

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME
DE *DOWN* EM ESCOLAS DE GOIÂNIA

Goiânia
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME
DE *DOWN* EM ESCOLAS DE GOIÂNIA

SHIRLEY MACEDO GUNDIM
ORIENTADORA: PROF^a DR^a DULCE BARROS DE ALMEIDA

Goiânia
setembro/2007

SHIRLEY MACEDO GUNDIM

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME
DE *DOWN* EM ESCOLAS DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Dulce Barros de Almeida, área de concentração: Formação e Profissionalização Docente.

Goiânia
setembro/2007

SHIRLEY MACEDO GUNDIM

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE *DOWN* EM ESCOLAS DE GOIÂNIA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 01 de Outubro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Dulce Barros de Almeida – UFG

Profª Drª Luciana Pacheco Marques – UFJF

Prof. Dr. Marcos Correia da Silva Loureiro – UFG

Goiânia
setembro/2007

Aos considerados geneticamente “incorretos”, porém,
emocionalmente inteligentes. Ao Neto:

*É tão cedo, meu irmão
Abre os olhos, dorme não
Espalha os meus soldados
Estraga os meus brinquedos
Pode me odiar
Nunca mais olhar pra mim
Mas não faz
Não faz mais assim
Tão cedo, meu irmão
Põe a mão na minha mão
Pode fechar meus olhos
Alisa meus cabelos
E a quem perguntar
Deus, que foi que aconteceu
Vou jurar que o teu sangue é meu
Eu vou rasgar meu coração
Pra costurar o teu
Vou te soprar esta canção
O meu irmão
Morreu*

Acalanto de Edu Lobo e Chico Buarque

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido concluir este estudo.

À minha família, pela compreensão das inúmeras ausências.

À professora Dr^a Dulce Barros de Almeida por orientar, incentivar e entender o valor da diversidade.

Aos professores do mestrado, Dr^a Ivone Garcia Barbosa, Dr. Marcos Correia da Silva Loureiro, Dr^a Monique Andries Nogueira, que me ajudaram a nortear este estudo.

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Marcos Antônio Soares e Dr. Marcos Correia da Silva Loureiro, pelas importantes contribuições.

Agradeço às diretoras, coordenadoras, professoras e mães que participaram deste estudo, pela confiança e oportunidade que me foram concedidas em aprender mais sobre este “fascinante enigma”.

Agradeço especialmente às duas crianças com Síndrome de *Down* que, através da alegria ao correr pelos pátios das escolas e do aprendizado das primeiras letras, nos traduziram o significado da palavra “inclusão”.

*Ensinar é refazer, com quem quer aprender, o caminho que nos levou a um determinado conhecimento. Este, aliás, é o sentido literal da palavra pedagogo: **aquele que conduz**. Ou seja, aquele que retoma um caminho já percorrido, mas que necessariamente traz novidade a cada passo para o próprio condutor. Novas percepções, novos odores, detalhes não reparados anteriormente. Tudo originário dessa matéria fina chamada vida, que é também escola integral e permanente. (ALENCAR, 2001, grifo do autor)*

GUNDIM, Shirley Macedo. **A inclusão de alunos com Síndrome de *Down* em escolas de Goiânia**. 2007. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como se encontra a inclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto das escolas regulares do Ensino Fundamental, no início do processo da escolarização. A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso teve como foco dois alunos com Síndrome de Down inseridos em duas escolas: uma pública e outra particular, ambas no município de Goiânia. Como estratégias metodológicas foram realizadas observações das aulas nas duas escolas, entrevistas semi-estruturadas, levantamento bibliográfico e análise de documentos. A análise dos dados foi realizada a partir de uma orientação ensejada no materialismo histórico dialético e, com base nessa abordagem, buscou-se constituir categorias que foram eleitas a partir dos instrumentos utilizados. Este estudo fundamenta-se na concepção da diversidade como um movimento contemporâneo que reconhece e valoriza o multiculturalismo, aspecto também da Pedagogia crítica. Como a linha de pesquisa intitula-se Formação e Profissionalização Docente, investigou-se quais as concepções das professoras em relação ao aluno com Síndrome de Down bem como suas práticas. Constatou-se nas escolas investigadas o desconhecimento dos comprometimentos que interferem na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down e, conseqüentemente, a não utilização de metodologias apropriadas. Constatou-se também a negativa representação social que acompanha alunos com esta síndrome. É notória a contradição existente entre o discurso neoliberal da inclusão e a necessidade de uma prática educacional pautada na garantia de um Direito Constitucional. Aponta-se para a necessidade de uma mudança na concepção da educação inclusiva no contexto educacional, pois, na prática, alunos que não se encaixam nos “rótulos” de inclusos se encontram, na verdade, mais excluídos. Conclui-se, assim, que a inclusão poderá possibilitar mudanças significativas na escola à medida que a diversidade existente entre todos os alunos for reconhecida.

