXO

Anexo 1 - Parecer do comitê de ética

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa relacionado ao Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, no qual se investigou a respeito das metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down que freqüentam as classes de ensino regular de escolas públicas da cidade de Macapá.

Dentro deste contexto, será apresentada inicialmente a justificativa, na qual está incluída a hipótese, a problemática e os objetivos pertencentes a esta pesquisa. Posteriormente serão abordados os capítulos que, por sua vez, foram divididos em dois, o primeiro denominado Paradigma da Inclusão Escolar: alguns pontos de reflexão, o qual contém um subtópico: Inclusão Escolar: uma abordagem de conceitos e entendimentos; o segundo capítulo denomina-se Estratégias Metodológicas: acessibilidade de crianças com síndrome de Down ao processo de ensino e aprendizagem, o qual possui três subtópicos intitulados: Desenvolvimento e Aprendizagem numa Perspectiva Sócio-Histórica de Lev S. Vygotski, Caracterização dos fatores genéticos e sociais que influenciam na aprendizagem das crianças com síndrome de Down e Adaptação Curricular no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down.

Esta divisão em subtópicos busca proporcionar aos futuros leitores deste trabalho melhor entendimento a respeito do paradigma da inclusão escolar, bem como fornecer informações acerca de como as crianças com síndrome de Down estão sendo tratadas nos ambientes escolares, no tocante ao seu processo de ensino-aprendizagem e quais são as mudanças necessárias para que as mesmas sejam de fato incluídas no ambiente educacional, considerando as leis e discussões a cerca do processo da educação inclusiva, bem como a perspectiva sócio-histórica.

Assim, esta pesquisa adotou a seguinte metodologia e procedimentos para a obtenção das informações empíricas: inicialmente dividiu-se a pesquisa em duas etapas, onde na primeira etapa foram realizadas as observações do tipo participante nas salas de aula com as professoras e seus respectivos alunos com síndrome de Down e a segunda etapa seguiu-se com a realização de entrevistas com as professoras, com o auxílio de gravadores, as quais foram transcritas de acordo com o método microgenético e analisadas com base no referencial teórico para a obtenção de respostas à problemática desta pesquisa.

Analisou-se e discutiu-se as informações obtidas, as quais ao se descrever os participantes (professores e alunos), foi possível realizar a análise dos resultados das

observações e entrevistas e dividir nas seguintes categorias: Utilizavam conteúdos, metodologias e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P1, P2, P3 e P4; Utilizavam conteúdos e metodologias iguais para toda a turma e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P1 e P5. Vale ressaltar que a participante P1, encaixou-se nas duas categorias, pelo fato de ministrar suas aulas utilizando conteúdos, metodologias e estratégias diferentes para a criança com síndrome de Down na maioria das aulas e em alguns momentos buscou utilizar conteúdo e metodologias iguais e estratégias diferentes para a criança com síndrome de Down. Por último serão apresentadas as considerações finais, que contém opiniões acerca dos resultados obtidos e da relevância desta pesquisa para o mundo acadêmico e escolar.

2 JUSTIFICATIVA

Atualmente, muitas pesquisas estão voltadas ao estudo da inclusão de crianças com síndrome de Down em escolas regulares, tais como aquelas desenvolvidas por Voivodic (2007) e Bissoto (2005). No Estado do Amapá, alguns estudos têm sido desenvolvidos por SILVA, BRITO, COELHO et al, (2007); BATISTA; GÓES; MORAES e OLIVEIRA (2008); LIMA (2009); OLIVEIRA (2008) e SILVA (2008), envolvendo temas relacionados à concepção dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down, ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças, a importância da interação, a construção do conhecimento de crianças com síndrome de Down a partir de sua inserção em escolas regulares, a mediação através do uso de software educacional, dentre outros.

Os resultados destas pesquisas têm demonstrado que muitos professores apresentam baixa expectativa quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de seus alunos com síndrome de Down. Além disso, percebe-se que muitos professores sentem que seu papel é importante na determinação de mudanças significativas no processo de ensino, contudo, muitos se frustram quando não obtêm êxito na busca de alternativas metodológicas, principalmente quando se trata do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Por exemplo, se na prática cotidiana o professor perceber que a metodologia adotada favorece apenas alguns alunos é preciso que ele compreenda e tenha claro o porquê disso, a que alunos este método favorece e porque os favorece. Sem essa compreensão, dificilmente conseguirá mudanças que levam a resultados significativos. Assim como as estratégias tem grande importância no processo de transmissão do saber, pois serão os recursos utilizados pelo docente a fim de alcançar os objetivos propostos pela aula.

Neste sentido, constatou-se a necessidade de realizar mais estudos para compreender quais as metodologias e estratégias estão sendo utilizadas pelos professores que trabalham com crianças com síndrome de Down, pois compreende-se que a forma como o professor interage com os seus alunos com síndrome de Down está diretamente relacionada às representações que o mesmo possui sobre a criança.

Para Silva (2008) esta representação está alicerçada, na maioria das vezes, por um enfoque médico, onde se vê a “deficiência”, como único fator que gera o “atraso cognitivo” e, portanto, responsabiliza a “deficiência” pelo não desenvolvimento da criança com síndrome de Down no contexto escolar.

Neste sentido, os estudos de Vygotski (1997) permitem demonstrar que não basta determinar as condições biológicas das crianças, mas deve-se compreender a relação da “deficiência” com o meio social e como este possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças com necessidades educacionais especiais. Deste modo, o estudo sobre defectologia vem mostrar que o desenvolvimento cultural de crianças com necessidades educacionais especiais não está exclusivamente vinculado a uma ou outra carência orgânica, mas ao estudo integral da personalidade da criança e de sua interação com o ambiente social.

Assim, o meio sociocultural tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, fornecendo subsídios para compensar ou acentuar suas dificuldades, bem como irá impor limites a serem transpostos. As relações interpessoais farão com que as crianças criem novos mecanismos em busca do equilíbrio de suas funções psicológicas para se adaptar ao convívio social. (VYGOTSKI, 1997).

A partir das inquietações, oriundas destes estudos, surgiu a seguinte problemática de pesquisa: Quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores da 1ª série do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome Down? A hipótese deste estudo é que alguns professores utilizam as mesmas metodologias e estratégias para qualquer aluno, onde todos têm que aprender da mesma forma e no mesmo ritmo, desconsiderando a heterogeneidade existente na sala de aula. Averigua-se que a transmissão do saber deve ser apenas pela via oral e com os únicos recursos didáticos que são o quadro magnético, pincel e livros didáticos. Neste sentido, a criança com síndrome de Down estaria sendo excluída do processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares, em virtude dos profissionais não utilizarem métodos adequados que respeitem suas necessidades.

Diante do exposto, considera-se que esta pesquisa é extremamente relevante, pois irá fornecer informações práticas de como está ocorrendo o processo da inclusão escolar no ensino regular. Ao observar-se mais atentamente a questão da inclusão, no sentido de buscar compreender como as crianças com síndrome de Down estão tendo acesso ao conhecimento e como estas estão sendo incluídas no sistema regular de ensino, defronta-se com outras barreiras, tais como: a insuficiência de estudos nesta área e a ausência da formulação de objetivos e adaptações curriculares para o ensino das mesmas.

3 PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO

A inclusão escolar é um dos assuntos que tem ganhado espaço nas discussões sociais, pois a escola, enquanto instituição firmada socialmente, faz parte do processo de inserção de diferentes grupos da sociedade em seu contexto. No entanto, o que ocorre no cotidiano de muitos que sofrem com algum tipo de deficiência é a exclusão, a segregação ou a marginalização, tornando o paradigma da inclusão, defendido por vários educadores, algo tão distante de se concretizar.

Desta forma, precisa-se entender, conforme Rousseau em seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (MANTON *apud* ARANTES, 2006), que há presente nos seres humanos dois tipos de desigualdades que os diferenciam: uma é a desigualdade natural ou física que é produzida naturalmente como cor, físico e raça. E a outra é a desigualdade moral, social ou política, a qual é originada a partir das relações políticas, sociais e econômicas estabelecidas pelo indivíduo com o meio em que atua como a religião, classe e status social. O que se torna evidente no Discurso de Rousseau:

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 2005, p.12).

A partir do entendimento destes dois tipos de desigualdades, considera-se relevante a compreensão da relação entre esses e a inclusão escolar, pois no processo educacional inclusivo o entendimento das desigualdades naturais e sociais definidas por Rousseau, são essenciais, porque demarcam a maneira como as mesmas são vistas em sociedade e como influenciam no desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente social (ARANTES, 2006).

Nesse aspecto, é válido compreender em que sentido estas desigualdades fazem parte da dinâmica social e até que ponto interferem na implementação do paradigma inclusivo da educação, o qual objetiva incluir toda e qualquer criança com necessidade educacional especial em classes de ensino regular, ao considerar as suas especificidades e pautar a aprendizagem da mesma, em suas próprias condições e peculiaridades cognitivas (MANTOAN, 2003).

Assim, no momento em que o indivíduo é inserido em um ambiente social e passa a estabelecer vários convívios, este se torna vulnerável à sociabilidade e cultura que o meio lhe oferece, o que influencia em sua história de vida, a qual se constitui como reflexo de uma sociedade que é permeada por desigualdades que diferenciam os sujeitos em seu processo de desenvolvimento enquanto indivíduos sociais.

Deste modo, as desigualdades se intensificam em virtude da sociedade cultivar a individualidade e a produtividade dos seres humanos, exigindo que tornem-se mais eficientes e competitivos para atender o mercado de trabalho, o que constitui a formação social, política e econômica da estrutura capitalista. Diante destes fatores, cabe a seguinte reflexão: como é vista a pessoa deficiente que é estigmatizada pela sua “não eficiência”?

De acordo com Rosseau (2005) a sociedade evidencia a não eficiência das pessoas com algum tipo de deficiência ou síndrome, por apresentarem uma concepção de que esses sujeitos não colaborarão em prol da lógica capitalista e do lucro. Em meio a este contexto, percebe-se o Brasil como um país o qual possui um sistema político-econômico capitalista e que convive com tal realidade.

Acredita-se que essa seja a justificativa para a lamentável falta de investimentos na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, denota-se que este descaso ocorre por se considerar “inviável” o investimento, em virtude da crença que o retorno não se manifesta de forma imediata e mais valia, como se espera das modalidades de ensino regular como o ensino profissionalizante, por exemplo, que gera mão-de-obra qualificada para abastecer o mercado (ROUSSEAU, 2005).

3.1 Inclusão e Integração Escolar: uma abordagem de conceitos e entendimentos

Entende-se que a inclusão escolar exige a transformação da escola, visto que defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (WERNECK, 1997). A noção de inclusão, por essa razão, não estabelece parâmetro em relação a tipos particulares de deficiências.

O paradigma da inclusão, depois de assimilado o seu real propósito, constitui-se como uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. A escola deve dar chance para que seus alunos alcancem sua cidadania, sejam eles deficientes ou não, assim

como possam ter uma vida autônoma para demonstrar até onde podem chegar, sem, no entanto, subjugar e/ou subestimar a capacidade de cada um (MANTOAN, 2003).

Trata-se, portanto, de um novo paradigma educativo em que a escola deve ser uma instituição social que tem por meta incluir todas as crianças, estando aberta para a pluralidade, equalizando oportunidades, pois a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmas (WERNECK, 1997).

Segundo Mantoan (2006, p.23), “a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo as mudanças nas escolas comuns e especiais”. E ainda, segundo esta autora a inclusão se propõe a encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais e também da continuidade dos estudos por uma pessoa que mesmo com dificuldades, falta de apoio e preconceito, busca a escola como uma saída, um refúgio ou um apoio especializado para a sua necessidade especial. E é no momento em que um aluno tem acesso à escola comum que ocorrem os conflitos, pois segundo Mantoan (2006, p.18), “o aluno ‘diferente’ desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade”.

Essa negação em relação aos alunos com deficiência surge primeiro por parte daqueles que o ignoram, segundo por aqueles que não sabem como tratá-los, implicando-os em um tratamento inadequado, terceiro pela exclusão advinda dos que se julgam superiores e finalmente, pela falta de apoio, resistência contra a maioria ignorante, daqueles que tem conhecimento e sabem como proceder (MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, é clara a necessidade de uma maior especificação das palavras integração e inclusão na área escolar, uma vez que ambas priorizam a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular, porém possuem objetivos e propostas de trabalho diferentes. Bueno (2001) enfatiza a diferença básica: a palavra inclusão remete a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Integração, por sua vez, dá a idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa com deficiência e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.

Observam-se diversos fatores que contribuem para a exclusão escolar, e nesse sentido são necessárias revisões em pontos essenciais como o corporativismo dos profissionais, a concepção de pais e professores sobre a deficiência de seus filhos e até o entendimento que os profissionais da educação envolvidos têm de seu papel na hora de incluir uma criança com necessidades educacionais especiais. A escola precisa começar a se programar para que a

inclusão ocorra, contemplando assim a capacidade de aprendizagem de pessoas com deficiência. Para Voivodic (2007, p. 29) “fica evidente que não é apenas o educando com ou sem deficiência que deve adaptar-se ao sistema de ensino, mas também a escola tem o dever de atender as necessidades da criança”.

Assim, observa-se que o Estado tem papel preponderante no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas crianças com síndrome de Down no momento de seu acesso à escola regular, pois de acordo com o decreto-lei nº 3.298/1999 que regulamentou a lei nº 7.853/1989, definiu-se que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas, quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando este recurso for necessário ao bem estar do educando”.

Desta forma, percebe-se que o Estado não tem cumprido com seu papel no que tange as questões da educação inclusiva, pois a mesma propõe um acompanhamento especializado ao aluno desde o momento em que esse é matriculado, e não apenas quando a escola comum não suprir as necessidades dele; portanto, este decreto é um exemplo das políticas públicas que são criadas para dar solução e acabam por reforçar a discriminação e a exclusão.

O paradigma da inclusão demonstra que é dever da escola com seus alunos especiais, fazer com que esses não apenas freqüentem uma escola, mas possam adquirir conhecimentos significativos tanto quanto os outros alunos comuns, porém este dever da escola precisa ser acompanhado através de um trabalho mais especializado e que esteja amparado pelas políticas públicas, as quais, em sua grande maioria, têm excluído os alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar da segregação e do preconceito que provém de muitas décadas, segundo Ferreira (*apud* GOÉS & LAPLANE, 2007), recentemente está ocorrendo uma maior ampliação das vagas junto as classes comuns, mostrando que o aluno com necessidades educacionais está ganhando o seu espaço junto as instituições escolares, porém esta forma de incluir o aluno necessita de revisão, pois a simples oferta de vagas em classes regulares não irá atender ao paradigma inclusivo da educação que implica no compromisso do sistema público com os alunos atendidos, sendo que os encaminhamentos das ações não devem ser homogêneos e sim considerar a diversidade existente nas escolas regulares.

A instituição escolar, de uma maneira geral, vem vivenciando um novo paradigma – o paradigma da inclusão, o qual vem abranger e compreende todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, assim qualquer criança estaria, independentemente da

sua deficiência, atendida pelo ensino das classes regulares. Esse ensino, por sua vez, é definido como um modelo a ser seguido, o qual pressupõe mudanças mais profundas na visão de homem, de mundo, de deficiência, de educação e na forma como estes conceitos são colocados em prática (MANTOAN, 2003).

3.2 A importância da formação docente e sua relação com o fracasso escolar de crianças com necessidades educacionais especiais

Outra questão a se pensar sobre os paradigmas da inclusão, perpassa desde a formação acadêmica até a formação humanística e que toca em situações delicadas no que diz respeito à formação inicial deste professor, como por exemplo, os baixos salários, inexistência de formação continuada, más condições de trabalho, enfim uma série de mazelas que estão presentes na educação (MANTOAN, 2006).

Dentro desse conjunto de dificuldades relacionadas à formação dos docentes, existe ainda o sentimento de incapacidade diante da realidade do cotidiano escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, em razão da diversidade de casos, situações e dificuldades das mais diversas. Tudo isso é reflexo da inadequação da própria escola que recebe esses alunos sem mesmo ter uma infra-estrutura apropriada e do sistema educacional deficitário que forma seus professores com perspectivas mínimas de ensino, despreocupando-se com a qualidade e o compromisso que aquele professor tem com a sociedade e, acima de tudo, com o indivíduo a ser educado (GLAT, 1998).

Dentro deste mesmo contexto, observa-se que a questão do fracasso escolar na rede pública é outra situação muito preocupante, pois a escola regular ainda tem dificuldades de ensinar a todos os seus alunos de acordo com as especificidades e percebe-se que a presença de alunos com deficiência acaba por ser um desafio a enfrentar, posto que a escola tem que procurar um método educativo relevante e que atenda as expectativas da comunidade escolar.

