UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

A SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR: Estudo de caso

LAÍS FERREIRA BARROS

Brasília – DF
2016

LAÍS FERREIRA BARROS

A SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR: Estudo de caso

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Dr Eduardo Olívio Ravagni Nicolini.

Brasília-DF

2016

Dedico esse trabalho à Carminha e Guilherme que, com sua luta, foram inspirações para minha dedicação e amor por esse estudo.

BARROS, Laís Ferreira.

A Síndrome de Down e a inclusão escolar: estudo de caso. Laís Ferreira Barros. Brasília: UnB. 2016. p. 49.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2016. Laís Ferreira Barros.

A SÍNDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Defendido em 06 de dezembro de 2016.

Orientador – Presidente da Banca
Prof. Dr. Eduardo Olívio Ravagni Nicolini
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Membro Titular da Banca Examinadora
Prof. Dr. Cristina Massot

Membro da Banca Examinadora
Prof. Dr. Taisa Resende

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me permitido chegar onde cheguei.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado e não me deixaram desistir.

A minha família, que mesmo distantes se fizeram presentes.

As professoras Teresa Cristina e Alexandra Rodrigues, que foram pessoas fundamentais no meu processo de formação.

A todos os meus amigos, por terem compreendido e amenizado a pressão do TCC e dos últimos semestres.

Ao professor Eduardo Ravagni, pela orientação, paciência e carinho.

A minha amiga Priscila, que foi minha conselheira.

E principalmente ao meu irmão Ericson, que, mesmo sem saber, foi o meu maior incentivador, sem ele não teria alcançado minhas conquistas.

Sumário:

1. Resumo / Resumén.....8
2. Memorial.....10
3. Fundamentação Teórica.....16
   3.1. Apresentação do Problema.....16
   3.2. Síndrome de Down: conceituação e características.....18
   3.3. Perspectiva Histórica.....24
4. Objetivos.....30
   4.1. Objetivo Geral.....30
   4.2. Objetivos Específicos.....30
5. Metodologia.....31
   5.1. A Pesquisa Qualitativa.....31
   5.2. Método.....32
      5.2.1. O local da realização do estudo.....32
      5.2.2. Thiago – o sujeito da pesquisa.....33
   5.3. O estudo de caso.....34
6. Discussão / Resultados.....42
7. Perspectivas Profissionais.....47
8. Referencias Bibliográficas.....48

Resumo:

O presente estudo teve como objetivo analisar e identificar os aspectos que envolvem o processo inclusivo de um aluno com Síndrome de Down (SD), numa escola pública do Distrito Federal (DF), Brasília. Especificamente, objetivou descrever e analisar diferentes intervenções dentro do processo de inclusão escolar, compreendendo diversos aspectos do processo, como também da SD na perspectiva do próprio aluno, de três professoras e do contexto escolar como um todo. O referido contexto escolar permitiu o afloramento das potencialidades do aluno reveladas por meio do seu desempenho numa turma regular de ensino fundamental. Para fundamentar o presente estudo, utilizou-se o arcabouço teórico desenvolvido por Porto, Kozma, Tecklin, Pueschel e Glat. Optou-se pela pesquisa qualitativa, utilizando para a construção das informações os seguintes instrumentos: observações e relatos da prática educativa das professoras da escola e a influência que ela tem na inclusão do aluno com Síndrome de Down.

A partir das observações, identificaram-se procedimentos distintos das práticas pedagógicas acerca do estudante com Síndrome de Down, na sala de aula e em outros espaços escolares. Os resultados alcançados, através de um estudo de caso, abrem margem a diferentes tipos de discussões que registram diversas formas de compreensão do que se entende como processo inclusivo. Concluindo, os resultados permitem tecer diversas reflexões sobre o processo de inclusão, na escola regular, refletindo sobre a fragilidade de uma proposta que, ainda, apenas sustenta-se em disposições legais que idealizam outra forma de ensinar e de aprender. Podemos constatar que a prática da inclusão de todos independentemente de deficiência e origem socioeconômica ou cultural ainda constitui, apenas uma ideal proposta.

Palavras chaves: Síndrome de Down, sensibilização, adaptação, inclusão.

Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo basal, investigar e identificar, mediante estudio de caso, los aspectos de referencia que envuelven un proceso de inclusión de un niño con Síndrome de Down (SD) en una escuela pública en el del Distrito Federal, Brasília

El estudio describe y analiza las diferentes intervenciones relacionadas al proceso de inclusión escolar que comprende diversos aspectos del proceso, así como la SD desde el punto de vista del propio estudiante, de tres profesores y del entorno escolar, en su conjunto. Dicho contexto escolar condescendió al afloramiento de aptitudes del estudiante reveladas por medio de su desempeño en una clase regular de escuela primaria. Para fundamentar este estudio, fue utilizado el marco teórico desarrollado por Porto, Kozma, Tecklin, Pueschel y Glat. Optamos por la investigación cualitativa, mediante la recopilación de datos de los siguientes instrumentos: observaciones e informes de la práctica educativa de los maestros y la influencia que tienen sobre la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down.

A partir de las observaciones fueron identificados procedimientos distintos de las prácticas de enseñanza en el alumno con síndrome de Down, en el aula y otros espacios de la escuela. Los resultados obtenidos a través del estudio de caso, abren diferentes tipos de debates que registran diversas formas de comprensión de lo que se entiende como un proceso integrador. Los resultados logrados en el estudio en cuestión. Conclusión, los resultados del estudio nos permiten hacer varias reflexiones sobre el proceso de inclusión en la escuela regular, reflexionar sobre la fragilidad de la propuesta actualmente predominante, que es sustentada sólo a través de disposiciones legales que idealizan otra forma de enseñar y de aprender. Podemos evidenciar que la práctica de inclusión de todos, independientemente de la discapacidad y el origen socioeconómico o cultural es todavía sólo es, una propuesta ideal.

Palabras claves: Síndrome de Down, sensibilización adaptación inclusión.

2. Memorial Escolar

Nasci em 1994, em São Luís, Maranhão. Morei lá com minha família, pai, mãe e irmão, até meus quatro anos. Tenho poucas lembranças de lá. Morávamos na vila militar, numa casa grande com jardim e quintal. Nessa época minha mãe dava aulas particulares para alguns filhos de vizinhos, para o meu irmão e me ensinava algumas coisas também. Entrei na escola São Vicente de Paula aos quatro anos, no jardim 1.

Como meu pai é militar, em 1998 nos mudamos para Boa Vista, Roraima. A mudança e adaptação, para mim, foi tranquila. Meus pais me matricularam no Colégio Batista, onde fiz um teste para saber qual o meu nível de leitura e escrita. Como tinha aulas em casa, já sabia ler e escrever algumas palavras, então fui para a turma de alfabetização. Gostava muito da escola, da professora e da única amizade, que demorei a fazer. Passei de ano com facilidade e permaneci na escola. Já na primeira serie, não tive tanta facilidade. Como era muito tímida, não conseguia me entrosar com a turma e tinha muita dificuldade em me concentrar na aula e copiar as anotações do quadro. Por isso a professora sempre me colocava sentava na frente da turma e ficava olhando meu caderno e se eu estivesse atrasada ela me apressava e não permitia que eu fosse ao banheiro enquanto não terminasse.

No final do ano nos mudamos de novo, dessa vez para Brasília. Estudei um ano na escola Mundo Mágico, no Cruzeiro Novo. Fiz a terceira série na escola classe 106 norte. Foi um ano marcante para mim. Além de gostar muito da escola e da professora, foi o primeiro ano em que fiz várias amizades, das quais algumas permanecem até hoje.

Na quarta série fui matriculada no Colégio JK, da 906 norte. Lá foi o meu primeiro contato com crianças com Síndrome de Down e onde começou minha paixão por eles. Como em casa nunca tivemos nenhum tipo de preconceito, não tive um

estranhamento quando tive esse contato. Desde o início sabia que eles tinham um desenvolvimento diferenciado por causa da deficiência. A própria escola não os tratava com diferença, como se fossem estranhos, todos os professores sempre conseguiam incluir a todos dentro de sala, sempre passavam trabalhos em grupos e nunca nos mesmos grupos, para podermos ter contatos e proximidade com todos os colegas da turma. Passei um ano na escola e nesse tempo tive contato com mais dois alunos com Síndrome de Down.