Palavras-chave: inclusão escolar; Síndrome de *Down*; pós-modernidade.

GUNDIM, Shirley Macedo. **The inclusion of students with Down syndrome at schools in Goiânia**. 2007. 145 pages. Dissertation (Program of Post-Graduation in Education). Education Faculty (*Faculdade de Educação*), Federal University of Goiás (*Universidade Federal de Goiás*). Goiânia, 2007.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the inclusion among students with Down syndrome in regular schools of Primary education, when they start their literacy process. It is a qualitative approach research, defined by a case study and focuses two students with Down syndrome who attended classes in two different schools: a public and a private ones in Goiânia district. As methodological strategies we used classroom observations in the two schools, semi-structured interviews, bibliographical investigation and documental analysis. The data analysis was based in the dialectic historical materialism and tried to build categories, according to the instruments used. This research is based on diversity conception as a contemporaneous movement that recognizes and worth the multiculturalism, one of the Critical Pedagogy's aspect. As a research line titled Teacher education and profession, we investigate teachers' conceptions related to students with Down syndrome such as their practice. The observed schools showed that they weren't aware of the responsibility they should have with the learning process of students with Down syndrome, and, consequently, they didn't use appropriated methodologies. We also realized the negative social representation these kinds of students have. It is relevant the contradiction between the neoliberalism discourse of inclusion and the necessity of an educational practice based into the rights established as Constitutional Right. We need a change in our inclusive educational conception, because in our practice these students are labeled as "included", but, in fact, they are excluded. In this sense, the inclusion could change our schools significantly, if the diversity of all students were recognized.

Keywords: School inclusion; Down syndrome; post-modernity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 -	La Virgen y el Niño - Andrea Mantegna.....	p. 22
Ilustração 02 -	Madonna col Bambino - Andrea Mantegna.....	p. 23
Ilustração 03 -	Madone des Carrières - Andrea Mantegna.....	p. 24
Ilustração 04 -	Lady Cockburn e sus hijos - Joshua Reynolds.	p. 25
Ilustração 05 -	As the Old Sang the Young Play Pipes – Jacob Jordaens.....	p. 26
Ilustrações 06 a 16 -	Desenhos e tarefas da aluna Raquel (Nome fictício).....	p. 111
Ilustrações 17 a 26 -	Desenhos e tarefas do aluno Tiago (Nome fictício).....	p. 122

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASDOWN – Associação *Down* de Goiás

BM – Banco Mundial

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

MEC – Ministério da Educação

PEEDI – Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEC – Programa de Extensão e Cultura

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUEE – Superintendência do Ensino Especial

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT	10
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – SÍNDROME DE DOWN	22
1.1 Aspectos históricos e genéticos da Síndrome de <i>Down</i>	22
1.2 O aluno com Síndrome de <i>Down</i>	33
1.3 Comprometimentos que interferem na aprendizagem.....	36
1.4 O desenho como linguagem	40
CAPÍTULO II - A DIVERSIDADE COMO CARACTERÍSTICA DO MOVIMENTO PÓS-MODERNO	45
2.1 Da Modernidade para a Pós-modernidade.....	45
2.2 A valorização da diversidade na Pós-modernidade.....	48
2.3 Educação inclusiva como recomendação dos organismos internacionais.....	53
2.4 Educação inclusiva e a legislação brasileira.....	60
2.4.1 O que dizem as leis, decretos, portarias, resoluções e documentos	61
2.4.1.1 As leis	61
2.4.1.2 Os decretos	62
2.4.1.3 As portarias	63
2.4.1.4 As resoluções	63
2.4.1.5 Os documentos	63
2.5 O <i>apartheid</i> educacional brasileiro.....	64
CAPÍTULO III - A PESQUISA NAS ESCOLAS	70
3.1 Caminho metodológico percorrido.....	70
3.1.1 Os sujeitos e as escolas envolvidos na pesquisa.....	72
3.2 Organização e análise dos dados	77
3.3 Categorias de análise	79
3.3.1 Inclusão.....	80
3.3.2 Aceitação	83
3.3.3 Formação para a educação inclusiva	84
3.3.4 Família	85
3.3.5 Representação do aluno com Síndrome de <i>Down</i>	87
3.3.6 Dificuldade de trabalhar com o aluno com Síndrome de <i>Down</i>	88
3.3.7 Dificuldades na alfabetização.....	89
3.3.8 A utilização de meios visuais pelas professoras.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE	108
ANEXO	144