Segundo Kassar (2006, p.57) “o fracasso escolar está sendo justificado pela falta de capacidade do aluno, e nunca pela não adequação do processo pedagógico”, ficando claro que os profissionais da educação têm certo despreparo em relação ao conhecimento das especificidades de seus alunos, por isso é importante a aplicação de uma política de formação continuada para esses profissionais.

Na realidade percebe-se que há uma necessidade irrefutável de se revisar a prática educacional das comunidades, dos Estados ou do próprio País de uma forma geral, pois trata-se não apenas de um caso em particular, mas de milhões de crianças e adolescentes que

possuem necessidades educacionais especiais e são tratadas como incapazes, através de um ensino repetitivo, de pouca relevância cultural e defasado teoricamente.

É neste quadro que Ferreira (*apud* GOÉS & LAPLANE, 2007) afirma que as práticas na aparência das formulações curriculares têm objetivos gerais que se identificam com os da educação regular e que são destinados a todos os alunos de uma forma geral, mas ao observar-se a realidade de sala de aula, verifica-se que o ensino se afasta da área acadêmica ou escolar, pois aquele destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais, e dentre estes os que têm alguma deficiência primária, é centrado em atividades práticas e repetitivas, o que o torna diferente da proposta para todos os alunos da escola regular. O que reflete em verdade a ausência de conhecimentos por parte dos professores das particularidades de cada aluno.

Em relação à formação de profissionais da educação, Mazzota afirma que:

Os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, junto aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz (MAZZOTA, 1993, p.30).

A formação crítica, reflexiva e interdisciplinar favorece a construção social do saber por docentes e alunos nos cursos de formação de professores, desenvolvendo assim, um trabalho pedagógico estimulador, vinculado com a formação teórica. Mas somente o curso de formação não é suficiente, vale lembrar que os profissionais da educação têm de estar sempre em processo de formação continuada, que proporcione aos professores o estímulo à busca, para que estes possam acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Assim, poderão realizar análises mais precisas sobre a sua prática pedagógica de acordo com as circunstâncias em que se encontram ou que podem surgir no ambiente escolar (MAZZOTA, 1993).

Além da dificuldade na formação de professores, há ainda a preocupação com as instituições de ensino que podem estar apenas integrando ao invés de incluindo esses alunos, pois a inclusão escolar tem sido compreendida de forma equivocada (MANTOAN, 2006). Diante disso, Mrech (1999) ressalta que o sistema educacional brasileiro depara-se com uma integração não planejada ou uma inclusão principiante:

A integração não planejada se refere à presença de crianças com deficiência na sala comum, sem apoio especializado e sem planejamento. Isso ocorre por causa da escassez e baixa qualidade de atendimento especializado (...), fazendo com que a escola regular se torne a única alternativa disponível (p. 25).

Desta forma a escola acaba confundindo conceitos e trabalhando inadequadamente, fazendo com que os alunos com necessidades educacionais especiais apenas permaneçam

integrados em uma sala de aula regular, ao invés de incluí-los de fato como prevê e almeja o paradigma inclusivo.

3.3 O progresso educacional de crianças com síndrome de Down no ambiente regular de ensino a partir da mediação social

Quanto à inclusão de crianças com síndrome de Down em classes regulares, Voivodic (2007) afirma que a educação deve contemplar todos os indivíduos sem distinção e isso vai depender da maneira e da filosofia que será utilizada na prática educacional. Neste aspecto para Mrech (1999), a filosofia da inclusão escolar deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nos sujeitos, e sim na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebidos nos seus ambientes sociais.

Dentro deste contexto, no tocante à inclusão de crianças com síndrome de Down em escolas regulares, Voivodic (2007) analisa que a educação dessas crianças pode ou não ser um instrumento transformador desses indivíduos, pois o desenvolvimento da criança com síndrome de Down está vinculado à filosofia que se utiliza na prática educacional, ou seja, a maneira como os educadores e a sociedade em geral enxergam e trabalham as potencialidades dessa pessoa.

Assim, as crianças com síndrome de Down ao serem inseridas nas escolas regulares passam a depender dos conceitos acerca de deficiência presente na concepção de professores, educadores e alunos para que venham se desenvolver, pois quando se considera apenas o enfoque clínico a respeito da síndrome e não a pessoa como detentora de uma identidade peculiar que requer meios específicos para o desenvolvimento de seu potencial, ainda persiste o preconceito e a discriminação, o que exclui qualquer criança com necessidades educacionais especiais do processo de ensino e aprendizagem.

A educação inclusiva tem como proposta que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas em turmas do ensino regular, seguindo o princípio da educação para todos. A pessoa com necessidade educacional especial precisa ser vista como um indivíduo capaz e principalmente apto a aprender, dependendo da mediação que será estabelecida.

É neste aspecto, que em sua teoria Vygotski (1997) destaca a importância do mediador social, o qual é parte do meio em que o indivíduo interage e assim, é quem

influencia no desenvolvimento deste, seja no âmbito intelectual-cognitivo ou sócio-cultural; portanto o ambiente escolar através de seus alunos e professores é propiciador de estímulos a aprendizagem das crianças com síndrome de Down.

E quanto ao processo de interação escolar, Teixeira e Kubo (2008, p.77) afirmam que “é necessário planejar a organização do ambiente e das atividades escolares para promover interações cooperativas entre alunos com e sem necessidades especiais e, assim, favorecer a inclusão”, neste âmbito o professor possui papel preponderante no momento de interação em sala de aula, pois o mesmo realiza a organização e planejamento do ambiente, portanto deve atentar para que as trocas de conhecimento aconteçam, tanto entre ele e as crianças com síndrome de Down, bem como entre estas e os outros alunos da classe.

Uma forma de estabelecer esta troca de conhecimento através da interação, é propor à turma, a realização de tarefas e trabalhos em grupos, onde a criança com síndrome de Down tenha possibilidades de se relacionar com os outros alunos, pois como afirma Bishop et al. *apud* Teixeira e Kubo (2008), tarefas e trabalhos em grupos favorecem a aproximação de alunos com e sem necessidades especiais, além de potencializar o desenvolvimento acadêmico de ambos.

Brien e Brien *apud* Teixeira e Kubo (2008) enfatizam que há de fato uma melhora no desempenho escolar dos colegas de turma de um aluno com necessidades educacionais especiais, o que é visto como um dos benefícios que o processo de inclusão escolar acarreta aos alunos comuns, assim como se compreende que os alunos os quais convivem com colegas com necessidades especiais, adquirem a habilidade para a resolução de problemas de forma cooperativa, e por conseguinte possuem menos comportamentos que evidenciam a segregação ou a exclusão.

Neste aspecto, o progresso educacional das crianças com síndrome de Down, não pode nortear-se em rotulações e classificações impostas em âmbito social, pois as mesmas necessitam de atendimento educacional que as inclua e as estimule à interação com outros alunos, ou seja, é necessário realizar uma intervenção pedagógica que possa avaliar a aprendizagem e identificar as necessidades educacionais de acordo com suas especificidades e ritmo de desenvolvimento cognitivo e afetivo (MANTOAN, 2006).

3.4 A necessidade de mudança nas concepções inclusivas da escola e da sociedade.

A conjuntura atual da educação nos permite dizer que estamos vivenciando uma crise de paradigmas, uma crise de concepção e visão de mundo onde tudo que se acreditava, todos

os fundamentos que a ciência confiava, caem por terra. Como pode se perceber, toda crise de paradigmas é cercada de muitas incertezas, desconfianças e inseguranças. No entanto, abre espaço para a busca de novos conhecimentos, regados de ousadia e liberdade de pensamento, o que proporciona bases e nortes para que se realize a mudança, neste caso, tão necessária (MANTOAN, 2003).

E quando se fala em uma nova forma de ver o mundo, deve-se pensar que este novo modelo de educação também acarretará em uma evolução no modo de ensinar de muitos professores. É fácil observar hoje que todos já estão cansados de ouvir que as escolas não têm estrutura para receber as crianças com deficiências e que os professores não têm preparo para lidar com tal realidade (ARANTES, 2006). E ainda que se trate de uma realidade inquestionável, a sociedade não pode continuar acomodada como se fosse mera espectadora da história.

Não se pode continuar pensando que só existe uma única ciência e epistemologia, a qual deve atender as exigências do mercado profissional e consumidor, nem se pode continuar acreditando que todo o resto é um saber vulgar, do senso comum, sem nenhum valor para a vida. Como nos aponta Mantoan (2003, p.17) “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”, por conseguinte convém considerar este aluno como um ser que precisa desenvolver seu potencial e suas habilidades.

A escola abriu espaço para outros grupos sociais, tornando-se assim, democratizada, entretanto, esqueceu-se de uma parte muito importante, os novos conhecimentos advindos das classes marginalizadas da sociedade, neste caso o referente às pessoas com necessidades educacionais especiais, que também possuem um ritmo de desenvolvimento cognitivo que deve ser considerado ao se propor um processo de ensino e aprendizagem.

O ambiente escolar tem de ser estimulador dos aspectos físicos e sociais dos seus alunos. Para Mantoan (2003, p. 64) “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaço onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”, destarte a instituição escolar possui papel primordial no processo de desenvolvimento cognitivo e social de indivíduos que possuem deficiências, pela possibilidade de interação social que o meio escolar é capaz de proporcionar.

A organização dos sistemas escolares constitui-se em uma realidade recortada, cujos alunos são divididos entre normais e deficientes, salas de aulas com ensino regular e outras com ensino especial, dentre outras situações. O que demonstra que essa organização está enraizada em uma visão determinista, reducionista e formalista. Sem preocupar-se em

nenhum momento com a questão da afetividade, subjetividade e capacidade de criação de cada indivíduo que se encontra na escola (MANTOAN, 2003).

A escola está habituada a ter a homogeneidade como ponto de chegada, pretendendo que seus alunos alcancem um objetivo que ela julga indispensável – formar alunos para a série seguinte, para o vestibular e para o mercado de trabalho. Entretanto, a escola esquece que seu maior feito, seria formar pessoas para uma sociedade mais evoluída e humanitária, com cidadãos conscientes, afetivos, com disciplinas que proporcionam meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam. (MANTOAN, 2003).

Neste contexto:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e/ou de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores de inteligência (MANTOAN, 2006, p. 22).

Dentro desta perspectiva de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, observa-se a instituição escolar como uma ponte para a inclusão em uma sociedade que mantém um modelo educacional elitista, o qual, por sua vez, reproduz a desigualdade e faz a inclusão ser entendida de maneira equivocada.

Partindo dessa perspectiva, os pais podem ser grandes aliados nessa transformação/reconstrução da escola. A luta que hoje está sendo travada para a recriação das escolas vem também da reivindicação e da exigência de muitos pais para uma escola de qualidade para seus filhos. Infelizmente, muitas famílias discordam da idéia de inclusão de crianças com deficiências em classes regulares, não entendem que a melhoria do ensino não será apenas para estas crianças e sim para todos. O desenvolvimento dos alunos sem deficiência também será atingido – de uma maneira satisfatória e evolutiva – posto que, esses alunos aprenderão desde cedo a lidar com as diferenças, respeitando e amando o seu próximo (MANTOAN, 2003).

Há muito tempo que o modelo educacional brasileiro vem dando sinais de esgotamento, de um vazio de idéias, onde o principal afetado é o educando que sofre com exclusões e exceções, tendo que adaptar-se a uma escola seletista e hipócrita que, por sua vez, exclui aqueles que ignoram o conhecimento que ela valoriza.

Partindo desse pressuposto, entende-se que é urgente a necessidade de mudanças nas concepções de mundo e educação presentes em nossa sociedade. Apesar de essas mudanças nas escolas não ocorrerem repentinamente, afinal, a inclusão é um processo gradual,

sistemático e dinâmico, por isso são necessárias políticas educacionais que evidenciem, de fato, a heterogeneidade, sem discriminações, formando um sistema educacional inclusivo (VOIVODIC, 2007).

Segundo Mendes:

Para atender às necessidades educacionais de seus alunos, é preciso que a escola se modifique. Nesse momento caberá a ela atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na classe de recurso ou na classe comum (MENDES *apud* MANTOAN, 2003, p.76).

E essas mudanças só poderão ocorrer de fato quando forem criadas e implantadas as políticas públicas adequadas, para que todos, sem exceção, entendam o que representa a inclusão no sistema educacional, ou seja, de modo que se possa afirmar que há efetiva transformação nas garantias de inclusão escolar.

Para Voivodic (2007) a educação deve contemplar a diversidade da condição humana, propiciando oportunidades iguais de desenvolvimento. Para que a educação inclusiva seja efetiva, se faz necessária uma reestruturação da educação, fazendo com que a instituição escolar torne-se um lugar que atenda a diversidade, respeitando a todos, sem distinção de gênero, cultura, poder sócio-econômico ou deficiência. A escola precisa se programar para que a inclusão ocorra, contemplando assim o potencial de aprendizagem de todas as pessoas com e sem deficiência. Desta forma, a inclusão é um processo para o qual a escola precisa se adaptar para atender a todas as pessoas, independente de deficiência (VOIVODIC, 2007).

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS: ACESSIBILIDADE DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

4.1 Desenvolvimento e Aprendizagem numa Perspectiva Sócio-Histórica de Lev S. Vygotski¹

Além dos autores citados no capítulo anterior que defendem uma escola e um ensino inclusivo, destaca-se Lev Semynovytch Vygotski (1896-1934), que foi um dos primeiros e mais dedicados estudiosos quanto aos propósitos da educação inclusiva do século XX. Suas idéias defendem os pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo (BEYER, 2005).

Vygotski demonstrou interesse em estudos voltados para a escola, o professor, a intervenção pedagógica e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com desenvolvimento comum ou que apresentam alguma deficiência, dentre outros. Para Vygotski apud Beyer (2005) o ser humano deveria antes ser reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior, etc. Isto é, ao desenvolver sua concepção a respeito de deficiência, Vygotski (1997) propõem que se considere o ser humano como único, o qual possui peculiaridades que são constituídas a partir de sua relação com o meio social, não importando as classificações que são apontadas ao mesmo, como forma de qualificá-lo.

Vygotski (1997) deu preferência aos aspectos qualitativos sobre o estudo da deficiência, visando evitar estereótipos e a exclusão social quanto às pessoas com deficiência, pois não é interessante evidenciar o nível de incapacidade dessas crianças e sim as suas potencialidades e habilidades quanto o processo de ensino e aprendizagem.

Vygotski, portanto, interessou-se pela investigação das leis da diversidade, no estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. Isso representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Vygotski afirma que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência (VYGOTSKI, 1997). Desse modo, as diferenças entre pessoas com e sem deficiência ficam limitadas apenas a algumas situações, visto que ambas obedeciam às mesmas leis do funcionamento psíquico. A deficiência, por envolver limitações

¹ Em algumas obras o nome deste teórico encontra-se grafado com “y” e/ou “i”. Quando se escreve com a letra i está como nas Obras Escogidas. Em outras obras se encontra com dois “i” e existem outras obras que o apresentam dois “y”.

orgânicas como lesões cerebrais e más formações orgânicas não podem ser reduzidas aos seus componentes biológicos (GARCIA, 1999). Neste âmbito, Vygotski (1997) distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que engloba as conseqüências psicossociais da deficiência. As limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

Com base nessa idéia, Vygotski (1997) elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Por isso, quando não se coloca credibilidade na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em conseqüência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

Neste sentido, Vygotski propõem o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal como forma de estimular o surgimento de capacidades e habilidades ainda não adquiridas pelo indivíduo e assim fazer com que o mesmo tenha êxito em seu desenvolvimento educacional, ou seja, propõe-se que a intervenção do mediador social seja no sentido de trabalhar formas de estimular o desenvolvimento da pessoa com necessidade educacional, não se limitando ao determinismo biológico da deficiência (VYGOTSKI, 2005).