Na quinta série mudei para o CMB (Colégio Militar de Brasília). Apesar de ter entrado já no começo do segundo bimestre, não tive dificuldades em recuperar o primeiro e seguir com o segundo. Mesmo com a timidez tinha vários amigos e sempre fui muito bem em todas as provas. Lá tínhamos o TI (Trabalho Interdisciplinar), escolhíamos um tema por série e fazíamos um trabalho escrito e oral que envolvia todas as disciplinas em um determinado tema, apresentávamos os trabalhos em outubro, mesmo conhecendo toda a turma, tinha dificuldade em apresentar, ficava nervosa e passava mal.

Segui sem muitas dificuldades até a oitava série. Em 2008, no primeiro ano, comecei a me desinteressar pelos estudos, passei a ter dificuldades em História e Física. Fiquei em recuperação em todos os bimestres, conseguia recuperar, mas não o suficiente para passar de ano. No início do segundo semestre meu pai foi novamente transferido, minha mãe estava se preparando para o concurso da SEDF, Secretaria Educação do Distrito Federal, e se ela passasse ficaria e meu pai iria sozinho, já que meu irmão também estava se preparando para ir embora. Tive dificuldade em lidar com a situação e abandonei, ainda mais, o colégio. Na última recuperação do ano precisava tirar uma nota alta para passar, e não consegui.

Mudamos para Sobradinho, meu pai voltou para Boa Vista, minha mãe passou no concurso, meu irmão foi para Santarém-Pará cumprir seis meses do CFS (Curso de

Formação de Sargentos) e a maioria dos meus amigos se afastaram. Apesar da distância e das dificuldades, minha mãe conseguiu me colocar nos eixos novamente e consegui passar para o segundo ano.

Meu terceiro ano foi o ano mais marcante na minha vida. No começo do ano meu irmão estava de volta, fui aprovada no vestibular do meio do ano da UnB (Universidade de Brasília), mas não pude entrar, pois estava de recuperação em Matemática no colégio, fiquei triste, mas não desmotivei, fiz a última etapa do PAS (Programa de Avaliação Seriado) e prestei novamente vestibular, ambos para Pedagogia, já que era o curso em que meu irmão estava se formando, também na UnB.

Lembro que no dia do vestibular estava tão nervosa que passei mal e tive vontade de chorar. Pensei que não passaria, mas próximo ao meu aniversario saiu o resultado, e fui aprovada tanto no PAS quanto no vestibular. O primeiro contato com a universidade foi encantador. Ser aluna da universidade onde passei parte do meu tempo acompanhando minha mãe era incrível e assustador. Era uma mistura de dever parcialmente cumprido e pressão em ser tão boa quanto ela e meu irmão.

Apesar de ter me espelhado neles, segui por um caminho diferente. Desde meu primeiro semestre já havia escolhido a minha paixão, a Educação Especial. E já nele tive a disciplina PDH (Perspectiva do Desenvolvimento Humano) com a professora Viviane Legnani, e me apaixonei ainda mais pela Educação Especial. No segundo semestre cursei a disciplina: O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, com o professor Eduardo Ravagni. Foi nessa disciplina que eu tive realmente a certeza de que era isso o que eu queria e a cada disciplina da Educação Especial que fazia minha escolha se afirmava e me encantava ainda mais.

No terceiro semestre me matriculei no Projeto 3 com a professora Cristina Massot. A experiência foi incrível. A professora já nos colocou em sala de aula para

observação, o Projeto foi realizado na escola classe 316 sul. Minha turma era de primeiro ano e tinha um aluno com Síndrome de Down. A escola tinha um excelente espaço físico, uma sala de recurso grande e com bastantes atividades, porém não era utilizada e o aluno era segregado.

Fui surpreendida com o modo em que o estudante era tratado. Ele sentava ao lado da mesa da professora e não junto com os outros estudantes, e as atividades que ele fazia eram diferenciadas tendo a liberdade de fazer qualquer outra atividade em sala com a justificativa de que ele tinha a síndrome. Fiz as duas fases do Projeto com a mesma professora, na mesma escola, com o mesmo aluno e infelizmente nada mudou. O tratamento dado a ele e a todos os estudantes era o mesmo.

No final da segunda fase do Projeto, um amigo me apresentou a professora Teresa Cristina Siqueira, então decidi fazer o Projeto 4 com ela. Escolhi a escola classe 106 norte para realizá-lo, numa turma do primeiro ano. A escola tem um ótimo espaço físico e uma sala de recurso, que não era utilizada. Na sala em que eu fiz a observação tinham duas crianças com Down. Por ter estudado na escola quando mais nova fui com o pensamento que o tratamento seria diferente da experiência que tive na outra escola, mas era o mesmo. Os dois ficavam separados da turma, sentados numa mesa que ficava na frente da mesa da professora, enquanto os outros alunos faziam atividades de leitura e escrita, eles faziam trabalhos de corte e colagem ou pintura.

Eles eram livres, de certa forma, na escola com o pretexto da síndrome. Dessa forma, eles simplesmente se levantavam no meio da “aula” e andavam pela escola sem que ninguém fizesse nada. Dificilmente eram feitas atividades, com estes alunos, na sala de recursos. Na verdade, no tempo que permaneci na escola eles utilizaram a sala apenas um dia, por trinta minutos.

No tempo em que fiquei na escola percebi um despreparo para receber uma criança especial. A professora não sabia lidar com as situações em sala. Os funcionários, também não sabiam como reagir quando estes alunos estavam fora de sala, e quando algum “problema” chegava à direção, a diretora não sabia muito bem o que fazer.

Na segunda fase do Projeto 4, continuei na mesma escola com a orientação da professora Teresa Cristina Siqueira. A professora da minha sala era temporária, e seu contrato havia acabado. A professora que a substituiu era ótima, ela sempre deixava todos os alunos juntos e não fazia atividades diferenciadas. Ela realmente incluía os estudantes com necessidades específicas ou não, na turma. Assim, quando cheguei a sala de aula a professora já havia criado uma rotina com todos eles. A sala tinha doze estudantes que eram divididos em três grupos de quatro que, de forma alternada ela mudava para que todos sentassem juntos. Na parte posterior da sala havia mesas menores, que ela utilizava na hora do lanche. Nessa hora, todos se sentavam à mesa com seu lanche, inclusive ela, e ali começava um momento de conversa entre eles. A professora conversava sobre tudo o que eles queriam falar. Senti a turma toda menos agitada, mais concentrada na aula e mais desenvolvida nos trabalhos propostos pelo programa escolar. Aproveitei o espaço que ela me deu para cumprir minha carga de regência. No primeiro dia, apesar de já conhecer estudantes e professora, fiquei nervosa, mas quando entrei em sala e fiz a primeira atividade e vi a participação interessada de todos, me tranquilizei. Fiz toda a atividade cumprindo os horários e a rotina da turma. Dessa forma, nas atividades seguintes fiquei mais segura e tranquila. Entrava feliz, na sala de aula feliz e era recebida com carinho por todas as crianças.

Logo após o término da minha regência, a professora saiu e a nova regente de classe foi uma professora “aposentada”. Progressivamente, assim, tudo mudou. A professora era muito agitada, gritava muito com os alunos e na hora do lanche senti que ficavam reprimidos, pois ela não os deixava falar e ficava apressando para que

comessem rápido. A segregação dos alunos especiais voltou. Ela os deixava separados e pedia para que eu sentasse com eles para fazer atividades diversas. Apesar das experiências negativas que tive nos projetos, as experiências boas que vivenciei e descobri faziam manter propósito. Isto é, idealizar um trabalho eficiente com crianças com necessidades de aprendizagem específicas.

No penúltimo semestre conheci novas pessoas que estavam concorrendo à gestão do CA (Centro Acadêmico). Por já estar prestes a me formar, resolvi fazer parte do desafio. Com minha participação no CA, consegui ser mais solta e conversar mais com as pessoas do curso, de diversos semestres, participando em alguns eventos culturais. Foi assim que participei da primeira gincana da UnB, onde fizemos amizade com o pessoal do CA o curso de Engenharia Civil e Mecatrônica. Também participei da discussão do novo currículo do curso de Pedagogia da FE e do Conselho da Faculdade de Educação.