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este estudo, lembro que minha maior preocupação era o fato de não conseguir o necessário afastamento ou estranhamento do meu objeto de pesquisa. Concordando com Veiga-Neto (2002, p. 36), essa assepsia metodológica é algo impossível, pois ao lançar nossos olhares sobre o mundo, somos “irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar”. Segundo o autor, esta posição não significa falta de rigor, mas diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar mais atento. Recomenda que o pesquisador não deixe de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios, devendo este ter consciência de como pode ser afetado por eles na coleta e análise dos dados. Sendo assim, falar da Síndrome de *Down* é o mesmo que falar sobre um conhecimento construído no cotidiano, algo familiar que tem um “gosto” da minha infância. Lembro-me de um texto de Franz Hellens sobre a importância da infância em nossa vida,

a infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos... Ai de quem não pode se lembrar de sua infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo no seu próprio corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou. (HELLENS, *apud* BACHELARD, 1988, p.130)

Quando era criança, me sentia muito responsável pelo meu irmão primogênito. Nossa diferença de idade era apenas um ano. Como crianças com Síndrome de *Down* apresentam um desenvolvimento mais lento, assumi, então, a posição e a responsabilidade como irmã mais velha. Quando fui para a escola, não entendia por que ele não podia estudar, pois chorava querendo ir. Minha mãe tentou colocá-lo na mesma escola em que eu estudava, mas ele não foi aceito e, como ele não aceitou a “escola especial”, ficou sem estudar. Na adolescência, aprendeu a ler. Não escrevia textos, mas pequenas mensagens. Gostava de colecionar revistas, jornais, cartões e sempre sublinhava nos textos as palavras importantes.

Na graduação, iniciei meus primeiros estudos sobre a Síndrome de *Down*. Minha monografia de conclusão do curso de bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (UFG) foi o resultado de um projeto de extensão aprovado pela PROEC¹. Ministrei

¹ Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-Conjunto de ações permanentes ligadas ao ensino e à pesquisa, buscando objetivos específicos em benefício da comunidade. Para que seja reconhecido, um Projeto de Extensão deve ser elaborado em formulário próprio, aprovado pelo Departamento, Conselho Diretor e Câmara de Extensão e Cultura e ter seu relatório anual ou final enviado ao PROEC.

um curso de desenho na Associação *Down* de Goiás (ASDOWN), em 1998, sem auxílio de bolsa, voltado a pessoas com Síndrome de *Down*. Nossas aulas aconteciam quinzenalmente paralelas às reuniões de pais. Com duração de aproximadamente três horas, foi supervisionado pela professora da Faculdade de Artes Visuais (UFG), Dr^a Lêda Maria de Barros Guimarães, que durante o mestrado, pesquisou o desenho infantil. Por um período de um ano e meio, cataloguei os desenhos do grupo de mais ou menos quinze alunos e, ao final, selecionei seis sujeitos que apresentavam idade compatível, eram assíduos às aulas e apresentavam diferentes percursos educacionais. Dois estavam estudando em escolas regulares, dois freqüentaram o ensino especial e dois não foram incluídos em nenhuma escola. Meu irmão foi um dos participantes. Finalizei o estudo com a monografia que tem como título “Aspectos da Linguagem Gráfica de um Grupo com Síndrome de *Down*”, também sob a orientação da professora Dr^a Lêda Maria de Barros Guimarães.