Neste contexto, enfatiza-se que a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza como a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial, assim o papel do mediador seria, por exemplo, apresentar problemas a serem solucionados independentemente pela criança, trabalhando com conceitos já internalizados pela mesma no nível de desenvolvimento real, após este processo o mediador passaria a propor problemas que exigissem a orientação externa, assim estaria atuando na zona de desenvolvimento proximal como maneira de favorecer a aprendizagem dos processos ainda não internalizados pela criança (VYGOTSKI, 2005). Desse modo, percebe-se, que o conhecimento destes conceitos é essencial à maneira de propor estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, pois se deixa de agir no limite do que é imposto pela deficiência e

considera-se a necessidade de adequação educacional para que ocorra desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotski (1997), as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vygotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica (ou instrumental, no sentido do uso dos recursos culturais – do qual a linguagem seria o principal – do grupo social). Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

Vygotski (1997) sempre entendeu que o desenvolvimento humano seria um vetor resultante de duas principais linhas, a genética ou biológica, por um lado, e a linha social, por outro. Vygotski entendia que o ser humano encontrava-se acabado no que tange à linha biológica ou orgânica, particularmente o cérebro, com todas as condições estruturais para alcançar os níveis mais elevados de desempenho mental. O ponto crucial e de definição seria a linha social, isto é, como o fator social interferiria no desenvolvimento ontogenético.

Vygotski (1997) concebe o desenvolvimento humano como processo cultural onde o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais. Por isso, recusa a idéia de estabelecer limites a priori para os casos de indivíduos com alguma deficiência: “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito² em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua realização psico-social” (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Esse “destino” depende das relações do sujeito com os outros, de sua imersão em diferentes esferas de atividade da cultura e da qualidade das experiências vividas. Está ligado à sua inserção na vida coletiva, em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo.

Para Neves e Damiani (2006), Vygotski entendia que a aprendizagem era um processo interno, ativo e interpessoal. Isto porque o ato de aprender segundo a teoria vygotskiana perpassa pela interação social contribuindo para o amadurecimento das funções psíquicas, a medida que se estabelece em um contexto de interatividade entre os sujeitos sociais.

² Terminologia presente no livro.

Desta forma, entende-se que a aprendizagem é algo inerente ao ser humano. Este processo ocorre na estrutura psíquica e biológica do indivíduo desde que este vem ao mundo, pois a relação entre estes aspectos biopsicossociais de alguma forma irão desenvolver no ser humano os aspectos cognitivo, intelectual, social, afetivo, biológico e cultural. Nesse sentido observam-se relações que se estabelecem em contextos diversificados e que contribuem para a constituição de um ser dinâmico em diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Assim, a concepção de aprendizagem, de acordo com a teoria de Vygotski, envolve as funções psicológicas inferiores e as funções psicológicas superiores, estas duas funções são como um produto da atividade cerebral e constituem a história do comportamento da criança. As funções inferiores são identificadas como elementares, pois constituem todas as funções psicológicas que são determinadas biologicamente e fazem com que certos problemas, com os quais o indivíduo se defronta, sejam solucionados sem auxílio de um mediador social, como por exemplo, o professor ou os pais exigindo tão somente que se utilizem habilidades já internalizadas (VYGOTSKI, 2005).

Em relação às funções superiores estas são originadas no meio sócio- cultural, ou seja, surgem no desenvolvimento cultural do indivíduo, por este motivo são consideradas como estruturas superiores, pois se referem às habilidades que o indivíduo adquire na interação social que estabelece, neste aspecto verifica-se que este passa a ter formas superiores de comportamento que se diferem das formas inferiores (VYGOTSKI, 2005).

Sendo assim, para Molon (2000) as funções psicológicas inferiores representam o período pré-histórico das funções psicológicas superiores, ou seja, as funções psicológicas inferiores se estruturam na infância, essa é caracterizada pelo uso de instrumentos (símbolos, signos, imagens, gestos e objetos) e pela fala humana, o que representa a pré-história do desenvolvimento cultural, já as funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como, por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade, etc.

De fato percebe-se que as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos, com isso não são inventadas, nem aparecem de forma repentina, ou seja, não existem independentemente das experiências. São funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem sócio-cultural ou mediada (MOLON, 2000).

Por conseguinte, observa-se que o contexto no qual a criança se insere e as relações estabelecidas por ela com o meio são permeados pela mediação que depende de aspectos como a linguagem, o pensamento, os signos, a mediação social, a mediação simbólica e a instrumental, pois estes são fatores preponderantes ao determinar o grau de amadurecimento e

desenvolvimento das funções psicológicas, que irão auxiliar o indivíduo em todo o processo de aprendizado.

O grande problema ou grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento freqüente que vivencia, seja familiar, escolar ou na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicológica muito delicada. Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido será o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será o desenvolvimento (BEYER, 2005).

Vygotski (1998) opõe-se ao envio sistemático das crianças com deficiência para as escolas especiais. Ele vai mais longe, opondo-se, em princípio, ao projeto pedagógico destas escolas que teriam uma orientação demasiadamente terapêutica, e que também teriam como efeito o afastamento crescente da criança do ensino regular.

Em suma, o paradoxo da escola atual em relação à aprendizagem de crianças com síndrome de Down é justamente não desempenhar o papel que lhe cabe, de ser o local onde se devem construir funções psicológicas superiores através da cultura. Isso geralmente está ocorrendo pela predominância do enfoque médico tradicional sobre o social no que tange à compreensão da síndrome. A teoria sobre o desenvolvimento humano de Lev S. Vygotski tem o propósito de explicar os princípios educacionais tanto para crianças comuns quanto para crianças com necessidades educacionais especiais. Educação e desenvolvimento são vistos como processos indissociáveis, de modo que não há desenvolvimento sem educação e vice-versa. A educação escolar tem, assim, papel fundamental na relação da criança com a cultura (OLIVEIRA; SILVA, 2008).

4.2 Caracterização dos fatores genéticos e sociais que influenciam na aprendizagem das crianças com síndrome de Down

Em meio às várias necessidades educacionais especiais, tem-se a síndrome de Down, que teve suas características descritas em 1866 por John Langdon Down. Ele descobriu que a causa da síndrome de Down era genética, pois até então a literatura relatava apenas as características que indicavam a síndrome, porém foi o geneticista francês Jérôme Lejeune em 1958, quem identificou pela primeira vez a trissomia do cromossomo 21 como responsável pela síndrome de Down (GOMES, 2008).

Não se conhece a causa dessa alteração na síndrome de Down, porém sabe-se que ela pode ocorrer de três modos diferentes. O primeiro refere-se a uma não-disfunção cromossômica total, dessa maneira, na medida em que o feto se desenvolve, todas as células acabariam por assumir um cromossomo 21 extra, sendo essa alteração equivalente a aproximadamente 96% dos casos. Uma segunda forma da alteração ocorre quando a trissomia não afeta todas as células e, por isso, recebe a denominação de forma “mosaica” da síndrome. A terceira forma seria por translocação gênica, em que todo, ou parte do cromossomo extra, encontra-se ligado ao cromossomo 14 (BISSOTO, 2005).

No Brasil, acredita-se que ocorra 1 caso em cada 600 nascimentos, isso quer dizer que nascem cerca de 8 mil bebês com síndrome de Down por ano. Diferente do que muitas pessoas pensam, a síndrome de Down não é uma doença, mas sim uma alteração genética que ocorre por ocasião da formação do bebê, no início da gravidez. A síndrome de Down por ser a causa mais comum de deficiência intelectual, representa um terço da população com comprometimento intelectual (CHAVES, 2007).

O cérebro de uma criança que tem alteração no cromossomo 21 tem um menor volume comparado às crianças comuns, devido a isto, a conexão entre seus neurônios são menores. Isso afeta a instalação e as consolidações das conexões de redes nervosas necessárias para estabelecer os mecanismos da atenção, memória, capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, dentre outros. Essas alterações genéticas provocam uma ruptura no equilíbrio dos neurotransmissores bioquimicamente responsáveis pelo transporte das mensagens no cérebro e em todo o sistema nervoso e são responsáveis pelas mudanças substanciais na linha de desenvolvimento do organismo com o ambiente (FLÓREZ; RUIZ, 2006).

A partir das informações citadas, percebe-se que ainda são necessários muitos estudos para um conhecimento mais amplo da síndrome, e desta forma, verifica-se a importância de se investigar sobre as características da síndrome de Down, levando-se em consideração os aspectos biológicos, sociais e culturais. Além destes aspectos, denota-se a imperativa averiguação de quais são os efeitos que a síndrome de Down traz para o processo de ensino e aprendizagem, para que se possa, através do conhecimento destes efeitos, criar táticas metodológicas tanto para preparar a escola quanto os profissionais e conseqüentemente fornecer um ensino de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Voivodic (2007) as pessoas com síndrome de Down além de apresentarem comprometimento orgânico que dificulta a aquisição da linguagem, também apresentam outras dificuldades relacionadas à memória auditiva e à memória de curto prazo. Segundo

Atkison e Shiffin (*apud* WETTEN, 2002), a memória de curto prazo é o armazenamento de capacidade limitada que pode manter informações não reprocessadas por até 20 segundos. Em contraste, a informação armazenada na memória de longo prazo pode durar semanas, meses ou anos. Wetten (2002), contudo, ressalta que as informações na memória de curto prazo podem ser mantidas num tempo maior através do reprocessamento da informação, que ocorre através do processo de repetição, de se verbalizar ou pensar na informação.

Neste sentido, compreende-se que a memória de curto prazo refere-se à capacidade para reter e evocar palavras ou ordens recebidas oralmente, entretanto quando há um comprometimento nesta área da memória são afetados a construção, o processamento de conceitos, generalizações e o planejamento de situações.

A partir destes conhecimentos, entende-se que estimulando a memória de curto prazo na criança com síndrome de Down, através de comportamentos repetitivos de verbalizar ou pensar na informação, favorecer-se-á o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, estas crianças precisam ser expostas repetidamente aos estímulos que se deseja ensinar, visto que sua capacidade de manter informações é limitada.

Bissoto (2005) acrescenta que as crianças com síndrome de Down por possuírem uma memória auditiva de curto-prazo mais breve, têm dificuldades no acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Corroborando com Bissoto (2005), Lara, Trindade e Nemr (2007) consideram que as funções da memória auditiva de curto prazo e da memória auditiva espaço-temporal são comprometidas devido a trissomia do cromossomo 21, consequenciando no atraso cognitivo e no desenvolvimento da linguagem.

Estes autores afirmam que, em geral, as crianças com síndrome de Down apresentam dificuldades no domínio da fonologia, da morfossintaxe e na capacidade de compreensão. Logo, sugerem que sejam criadas estratégias de aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro destas crianças, usando a habilidade da memória visual como auxílio à deficiência na memória auditiva de curto prazo com o uso de recursos concretos como imagens, fotos, objetos, dentre outros, que representem a fala ou a expressão narrada.

Estas implicações quanto ao comprometimento causado pela deficiência de processamento auditivo (memória auditiva) foram abordados também por Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) em seus estudos sobre as habilidades cognitivas que predizem a competência de leitura e escrita com crianças em idade escolar. Os resultados encontrados por estes autores mostraram que as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho em leitura e escrita, incluindo consciência fonológica,

vocabulário, memória e seqüenciamento. E que por outro lado, as habilidades de processamento visual e motor, não apresentaram correlações significativas com leitura e escrita. Portanto, segundo os autores, esses resultados corroboram a hipótese de que a deficiência no processamento fonológico (memória auditiva) é a principal causa dos problemas de aprendizado da leitura e escrita, e que as habilidades motoras e as viso espaciais (memória visual) quando potencializadas promovem desenvolvimento e aprendizado da criança (CAPOVILLA, CAPOVILLA e SUITER, 2004).

Deste modo, percebe-se que há condições que permitem o desenvolvimento e o aprendizado da criança com síndrome de Down, para tanto, é necessário desenvolver instrumentos, signos e recursos proporcionadores de conhecimento. Para Vygotski (1997) as possibilidades de desenvolvimento para as crianças com deficiência intelectual devem estar pautadas nas funções psicológicas superiores através do uso de signos e instrumentos culturais.

É preciso que as pessoas envolvidas nas ações educacionais compreendam, que cada aluno com síndrome de Down possui um processo de desenvolvimento particular, fruto das condições biopsicossociais e que algumas dificuldades decorrentes da trissomia não se assinalam como impossibilidades para as mesmas aprenderem.

A linguagem dessas crianças, por exemplo, é especialmente afetada, contudo as habilidades viso-espaciais, que podem gerar dificuldades nas habilidades manuais, desorientação espacial e principalmente em relação à esquerda – direita, não sofrem grandes comprometimentos, ou seja, a visão e a noção de espaço dessas crianças são condizentes ou, até mesmo, superiores ao nível de desenvolvimento intelectual característico da síndrome (SILVA, 2008).

Buckley e Bird (*apud* BISSOTO, 2005), relatam que nos primeiros cinco anos de vida da criança com síndrome de Down, percebe-se o atraso no desenvolvimento da linguagem que conseqüentemente afeta a produção da fala. Isto resulta na dificuldade em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua, resultando num vocabulário mais reduzido, o que freqüentemente faz com que essas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado.

Em razão destas limitações, estudos têm mostrado (BISSOTO, 2005; SILVA, 2008; CARDOSO, 2003) que o comprometimento no desenvolvimento tanto biológico quanto social da criança com síndrome de Down pode ser minimizado através da estimulação precoce de suas capacidades. A condição genética da pessoa com síndrome de Down, apesar de comprometer o processo de desenvolvimento intelectual, não tem impedido o

desenvolvimento da aprendizagem, visto que os alunos conseguem aprender desde que sejam estimulados.

Estas são algumas das características que devem ser consideradas durante o processo ensino-aprendizagem, pois através do conhecimento destas informações, o corpo docente das instituições e a própria escola em geral, poderá elaborar as estratégias metodológicas adequadas aos alunos com síndrome de Down.

4.3 Adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down

Segundo Polonia e Dessen (2005), uma das tarefas mais importantes da escola é preparar professores, pais e alunos para lidar com as diferenças coexistentes na sociedade, no sentido de promover o desenvolvimento humano. Partindo do pressuposto de que a escola deve proporcionar o ensino inclusivo, na prática, não se averigua tal realidade, pois em virtude da falta de políticas públicas consistentes que venham a atender as reais necessidades educacionais, a educação inclusiva não tem ocorrido de fato e de direito, visto que várias crianças com necessidades educacionais especiais estão segregadas no processo educacional.

O que se vê são escolas apenas preocupadas em cumprir a lei que assegura o direito ao acesso no ensino regular das crianças com necessidades educacionais especiais, no entanto, não estão preparadas para proporcionar um ensino de qualidade e o desenvolvimento adequado às mesmas (BATISTA et al, 2008).

Estudos realizados por Batista et al (2008) mostraram que o processo de inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular não está ocorrendo, visto que a escola não está proporcionando acesso ao conhecimento e desenvolvimento adequado das mesmas. Além disso, esta pesquisa aponta variáveis importantes a serem consideradas no processo de inclusão, entre as quais ressaltam-se à adequação das metodologias de ensino que proporcionem acesso ao conteúdo trabalhado a todos que estão estudando; a capacitação para todos os profissionais da escola e principalmente, o apoio ao professor.

Neste contexto, Batista et al (2008) argumentam que a inadequação de metodologias e a falta de preparo dos profissionais, são fatores que dificultam a participação das crianças, especialmente a criança com síndrome de Down, em todas as atividades, impedindo, assim, que interajam com crianças comuns e desenvolvam habilidades importantes como: “aquisição de responsabilidades, autonomia, cooperação e apreensão de normas e regras, as quais são importantes e essenciais para a vida cotidiana” (p.02).

Outra questão importante que pode afetar o processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down, segundo estudos realizados por Silva et al (2007); Voivodic (2007), refere-se à visão estereotipada que muitos professores e alunos comuns têm em relação as crianças com síndrome de Down. Muitos compartilham a crença de que as crianças com síndrome de Down apresentam comportamentos tipificados como, docilidade, amistosidade, afetividade, teimosia e que são incapazes de apropriarem-se de conhecimentos científicos e sistematizados. Esta crença estigmatizadora conduz familiares e professores a subestimarem as possíveis competências e habilidades dessas crianças. Visto que os estereótipos influenciam no modo como os professores e pais irão tratá-las, percebê-las e conseqüentemente, como irão estimulá-las no desenvolvimento de suas potencialidades.

A presença da rotulação e do preconceito dentro do ambiente escolar e familiar é notável, já que a idéia do diferente ainda está bastante ligada à aparência física, além de outras dificuldades relacionadas à memória auditiva, memória de curto-prazo, desenvolvimento da linguagem, motricidade, déficits intelectuais, afasias, dentre outros, os quais são fatores que tornam o acesso dessas crianças ao processo de ensino e aprendizagem mais lento. Porém não é motivo de impedimento da apropriação do conhecimento. Desta forma, entende-se que a falta de conhecimento contribui não só para potencializar a discriminação como para desqualificar o processo ensino-aprendizagem.