No último semestre estava na dúvida se abordaria o tema relacionado ao ensino de artes para alunos com Síndrome de Down ou sobre a criança com síndrome de Down dentro do espaço do projeto da educação inclusiva. E, assim, me questionando sobre algumas situações que presenciei no estágio, resolvi abordar as questões pontuais que me permitiram identificar e analisar os aspectos que envolvem o processo inclusivo de uma criança com Síndrome de Down.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Apresentação do problema

Nas últimas décadas, pode ser observada uma série importante de mudanças na Educação por conta de um lento, porém importante, processo inclusivo em relação às crianças com necessidades específicas e, de forma particular, com as crianças com Síndrome de Down. Se tenta nutrir as escolas com orientações que possam proporcionar os recursos necessários as necessidades educacionais peculiares destas crianças. As pessoas com Síndrome de Down costumam ter um desenvolvimento físico e intelectual mais lento que outras pessoas, porém o seu rendimento escolar depende, não apenas do grau de deficiência que elas apresentam, mas das condições que a escola oferece para que possam ser desenvolvidos programas inclusivos que oportunizem a manifestação de suas potencialidades.

Apesar de apresentar um atraso em seu desenvolvimento, uma criança com Síndrome de Down consegue se desenvolver como qualquer outra criança através de atividades de estimulação viabilizada, numa primeira fase do desenvolvimento psicomotor, pela fisioterapia, a fonoaudiologia e a terapia ocupacional, entre algumas modalidades terapêuticas. Ou seja, ela deve ser acompanhada por diversos profissionais e o acompanhamento deve prosseguir ao longo do curso de vida.

Além do atraso cognitivo e motor, uma criança com Síndrome de Down pode apresentar outros problemas de saúde, como por exemplo, cardiopatia congênita, hipotonia, problemas de audição, de visão, alterações na coluna cervical, distúrbios da tireoide, problemas neurológicos, obesidade e envelhecimento precoce.

Esta síndrome é uma das muitas anomalias causadas por aberrações cromossômicas que é caracterizada, neste caso, pela presença de três cópias do cromossomo 21 em vez de duas. Razão esta que permite reconhecer a síndrome como trissomia do par 21. Isto é, toda célula do indivíduo com Síndrome de Down contém 47 cromossomos em vez de 46, como acontece nos indivíduos que não apresentam essa alteração cromossômica.

No terceiro semestre do curso de pedagogia, quando matriculada no Projeto 3, vivenciei uma incrível experiência que me permitiu ter contato direto com um aluno com Síndrome de Down. A escola tinha um excelente espaço físico, com uma sala de recurso grande que, porém, não era utilizada pelo aluno. Fui também surpreendida com o modo como o estudante era tratado. Ele sentava ao lado da mesa da professora e não junto com os outros alunos. As atividades que ele realizava eram diferenciadas e ele tinha a liberdade de fazer qualquer outra atividade em sala com a justificativa de que ele apresentava as manifestações da referida síndrome. Assim, como relatei no meu memorial, este aluno era segregado do resto da turma.

No final da segunda fase do referido projeto, decidi realizar o estágio, ou seja, o denominado Projeto 4, com outra professora e pude conectar-me com a realidade de outra escola. Escola com um ótimo espaço físico que, como a anteriormente citada tinha também uma sala de recurso, que não era utilizada. Na sala de aula, na qual operacionalizei a observação que pretendo relatar e analisar tinha duas crianças com Síndrome de Down. Os dois alunos ficavam separados da turma, sentados numa mesa que ficava na frente da mesa da professora e, enquanto os outros alunos realizavam atividades curriculares, eles operacionalizavam atividades de recorte e colagem ou pintura. No entanto, com o pretexto apresentar comportamentos ligados a síndrome, estes alunos ficavam “livres”, de certa forma, no espaço da escola. Percebi, assim, que eles não ocupavam um espaço específico, dentro ou fora da sala de aula, o que, sem temor a dúvidas, autorizaria uma análise mais profunda sobre o problema

político-pedagógico que suscita o enfrentamento com a deficiência/diferença, como explicita Mariza Porto no seu artigo sobre: *O encontro com a diferença/deficiência: aspectos intersubjetivos da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.* (PORTO, 2007 p. 213)

Assim percebi o despreparo que a instituição escolar tem para receber uma criança com necessidades específicas. As professoras não sabiam lidar com as situações em sala de aula e os funcionários da escola não sabiam como reagir quando eles estavam fora de sala de aula.

Como comenta Porto;

> Penso ser este o cenário do cotidiano de muitas instituições escolares que recebem crianças em situação de deficiência, cujos professores nem sempre sabem o que fazer com suas peculiaridades na ocasião em que, de forma repentina, suas idiossincrasias invadem o contexto da sala de aula interferindo nos processos de ensino e aprendizagem. PORTO (Ramos Martins, 2007 p. 213)

Assim, diante das argumentações de Mariza Porto e perante o problema que vislumbro desvelar, por meio deste trabalho, caberia questionar num primeiro momento: O que é a Síndrome de Down?

3.2 Síndrome de Down: conceituação e características

De acordo com Moreira (2000), a Síndrome de Down (SD, nomenclatura que passo a utilizar ao longo deste trabalho) foi relatada em 1866 por John Langdon Down. Ele fez um estudo cuidadoso dos indivíduos que apresentavam certas características que ele denominava “idiotia mongólica”, uma vez que os sujeitos com essa anomalia apresentavam traços faciais semelhantes aos do povo mongol. (MOREIRA, 2000 p. 96)

Após diversos estudos realizados desde a época do relato de Down, em relação às peculiaridades dessa síndrome, descobriu-se que a SD não é uma degeneração genética, e sim uma disfunção que aparece no cromossomo 21, denominada trissomia 21, pelo fato de que todas ou a maioria das células do indivíduo possuem três cromossomos 21 em sua composição e não duas como no resto dos indivíduos, o que faz com que ele tenha 47 cromossomos em sua composição genética, em vez de 46. A cada mil crianças nascidas, uma tem Síndrome de Down. Ela ocorre independente de gênero, classe social e etnia. (MOREIRA, opus cit. 2000 p. 97)

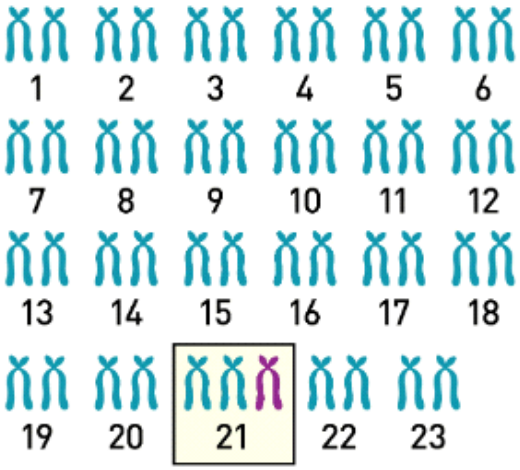
De acordo com o Projeto Movimento Down, criado em 2014, no Rio de Janeiro, nascem, por ano, 9,8 milhões de bebês com alguma deficiência, 91% por cento é Síndrome de Down. Estima-se que o Brasil, tem uma população de 300 mil pessoas com a síndrome. Já os Estados Unidos, por exemplo, possui uma população de aproximadamente 400 mil pessoas com essa síndrome.

Essa alteração cromossômica pode se apresentar de três formas diferentes: 1) trissomia livre ou simples, 2) translocação e 3) mosaicismo. A mais comum delas é a chamada trissomia livre ou simples e atinge noventa e cinco por cento das pessoas com a síndrome. Quando ocorre a fecundação, as células começam sua divisão e os pares correspondentes de cada cromossomo se unem, para a formação das células do feto. Na trissomia livre, o cromossomo 21 de alguma célula progenitora não se divide e quando se une ao seu par, a célula fica com 47 cromossomos e não com 46. Essa célula vai se dividindo, para a formação do feto, e todas elas ficam com 47 cromossomos, já que são uma cópia perfeita da primeira. (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Outra forma de trissomia é a de translocação. Ela atinge menos de quatro por cento das pessoas com Síndrome de Down. Nesse caso, a pessoa possui o par 21 de cromossomos completo e uma parte de um cromossomo 21 que se colou a outro cromossomo, geralmente do par 14. Isso acontece porque um dos progenitores tem

um cromossomo 21 completos e um pedaço de outro que se uniu a outro par. No momento da divisão, o óvulo ou o espermatozoide ficará com um cromossomo 21 completo e o cromossomo 14 com uma parte de um 21. Os dois, o completo e a parte do outro, se unirão a outro completo, que vem do parceiro, constituindo assim, uma célula com três cromossomos 21. Quando esse tipo de trissomia ocorre, os pais e irmãos do bebê devem fazer o exame do cariótipo, para poder avaliar a possibilidade de ter filhos com essa trissomia.

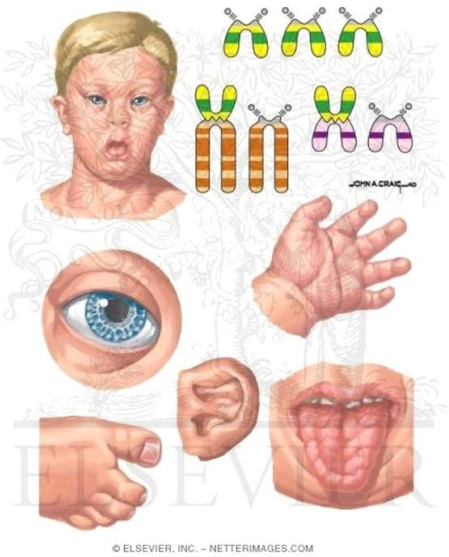
Por fim, a menos comum das três, o mosaicismo. Ele ocorre em menos de dois por cento das pessoas com Síndrome de Down. Nesse caso, as duas células originárias contribuem com 23 cromossomos, mas durante as divisões a célula não faz a divisão correta e acaba ficando com dois cromossomos 21 e quando se une ao seu par, ocorre a trissomia. (MOVIMENTO DOWN, 2014).



http://www.movimentodown.org.br/2014/04/alteracao-que-origina-sindrome-de-nao-esta-apenas-cromossomo-21/

Como a SD é uma alteração cromossômica, e não uma doença como muitos acreditam, é possível realizar um diagnóstico pré-natal. Recentemente a prática médica tem incorporado métodos para a determinação do risco de ter um filho com SD, como por exemplo, o exame bioquímico, que se realiza mediante a avaliação dos níveis de substâncias químicas no sangue materno alteradas no caso da SD. Este exame se realiza entre a semana 14 e 17 da gestação. A ultrassonografia também pode colaborar para detectar a SD, através dos marcadores ecográficos, principalmente da prega nucal, que pode ser medida a partir da décima semana de gestação. Estas últimas intervenções não são consideradas diagnósticas, para isso é necessário realizar os exames mencionados em primeiro lugar. (FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN, 2013).

Quando uma criança nasce com a síndrome, são notórias suas características físicas desde o primeiro momento. Kozma (2007 p.15-35) determina as características físicas de uma criança com SD, que são orelhas pequenas e arredondadas, com condutor auditivo estreito; olhos em forma de amêndoas; manchas de Brushfield, (manchas brancas em sua íris); pescoço curto e largo; pés e mãos pequenos e largos; hipotonia muscular; pele seca e com pouca elasticidade; cabelos finos, escasso e, em sua maioria, liso; e também baixa estatura.



https://enfermagemdiferenciada.wordpress.com/2013/07/07/sindrome-de-down/

Os bebês com SD nascem com todas, ou maioria, das características citadas, mas se diferem nas características familiares. A cor da pele, do cabelo e olhos, não é determinada genericamente como acreditava Down (1866), e sim por características familiares.

As crianças com SD também podem apresentar alguns problemas de saúde como a cardiopatia congênita, problemas auditivos, atresia de duodeno, problemas na visão, problemas imunológicos, alterações na coluna cervical, distúrbios da tireoide, problemas neurológicos, obesidade e envelhecimento precoce. (TECKLIN, 2002; PUESCHEL, 2003).

Diante destas características que tipificam a SD, muitos pais recebem essa notícia com certa apreensão.

Segundo Piantino isso acontece porque, até hoje, muitos ainda têm em mente o estereótipo de vinte anos atrás que cercava a pessoa com Síndrome de Down. Acreditava-se que crianças com a síndrome não se desenvolviam e que tinham pouco tempo de vida, devido a diversas complicações de ordem biológica. (PIANTINO, 2001 p. 01).

Segundo Mariza Porto, “O encontro com a diferença/deficiência é quase sempre provocador do inusitado que confronta o eu e o outro com os ideais de perfeição, semelhança e de reconhecimento identificatório” (PORTO, 2007 p. 213).

Os pais quando sabem que estão esperando um bebê, eles elaboram um “ideal de filho”.

No imaginário dos pais está o filho que vai se destacar pela sua competência, inteligência, sabedoria, simpatia, etc, seu companheiro ou companheira, fonte de alegrias e orgulho.

Porém, diante do encontro com a diferença e da notícia de que aquele sonho não irá se concretizar pode iniciar-se a caminhada dentro de um espaço

escuro e difícil de ser transposto que desencadeia diversos mecanismos de aceitação, de ataque ou de fuga.

> "Por muitas vezes poderá vir a ser o enfrentamento com o *indizível*, suscitado pela *falta* que a própria deficiência nos faz ver, e sobre a qual, circunstancialmente, nada podemos dizer". (PORTO, 2007 p. 213).

Têm famílias que mantêm a história idealizada, mas deixam a criança com o papel de coadjuvante e dão o papel principal a síndrome. Elas pesquisam tudo o que podem sobre a síndrome, conhecem tudo sobre ela, mas se alguém perguntar sobre seu filho, não sabem relatar nada sobre as peculiaridades individuais do seu filho uma vez que sempre as unem as características que tipificam a síndrome.

Outras famílias preferem apagar a história idealizada deixando de lado todas as orientações profissionais sem estimular seu desenvolvimento diante do "efeito impactante produzido pelo encontro com o diferente". (PORTO, 2007 p. 213).

Esse tipo de comportamento acontece porque além das características físicas "diferentes" e alguns problemas de saúde, as crianças com SD também são marcadas por terem seu desenvolvimento cognitivo e motor mais lento que o de uma criança sem a síndrome.

No entanto como explicita Piantino:

> "Hoje os tempos são outros e outras as pessoas com Síndrome de Down. Elas mudaram não apenas na aparência como também em suas possibilidades de desenvolvimento. Um ambiente rico de interações ajustadas e de oportunidades adequadas, e, principalmente, o reconhecimento de suas competências, vêm permitindo-lhes realizar cada vez mais atividades que deixariam o Dr. Down perplexo." (PIANTINO, 2001, p. 2).

McConnaugghey e Quinn (2007 p. 134-159) se basearam nos estudos de Pueschel (1978) e realizaram uma comparação em alguns aspectos do desenvolvimento de uma criança com e sem a síndrome. Assim, compreenderam que

uma criança sem SD leva de oito a dezesseis meses para ficar em pé, por exemplo, enquanto uma criança com Síndrome de Down leva de onze a quarenta e dois meses para realizar a mesma atividade. Porém, devemos ressaltar que há casos de crianças com SD que, estimuladas precocemente, realizam essa atividade com oito meses, ou seja, no mesmo tempo de realização que uma criança que não tem a síndrome.

Quando a família e a criança se deparam com profissionais que compreendem o cenário de desenvolvimento particular de cada criança ela se desenvolve de forma mais harmônica e pontual. Estimulada nas suas peculiaridades individuais uma criança com SD é capaz de ir sozinha a escola, interagindo socialmente com outras crianças, com e sem SD, conseguindo ser o principal protagonista de sua história, no espaço do processo inclusivo.

3.3 Perspectiva Histórica

Em junho de 1994, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, se reuniram, em Salamanca/Espanha, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, para reafirmarem seu compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de garantir o acesso à educação para as pessoas com necessidades específicas, no quadro do sistema regular de ensino.

Eles acreditavam que toda criança tinha direito à educação e a oportunidade de manter um nível de aprendizagem, de acordo com suas especificidades psicomotoras. Que as pessoas com necessidades específicas deveriam frequentar escolas regulares que respeitassem e trabalhassem suas particularidades para que, de fato, fossem incluídas não somente no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo combatendo atitudes discriminatórias que essas pessoas sofriam ou sofrem.