Considera-se que as idéias preconceituosas e errôneas a respeito da ausência de potencialidade da criança com síndrome de Down é um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento escolar das mesmas. Segundo Wishart (*apud* BISSOTO, 2005) mesmo quando as situações de aprendizagem estão ao alcance das habilidades cognitivas das crianças com síndrome de Down, as mesmas acabam apresentando uma baixa motivação quanto ao engajamento ativo no processo de aprendizagem e que podem estar relacionadas às várias experiências negativas vividas pela mesma ao longo de sua educação formal e informal.

Entende-se que as experiências negativas vivenciadas em sala de aula, podem acontecer com qualquer aluno e poderão trazer uma série de complicações de ordem psicológica e social, visto que, podem apresentar comportamentos de indisciplina, agressão, bem como a evasão do sistema educacional, comportamentos de isolamento e a baixa estima social.

Segundo Coll e Edwards (1998) e Sidman (2003), para que se possa fornecer um ensino de qualidade, é necessário que as práticas pedagógicas estejam adaptadas para atender as diferenças individuais dentro das escolas do ensino regular. No entanto, o manejo de métodos pedagógicos ainda baseia-se em uma prática tradicional, em que a coerção

educacional se faz presente, os alunos temem seus professores, o saber é considerado unilateral, ou seja, a concepção da aprendizagem escolar sustenta-se em uma proposta de ensino em que apenas o professor é responsável pela construção do conhecimento, não levando em consideração que a construção da aprendizagem é uma relação de mão dupla, onde tanto o professor quanto o aluno são seres interativos neste processo.

E esta ausência de revisão das práticas educativas faz com que haja uma grande lacuna no processo de ensino e aprendizagem, visto que estas técnicas requerem metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados. É uma forma de incluir tanto crianças com síndrome de Down quanto crianças comuns no ensino regular.

Adequar atividades atendendo as especificidades do alunado é uma tarefa imprescindível, pois as crianças com síndrome de Down, por possuírem algumas limitações motoras, sensoriais ou cognitivas, precisam das mesmas. Teixeira e Kubo (2008) afirmam que a inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino deve ser planejada de maneira a reunir em uma mesma turma alunos com diferentes níveis de aprendizagem, que possam participar conjuntamente de todas as atividades escolares.

Assim, é extremamente importante, para favorecer o processo de ensino aprendizagem da criança com síndrome de Down, um trabalho que desenvolva o processo cognitivo das mesmas, estimulando as áreas, tais como, a percepção, atenção e memória (MELERO *apud* VOIVODIC, 2007). Voivodic (2007), por exemplo, afirma que os conteúdos escolares destinados aos alunos com síndrome de Down podem ser os mesmos utilizados com as crianças comuns, porém é essencial a utilização de recursos que facilitem a aprendizagem dos mesmos, pois a maneira como a informação é repassada deve ser diferente.

Dentro dessa perspectiva, segundo Bissoto (2005), os professores geralmente usam a mesma metodologia para repassar o saber tanto para alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os demais alunos. E dependendo das estratégias utilizadas, este método pode ou não favorecer a exclusão, ou seja, é importante que as estratégias de ensino sejam diferentes e que considerem o ritmo de aprendizagem das crianças com síndrome de Down. Caso contrário o ensino não permitirá que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado, em especial aqueles com síndrome de Down, desrespeitando-se, assim, as diferenças individuais neste processo de aquisição do saber.

Iumatti (2005) aponta três aspectos importantes a serem considerados ao se inovar as tecnologias educacionais:

1º - As adaptações nas metodologias devem auxiliar o aluno e o professor;

2º - A necessidade de cada aluno é única, portanto, tanto a família quanto os alunos devem participar da criação e da escolha dos recursos que podem ajudá-los; e,

3º - Os recursos devem sempre ser reavaliados pelos alunos e pelos professores, para se ter certeza de que estão realmente sendo úteis e como podem ser aprimorados ou substituídos.

Para Iumatti (2005) as adaptações dos recursos surgem como sugestões para que o professor tenha possibilidades de ajudar esses alunos no processo de ensino, porém as adaptações sempre devem ocorrer posteriormente ao primeiro contato do professor com a criança, só assim, o auxílio destes recursos fará sentido para trabalhar as dificuldades. Ressalta-se que as tecnologias e os recursos adaptados têm como objetivo primordial auxiliar a criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula, para tanto, deve-se ter a consciência de que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas limitações físicas e intelectuais.

Uma forma de potencializar as capacidades das crianças com síndrome de Down, para Bissoto (2005), é dar instruções acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas, pois este processo facilita a assimilação dos conteúdos, em virtude destas crianças apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvida do que aquelas referentes às capacidades de processamento de memória auditiva.

Segundo Bissoto (2005), se a metodologia de sinais (imagens/gestos) for associada à fala, como forma de desenvolver a comunicação nas crianças com síndrome de Down desde cedo (bebês e crianças até 03 anos), o padrão da fala e do conteúdo da linguagem melhorará, reduzindo assim, consideravelmente, as dificuldades de comunicação encontradas por essas crianças no período escolar.

Uma boa experiência, segundo Voivodic (2007), é a registrada pelo Projeto Roma que serviu como base para o Projeto “Educar Mais 1”, que surgiu em 1991 como um trabalho investigativo, na Universidade de Málaga - Espanha coordenado pelo Professor Miguel Lopez Melero em colaboração com o Serviço Neuropsicopedagógico do Hospital “Bambino Gesù” de Roma – Itália. Este projeto teve como ponto de partida a premissa de que:

A educação das pessoas com síndrome de Down, desde o seu princípio, deve objetivar sua autonomia individual na idade adulta. Para isso não é necessário um modelo de educação específico para essas pessoas, e sim um modelo educativo que permite a diversidade cognitiva e cultural. (VOIVODIC, 2007, p.37).

Esta pesquisa parte de um ponto de vista psicológico de que o desenvolvimento da criança se produz através de importantes influências culturais e que os processos cognitivos

não são algo estático, fadado ao determinismo genético. Desta forma, pretende-se melhorar as condições cognitivas, lingüísticas, afetivas e de autonomia motora das crianças com síndrome de Down. Para isso é necessário informar e qualificar os contextos onde as mesmas vivem (família, escola e sociedade), através do interesse e esforço dos responsáveis pelas políticas públicas específicas e da própria escola que luta pela inclusão efetiva desses alunos. As pessoas com síndrome de Down, como qualquer pessoa, têm seu desenvolvimento determinado pelos contextos sociais em que vivem e pelas peculiaridades idiossincráticas de cada um (VOIVODIC, 2007).

Nesse sentido, Voivodic (2007) corrobora suas idéias propondo uma metodologia que não só trabalhe com a estimulação da memória auditiva e visual, destacando a importância de trabalhar todas as áreas cognitivas de forma globalizada da criança com síndrome de Down, que explore assim outras áreas como a de atenção, memória, planejamento, percepção, competências da linguagem e comunicação, através do uso de fotografias, as quais devem ser as mais reais possíveis e próximas ao universo do sujeito.

É imprescindível que sejam dadas todas as oportunidades às crianças com síndrome de Down, de forma que compreendam o que lhes foi dito/ensinado, mesmo que isso seja feito através de respostas motoras como apontar e gesticular, se elas não forem capazes de fazê-los exclusivamente de forma oralizada (BISSOTO, 2005).

Entre as pesquisas realizadas por Bissoto (2005) em relação ao uso do método em que se associam os sinais (imagens/gestos) à fala, o qual se denomina de sistemas alternativo-aumentativos, no processo de ensino e aprendizagem com as crianças com síndrome de Down, identifica-se que o mesmo pode inibir a evolução ou o desenvolvimento da aprendizagem destas crianças, pois há o risco do sistema de comunicação aumentativo/alternativo deixar a criança acomodada em relação ao uso da linguagem oralizada. Porém, a utilização deste método só se torna prejudicial à medida que a criança for unicamente estimulada através de símbolos e sinais. Ressalta-se que a linguagem verbal deve ser sempre acompanhada da comunicação visual para não anular o desenvolvimento da linguagem oral.

Neste sentido, Nunes (2001) argumenta que a comunicação ampliada ou suplementar possui um duplo propósito: promover a fala e garantir uma forma alternativa, caso o indivíduo não tenha possibilidade de desenvolver a fala. Desta forma, considera-se que a utilização do referido método poderá desenvolver significativamente a linguagem da criança com síndrome de Down, em virtude dela apresentar comprometimento na memória de curto-prazo, o que é

considerado uma das causas do atraso no desenvolvimento cognitivo e da linguagem (BRANDÃO, 2006).

Bissoto (2005) argumenta que os cuidados ao uso deste método com as crianças com síndrome de Down estão em apoiar os sinais e símbolos gráficos a fala e as instruções/informações dadas. Deste modo, a fala deve ser clara e descritiva - deve-se evitar o excesso de palavras, mas precisa-se narrar as ações/situações usando adjetivos e advérbios que ajudem na compreensão de tudo do que se está falando, proporcionando adicionalmente “pistas” para facilitar a percepção dos códigos e padrões lingüísticos cotidianamente usados na linguagem falada - e com a face voltada para a criança com síndrome de Down, sobretudo, para que se dê tempo e oportunidade para que essa processe as informações e comunique-se satisfatoriamente.

Além de se estimular a comunicação oral/linguagem da criança com síndrome de Down, deve-se estimular o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, como o ensino da Matemática. Bissoto (2005) salienta a relevância da utilização do ensino interdisciplinar (tanto em relação aos professores e pais, quanto em relação aos terapeutas), de vocabulário matemático, como por exemplo, aqueles relacionados a medidas, volumes, comparações, quantidades, ações e ao uso de suportes para manter presente e recuperar a informação, tais como ábaco, quadros numerados, cartões com quantidade/numeral em relevo, números de borracha/plástico, objetos de contagem, computador, dentre outros.

Estudos realizados por Tudela e Ariza (2007) apontaram que crianças com síndrome de Down que realizaram tarefas matemáticas com auxílio de recursos multimídia (jogos, atividades apresentadas diante do computador) apresentam um melhor desempenho (habilidade, interesse, atenção, estímulo) do que o grupo de crianças que não usaram as ferramentas computacionais para resolver as tarefas.

Neste sentido, entre as tecnologias assistivas, tem-se o computador, objeto que, segundo Lima (2009), funciona no contexto educacional como uma importante ferramenta e instrumento pedagógico de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Para Baranauskas e Mantoan (2001) uma das formas de ensino que mais avança é através do uso do computador, utilizando-se o software educacional que busca auxiliar o aluno no aprendizado de conteúdos acadêmicos.

Assim, Lima (2009) na sua pesquisa de mestrado, desenvolveu o software educacional chamado “Papado”, formado por jogos educativos à serem utilizados através do computador por crianças com síndrome de Down através da mediação pedagógica, tendo como objetivo,

possibilitar a criança o acesso aos conteúdos escolares através da sua memória visual, compensando, assim, sua deficiência na memória auditiva de curto prazo.

Pôde-se evidenciar e confirmar também, nesta investigação desenvolvida por Lima (2009), os mesmos resultados encontrados por Tudela e Ariza (2007) já citados anteriormente, os quais apontam que crianças com síndrome de Down apresentam melhor desempenho nas tarefas matemáticas quando são usadas ferramentas computacionais para realizá-las. Contudo, a pesquisa de Lima (2009), ratifica que o uso do software educacional “Papado” deve ser aliado à mediação social do professor.

As atividades, segundo Lima (2009), apresentadas no computador além de serem atrativas e favorecerem a motivação e interesse nas crianças com síndrome de Down, permitem a entrada de informações por diferentes canais, principalmente o visual, isto, por sua vez, facilita a aprendizagem dos conceitos trabalhados nas tarefas. Desta forma, o computador deve ser levado em consideração como um instrumento que facilitará a aprendizagem dos alunos.

Coll e Edwards (1998) compreendem que a educação escolar, necessita ser trabalhada sob uma concepção construtivista da aprendizagem cujo ensino precisa ser pautado e sustentado pelo caráter interacional e construtivo da aprendizagem, em que os alunos construam os conhecimentos através dos mediadores sociais, bem como deve ter o caráter construtivo da ajuda e dos acompanhamentos externos como mediadores instrumentais.

A partir desta perspectiva, para Coll e Edwards (1998), o aluno constrói significados relativos aos conteúdos escolares como resultados de uma dinâmica interna própria, mas a natureza cultural dos conteúdos marca a direção na qual esse processo construtivo deve ser orientado a partir das influências externas e da intervenção do professor. O que significa dizer que é o aluno que atribui significado aos conteúdos, entretanto é o professor quem determina as atividades, das quais o aluno participa e é aquele que possibilita oferecer uma orientação adequada do processo de construção do conhecimento, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos (COLL e EDWARDS, 1998).

Neste modelo teórico, segundo Coll e Edwards (1998), a aprendizagem escolar é uma construção claramente orientada para compartilhar significados, enquanto que o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas e planejadas através das quais o professor e os alunos passam a compartilhar parcelas progressivamente mais amplas de significados relativos aos conteúdos do currículo escolar.

De acordo com esta proposta, confirma-se a premissa anteriormente mencionada, a respeito da necessidade das adaptações curriculares de acordo com as especificidades dos alunos. Deste modo, Voivodic (2007) sugere que as mudanças curriculares não sejam somente para as PNEEs (Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), mas para o grupo como um todo, visando propiciar uma educação de maior qualidade.

O termo adaptações curriculares, segundo Gomes (2005), seria uma resultante das novas estratégias educacionais voltadas à diversidade. Sendo assim, a adaptação curricular pode ser justificada a partir da constatação de que as diretrizes curriculares e as metodologias tradicionais se mostraram insuficientes para atender a complexidade de uma sala de aula, bem como de crianças com necessidades educacionais especiais. Desta forma este trabalho poderá trazer grandes benefícios, tanto para os alunos comuns como para os alunos com síndrome de Down.

A revisão e a adaptação curricular devem ser almeçadas pelas escolas que objetivam oferecer uma educação inclusiva e eficaz, pois, para Blanco e Duk (1997) as respostas às dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser buscadas no currículo voltado para os alunos comuns, fazendo-se as adaptações necessárias, oferecendo-se desta forma, a igualdade de oportunidades entre os indivíduos comuns e aqueles com necessidades educacionais especiais.

Para Blanco e Duk (1997) a garantia ao acesso das crianças com necessidades educacionais especiais ao processo de ensino-aprendizagem, está associada também a reorganização da instituição escolar, bem como à mudança de concepção da sociedade em relação a estas pessoas.

Desta forma, segundo Iumatti (2005), a escola fazendo esta mudança, deixaria de ter o perfil de uma escola tradicional, em que todos os alunos precisam se adaptar ao mesmo método pedagógico e serem avaliados da mesma forma, passando efetivamente a ter a atitude de uma educação inclusiva, na qual não existem classes especiais, ou seja, todas as classes e todos os alunos são especiais.

5 METODOLOGIA

5.1 Abordagem teórico-metodológica

A abordagem teórico-metodológica do estudo foi fundamentada na perspectiva da teoria histórico-cultural e sua análise está em acordo com o método microgenético. Essa abordagem possibilitou focalizar as mudanças na elaboração conceitual e suas transições do plano social para o plano individual. Segundo Góes (2000):

[...] a análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada às minúcias indiciais [...] é genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar situações passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sócio-genética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (p. 15).

Na análise microgenética se faz necessária à existência de vínculos entre as dimensões culturais, históricas e semióticas que se referem à observação e análise dos signos e sinais utilizados pelos sujeitos pesquisados em sua comunicação. (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2000). Neste contexto, este estudo foi voltado para a interação entre o (a) professor (a) e seu (sua) aluno (a) com síndrome de Down durante o processo de ensino e aprendizagem. Góes (2000) argumenta que a visão genética implicada no termo “microgenético”, procede das preposições de Vygotski (1997), essas preposições falam sobre o funcionamento humano e dentre as diretrizes metodológicas que explorou, estava incluída uma análise minuciosa das transformações no decorrer dos eventos, esta forma de pensar sobre a investigação foi denominada por seus seguidores como “análise microgenética”.

Considerou-se nesta pesquisa a concepção de homem de Vygotski (1997), o qual considera o homem enquanto ser que se constitui imerso em uma cultura - nas experiências coletivas e práticas sociais - e como produtor intérprete do sistema semiótico. O método microgenético trata-se de uma forma de construção de informações que requer a atenção a detalhes e recortes de episódios interativos, estando a observação orientada para o desenvolvimento dos sujeitos focais, no caso desta pesquisa, os professores, considerando as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, as quais forneceram um relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000).