Os delegados fizeram um apelo a todos os governos para que eles:

•Concedessem maior prioridade para a inclusão de todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;

•Admitissem todas as crianças nas escolas regulares, com exceção daquelas que necessitem de um atendimento diferenciado;

•Desenvolvessem algum projeto de intercâmbio com países que possuíssem experiência de escolas inclusivas;

•Estabelecessem mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças com necessidades específicas, de modo descentralizado e participativo;

•Encorajassem a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas específicas;

•Investissem esforço nas estratégias de intervenção precoce e;

•Garantissem que, no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, incluam as respostas às necessidades educativas específicas nas escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Além da declaração de Salamanca, as pessoas com necessidades especiais contam, ou, pelo menos, deveriam contar, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei nº 9.394, de Dezembro de 1996.

Nessa Lei, em seu art. 58 a Educação Especial é entendida como uma modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Em seus três parágrafos ela garante ainda que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado; o atendimento será feito em classes especializadas ou regulares, de acordo com a peculiaridade de cada aluno; a

oferta da educação especial é dever constitucional do Estado com início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Em adição o art. 59, da mesma Lei, assegura que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização que a escola deve oferecer serão específicos para atenderem as necessidades da criança. Garante também a terminalidade específica para os alunos que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Em seu inciso III o artigo assegura professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.

Ainda no art. 59 é previsto que os sistemas de ensino assegurem educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora.

Seu último inciso garante o acesso igualitário aos beneficiários dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O art. 60 prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabeleceram critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. Como o atendimento dos educandos é preferencialmente na rede pública, a prioridade do governo é adotar uma alternativa de ampliação do atendimento na rede pública regular, independentemente do apoio às instituições previstas no artigo.

Como explicita a LDB (1996) para a Educação Brasileira e a Conferência de Salamanca, a Educação inclusiva constitui um processo uma vez que, segundo Glat e Fernandes,

> "... Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado" (GLAT, 2005).

O ingresso ou inclusão do aluno com necessidades específicas de aprendizagem no ensino regular proporciona, assim, um momento diferenciado para a educação na medida em que possibilita um novo caminho ou processo de criação pedagógica podendo ser trabalhado concomitantemente a diferentes estratégias metodológicas capazes de atingir as particularidades psicomotoras de cada aluno, no respeito à diversidade.

Desafio que a inovação tecnológica capacita e que marca um novo processo ligado aos compromissos que, historicamente, sempre couberam a educação.

> "A preocupação em oferecer, no Brasil, atendimento a pessoas com deficiência iniciou-se no século XIX, surgindo o interesse na criação de instituições educacionais direcionadas a essas pessoas. A educação direcionada a indivíduos com necessidades especiais é chamada Educação especial; segundo a legislação, é uma modalidade de educação escolar integrante da educação geral. No Brasil, a Educação Especial se divide em dois períodos: de 1854 a 1956, é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas; surgem nesse período o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, respectivamente, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos". (BERNARDES, 2010).

História pautada no viés da Integração que norteou durante muito tempo os princípios da Educação Especial, no Brasil.

Segundo Bernardes apud Glat (1991), a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”.

Contexto no qual o aluno é inserido sem levar em conta suas especificidades em relação à aprendizagem. Ou seja, no processo integracionista a educação deverá acontecer na medida em que o aluno com necessidades específicas – *se adaptar* – aos quesitos exigidos pela escola.

> “Nesse modelo pedagógico é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular. Esta escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escola regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que haja reflexão tanto dos alunos sem deficiência quanto dos alunos deficientes” (BERNARDES, 2010).

Nos países escandinavos, de forma mais pontual na Dinamarca, nos anos 70 do século passado, surgiu o conceito de “normalização” que modificou a forma de ver e considerar ao deficiente combatendo a segregação e o modelo “centralizado” de atendimento a pessoa com necessidades específicas. Segundo Bernardes (2010) A ideia é oferecer às pessoas com necessidades especiais condições de vida semelhantes à do resto da sociedade.

Tanto a integração como a normalização sofreram sérias críticas que, no entanto, permitiram avançar progressivamente de um modelo altamente segregador para um modelo de aceitação das diferenças no qual o processo ensino/aprendizagem acontece por inclusão e não por meio da exclusão das aptidões específicas de cada sujeito. Isto é, prática da inclusão de todos, segundo Stainback e Stainback, apud Bernardes, (2010).

Processo desafiador de permitir que a criança aprenda por agrado e não “marcando o passo” como afirma Mantoan apud Bernardes (2010) e que determina uma série de modificações de índole filosófico-política em relação ao processo de ensinar e de aprender, como um todo.

4. Objetivos

4.1 Objetivo geral

Analisar e identificar os aspectos que envolvem o processo inclusivo de um aluno com Síndrome de Down, numa escola pública do Distrito Federal.

4.2 Objetivos específicos

Descrever e analisar diferentes intervenções dentro do processo de inclusão escolar.

Compreender aspectos relevantes acerca da Síndrome de Down na perspectiva de diversas contribuições apresentadas por diversos autores.

5. Metodologia

5.1 A pesquisa qualitativa

Este trabalho investigou o processo de inclusão de um aluno de 7 anos, com Síndrome de Down, numa escola pública da cidade de Brasília, Distrito Federal. Aluno matriculado numa turma de 1º ano.

No intuito de poder realizar a investigação pautada nos objetivos do trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso.

O interesse central da pesquisa qualitativa é compreender como a realidade é construída pelos sujeitos, percebidos como atores sociais. Desta forma, esta pesquisa busca captar a realidade que cerca o processo de inclusão de uma criança com SD numa classe regular, numa escola pública do DF.

A pesquisa qualitativa trata de construir a realidade em um nível que, pela sua especificidade não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (GODOY, 1995, p.58).

A pesquisa qualitativa centra-se no processo descritivo de um determinado fenômeno. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão e posterior interpretação de determinados fatos que compõem um espaço de análise e, portanto, não tem o intuito de obter números como resultados, mas insights – muitas vezes imprevisíveis– que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão problema.

5.2 Método

5.2.1 O local de realização do estudo

O estudo de caso foi realizado por meio de observações das atividades desenvolvidas por uma criança com Síndrome de Down, no espaço da sala de aula, da biblioteca e do pátio escolar, numa escola pública do Distrito Federal e a escolha da escola para a realização do estudo está diretamente relacionada às exigências do Estagio Obrigatório – Estagio 4 – do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A escola atende o ensino fundamental 1, funcionando nos dois períodos.

A escola apresenta uma boa estrutura arquitetônica, com salas de aula grandes, sala dos professores, sala da direção, banheiros, sala da coordenação, biblioteca, cantina, um parquinho e um pátio grande e ventilado que está situado no

centro da escola possuindo, ainda, uma parte coberta. Entre outros espaços comuns em escolas dessa localidade, a escola que serviu de base para a realização do trabalho, tem uma estrutura consideravelmente boa, bem conservada. Muito colorida, possui espaços bem cuidados e limpos, com asfalto, estacionamento e jardins.

As observações e registros foram realizados durante as aulas, no período da tarde, em períodos de observação alternados. Foi possível conhecer bem os alunos, a professora regente e a equipe escolar. Mas não foi possível ter muito contato com a família da criança, objeto de análise deste estudo. Fato este que delimitou, uma observação mais aprofundada sobre o perfil dos pais. Porém, no trabalho com as crianças, na sala de aula, foi possível conhecer um pouco sobre suas realidades, seus costumes, seus hábitos, que direta ou indiretamente influenciam no comportamento da criança observada.

Durante a observação foi possível, em alguns momentos, fazer intervenções com todas as crianças, dessa sala de aula, possibilitando um contato mais direto e mais amplo, participando também ativamente dos recreios, algumas festas comemorativas, e ficando responsável pela turma em alguns dias. Essas ocasiões auxiliaram na construção do material da pesquisa, pois além de observar a criança com SD foi possível ver, na prática, como se processa o processo inclusivo.

5.2.2 Thiago – O sujeito do estudo

O sujeito, que motivou este trabalho, é uma criança com síndrome de Down de sete anos de idade, que atribuímos o nome fictício de Thiago. Ele participa das atividades curriculares numa turma regular, do ensino fundamental 1, com outras doze crianças de seis e sete anos de idade. A professora também foi observada levando-se

em consideração a sua didática, e sua postura profissional diante do desafio de ter matriculado, na turma da qual ela é a regente, um aluno com SD. Também foi observada a relação afetiva que ela mantém com os alunos.

Durante o início das observações, o foco foi centrado no desvelar da rotina da criança com Síndrome de Down para poder registrar a sua participação na sala de aula como também suas relações na escola e o seu desempenho nas atividades propostas pela professora. Ocasião que também permitiu observar a estrutura geral da escola, isto é, se ela efetivamente é uma instituição adequada à realidade da proposta da educação inclusiva.

5.3 O estudo de caso

É comum a utilização do estudo de caso por parte da comunidade terapêutica ou médica fazendo importantes observações e registros sobre doenças e tratamentos. Porém esta prática não é uma atividade muito utilizada no espaço da educação que, convenhamos, poderia abrir margem a diferentes tipos de intercâmbios e de discussões que, além de registrar um determinado acontecimento também serviriam como finalidade de ensino. Os relatos de caso devem ser sempre produzidos de maneira individualizada e eles se concentram sobre algum ponto central que é exclusivo para a realização da observação e do relato. Neste caso em particular, nosso relato versa sobre uma criança com Síndrome de Down no espaço de uma sala de aula, da primeira série do ensino fundamental, de uma escola pública, do ensino regular, da cidade de Brasília. Obviamente em todo estudo de caso deve imperar o rigor sobre a qualidade da observação que, como anteriormente indicamos, deve permitir construir a realidade em um nível que, pela sua especificidade não pode ser quantificado, porém que deve resguardar a integridade em relação às informações

recolhidas por meio da observação. Observação que, mediante o relato de um determinado caso, pode servir como parâmetro de análise em relação a outros casos similares, no viés da prática pedagógica, podendo oferecer contribuições interessantes e reprodutíveis na esfera da educação.

Na minha chegada a escola fui bem recepcionada pela diretora da instituição e a mesma me informou que existiam duas turmas com alunos com Síndrome de Down. Escolhi a turma do primeiro ano, turma de Thiago de sete anos, terceiro filho de um casal de pais de nível econômico alto. Já no primeiro dia fui informada que Thiago não lia nem escrevia. Não era muito comunicativo e era uma criança muito “bagunceira”, segundo a definição dos funcionários da escola.

Ao entrar na sala de aula, todas as crianças tentaram se aproximar, menos Thiago. Ele permaneceu em seu lugar. Como era o primeiro dia, apenas o cumprimentei e sentei no final da sala.

Na primeira semana observei a sua rotina, seus horários e as atividades propostas pela professora. Thiago geralmente chegava depois do horário de entrada dos seus colegas. Entrava na sala já guardando sua mochila e lancheira e se sentava em seu lugar, que era numa mesa na frente da mesa da professora, enquanto os outros alunos se sentavam em dupla.

A professora rotineiramente entregava a Thiago uma pasta que, ao longo da observação comprovei que era uma pasta na qual ela guardava as atividades desse aluno. A professora entregava uma atividade e continuava com a rotina do programa planejado, com os outros alunos. Ou seja, enquanto Thiago fazia alguma atividade, a professora e o resto da turma realizavam outras atividades.

Postura contrária ao que determina, no seu primeiro parágrafo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quando expressa que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Foi assim que me aproximei de Thiago, para ver se a atividade era a mesma que os colegas realizavam ou se era a adaptação, dessa atividade, as suas especificidades psicomotoras. No entanto, pude comprovar que enquanto a turma realizava atividades relacionadas ao programa escolar, Thiago pintava.

Como a tarefa era monótona e repetitiva, Thiago parava de pintar e demonstrava interesse por outras atividades e solicitava um brinquedo ou outra atividade. Porém, não sendo atendida sua solicitação, ele ia à caixa de brinquedos e pegava algum, e ficava num canto da sala brincando sozinho. A professora continuava o seu plano de aula, dando atenção aos outros alunos, e deixava que Thiago brincasse no espaço da sua exclusão.

Nova contradição em relação à política nacional e ao PNEE (Plano Nacional de Educação Especial) que garante e incentiva a autonomia, a cooperação e a inclusão do educando em atividades compartilhadas, facilitando a sua participação efetiva no ensino.

Na hora do lanche, Thiago levava seu lanche e podia começar a lanchar trinta minutos antes do restante dos seus colegas, que comiam o lanche da escola. A professora pegava a lancheira de Thiago, a abria e montava o lanche, na frente dele. Ele comia às vezes sozinho e outras mediante assistência dela, que lhe dava o lanche na boca, como se faz com um bebê.

Thiago, em certas ocasiões, também comia o lanche da escola desde que não fosse algum alimento que ele não poderia comer. A professora e os seus colegas, ficavam atentos a essa interdição alimentar como por exemplo, em relação a alimentos à base de chocolate. Mesmo a moça da cantina sabia dessas interdições e não deixava que ele pegasse nenhum alimento restrito, a exemplo do chocolate, como comentado anteriormente.

Primeiro vínculo de integração-inclusão que percebi e que me fez compreender que o processo inclusivo está diretamente relacionado às condições que o facilitam mediante a participação ativa do educando no processo.

Após o lanche tocava o sinal do recreio, quando Thiago de forma mais direta, interagia com outras crianças. Thiago gostava de correr. Um grupo de crianças brincava todo o recreio de “pique pega” e Thiago era bem recebido por elas. Ele era tratado na brincadeira como qualquer outra criança, isto é, não era excluído, nem era tratado com a superproteção ou a indiferença que caracterizam algumas atitudes dos adultos. Às vezes acontecia de alguém esbarrar em algum colega. E, verificando se nada tinha acontecido, pediam desculpas observando se o colega estava bem. Com relação a Thiago o tratamento era o mesmo.

Ao voltarem à sala, a professora repetia o comportamento do início da jornada e entregava uma atividade de pintura a Thiago e para a turma outra atividade, por exemplo: de geografia, matemática, história, etc. Como relatado no início, Thiago não demorava muito para parar de fazer a sua tarefa e ia atrás de outra atividade. Às vezes tentava conversar com seus colegas, mas era repreendido pela professora, que tentava fazer com que ele fizesse outra atividade similar à anterior, isto é, nova atividade relacionada à pintura ou recorte de uma figura predeterminada. Thiago deixava a sala de aula antes do horário do término da jornada escolar. Um familiar apanhava Thiago no máximo, até às 17 horas.

Como a ação acontecia fora do horário normal do término das atividades, o responsável não entrava na escola, apenas ia até o portão da escola e a assistente que controlava o acesso à escola chamava Thiago e a professora arrumava seu material e ele ia embora.

Na segunda semana fui me aproximando progressivamente e passei a me sentar ao lado de Thiago. Foi quando ele começou a falar comigo. Como ele tinha problema na sua dicção, nem sempre conseguia entender o que ele queria me dizer, então pedia para repetir, a palavra ou frase, um pouco mais devagar. Se mesmo assim não entendesse, desenhava em uma folha do meu caderno o que eu achava que ele tinha dito e perguntava se era aquilo mesmo, e assim fomos criando vínculos por meio desse tipo de comunicação.

Seu interesse pelas atividades era cada vez menor e sua criatividade cada vez maior. Quando não estava mais com vontade de fazer alguma tarefa, ele virava a folha e desenhava, ou então me levava num canto da sala para brincar. Aproveitei esses momentos para me aproximar, ainda mais, e descobrindo os desenhos e brinquedos que ele mais gostava, utilizando isso na nossa comunicação.

Num determinado período Thiago ficou um pouco mais de um mês sem ir à escola. Tentei saber o motivo da sua ausência, mas ninguém sabia o motivo. Quando ele finalmente retornou tive que reiniciar a nossa relação de vínculo. Mas ele quase não ficava mais na sala de aula. A rotina do início se manteve, mas quando ele se cansava da atividade a ele outorgada, simplesmente se levantava, saia da sala e ia à biblioteca ou a secretaria.

Quando ele ia à biblioteca, a funcionária quando não estava ocupada com alguma turma, lia livros com Thiago. E, quando a funcionaria atendia outro aluno, deixava Thiago mexer no computador. Ele mesmo entrava num site de jogos e ficava jogando. Na maioria das vezes ele escolhia jogos de bonecos, mas um dia ele escolheu um de identificação, de um lado o jogo apresentava cartas com figuras e do outro, cartas com palavras. Thiago tinha que identificar as figuras e ligar a palavra. Como tinham advertido que ele não sabia ler, me surpreendi quando ele ligou todas as figuras com as respectivas palavras.