Entende-se que o método microgenético, está orientado para os detalhes das ações, para as interações e cenários socioculturais, para o estabelecimento de relações entre micro-eventos e condições macro-sociais. Por esta razão, o método microgenético de análise das informações empíricas tornou-se importante para o desenvolvimento desta pesquisa, efetivamente por possibilitar uma melhor compreensão da dinâmica do progresso

macrogenético, apoiando-se em análises pormenorizadas das estratégias metodológicas que as professoras das 1^{as} séries do ensino fundamental estavam utilizando com os alunos com síndrome de Down, no cotidiano da sala de aula das classes regulares.

O método microgenético requer do pesquisador uma grande atenção em relação às observações do comportamento do (a) professor (a) ao se direcionar a criança, tais como gestos, comentários verbais e mímicas.

Segundo Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), a análise microgenética consiste em um trabalho de ir e vir aliado ao diálogo com a teoria, o que possibilita a apreensão/compreensão das mudanças que estão ocorrendo no ambiente da sala de aula onde se encontra presente a criança com síndrome de Down. Com a abordagem microgenética foram perceptíveis os elementos de uma rede de interações entre os sujeitos investigados (professores e os alunos com síndrome de Down), tornando assim este método compatível com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, possibilitando estudar as sucessivas ações dos sujeitos com o foco no processo e não no produto final.

Através da análise microgenética foi possível refletir criticamente acerca do momento histórico vivido pelos professores e seus alunos na classe regular de ensino, onde se encontravam inseridos alunos com síndrome de Down. Procurou-se dessa forma, identificar indícios e marcas que evidenciavam a maneira como ocorre a comunicação entre o professor e a criança com síndrome de Down, assim como a forma como é mediado o ensino para essas crianças.

5.2 Participantes

Cinco docentes atuantes na 1^a série do ensino fundamental, com a participação de suas respectivas turmas, onde havia alunos com síndrome de Down matriculados.

5.3 Local

A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas da rede regular de ensino da cidade de Macapá-AP, onde estudavam crianças com síndrome de Down.

5.4. Recursos

Os recursos materiais utilizados para a execução do trabalho foram: gravador MP3, papel A4, caneta, roteiro de entrevista e ficha de observação.

5.5. Procedimentos

Como critério de seleção das escolas para pesquisa, optou-se por aquelas que possuíam alunos com síndrome de Down matriculados na 1ª série do ensino fundamental em classes comuns.

Primeiramente foi realizado o levantamento pelas pesquisadoras, das escolas públicas de ensino regular (estaduais e/ou municipais) que tinham crianças com síndrome de Down matriculadas na 1ª série do ensino fundamental e que estavam freqüentando a sala de aula do ensino regular. Após seleção das escolas públicas, foi contactada a direção das mesmas, através de ofício (apêndice 1) solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após autorização das direções das escolas, foram selecionadas 5 (cinco) professores para a realização das observações em sala de aula e entrevistas, sendo que o critério de escolha foi o mesmo adotado para a escola: professores da 1ª série do ensino fundamental de escola regular e que tinham em sua turma aluno com síndrome de Down.

O projeto de pesquisa ainda foi submetido ao Comitê de Ética (CEP) da Faculdade SEAMA antes das pesquisadoras irem para as escolas campo. Primeiramente o projeto foi cadastrado no Ministério da Saúde, pois a pesquisa envolve seres humanos (crianças com deficiência intelectual e professores). Após este cadastro foram enviados ao CEP/SEAMA os documentos necessários para a aprovação do projeto de pesquisa, entre eles os termos de consentimento dos participantes do estudo. As reuniões do Comitê de Ética/SEAMA para avaliação dos projetos aconteciam no último dia útil de cada mês na instituição. Ressalta-se que somente após o parecer positivo do comitê de ética - através de um documento (anexo 1) autorizando a pesquisa, foi que o levantamento das informações empíricas pôde ser realizado nas escolas selecionadas para a pesquisa.

Foi solicitado ainda que cada participante da pesquisa (professor) assinasse o Termo de Consentimento (apêndice 2) para que, desta forma, ficassem cientes e favoráveis à realização do estudo que foi desenvolvido na escola campo. Foram utilizados como instrumentos os formulários de observações (apêndice 4) e os roteiros de entrevistas (apêndice 5). Os pais e/ou responsáveis pelos alunos com síndrome de Down também assinaram o termo de consentimento (apêndice 3).

Posteriormente foram realizadas as observações em sala de aula e as entrevistas com os docentes envolvidos nesta pesquisa, compreendendo um período de 10 (dez) dias. As observações ocorreram em todas as disciplinas, sendo uma disciplina por dia em cada turma para não alterar em demasiado a rotina da sala de aula. A duração da observação era em média de 50 minutos, o tempo de uma aula, sendo duas observações para cada disciplina, ressalta-se que as disciplinas observadas foram: língua portuguesa, matemática, história,

geografia, ciências e artes. Nas turmas em que ocorria somente uma disciplina por dia, foi estipulado o tempo de observação baseado entre 50 a 60 minutos, conforme a dinâmica da aula. A observação foi do tipo participante que de acordo com André (1997):

[...] envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade. (p. 03)

Segundo Cunha (1998) a observação participante é uma técnica utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, obtendo as informações no momento em que ocorre o fato. Além disso, para Queiroz et al (2007) o observador deve ter sensibilidade para lidar com o ser humano, entendendo que cada um destes têm suas particularidades, com necessidades diferentes, para tanto, o observador precisa ser um bom ouvinte, ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada, ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas, não ter pressa em adquirir padrões ou elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro das informações empíricas e relacionar os conceitos e teorias científicas com as mesmas.

Sendo assim, a observação participante difere das outras formas de busca de informações empíricas porque registra de forma qualitativa a realidade estudada em diários de campo, sendo, neste caso, a memória a principal aliada (CUNHA, 1998). Essa técnica é utilizada para estudar fenômenos que ocorram naturalmente e os observadores não manipulam tratamentos estatísticos de dados nem distribuem pessoas aleatoriamente por situações, mas ocasionalmente tentam fazer análises causais (QUEIROZ et al, 2007).

Desse modo, a observação participante possibilitou a compreensão da complexa rede de interações existentes no cotidiano escolar, mais precisamente a interação entre a criança com síndrome de Down e o seu professor na sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica, além de compreender como ocorre a comunicação entre eles no processo do acesso ao conhecimento pela criança com necessidades educacionais especiais (ANDRÉ, 1997).

Foi utilizado formulário de observação (apêndice 4) como instrumento de busca de informações empíricas, o qual continha itens a serem anotados a respeito das metodologias e estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula com os alunos com síndrome de Down. Outro instrumento utilizado foram os roteiros de entrevistas do tipo informal e

focalizada, pois segundo Gil (1999) uma entrevista que tenha como base a informalidade, possibilitará a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, assim como através da busca de informações empíricas, serão abordadas realidades pouco conhecidas pelos pesquisadores, ao mesmo tempo em que irá focalizar o tema sobre as metodologias e estratégias que o professor utiliza no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down, objetivando explorar as experiências vivenciadas pelo profissional no cotidiano de sala de aula.

Os roteiros de entrevistas (apêndice 5) foram utilizados para nortear o momento das mesmas, objetivando a obtenção de informações a respeito das metodologias, estratégias e propostas de atividades adotadas pelas professoras envolvidas na pesquisa. A entrevista foi realizada com os 5 (cinco) professores participantes da pesquisa e tinha o objetivo de buscar informações complementares que pudesse subsidiar as observações realizadas nas salas de aulas. O período de observação foi de 10 (dez) dias e para a realização da entrevista foi destinado 1 (um) dia para cada uma das 5 (cinco) professoras.

6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

6.1 Descrições dos participantes (professores e alunos)

Inicialmente as informações gravadas foram transcritas e analisadas de acordo com o método microgenético e com base no referencial teórico. Em seguida, foram organizadas as informações fornecidas tanto pelas entrevistas com as professoras, quanto pela ficha de observação, as quais forneceram respostas à problemática da pesquisa.

Após as transcrições das respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas, foi necessário organizá-las de acordo com as perguntas do problema em estudo, ou seja, descrever e analisar as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down.

Estas informações foram correlacionadas com o referencial teórico através da perspectiva sócio-histórica de Vygotski sobre aprendizagem e desenvolvimento, além de fazer referência à literatura pesquisada sobre metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula do ensino regular.

A presente análise busca descrever e analisar as metodologias e estratégias que estão sendo utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down. Estas informações foram obtidas por meio de observações e entrevistas realizadas em cinco escolas públicas de Macapá, as quais possuem alunos com síndrome de Down matriculados na 1ª série do ensino fundamental.

Para iniciar a análise, faz-se necessário apresentar as características dos participantes desta pesquisa, no caso os professores, entretanto será necessário caracterizar também, os alunos com síndrome de Down que interagiram com os mesmos durante as observações. Os professores nesta análise serão denominados de P1, P2, P3, P4 e P5 e os alunos com síndrome de Down serão denominados como S1, S2, S3, S4 e S5. Sendo que P1 era professor de S1, P2 de S2 e assim sucessivamente. Nas tabelas a seguir serão descritas as características de cada participante envolvido neste estudo.

Professor	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação no ensino fundamental	Tempo de atuação na 1ª série
P1	33 anos	Feminino	Pedagogia	12 anos	3 anos
P2	37 anos	Feminino	Pedagogia (incompleto)	16 anos	6 anos

P3	38 anos	Feminino	Magistério e Pedagogia	12 anos	6 anos
P4	23 anos	Feminino	Magistério	5 anos	1 ano
P5	35 anos	Feminino	Magistério e Letras	4 anos	2 anos

Tabela I: Informações sobre os participantes da pesquisa – Professores

Aluno	Idade	Sexo	Tempo em que está na 1ª série	Participa de algum apoio especializado na escola	Participa de algum apoio especializado fora da escola
S1	7 anos	Masculino	1ª vez (antes estudava na APAE)	Sim (na sala do ensino especial)	Não
S2	10 anos	Masculino	3ª vez	Sim (na sala do ensino especial)	Não
S3	10 anos	Feminino	1ª vez	Sim (na sala do ensino especial)	Não
S4	9 anos	Feminino	1ª vez	Não	Sim (a profª não soube informar a instituição)
S5	16 anos	Feminino	1ª vez (passou 2 anos na classe especial)	Sim (na sala do ensino especial)	Sim (Fonoaudiólogo e fisioterapeuta)

Tabela II: Informações sobre os participantes da pesquisa – Alunos

A partir das informações apresentadas na Tabela I, como idade, sexo, formação, tempo de atuação no ensino fundamental e na 1ª série, foi possível constatar que todos os professores-participantes desta pesquisa foram do sexo feminino; e no que diz respeito à formação, a maioria possuía nível superior e entre estes, a maioria tem Licenciatura Plena em Pedagogia. O mesmo ocorre em relação ao tempo de atuação no ensino fundamental e na 1ª série, constatou-se que a maior parte destes participantes já possuíam uma boa experiência neste segmento educacional, somente P4 estava atuando há pouco tempo.

Em relação à Tabela II, que contém o perfil dos alunos com síndrome de Down matriculados nas escolas pesquisadas, constatou-se que dois eram do sexo masculino, S1 e S2 e três eram do sexo feminino, S3, S4 e S5. Verificou-se que a faixa etária desses participantes variava entre 07 e 16 anos. Grande parte dos participantes-alunos desta pesquisa estavam pela

primeira vez freqüentando a 1ª série, como S1, S3, S4 e S5, sendo que S5 passou 2 anos freqüentando a classe especial, já S2 estava pela 3ª vez na mesma série.

No que se refere aos apoios especializados, observou-se que S1, S2, S3 e S5 contavam com apoio realizado na própria escola pelos professores da educação especial, sendo que o mesmo acontecia em horários diferenciados da aula regular, somente para S1 este apoio realizava-se após o intervalo das aulas. Nesse aspecto, apenas S4 não participava de nenhum apoio especializado em sua escola e no caso de S5 o apoio caracterizava-se como um reforço às aulas da sala regular.

Já em relação ao apoio especializado oferecido por outras instituições, verificou-se que S1, S2 e S3 não participavam de nenhum e S5 freqüentava o Centro Raimundo Nonato onde fazia acompanhamento com fonoaudiólogos e ainda participava de sessões com fisioterapeutas no Hospital Sarah Kubitschek. E S4 também participava de apoio especializado fora da escola, mas P4 não soube informar em qual instituição e nem qual o tipo de apoio.

6.2 Análise dos resultados das observações e entrevistas

Foram analisadas as informações empíricas de cada participante que foi observado e entrevistado, lembrando que as observações foram realizadas na sala de aula, envolvendo as professoras e seus respectivos alunos com síndrome de Down e as entrevistas somente com as professoras.

Neste contexto, para análise das informações empíricas, foi necessário o estabelecimento de categorias que possibilitaram melhor compreensão dos fatos ocorridos durante as observações e as entrevistas. Nessas categorias foram consideradas semelhanças e diferenças de conteúdos, metodologias e estratégias utilizadas pelas professoras com as crianças com síndrome de Down e as crianças comuns. As categorias escolhidas foram as seguintes:

- 1) Utilizavam conteúdos, metodologias e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down;
- 2) Utilizavam conteúdos e metodologias iguais para toda a turma e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down.

Inicialmente, antes de se abordar as categorias, faz-se necessário fazer algumas considerações acerca de fatos ocorridos durante as observações e entrevistas.

Todas as professoras participantes relataram nas entrevistas que consideram importante conhecer a respeito da síndrome de Down para atender as suas necessidades e de seus alunos e assim poderem realizar os trabalhos dentro de sala de aula de forma significativa e dessa forma, trabalhar levando em consideração as diferenças no ritmo de desenvolvimento da aprendizagem de cada um.

Voivodic (2007) confirma a importância de se procurar conhecer sobre as crianças com síndrome de Down e seu processo de ensino e aprendizagem. A educação dessas crianças pode ou não ser um instrumento transformador desses indivíduos, posto que o desenvolvimento de uma criança com síndrome de Down está estreitamente ligado à maneira como os educadores e a sociedade em geral as enxergam e trabalham as suas potencialidades, que geralmente não são conhecidas e valorizadas de um modo geral.

Nas observações em sala de aula, nas turmas de P1 e P3 verificou-se que estas professoras sempre procuravam organizar a turma diariamente em fileiras antes de dar início às aulas onde foi observado que, em todas as aulas, S1 e S3 sentavam no fundo da sala, e estes acabavam não sendo acompanhados satisfatoriamente por suas respectivas professoras no desenvolvimento de suas atividades.

Esta atitude dificulta o aprendizado das crianças com síndrome de Down pelo fato das mesmas necessitarem de um mediador social para instigá-las ao conhecimento. Desta forma, Beyer (2005) afirma que a mediação é particularmente importante como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança e de fundamental importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que a priori encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento. Diante deste contexto, se S1 e S3 estivessem mais próximos de P1 e P3 acredita-se que haveria uma melhor mediação entre ambos.

Observou-se que nas turmas de P2 e P5, as educadoras procuravam fazer com que seus alunos S2 e S5 sentassem nas primeiras carteiras e filas, sempre próximas delas, denotando que este procedimento facilitava o acompanhamento de P2 a S2 e de P5 a S5. No caso de P2, a mesma sempre acompanhava S2, pois esse só desenvolvia as atividades se fosse auxiliado e acompanhado pela professora, e neste aspecto além de P5 incentivar o desenvolvimento das atividades de S5, os colegas também sempre ajudavam, pois S5 sentava sempre próximo a um ou dois colegas, visto que esta interação entre alunos comuns e com síndrome de Down permite que o aluno comum ensine e ao mesmo tempo aprenda a lidar com as diferenças de aprendizagem existentes entre os mesmos. É o que corrobora Iumati

(2005, p. 38) “a aprendizagem por intermédio dos colegas pode ser, também, positiva para as crianças que ensinam, melhorando seu desenvolvimento acadêmico e social”.

Diferentemente das outras turmas, foi observado na turma de P4, que era o pai de S4 quem escolhia a cadeira onde a mesma sentaria. No entanto, quando P4 não passava nenhuma atividade para S4, esta saía de sua carteira, que geralmente era a terceira da fileira, para sentar na cadeira ou no chão no fundo da sala, permanecendo neste local até que a professora terminasse o exercício de leitura que realizava individualmente com cada aluno comum. Depois P4 dirigia sua atenção a S4, buscando chamá-la para sentar em seu lugar para orientá-la e acompanhá-la na realização das atividades, que geralmente eram de coordenação motora. Sendo que estas não tinham os mesmos objetivos e metodologias das aulas destinadas às crianças comuns.

Ressalta-se que as aulas de leitura ocorriam todos os dias na primeira aula. Durante os 10 dias de observações, três (3) aulas foram observadas no primeiro horário, e nestas aulas, P4 não desenvolveu nenhuma atividade para S4, devido P4 estar trabalhando a habilidade de leitura dos alunos comuns individualmente, sendo S4 excluído deste processo de ensino.

Contrário às atitudes de P1 e P3, percebeu-se que P2, P4 e P5 buscaram acompanhar os seus alunos no desenvolvimento da maioria das atividades, pois procuravam sentar ao lado de S2, S4 e S5 para melhor explicar e auxiliar os mesmos na execução das atividades. Entretanto ressalta-se que P4, apesar de acompanhar seu aluno, acabou sendo negligente em algumas aulas, excluindo S4 do processo de ensino.

Segundo alguns relatos e observações, a justificativa de P1, P2, P3 e P4 no que tange a diferença das atividades propostas para as crianças com síndrome de Down em relação às crianças comuns, devem-se ao fato também de S1, S2, S3 e S4 ainda não desenvolverem a escrita, por isso não copiavam os assuntos e as atividades do quadro e sempre recebiam as atividades prontas, fosse numa folha de papel A4 ou copiadas pelas respectivas professoras no caderno dos alunos com síndrome de Down. Assim confirmam, por exemplo, P2 e P3 em seus relatos durante as entrevistas:

P2: *“Em relação à escrita, ele nunca desenvolveu, o que ele faz é as garatujas dele, ainda não vi ele escrever, por isso que eu faço muita atividade pra ele cobrir”.*

P3: *“Porque para os alunos ditos normais a gente trabalha de uma forma e com os alunos com SD a gente já trabalha de outra forma eu pelo menos com S3 mesmo porque foi a segunda aluna que eu tive com SD, mas a primeira aluna que eu tive a alguns anos atrás ela já era mais entendida, digamos assim, não vou dizer esperta, mas ela veio com mais*

conhecimento. (...). E S3 não, ela já veio mais, como diria, uma palavra (...) eu não queria falar “atrasada”, mas é praticamente assim, porque ela não faz nada, ela não fala..”

Percebe-se que tais professoras reconhecem as dificuldades de seus respectivos alunos em relação à escrita, porém não procuram uma forma de estimulá-los ao desenvolvimento de tal habilidade, visto que a estimulação para o desenvolvimento da fala em conjunto com a escrita ajudaria consideravelmente no desempenho cognitivo dos alunos com síndrome de Down. Segundo Capovilla et al (2004) os problemas de aprendizado em relação à leitura e escrita, devem-se principalmente ao déficit no processamento fonológico (memória auditiva) e que a memória visual quando potencializada, promove o desenvolvimento e aprendizado da criança com síndrome de Down.

Portanto, além da dificuldade no processamento da memória auditiva ser uma das causas do problema de aprendizado da leitura e escrita, existe também o fato das alterações genéticas no cromossomo 21 provocarem uma organização cerebral da criança com síndrome de Down diferente da criança comum. Segundo Flórez e Ruiz (2006) a conexão entre os neurônios das crianças com síndrome de Down são menores, afetando as conexões das redes nervosas que são essenciais para estabelecer os mecanismos da atenção, memória, capacidade de correlação e análise. Essas alterações genéticas provocam também uma ruptura no equilíbrio dos neurotransmissores bioquimicamente responsáveis pelo transporte das mensagens no cérebro e em todo o sistema nervoso, sendo responsáveis pelas mudanças substanciais na linha de desenvolvimento do organismo com o ambiente.

A literatura descreve ainda que, devido ao comprometimento na área da memória de curto prazo da criança com síndrome de Down, são afetadas a construção, o processamento de conceitos, as generalizações e o planejamento de situações. Diante disso, para superar estas limitações no processo de ensino e aprendizagem seria necessário estimular tanto a memória auditiva quanto a visual. No entanto, este procedimento não foi observado nas aulas de P3. Sendo que na turma de P1, P2, P4 e P5, foi observada, em alguns momentos, a utilização de recursos visuais em conjunto com os auditivos, embora P1, P2 e P4 denotassem não saber que fosse o mais adequado para favorecer o aprendizado de seus alunos.

Percebeu-se também que S1, S2, S3 e S4 em algumas aulas, recusavam-se a resolver suas tarefas, seja por apresentarem dificuldades, seja por já estarem cansados de fazer atividades repetitivas. Nesses momentos P1, P3 e P4 logo desistiam e não trabalhavam outros tipos de atividades com seus alunos, somente no caso de P2, a mesma procurava desenvolver outras atividades que, segundo ela, eram mais atrativas para S2, pois o mesmo apresentava menor dificuldade na execução da tarefa. Segundo P2: *“Quando ele tem dificuldade*

geralmente ele não faz, então eu busco outro meio, por exemplo assim, se eu dou uma atividade de coordenação motora que ele tenha que cobrir, pois ele tem muita dificuldade de cobrir, aí ele já não gosta. Então geralmente eu desenho pra ele pintar, depois eu coloco do lado do desenho uma palavra pra ele cobrir referente ao desenho, mas geralmente ele quer mais pintar do que cobrir”. Ou seja, a professora não estava mediando o conhecimento, mas apenas trabalhando no nível de desenvolvimento real da criança, o que não colaborava para uma aprendizagem significativa.

De acordo com as observações em sala de aula, o aluno S2 preferia fazer o que já sabia, por não existir o papel do mediador social para conduzi-lo ao nível de desenvolvimento potencial, devido P2 desconhecer formas de estimular e potencializar a zona de desenvolvimento proximal por meio de exercícios que pudessem fomentar as funções que ainda não amadureceram em S2. Foi o que ocorreu em uma aula de história-geografia observada, em que a professora entregou à S2 uma atividade pronta numa folha de papel A4. Na folha continham alguns meios de comunicação para ele pintar e cobrir o referido nome, como resultado o aluno pintou os desenhos que representavam os meios de comunicação, mas não cobriu os nomes dos mesmos, o que ratifica a falta de mediação da professora quanto à estimulação de S2 em relação à novas atividades que chamassem a atenção do aluno.

Deste modo, percebeu-se que a maioria das participantes desta pesquisa, trabalhavam no nível real da criança com síndrome de Down, o que supõem-se que seja pela facilidade do aluno em desenvolver tais atividades, ou pelo medo de tentar ensinar e não conseguir alcançar os objetivos almejados pelas docentes. Por isso, existe a necessidade de P1, P2, P3 e P4 não se limitarem ao reforço de habilidades que seus alunos com síndrome de Down já possuem, assim é necessário que estimulem o desenvolvimento de seus alunos através da mediação em atividades que trabalhem a solução de problemas de forma independente pela criança e ainda a solução de problemas que necessitam de suas mediações, orientações e colaborações ou até mesmo sejam desenvolvidos em duplas, trios ou grupos. (VYGOTSKI, 1998).

Verificou-se também, em alguns momentos quando S1, S2 e S4 estavam desenvolvendo a atividade, que suas professoras tentavam lhe chamar a atenção, pois os mesmos não tinham muita concentração na explicação dada, nestes momentos P1, P2 e P4 acompanhavam os mesmos na execução das atividades, fosse através da fala, do apontar e/ou gesticular, pois S1, S2 e S4 não resolviam na ausência da mediação das mesmas. Esta falta de concentração pode estar relacionada, segundo Bissoto (2005), ao fato das crianças com síndrome de Down possuírem uma memória auditiva de curto-prazo mais breve e dificuldades no acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas

informações, assim, aulas repassadas apenas de forma oralizada acabam dispersando a atenção de S2.

Observou-se que S1 e S2 tinham um grande interesse por revistas e livros, de acordo com informações de P1 e P2 os mesmos gostavam desses recursos, devido haver figuras nos mesmos. Possivelmente, o interesse de S1 e S2 em observar fotos, imagens ou figuras ocorreu pelo fato da habilidade de processamento da memória visual ser menos comprometida que o processamento da memória auditiva (BISSOTO, 2005; LARA, TRINDADE E NEMR, 2007). Deste modo P1 e P2, ao perceberem o interesse de S1 e S2 por figuras, poderiam ter desenvolvido algumas estratégias de aprendizado, através do uso de recursos concretos como imagens, fotos, objetos, dentre outros, e que representassem a fala ou a expressão narrada, para assim compensar as dificuldades de funcionamento cerebral de seus alunos, usando a sua habilidade na memória visual como auxílio à deficiência na memória auditiva de curto prazo.

Após uma análise mais geral das interações professor-aluno com síndrome de Down, a seguir serão analisadas duas categorias que foram criadas a partir das entrevistas e das observações. O objetivo dessas categorias é responder ao problema de pesquisa e aos objetivos da pesquisa.

6.2.1 Utilizavam conteúdos, metodologias e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P1, P2, P3 e P4

As participantes P1, P2, P3 e P4 sempre trabalhavam tanto conteúdos quanto metodologias e estratégias diferenciadas para as crianças com síndrome de Down quando comparadas com os demais alunos da turma. No entanto, somente P3 ministrava suas aulas utilizando a exposição oral e a escrita no quadro, fato que excluía totalmente S3 das atividades em sala de aula. Pesquisa desenvolvida por Batista et al (2008), mostrou que o processo de inserção das crianças com síndrome de Down no ensino regular, não está proporcionando acesso ao conhecimento e desenvolvimento adequado das mesmas, devido a falta de adequação das metodologias.

Um exemplo dessa exclusão de S3 durante a aula pode ser dado na disciplina de Matemática, quando P3 copiava no quadro a atividade sobre unidades e dezenas e simplesmente lia para a turma os enunciados das questões sem preocupar-se em direcionar sua fala para S3 ou utilizar outros mediadores instrumentais como objetos, figuras para facilitar a compreensão do aluno com síndrome de Down.

Segundo Mantoan (2006) a falta de preparo dos professores, desde a formação inadequada até os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a ausência de formação continuada, assim como a falta de estrutura das próprias instituições de ensino e do próprio sistema de ensino como um todo, tem prejudicado o processo de inclusão escolar.

Notou-se durante as observações, a diferenciação de conteúdos entre os alunos comuns e com síndrome de Down, evidenciados também nos seguintes relatos:

P1: *“(...) Eu faço atividade para S1 totalmente diferente e ele participa sim, participa até onde o limite dele permite. Mas este ano as atividades dele é mais para desenvolver a coordenação motora, aprendizagem na alfabetização mesmo. Sendo que outras coisas ele compreende da maneira dele, mas que é diferente e isso é uma coisa que a gente não tem como negar”*.

P2: *“O conteúdo em si ele não presta atenção, (...) então eu trabalho mais atividade, conteúdo assim que eu lembre, eu só passo pros alunos comuns”*.

P4: *“Sim. Os trabalhos desenvolvidos para criança com síndrome de Down são diferentes, são xerocados porque não se percebe da criança o interesse de copiar as atividades do quadro”*.

Em sua fala, P1 afirma que a criança com síndrome de Down possui pouca compreensão do que está sendo ministrado em sala de aula em relação aos alunos comuns e que por este motivo aplica atividades diferentes para S1. No relato de P2, percebe-se que os conteúdos destinados à S2 são diferentes em relação às crianças comuns, sendo que apenas os exercícios fazem parte da rotina de S2.

Observa-se no relato de P4 que a mesma desconhece as deficiências orgânicas de uma criança com síndrome de Down, pois P4 não demonstrou conhecer metodologias e estratégias que potencialize o aprendizado de S4. Além deste fato, P4 demonstrou ter uma baixa expectativa em relação ao desenvolvimento cognitivo de S4 quando disse que a mesma *“não tem interesse de copiar...”* sendo incrédula à capacidade de apropriação de conhecimento de S4. Essas baixas expectativas estão baseadas na deficiência primária da criança com síndrome de Down e no estereótipo criado pela sociedade baseado no modelo clínico. Esses fatores interferem na forma como o professor trabalha as metodologias e estratégias em uma sala de aula, pois desenvolvem atividades que trabalham somente o nível real dos alunos, ou seja, elementos que já são do conhecimento da criança e que acabam por desestimulá-los no ambiente escolar.

Em suma, a observação e os relatos dos participantes citados anteriormente, comprovam a falta de preparo do profissional da educação frente às dificuldades e realidades

do ambiente inclusivo, assim, nota-se também a falta de investimentos por parte do poder público tanto em cursos de formação continuada quanto em recursos para os professores, o que facilitariam o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kassar (2006):

O fracasso escolar está sendo justificado pela falta de capacidade do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico ficando claro que os profissionais da educação têm um certo despreparo em relação ao conhecimento das especificidades de seus alunos, por isso é importante a aplicação de uma política de formação continuada para esses profissionais. (p.57)

Em relação ao modo como P1, P2, P3 e P4 trabalham os conteúdos e atividades com os alunos com síndrome de Down, observou-se que a maioria das aulas não tinha finalidades ou objetivos específicos no processo de ensino, nem estavam relacionadas aos objetivos das aulas destinadas aos alunos comuns.

Desta forma denotou-se que as atividades eram apenas para passar o tempo desses alunos com síndrome de Down ou até mesmo uma forma dos docentes apenas trabalharem o nível real dos mesmos. Segundo Vygotski (2005) determinar uma atividade a ser utilizada na aprendizagem de uma criança pela sua idade mental ou pelas habilidades que a criança já possui, é estar tratando somente do nível real de desenvolvimento da mesma.

Dessa maneira serão trabalhados os resultados de ciclos de desenvolvimento concluídos pelas funções mentais da criança. Aquelas funções que se desenvolvem com a maturação das mesmas e neste aspecto fazem com que elas, ao realizarem uma atividade, demonstrem suas habilidades para tal sem o auxílio de um mediador. Assim, os professores P1, P2, P3 e P4 deixaram de desenvolver outras habilidades, como a questão da linguagem e escrita, por exemplo, que são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança (VYGOTSKI, 2005).

Desta forma observou-se, nas aulas de P1, P2, P3 e P4 a utilização freqüente de diferentes conteúdos, metodologias e estratégias, o que não favorecia o aprendizado das crianças com síndrome de Down, pois o ensino estava pautado em uma didática que não potencializava a aquisição de conhecimentos significativos.

Tal fato pode ser exemplificado em uma das aulas observadas de P1 da disciplina língua portuguesa. Nessa aula, a professora dividiu a turma em duas equipes e cada integrante da equipe retirava de uma sacola palavras que estavam escritas em pedaços de papel para que o outro grupo escrevesse no quadro a palavra corretamente de acordo com o que ouviam P1 verbalizar. Enquanto para S1, a professora apenas entregou-lhe revistas para folhear.

Outro exemplo ocorreu na aula de matemática ministrada por P2; para os alunos comuns a mesma realizou uma atividade onde deveriam escrever o nome dos números de 1 a 100 e resolver contas de subtração e adição. Enquanto que para S2, a professora entregou o número 1 (um) desenhado numa folha de papel A4, para que o mesmo cobrisse com papel crepom.

Os relatos de P3, por exemplo, em relação a sua forma de trabalhar os conteúdos e as atividades com os alunos com síndrome de Down, confirmam também a sua baixa expectativa em relação a capacidade de aquisição de conhecimentos desses alunos:

P3: “Bom, eu uso muitos livros, atividades de leitura, jogos, atividades rodadas, atividades no quadro. Então eu busco muitas pesquisas, isso só para os alunos comuns. Já com ela (Aluna com SD) é mais pra que ela pinte e cubra mesmo”.

Nesse contexto, tanto as observações quanto os relatos evidenciaram que estas professoras sempre repetiam as atividades de pintar, colar e/ou cobrir. Para Voivodic (2007) essa visão estereotipada de muitos professores influencia diretamente na maneira de se relacionar com esses alunos, ou seja, acabam subestimando suas capacidades e pouco estimulando suas potencialidades.

Acredita-se que pelo fato de P1, P2, P3 e P4 desconhecerem os reais propósitos acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares, as mesmas tenham encontrado tantas barreiras para concretizar uma proposta pedagógica que viesse a desenvolver as potencialidades de S1, S2, S3 e S4 na apropriação do conhecimento científico e sistematizado.

Apesar de não ter ocorrido com regularidade durante as aulas, percebeu-se que P2 utilizou em duas de suas aulas o mesmo conteúdo tanto para os alunos comuns quanto para os com síndrome de Down, valendo ressaltar que se tratava de disciplinas diferentes e que em ambos os casos ocorreu a minimização no grau de complexidade em relação à atividade destinada à S2. Percebeu-se também que S2 só conseguia realizar as atividades de mesmo conteúdo, com o auxílio de sua professora, seja por não estar familiarizado com aquele tipo de atividade ou por simplesmente apresentar dúvidas para resolvê-las, fato este que pode acontecer com qualquer criança em situação de aprendizagem.