A partir desse dia, passei a levar livros infantis para tentar interagir por meio da leitura. E de novo me surpreendi pelo seu interesse na leitura. Li o primeiro livro sozinha e ele, sentado do meu lado, conseguia acompanhar a leitura e as imagens que havia no livro. A partir do segundo livro passei a pedir que ele me ajudasse a ler, então eu lia um parágrafo e ele lia o seguinte. Como Thiago era uma caixinha de surpresas, além de ler, visualizar figuras e interagir comigo sobre a história, ele subjetivava as cenas descritas no livro e as interpretava por meio de sons. Devido a isso tive que sair da sala e levá-lo comigo uma vez que expressando e interpretando, por meio de sons, ele “atrapalhava” a aula e os outros alunos. Comecei então a levá-lo

para o pátio para fazermos as leituras. O pátio era seguro, coberto e limpo, então ficávamos bem à vontade para interpretar o que líamos.

Já quase no final do meu período de estágio, naquele semestre, começou a chover muito e apesar de parte do pátio ser coberta, fiquei com medo de levá-lo por conta do frio, então fiquei com ele na sala. Não podíamos fazer a leitura na sala para não atrapalhar e eu me senti totalmente perdida sem saber o que fazer com Thiago, naqueles dias. Até que Thiago se levantou, foi até a professora e pediu a caneta do quadro, a professora mal olhou para ele, mas lhe entregou a caneta. Ele foi até o quadro e ficou desenhando. Seus desenhos eram apenas traços, mas quando questionado ele sabia o que era cada traço. Perguntei algumas vezes o que era o desenho, dando um intervalo entre os questionamentos, e em todas as vezes ele me deu a mesma resposta. Ao final desse desenho, ele assinou seu nome, com uma letra legível e sem erro nenhum na grafia. Enquanto meus olhos se encheram de lágrimas, a professora nem notou o que ele tinha feito, e como ela usaria o quadro, apagou o que Thiago tinha feito e foi notória a expressão de sua decepção.

Ainda chovia, e como ele estava chateado pelo que aconteceu lhe entreguei meu caderno de anotações e disse que ele poderia fazer o que quisesse. Ele então começou outro desenho, da mesma forma e quando terminou colocou seu nome e ao lado o meu. Fiquei surpresa porque ele nunca tinha visto a escrita do meu nome e o escreveu certinho. Perguntei o que era o desenho e ele disse que éramos nós dois lendo no pátio. Fomos interrompidos pelo lanche e pelo recreio. Na volta ele estava sonolento, então a professora o colocou num colchonete num canto da sala e ele dormiu até a hora de ser apanhado, que, por causa da chuva, foi mais cedo que o normal.

Motivada pela participação de Thiago comprei um pequeno caderno para que ele pudesse escrever ou desenhar quando quisesse.

Nessa escola a sala de recursos era destinada ao atendimento de alunos com necessidades específicas, no horário contrário ao do período de aulas do aluno. Entretanto, quando era operacionalizado, contrariando a disposição, o atendimento era realizado no período das aulas do aluno. O “atendimento” na sala de recursos nada mais era do que a repetição das mesmas atividades que a professora passava em sala, mas agora feitas numa sala diferente em que ficava apenas o aluno e um profissional. E os encontros aconteceram até o final do meu estágio, naquela instituição de ensino.

Quando retomei meu estágio no ano seguinte, a professora já não era a mesma e o trabalho da substituta era completamente diferente. Ela trabalhava com Thiago no mesmo espaço que servia a todos os alunos. Não segregava Thiago e durante as aulas a professora era bem calma e paciente com o grupo interagindo de forma adequada com a turma, sempre conversando sobre diversos assuntos, mas sem se estender muito para não fugir dos conteúdos programáticos. Todos os dias ela recebia muitos abraços, elogios, dos alunos que gostavam de compartilhar o lanche e outras atividades, com ela. Ela correspondia a esse afeto e sempre preparava alguma surpresa ou história, se preocupava com os materiais para a aula, planejava todas as aulas, não se negava a abraçá-los e poucas vezes chamava atenção da turma, prezando muito pelo respeito mútuo; aluno/aluno, professor/aluno.

Além disso, ela unia aos alunos, sentando-os juntos, lanchando juntos e nenhuma atividade era diferenciada, isto é, todos realizavam a mesma tarefa. No início da aula a professora fazia uma roda para contar alguma história. Thiago ficava sentado ao lado da professora, por escolha dele, e também participava da história. A professora conseguia fazer com que Thiago interagisse com ela e com seus colegas, durante toda a história. Ela o envolvia na atividade de uma maneira natural, sem forçar a sua participação.

Na hora do lanche todos pegavam seus lanches e sentavam-se à mesa menor que tinha na sala e a professora se sentava e conversava com eles, durante todo o tempo do lanche, sobre tudo o que eles queriam conversar. Na hora do recreio, mesmo de longe, dava para perceber que Thiago estava cada vez mais integrado com seus colegas. Ele raramente se recusava a fazer as atividades, mesmo as que eu propunha, e quando acontecia, era fácil convencê-lo, por meio de uma conversa, a realizar a tarefa.

No entanto, suas atividades eram um pouco prejudicadas por ele sair mais cedo que os outros alunos, mas a professora sempre tentava deixá-lo nivelado com o restante da turma. Quando ele não conseguia completar as atividades propostas, a professora enviava o conteúdo para ser finalizado em casa no intuito de não desqualificar a participação de Thiago, em sala de aula. Dessa forma, ele sempre estava com a atividade feita.

Porém, a turma teve uma nova mudança de professora e um retrocesso em tudo o que ela já tinha implementado na turma. A troca foi realizada no final do meu tempo de estágio naquela escola, mas pude notar a diferença que caracterizava o comportamento das três professoras.

A terceira professora, assim como a primeira, deixava Thiago separado da turma. Enquanto a turma sentava no meio da sala, Thiago ficava numa cadeira alta, na frente da turma, do lado oposto ao da mesa da professora. As atividades, apesar de serem um pouco mais atrativas do que as que a primeira professora passava, voltaram a ser diferenciadas e ele voltou a se recusar a realizá-las.

6. Discussão / Resultados

A escola, espaço de socialização, no qual as crianças compartilham longos períodos do seu tempo, consegue também ser o lugar no qual elas conseguem

mostrar sua criatividade, dificuldades, carências, qualidades, sentimentos e, também inseguranças. Atitudes ou “formas de estar no mundo” que a sensibilidade do educador pode captar, ou não, é que se relaciona também a importância que ele demonstra em escutar, conhecer e compreender as peculiaridades dos seus alunos participando das atividades que ele propõe e que juntos realizam. Infelizmente, não percebi essa atitude na primeira e na terceira professora de Thiago.

O desenvolvimento da criança depende, em grande parte, de uma educação familiar e escolar comprometidas com o respeito, compreensão, diálogo, limites, responsabilidade, solidariedade, e princípios morais e éticos que devem orientar a vida da criança.

O professor que se importa com o processo relacionado ao “educar-ensinar” sujeitos com e sem deficiência deve estar atento as particularidades do grupo no qual ele desenvolve sua atividade docente. Torna-se necessário desenvolver atitudes sensíveis, diante do que poderia ser reconhecido como intimidade emocional uma vez que devem ser criados vínculos que sustentem a necessidade, o prazer e a felicidade de querer aprender. O professor na sua relação cotidiana com as crianças deve reconhecer as variáveis que existem dentro da sala de aula, isto é, o espaço das condições sociais dos alunos, econômicas e familiares que, sem temor a dúvida, influenciarão na capacidade do aprendizado do aluno, na forma de se expressar e na sua capacidade criativo-subjetiva. É necessário que o profissional se abra para estes aspectos no intuito de poder aprofundar sua percepção sobre a realidade peculiar dos seus alunos.

Neste sentido Cerqueira (2011) ao falar sobre escuta sensível nos faz refletir sobre a importância da escuta:

> A escuta sensível busca compreender o outro nas suas singularidades, totalidade e valores, ou seja, no seu processo histórico-social-cultural. Mais do que ensinar a ler e escrever,

> explicar matemática e outras matérias é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando. Afinal escutar no seu sentido mais simples é ouvir com atenção. (CERQUEIRA, 2011, p.38).