Na turma de P2, um exemplo em que foi utilizado o mesmo conteúdo para todos os alunos, foi na aula de matemática e tratava-se do assunto sobre ordem crescente e decrescente dos números. Valendo ressaltar que inicialmente P2 explicou o assunto para toda a turma, somente através da exposição oral, dessa maneira a metodologia de ensino foi a mesma, porém no momento da atividade ocorreu diferentes estratégias, onde para os alunos comuns a

tarefa envolvia o recorte de papel color sete em forma de quadradinhos para que os alunos comuns os colassem em uma folha de papel A4 de acordo com a quantidade pedida e que compreendia os números de 1 à 15 e que representavam a ordem crescente e decrescente.

Já para o aluno com síndrome de Down, P2 entregou uma atividade em uma folha de papel A4, com o desenho de uma escada representando a ordem crescente e decrescente, para que o aluno colasse o barbante nos degraus da escada, pois os mesmos estavam numerados de 1 a 5. P2 pronunciava e apontava os números de 1 a 5 para o aluno, frisando que poderiam aumentar ou diminuir de acordo com a ordem de se contar . Podendo ser observado que nas atividades, apesar de envolverem o mesmo conteúdo, P2 minimizou o grau de complexidade em relação à atividade de S2, pois apenas utilizou à numeração compreendida entre 1 e 5, o que não pode ser considerado como adequação de conteúdo.

Efetivamente, as adequações tornam-se necessárias para que os alunos com síndrome de Down tenham oportunidades de adquirir conhecimentos significativos e passem a alcançar a sua autonomia frente aos conteúdos ensinados. Segundo Mantoan (2003), as adequações curriculares devem ser feitas de modo que os alunos com necessidade educacionais especiais consigam atingir os mesmos objetivos que os alunos comuns, assim, o que deve ser diferenciada é a maneira como os professores vão repassar os conteúdos para esses alunos, ou seja, as metodologias e estratégias utilizadas no desenvolvimento das aulas.

6.2.2 Utilizavam conteúdos e metodologias iguais para toda a turma e estratégias diferentes para as crianças com síndrome de Down: P1 e P5

Nesta categoria, inicialmente vale destacar que a participante P1, em algumas aulas observadas, buscou utilizar o mesmo conteúdo para todos os alunos através de estratégias diferenciadas para S1. Um exemplo deste fato ocorreu durante uma aula da disciplina de ciências cujo conteúdo era alimentação. P1 explicou oralmente o conteúdo através de diálogos com a turma e utilizou imagens de alimentos, em seguida explicou de forma oral e montou grupos para que realizassem atividades envolvendo a produção de cartazes. Em relação a S1, P1 tinha a preocupação de sentar-se ao lado do mesmo na equipe da qual fazia parte e mostrava imagens de alimentos os quais foram consumidos e não consumidos por S1, afim de que este identificasse os alimentos que tivesse ou não consumido. Percebeu-se nesta aula que havia comunicação verbal e visual entre P1 e S1, pois este se comunicava com P1 afirmando com a cabeça positivamente ou negativamente, algumas vezes, ou utilizando expressões faciais e gestos para estabelecer a comunicação. Ressalta-se que a tarefa não foi concluída por

S1 devido à falta de concentração e logo ocorreu a desistência de P1 em continuar auxiliando-o na atividade.

Na aula de P1 observou-se que ela conseguiu desenvolver uma estratégia diferenciada para repassar o conteúdo de maneira que possibilitou a compreensão de S1 sobre o assunto ministrado para a turma, embora P1 na maioria das aulas tenha desenvolvido conteúdos diferentes para a criança com síndrome de Down.

E quanto à P5, percebeu-se durante as observações que foi a única participante que na prática utilizava os mesmos conteúdos tanto para os alunos comuns quanto para o aluno com síndrome de Down, desse modo, a professora compreendia que para proporcionar aprendizado às crianças com síndrome de Down era necessário adaptar estratégias utilizando, por exemplo, imagens, gestos, materiais concretos e sons, a fim de atingir os objetivos propostos para determinados conteúdos. Neste âmbito Cunningham (*apud* VOIVODIC, 2007, p. 61) assinala que: “(...) os conteúdos dos programas escolares podem ser similares aos utilizados com outras crianças. Porém, o processo que elas utilizam é diferente e a maneira como a informação é apresentada também deve ser diferente”.

Dessa forma é possível que os docentes trabalhem os mesmos conteúdos tanto para as crianças comuns quanto para a criança com síndrome de Down, e assim, apenas no momento de transmitir o conteúdo escolar, o professor fará a adaptação que julgar necessária, seja na metodologia ou na estratégia. É primordial considerar também que o desenvolvimento bem como o amadurecimento psíquico e cognitivo de uma criança com síndrome de Down se diferencia dos demais, pois segundo Flórez & Ruiz (2006) a alteração genética advinda da síndrome, a qual ocorre no cromossomo 21, faz com que o cérebro de uma criança com síndrome de Down tenha um volume menor comparado às crianças comuns, influenciando nas conexões entre seus neurônios, bem como em seu desenvolvimento cognitivo, o que faz o processo de aprendizagem deste aluno ser diferente das crianças comuns, pois o mesmo possui características próprias que devem ser consideradas no ensino regular.

Nas aulas de P5 ficou evidente em todas as disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) que a mesma sempre trabalhava com os mesmos conteúdos e metodologias tanto para S5 quanto para o restante da turma. Por exemplo, na aula de Português ao trabalhar o aumentativo e o diminutivo, P5 utilizou o mesmo conteúdo, bem como a mesma metodologia para todos os alunos, já a estratégia utilizada com S5 foi a de atuação direta com ele sobre a atividade. P5 ajudava S5 a desenvolver a atividade ao apontar o que era para fazer e onde era para escrever. Dessa forma P5 atuava diretamente sobre a zona

de desenvolvimento proximal de S5 no sentido de conduzi-lo ao nível potencial para posteriormente se tornar real.

É relevante apontar que S5 dificilmente realizava uma tarefa se P5 não estivesse sempre lhe auxiliando. Segundo Voivodic (2007, p.46): “Torna-se importante a estimulação que leve em conta seus diferentes modos e ritmos de aprendizagem, em função de suas necessidades especiais”. Esta ação de P5 em relação a S5 foi reforçada em sua fala quando relatou que era necessário haver diferenças nas estratégias durante as atividades desenvolvidas com a criança com síndrome de Down: “(...) *a gente precisa respeitar os limites do aluno especial, então respeitando esses limites, eu acho que a gente precisa sim ter uma estratégia diferenciada*”.

Nas observações que ocorreram na sala de aula, em vários momentos constatou-se que P5 utilizava materiais concretos para estimular a aprendizagem tanto de S5 quanto do restante da turma, o que se evidenciou nas aulas de matemática, nas quais P5 buscava através de palitos e bolas de papel fazer com que os alunos compreendessem como se opera a divisão. Esta observação foi reforçada pela fala de P5 na entrevista: “(...) *E na matemática trabalhamos com materiais concretos, palitos, trabalhamos através de figuras*”.

Nessa atividade de matemática, P5 ao dividir palitos de madeira e folhas de revistas para que os próprios alunos fizessem as bolas, observou-se que S5 realizou a tarefa sozinha.

Diferentemente de S1, S2, S3 e S4, percebeu-se que S5 possuía a habilidade de contar, pois pegava os palitos, contava e arrumava-os próximo do caderno, o que era feito com quaisquer outros objetos que estivessem em sua mesa. Nesse aspecto, uma criança com síndrome de Down tem capacidade para desenvolver princípios de contagem mesmo em seus níveis mais complexos, já que o desenvolvimento dessa habilidade depende mais dos estímulos ao qual a mesma é submetida do que dos limites que lhe são provenientes da síndrome (BISSOTO, 2005).

Durante os dias em que se sucederam as observações na sala de aula de P5, aconteceram algumas atividades avaliativas, cujos conteúdos e metodologias eram as mesmas tanto para S5 quanto para o restante da turma, mas as estratégias eram diferenciadas. Assim, a forma e a maneira como P5 buscava mediar a avaliação potencializando o aprendizado de S5 é que se diferenciava, pois o estímulo à memória visual sempre estava presente.

Como exemplo, em uma atividade avaliativa de artes, P5 utilizou a mesma atividade do restante da turma para S5 e explicou da mesma maneira oralizada para toda a turma o que deveria ser feito na tarefa, porém desenhou no quadro uma legenda que ajudou S5 a realizar a atividade, nesta legenda, P5 utilizou elementos que os alunos deveriam colar na atividade nos

espaços indicados, como por exemplo, em um quadrado os alunos teriam que colar palitos de fósforo e num triângulo utilizariam palitos de picolé para preencher a forma geométrica. Vale ressaltar que esta legenda também proporcionou um melhor desempenho aos demais alunos que também estavam com dificuldades, demonstrando que não é apenas a criança com síndrome de Down que necessita de estratégias diferenciadas, pois a medida que os docentes as utilizam juntamente com recursos visuais e sonoros diferenciados no processo de ensino e aprendizagem, certamente há também um desenvolvimento dos alunos sem deficiência que se encontram na turma, neste aspecto entende-se que estes recursos potencializam o aprendizado na medida em que os alunos familiarizam-se com estas práticas pedagógicas, assim o paradigma da inclusão propõe benefício a todos, uma vez que as adequações devem ser para todos os alunos da turma (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, a entrevista de P5 reforça mais uma vez o que foi observado: *“É... Eu procuro passar uma tarefa do conteúdo adaptada pra eles, adaptar os conteúdos e na hora de avaliar passar o conteúdo de forma diferenciada... e na hora de avaliá-los também é feita uma adaptação, também respeitando o limite cognitivo desses alunos...”*.

Durante as observações ficou claro na turma de P5, que a forma de trabalhar com S5 eram internalizadas através de leituras complementares, pois na escola não havia ajuda do serviço técnico e nem da coordenação escolar.

P5: *“... olha deveria ser feito, mas não é feito junto com a coordenação... Até, também o serviço de assessoramento, ele tem na escola, mas o atendimento em sala de aula, o atendimento pra fazer essa adaptação, a gente tem muito pouca ajuda, muito pouco. É porque eu faço assim, como posso dizer, as escuras, da minha maneira, do jeito que busquei, que eu li alguma coisa. O pouco que eu sei sobre o aluno com síndrome de Down eu procuro adaptar fazendo”*.

Na escola percebeu-se que a mesma não possui condições primordiais à implantação da educação inclusiva, pois o que verificou-se foi a existência de uma sala de ensino especial, freqüentada por alunos que possuem alguma necessidade especial, como deficiência física, intelectual, visual e auditiva. Primeiro, eles permaneciam na sala de ensino especial, e dependendo do desenvolvimento dos mesmos, passavam ou não a freqüentar as classes regulares, fato que aconteceu com S5. E quando chegavam até a classe regular já possuíam uma idade bastante avançada, fator que dificultava o desenvolvimento de algumas atividades lúdicas propostas pelos docentes, pois geralmente eram inseridos na 1ª série.

Esta situação vivenciada configurou-se como uma tentativa de normalização do aluno com necessidade educacional especial como forma de pautar seu desenvolvimento na sua

deficiência, desconsiderando que os estímulos e estratégias diferenciadas são necessários para haver o crescimento cognitivo do mesmo. Este fato é característico do paradigma da integração que, segundo Bueno (2001), propaga uma inserção parcial e condicionada as condições de cada aluno no sistema educacional regular, assim o mesmo só pode fazer parte do ensino regular se suas peculiaridades lhe permitirem.

Diante do que foi exposto sobre a participante P5, constatou-se que a mesma buscou desenvolver estratégias diferenciadas em todas as aulas para S5, possibilitando um aprendizado similar aos alunos comuns, o que ajudava consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem entre professor-aluno, assim como na busca da efetivação do processo inclusivo nas escolas regulares. Cabe ressaltar que S5 tem 16 anos e já estava há 3 anos freqüentando a escola, sendo 2 anos na classe de ensino especial e 1 ano na 1ª série do ensino fundamental, o que demonstra como o processo da educação inclusiva ainda não se efetivou e o que se observa é a integração ou segregação escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objeto compreender como está ocorrendo o acesso ao conhecimento das crianças com síndrome de Down e descrever e analisar as metodologias e estratégias utilizadas por docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down em sala de aula. Neste sentido, ao término dessa pesquisa, obteve-se como informação que a maior parte das professoras observadas não buscava adaptar o mesmo conteúdo tanto para crianças comuns quanto para as crianças com síndrome de Down, acredita-se que esta atitude está relacionada ao despreparo técnico-pedagógico destas professoras, à falta de conhecimento sobre as potencialidades e limitações destas crianças.

Desta forma, a maioria das professoras age inadequadamente ao passar assuntos e atividades para a criança com síndrome de Down totalmente diferentes daquelas aplicadas às crianças comuns, ou não desenvolvem nenhuma atividade com a mesma. Assim, foi possível perceber que a inclusão das crianças com síndrome de Down não está ocorrendo de fato. O que se observou foi somente a inserção ou integração dos alunos na sala de aula de ensino regular, ou seja, a maioria dessas crianças apenas está presente dentro da sala de aula, sem, no entanto, participar das atividades propostas para o restante da turma.

As docentes pesquisadas não estão elaborando propostas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos com necessidades educacionais especiais. Esse despreparo por parte das professoras deve-se principalmente à falta de apoio do poder público, o que contribui cada vez mais para a segregação e/ou exclusão dessas crianças do processo de ensino e aprendizagem.

Salienta-se a necessidade de investimentos por parte do poder público em programas de formação continuada para os professores, bem como a relevância de se assumir um compromisso com a educação inclusiva, onde esta ocorra de forma eficaz para que o processo educacional obtenha sucesso para todos os envolvidos.

O atendimento educacional dispensado aos alunos especiais deve ser realizado desde o momento em que estes são inseridos no ambiente do ensino regular; deve-se considerar as dificuldades, potencialidades e deficiências destes alunos, no sentido de que os docentes saibam lidar com estas características para desenvolverem o aprendizado ao propiciar oportunidades de expressão a estas crianças, de diferentes formas e que auxiliarão a prática pedagógica, deixando de lado imposições, rótulos e limites à aprendizagem, que são freqüentemente formulados em instituições educacionais que ainda estão pautadas na meritocracia e na produtividade (MANTOAN, 2003).

Dessa forma, para que a inclusão realmente aconteça se faz necessária uma mudança não somente na maneira de ensinar dessas professoras, como também uma mudança de concepção, para se conhecer e compreender as dificuldades das crianças com síndrome de Down, pois as mesmas apresentam comprometimento na memória auditiva de curto prazo, na atenção, percepção, pensamento abstrato, dentre outros meios que não impedem à criança aprendizagem de conceitos, necessitando de um tratamento diferenciado. Acredita-se que através da compreensão dessas dificuldades, os professores conseguirão elaborar atividades que possibilitem às crianças se desenvolverem.

O professor deve perceber que trabalhar com uma criança com síndrome de Down não requer apenas empenho na transmissão de conhecimentos, mas demarca uma relação de confiança, segurança, amor e respeito entre ambos. Estes elementos são imprescindíveis para o favorecimento da aprendizagem, os quais poderão trazer satisfação e reforços positivos, uma vez que as taxações ou subestimações não serão mais reforçadas pelos professores. Estas crianças merecem respeito independente de suas diferenças no ritmo de aprendizagem ou qualquer outra limitação, seja ela física ou intelectual.

Daí a importância do professor como mediador da educação e da interação entre os alunos comuns e os alunos com síndrome de Down, já que o desenvolvimento de uma criança com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular depende justamente da ajuda, importância e atenção que o professor dá à ela, e neste caso, a busca de informações sobre as limitações, potencialidades e necessidades destes alunos, faz com que o trabalho a ser desenvolvido neste processo de inclusão escolar, seja bastante significativo.

Através dos resultados das observações e entrevistas, percebeu-se que somente através da participação e a contribuição de todos os envolvidos no processo educacional é que a inclusão escolar terá resultados positivos e superará dificuldades que até então permeiam a realidade educacional da maioria das escolas regulares brasileiras.

Observou-se também que as instituições educacionais ainda necessitam de apoio didático e pedagógico no tocante as questões do paradigma de inclusão, há um equívoco em muitos ambientes educacionais que impõem tentativas de normalização das pessoas com necessidades educacionais, e esta situação se dá principalmente pela ausência de políticas públicas efetivas que atendam aos ideais da inclusão educacional. Neste sentido, é importante propiciar condições para a permanência desses alunos no ensino regular, para que ocorra à efetivação da proposta inclusiva.