Escuta ou atitude sensível que deve nortear o planejamento e as práticas do professor, abrindo espaço para o acolhimento das dúvidas e da alegria das crianças, elaborando situações de descobertas reflexivas que ampliem o espaço da aprendizagem.

Durante as observações realizadas, tivemos contato com duas abordagens pedagógicas diferentes em relação a um aluno com necessidades educacionais específicas que motivou este estudo de caso. Uma abordagem que, de forma uniforme planejava e agia em relação ao grupo de alunos, isto é, que sempre pensava e agia no coletivo, desenvolvendo atitudes que permitiam a interação social e a independência das crianças, e outra que visava apenas à operacionalização de um conteúdo programático. A educação deve estar voltada para a construção de saberes que, ligados a um planejamento prévio deve, no entanto, trabalhar a capacidade subjetiva do aluno por meio de atividades que integrem condições de aprendizagem igualitárias para todos.

A preocupação em programar atividades, provenientes de um determinado currículo, considerando apenas o conteúdo programático esquecendo a motivação e o interesse do aluno, segrega aqueles que não acompanham esse conteúdo e, dessa forma, os educandos, mesmo dentro da escola regular, são discriminados.

Cada jornada, na prática pedagógica, poderia ser considerada uma caixa de surpresas que exige o aprendizado, por parte do professor, de novas ou velhas atitudes que permitam a vivência das experiências de todos os alunos, de forma compartilhada. E elas são muitas. Ao entrar em sala podemos nos deparar com alunos que desde pequenos convivem com uma realidade que muitas vezes não conhecemos, porém que fazem parte do seu cotidiano. Realidades que devemos

aprender a contornar ou enfrentar para poder incluir, no espaço da sala de aula, sujeitos que apresentam necessidades diversas, específicas ou não, e que apenas por meio da experiência e da vivência de cada dia é que vamos aprender a lidar com cada uma delas.

As experiências vividas por meio deste estudo de caso me proporcionaram um crescimento pessoal e profissional. Observar a realização das atividades propostas a Thiago, por três profissionais da área da educação, ao longo do meu período de estágio foi uma experiência gratificante e muito desafiadora. Experiência que me fez refletir sobre a necessidade de respeito que exige a educação de uma criança com Síndrome de Down. Ela pode ter um grau maior ou menor de dificuldades, motoras, cognitivas, emocionais, etc., mas, compreendi que jamais devemos desistir de lhe oportunizar um espaço de crescimento individual.

Conhecer o longo caminho que a educação especial percorreu, no Brasil e no mundo capacitando o modelo inclusivo que hoje comanda o espaço da educação no nosso país, foi fundamental para a realização deste trabalho.

Mesmo que, como comenta Glat,

> "pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização" (GLAT apud. Bernardes, 2010).

A educação especial ganhou um grande espaço na sociedade, as crianças com dificuldades específicas já venceram muitos obstáculos impostos a elas, mas ainda estamos longe de alcançarmos um modelo inclusivo.

O relato de caso mostra claramente que a prática da inclusão de todos independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural –

em escolas e salas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas, como comenta Stainback e Stainback, ainda constitui apenas um ideal.

No período de execução do estudo de caso percebemos como a prática e a teoria funcionam nos moldes de uma escola que prioriza o talento e que, de maneira geral, não foi nem é planejada para acolher, ainda, crianças como Thiago.

Segundo Iberon;

> A escola regular, de maneira geral, não foi nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (IBERON, 2010).

Escuta e postura sensível, que passo a margem das necessidades de Thiago não centrando o olhar nas suas possibilidades dando apenas atenção aos limites impostos pela sua deficiência.

A educação inclusiva exige uma sensibilidade maior no convívio com os alunos mediante as necessárias interações da escola com a família, com o aluno e com o espaço sociocultural no qual ele constrói sua história de vida. Quando há uma harmonia na relação aluno-escola-família o processo de desenvolvimento da criança se intensifica, mesmo no espaço de alguma deficiência.

Ao finalizar este estudo, é possível concluir que a inclusão, implica, antes de tudo, rejeitar por princípio a exclusão, atitude que em nenhum momento prevaleceu no tocante às atividades “impostas” a Thiago.

Foi assim que, passo a passo, enfrentando questionamentos e possíveis respostas, diante do estudo de caso realizado, conseguimos compreender que a escola que pretende seguir um projeto de educação inclusiva deve estar preparada, material e humanamente para desenvolver práticas que valorizem a participação ativa de cada criança por meio do acolhimento indiferenciado de uma criança com ou sem Síndrome de Down, como no caso exposto. Isto é, ela deve estar preparada para poder atingir a qualidade acadêmica sem discriminar mediante meios e profissionais qualificados e preparados para esse desafio.

Thiago é uma criança com Síndrome de Down, porém ele demonstrou que, por meio de uma atenção específica, similar à que demandam todos os seres humanos, deficientes ou não, ele pode atingir graus de desenvolvimento compatíveis aos de uma criança de sua idade, sem Síndrome de Down. Apenas o tempo e a especificidade das respostas diante dos desafios da aprendizagem é o que varia.

7. Perspectivas profissionais

Desde antes do meu ingresso ao curso de Pedagogia, tinha a certeza de que não queria ser professora. E essa certeza se concretizava a cada semestre do curso. Porém ao longo do processo me convenci de que, se fosse atuar no espaço da educação, queria atuar no viés da educação especial. No decorrer do curso, conheci vários professores e profissionais, das mais diversas áreas nas quais a pedagogia pode atuar, e em alguns casos vivenciei os espaços de atuação deles.

No entanto, o projeto 4 e a realização do estágio numa escola pública, me fizeram repensar as convicções, do início do curso. Tudo o que as crianças me mostraram, com seu carinho e respeito, e também a paixão de alguns professores, fez com que eu abrisse os olhos e percebesse o quão importante e gratificante é a nossa atuação profissional, e o quanto de impacto, positivo ou negativo ela tem, na vida de alunos como Thiago. É um trabalho por vezes cansativo, que demanda paciência, dedicação, e constante estudo e que, na maioria das vezes, não é reconhecido, mas que, sem dúvida, é recompensado quando vemos o crescimento de uma criança, como a que motivou este estudo de caso, escrevendo o seu ou reconhecendo o meu nome. Eis o espaço que eu aprendi a perceber como sendo o da inclusão! Inclusão da possibilidade, do limite, do afago, da compreensão e do respeito as condições subjetivas de todos.

No entanto, continuo na procura do meu objetivo. Aquele de seguir carreira militar, mas, no fundo, não descarto a hipótese de atuar na educação infantil, seja na rede pública ou privada de ensino. Acredito que um bom profissional nunca para de indagar, de estudar, de abrir espaços de investigação para se atualizar e aprimorar seus conhecimentos. Por isso, independente do caminho a percorrer, pretendo em breve, realizar o meu mestrado e posterior o doutorado, em Educação ou alguma área afim.

8. Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. (Con)Textos em escuta sensível / Elane Mayara Sousa, Leonília de Souza Nunes, Maria de Fátima Guerra de Sousa, Maruza Bastos de Oliveira; organização de Tereza Cristina Siqueira Cerqueira – Brasília: Thesaurus, 2011.

KOSMA, C. O que é síndrome de Down?. In Stray-Gundersen, K. (org) Crianças com Síndrome de Down guia para pais e educadores(2ª edição). Artmed – Porto Alegre, 2007.

MCCONNAUGHEY, F. & QUINNN, P.O. O desenvolvimento da criança com síndrome de Down. In Stray-Gundersen, K. (org) Crianças com Síndrome de Down guia para pais e educadores (2ª edição). Artmed – Porto Alegre, 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006.

PIANTINO, Lurdinha Danezy. Cadê a síndrome de down que estava aqui? O gato comeu. Brasília, 2001

RAMOS Lúcia de Araújo Martins, Pires, José, Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, Desafios e Perspectivas, Editora Universitária, UFPB, Natal, 2007

Artigos e documentos:

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Glat, Rosana, Fernandes, Edicléa Mascarenhas, Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão nº1, 2005, MEC/SEESP

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado em 10/08/2016, às 20:00h.

www.institutophd.com.br/blog/pesquisa-quantitativa-e-pesquisa-qualitativa-entenda-a-

diferenca, visitado em 25/10/2016 às 10:56h.

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial, visitado em 25/10/2016 às 13:48h.