Percebeu-se em campo que a grande interrogação é o que ensinar e como ensinar os conteúdos que fazem parte das disciplinas à criança com síndrome de Down, de forma que

elas obtenham êxito no desenvolvimento escolar, assim esta dúvida permanece no cotidiano de muitas escolas, que não são preparadas estruturalmente e seus profissionais não recebem formação permanente adequada. Neste sentido, verificou-se que alguns profissionais ainda procuram leituras complementares como auxílio à prática docente, mas ainda assim sentem-se inseguros, pois ainda pautam a aprendizagem de seus alunos em um enfoque clínico.

E quanto à hipótese deste estudo, foi confirmado parcialmente, pois os professores não consideravam a heterogeneidade existente dentro da sala de aula, pautando-se em atividades repetitivas e sem objetivos específicos, porém não houve confirmação da existência de metodologia e estratégias iguais, visto que as categorias designavam-se da seguinte maneira: na 1ª categoria, utilizavam metodologias e estratégias diferentes para o aluno com síndrome de Down e na 2ª categoria as professoras utilizavam a mesma metodologia, porém estratégias diferenciadas para o aluno com síndrome de Down. Diante destes resultados, verificou-se que as metodologias e estratégias observadas nas salas de aula, em sua maioria, eram diferentes para os alunos com síndrome de Down em relação ao restante da turma, deste modo, as professoras deixavam de adequar os conteúdos. Assim, a não adequação dos conteúdos torna-se uma barreira quanto ao progresso do processo de aprendizagem de uma criança com síndrome de Down.

Constatou-se que a inclusão educacional requer uma mudança de postura em relação ao olhar que se dirige ao outro, e neste aspecto é que reside a importância de conhecê-lo, sobretudo aquele que possui necessidade educacional especial, para que efetivamente ocorra adequação no processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Só assim as metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula poderão abranger aspectos próprios do desenvolvimento de cada aluno que possui uma deficiência.

A partir desta pesquisa, foi possível reavaliar nossa maneira de pensar e agir perante as pessoas com necessidades educacionais especiais, mais especificamente no caso das crianças com síndrome de Down. A pesquisa nos proporcionou uma gama de conhecimentos que serão essenciais não só na formação profissional como também no crescimento pessoal de cada uma de nós, aprendemos a respeitar as diferenças existentes entre os seres humanos, entendemos que todos têm necessidades específicas, pois, por sermos diferentes, necessitamos de tratamentos diferentes, sem, no entanto excluir, segregar e subjugar a capacidade de cada um.

A conclusão dos estudos através das escolas campo e da bibliografia pesquisada constitui-se como uma base para a nossa formação acadêmica, assim como oportunizou um leque de conhecimentos acerca de como se trabalhar no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de Down, em relação às metodologias e estratégias adequadas às

limitações destes alunos. Diante dos resultados obtidos, percebeu-se ainda que a maioria das professoras que trabalham em um ambiente inclusivo não conhece ou não sabe a forma adequada de se trabalhar os conteúdos com as crianças com necessidades educacionais especiais, visto que estes resultados servirão como referência para todo um conjunto de escolas e professores que pretendem ou já trabalham em escolas regulares e que buscam realizar de fato a inclusão escolar, posto que a maioria não trabalhavam levando em consideração as necessidades, especificidades e limitações de seus alunos.

8 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES. vol. 18 nº. 43 Campinas, 1997.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARANAUSKAS, Maria Cecília C.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das guidelines. In: **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**, SP, v. 2, n.2, p.13-23, fev. 2001.

BATISTA, Maria Silmara; GÓES, Alessandra R. de L. F.; MORAES, Janille P.; OLIVEIRA, Marinalva Silva. **A importância da interação entre crianças com síndrome de Down e crianças comuns para o Desenvolvimento Cognitivo e afetivo**. Artigo científico. Macapá: NEC/UNIFAP, 2008.

BEYER, Hugo Otto. Porque Lev Vygotski se Propõem a uma Educação Inclusiva? Centro de Educação, **Revista Eletrônica Educação Especial**, Rio Grande Sul, n. 26, setembro 2005.

BISSOTO, Maria Luisa. **Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de Aprendizagem do Portador de Síndrome de Down**: Revendo concepções e perspectivas Educacionais. Ciências e Cognição. Ano 02 vol. 04, março 2005. Disponível em< <http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em março 2009.

BLANCO, R e DUCK, C. **A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe**: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora SENAC, 1997.

BRANDÃO, Sílvia Regina Silva. **Desempenho na Linguagem Receptiva e Expressiva de Crianças com Síndrome de Down**. Santa Maria/RS, 2006. p.150. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria.

BUENO, J.G.S. **A inclusão do aluno deficiente nas classes de ensino regular**. São Paulo: Memnon, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. CAPOVILLA, Fernando César. SUITER, Ingrid. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004.

CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. **Uma produção de significados sobre a síndrome de Down**. Cad. Saúde Pública v.19 n.1 Rio de Janeiro jan./fev. 2003.

CHAVES, Fredson Ferreira. **Anomalia Cromossômica Numérica Síndrome de Down**. 2007. Disponível em: <http://www.ufv.br/dbg/BIO240/DG108.html>. Acesso em março de 2009.

COLL, César e EDWARDS, Derek. **Ensino aprendizagem e discurso em sala de aula: Aproximação ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CUNHA, Murilo Bastos. **Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica**. Departamento de Biblioteconomia, Universidade de Brasília, Brasília, D.F, 1998.

DECRETO-LEI Nº 3298 de 20 de Dezembro de 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em janeiro de 2009.

FLÓREZ, Jesús e RUIZ, Emilio. **El síndrome de Down: Aspectos Biomédicos, Psicológicos y Educativos**, 2006. Fundación Síndrome de Down de Cantabria/Santander. Disponível em< <http://www.down21.org/links/asociaciones.htm>> Acesso em maio de 2009.

GARCIA, R. M. C.. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de vista**, 1(1), 4-90, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cad. CEDES, vol.20, nº. 50, Campinas, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOMES, Fernanda Azevedo. **Guia de Orientação para o Acompanhamento das crianças e Jovens com síndrome de Down (SD)**, 2008. Disponível em< http://educadoraespecial.blogspot.com/2008_07_01_archive.htm> Acesso em Maio de 2008.

GOMES, Walquiria Onete. **Inclusão Escolar: Um Olhar Na Especificidade Da Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência Mental Incluso No Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.

IUMATTI, Ana Beatriz Teixeira. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** Coordenação de editoração TEC ART Editora, São Paulo, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Integração / Inclusão: Desafios e Contradições**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org). **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LARA, Ana Teresa de Mello Camuzzo; TRINDADE, Silvia Helena de Rezende e NEMR, Kátia. Desempenho de Indivíduos com síndrome de Down nos Testes de Consciência Fonológica Aplicados com e sem Apoio Visual de Figuras. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.9, n.2, 164-73, abr - jun, 2007.

LEI Nº 7.853 de 24 de Outubro de 1989. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em janeiro de 2009.

LIMA, Rafael Pontes. **O uso de software educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. Macapá: UNIFAP, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. Campinas: UNICAMP, 2006.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos José S. **Trabalho docente e formação de professor de educação especial**. São Paulo: EPO, 1993.

MOLON, Susana Inês. **Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo, 2000.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, n.8. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1999.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. Universidade Federal de Pelotas, RS. **UNI revista** - Vol. 1, nº 2: (abril 2006).

NUNES, L.R.d'O. de P. **A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação**. In: MARQUEZINE; M.C; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O.(Orgs). Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: EDUEL, 2001.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, M. do Carmo Lobato. **Educação Inclusiva para as Crianças com Síndrome de Down: uma proposta a partir da Teoria Sócio-Histórica**. Artigo científico. Macapá: UNIFAP, 2008.

POLONIA, A.C; DESSEN. M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, V. 9, n.2, p.303-312, 2005.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaína; SOUZA, Ângela Maria Alves e VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde**. Enfermagem UERJ: Rio de Janeiro, 2007.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 281-293. 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**; tradução Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações**. Edit: livro Pleno, 2003.

SILVA, M. do Carmo Lobato. **Acesso ao Conhecimento e Apropriação de conceitos Matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas regulares**. Trabalho de conclusão de curso. Macapá: UNIFAP, 2008.

SILVA, M. C. L, BRITO, B.S, COELHO, A. S. **Expectativas de Professores quanto ao Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo de alunos com síndrome de Down.** In: Seminário de Iniciação Científica e Mostra de TCC. 3, 2007, Macapá: UNIFAP, 2007. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes e KUBO, Olga Mitsue. Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. Interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. 2008 v.14, n.1, p.75-92.

TUDELA, Juana M. Ortega; ARIZA, Carlos J. Gómez. Nuevas Tecnologías y Aprendizaje Matemático em niños com síndrome de Down: Generalización para la autonomía. Pixel-Bit. **Revista de Médios y Educación.** Enero, n.29, Universidad de Sevilla p. 59-72, 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3º Edição: São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Obras Escogidas:** Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A Formação social da mente.** 6º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

WETTEN, Wayne. **Introdução á Psicologia: Temas e Inovações.** Tradutores: BOTELHA, Baina, BRASIL, Z, M, COLATTA, C. SANTOS, J.C. São Paulo: Pioneira Tomson, 2002

APÊNDICES



Apêndice 1

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

Ofício nº002/2009 - NEC/UNIFAP

Macapá, _____ 31 de março de 2010.

Ao (À) Sr.(a) (_____)

Diretor (a) da Escola Estadual (_____)

Assunto: Solicitação para pesquisa de campo de TCC

Venho através deste, solicitar parecer favorável para que a acadêmica (_____) integrante do grupo de pesquisa composto por: Arianne Beatriz Cavalcante Guimarães, Kellyanne Mareco Gemaque, Neangela Karla Nascimento Santos e Walquíria de Araújo Pereira, possa estar realizando nesta instituição a pesquisa de campo, ou seja, a coleta das informações empíricas juntamente com a professora já pré-selecionada de acordo com o projeto de trabalho de conclusão de curso denominado: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN. Certa de poder contar com seu apoio, agradeço a compreensão, pois esta pesquisa possibilitará a construção do conhecimento para ambas as partes que participarão deste processo novo, que é a inclusão escolar.

Atenciosamente,

Prof^a. Dr^a. Marinalva Silva Oliveira

Coordenadora do Núcleo de Educação e Cultura
UNIFAP



Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes na 1ª série do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de alunos com síndrome de Down.

Prezado (a) responsável, somos acadêmicas de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP- Sob orientação da Professora Drª Marinalva Silva Oliveira.

Estamos realizando uma pesquisa que visa observar e analisar quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores na 1ª série do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças com síndrome Down. Nesse trabalho, participarão os professores que trabalham com crianças com síndrome de Down que estejam regularmente matriculadas nas escolas públicas selecionadas da cidade de Macapá.

A seleção da escola será na condição de ter professores que trabalhem com alunos com síndrome de Down. E a seleção dos participantes será aqueles professores que tiverem em suas turmas um ou mais aluno com síndrome de Down regularmente freqüentando as aulas. As entrevistas serão realizadas na escola no horário que mais convier aos professores, e as observações serão realizadas durante 10 dias ininterruptos, de segunda a sexta-feira.

Para tanto, solicitamos sua autorização para a busca das informações empíricas acima mencionadas através de entrevista, com a utilização de gravador ou MP3, câmera digital e de formulários de observação. Informamos que será garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes que serão entrevistados e observados. Avisamos ainda, que os resultados finais da pesquisa serão tornados públicos, podendo ser divulgados, em apresentações em congresso, em trabalhos científicos e/ou defesa de conclusão de curso. Na divulgação dos resultados, os participantes serão identificados por números ou letras e não por nomes.

O benefício que este trabalho poderá trazer para os participantes da pesquisa será de promover conhecimentos e técnicas mais eficazes para processo de ensino e aprendizagem para crianças com síndrome de Down. Sua participação é completamente voluntária e você está livre para recusar-se a participar da pesquisa. Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à sua disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Acadêmicas de Pedagogia – UNIFAP
Arianne Beatriz - Fone: 81251586
Gisele Monique - Fone: 81150090
Kellyanne Mareco – Fone: 91110096
Neangela Karla - Fone: 81114626
Walquíria de Araújo - Fone: 81213088

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por, minha livre vontade, autorizo a realização da pesquisa, eu

Macapá ____/____/____

Assinatura do (a) Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nós, Arianne Beatriz Cavalcante Guimarães, Gisele Monique Silva Brasiliense, Kellyanne Mareco Gemaque, Neangela Karla Nascimento Santos e Walquíria de Araújo Pereira, estudantes do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, estamos realizando uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, sob orientação da Professora Dr^a. Marinalva Silva Oliveira, cujo objetivo é descrever e analisar quais as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores de crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas regulares. O interesse por essa pesquisa surgiu da necessidade de conhecer e aprofundar a discussão de como as crianças com síndrome de Down estão tendo acesso ao conhecimento no contexto da escola regular.

Para tanto gostaríamos da **autorização do (a) senhor (a) responsável do aluno (a) com síndrome de Down, matriculado na Escola...**, para que possamos realizar a obtenção de informações nas salas de aulas dos mesmos. Ao obtermos as informações na sala de aula, utilizaremos ficha de observação e entrevista semi-estruturada com os professores. A utilização dessas técnicas é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável.

Informamos ainda, que usaremos posteriormente o registro dessas observações e da entrevista, sendo as mesmas restritas ao estudo e divulgação científica, tendo-se o cuidado ético de **não** revelar nomes e/ou local onde o aluno (a) estuda.

Desde já agradecemos por sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa científica.

Responsável do aluno (a)

Macapá/AP _____ de _____ de 2009.



Apêndice 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INSERIDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE MACAPÁ-AP

Informações Pessoais

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de atuação no ensino fundamental: _____

Investigação Profissional

- 1) O que você considera que o profissional da educação deve saber ou buscar conhecer para atender as necessidades educacionais dos alunos com Síndrome de Down?
- 2) Existem diferenças no desenvolvimento de conteúdos e atividades em se tratando da criança com síndrome de Down e de alunos comuns? Por quê?
- 3) Quais são as metodologias e estratégias que você utiliza com os alunos comuns? Descreva
- 4) Como você trabalha os conteúdos e as atividades com os alunos com síndrome de Down? Descreva.
- 5) O que se tem feito para auxiliar os alunos com síndrome de Down que têm apresentado dificuldades em realizar as atividades propostas em sala de aula?
- 6) Quais as estratégias que são utilizadas para interação dos alunos com síndrome de Down com os demais colegas no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
DISCIPLINA: TCC II**

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME DO OBSERVADOR: _____

PROFESSOR: _____

DISCIPLINA: _____

SÉRIE: _____ **TURMA:** _____ **Nº DE ALUNOS:** _____

TEMA DA AULA:

2. ITENS A SEREM OBSERVADOS NA SALA DE AULA

- 1- Descrever a forma que é repassada os conteúdos e atividades para se garantir o acesso ao conhecimento às crianças com síndrome de Down.
- 2- Descrever que instrumentos metodológicos e estratégias são utilizados com as crianças com síndrome de Down.
- 3- Descrever os métodos que são utilizados quando a criança com síndrome de Down apresenta dificuldade de realizar alguma atividade proposta em sala de aula.
- 4- Descrever as estratégias que são utilizadas para interação dos alunos com síndrome de Down com os alunos comuns no que tange aos jogos, brincadeiras e trabalhos em grupos.

ANEXO

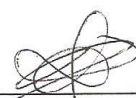


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIFICADO

Certificamos que o Protocolo CEP/SEAMA nº. 088/09, referente ao projeto intitulado **"Metodologias e Estratégias Utilizadas pelos Docentes da 1ª Série do Ensino Fundamental no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Síndrome de Down"** sob a responsabilidade do **Prof. Dra. Marinalva Oliveira** está de acordo com os princípios de experimentação humana adotado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Resolução CNS nº. 196/96 e suas complementares e foi considerado aprovado durante a reunião ordinária deste Comitê de Ética em Pesquisa ocorrida em 30/09/2009.

Macapá, 01 de Outubro de 2009


Artemis S. do Nascimento Rodrigues
Coordenadora
Port. 040/2009
Comitê de Ética em Pesquisa / SEAMA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – FACULDADE SEAMA
Avenida Nações Unidas, 1201 – Bairro Laginho – Macapá – Amapá – CEP 68.906-010
Fone/Fax: (96) 3223-7393