A partir desse estudo, comecei a verificar a importância do desenho e da imagem, não somente como linguagem, mas também como meio de aprendizagem. Segundo Louis Porcher,

O desenho é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que para a criança, ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e em particular do espaço: Desenhar é ver e ver é um ato. [...] O que está constantemente em jogo são as inter-relações constitutivas do ver, do saber e do fazer. Quem aprende a desenhar está vivendo um confronto, com algo que não é ele, e que se apresenta como um obstáculo. Trata-se de fazer deste obstáculo um recurso, de seguir um caminho firmemente balizado, bem comparável ‘aquele que abriram os lingüistas para permitir às crianças se expressarem verdadeiramente através do instrumento da linguagem’. (PORCHER, 1982, p.106)

Como pessoas com Síndrome de *Down* apresentam comprometimento na fala, o desenho poderia então se configurar como outra possibilidade de comunicação. Com as leituras feitas na época, buscamos também estimular o grupo ao pensamento abstrato, tal como entendido por Lev Semenovitch Vigotsky,

um sistema que elimina do ensino tudo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1995, p.119)

Zan Mustachi (1997) sugere também que pessoas com Síndrome de *Down* sejam estimuladas pelas “portas de entrada da mente”, ou seja, pelos sentidos: o olfato, o tato, a audição, a visão, estimulando o cognitivo. Em nossas aulas, no decorrer do curso de desenho, experimentamos com o grupo outras formas de comunicação através dos sentidos e catalogamos as “respostas”, no caso, os desenhos. Levava para nossos encontros algodão molhado na essência de baunilha e pedia que os alunos desenhasssem o que lembrava o cheiro. Eram aulas em que eles desenhavam em pé, usando o corpo, ouvindo músicas clássicas como Bach, Mozart, desenhavam retratos, releituras de obras de arte contemporânea e desenhos de observação. Cataloguei todos os desenhos, datados, separados em pastas e, com esta experiência, finalizei em 2000 o curso de Bacharelado em Artes Visuais (UFG).

Meu interesse pelo tema da inclusão iniciou-se formalmente com esse estudo, porque durante o tempo em que estava com o grupo verifiquei a diferença entre os participantes que havia estudado em instituições especiais, daqueles que não freqüentaram escola especial ou regular, e os que estudavam em escolas regulares. Os que estavam inseridos em escolas regulares apresentavam um desenho com muita informação. Alguns mais pareciam diários, pois os desenhos eram seguidos de textos, declarações de amor e até de denúncias. Aqueles que não freqüentaram nenhuma escola apresentaram um desenho com informações, porém sem textos, às vezes com letras ou algumas palavras. Na época, o que mais me chamou a atenção foram os desenhos dos alunos que freqüentaram escolas especiais que pareciam mais garatujas, sem nenhum desenvolvimento. Eles apresentaram um desenho rudimentar, como se nunca tivessem segurado um lápis.

Verifiquei que um dos participantes, à época com 26 anos, aluno de uma escola especial por quase 10 anos, chegou desenhando garatujas. Foi durante as aulas que gradualmente, seguindo as etapas do desenvolvimento gráfico, passou a desenhar círculos, depois figuras geométricas e, em poucos meses, uma figura humana. Segundo estudiosos do desenho infantil (Luquet, 1987; Lowenfeld e Brittain, 1972; Vigotsky, 1987), a evolução do desenho segue etapas.

Para Georges-Henri Luquet (1987), a primeira etapa do desenvolvimento gráfico é o *realismo fortuito*, caracterizado pelo fim das garatujas; a outra ele denomina de *realismo fracassado*, na qual a criança desenha na tentativa de representar algo. Entretanto, a fase que Luquet considera a mais rica em elaborações formais é o *realismo intelectual*. Nessa fase, segundo o autor, a criança desenha não o que vê, mas o que conhece. Esse aluno demonstrou ter chegado ao último domínio do grafismo segundo Luquet (1987), após ouvir uma música clássica. Ele desenhou uma televisão, sem modelo; desenhou o objeto que conhecia bem.

Um dia fui visitar a “escola especial” do referido participante. Era um dia quente. Ele estava em uma sala com três outros alunos com deficiência mental, fazendo tapetes. Talvez nunca tivesse segurado um lápis, pois não era considerado alguém que pudesse aprender a ler e escrever, ou como um cidadão merecedor de direitos, dentre eles o direito de ser alfabetizado. Somente aprendeu a fazer tapetes que, posteriormente, eram vendidos em feiras e, o dinheiro, revestido para a instituição. Segundo membros da sua família, ele nunca recebeu qualquer pagamento pela venda dos seus tapetes. Esse modelo equivocado de educação de pessoas com deficiência mental ainda persiste nas escolas ditas especiais com o consentimento da própria família, que muitas vezes prefere institucionalizar seus filhos para não ter trabalho, com o aval de políticos que mantêm esses sistemas excludentes por serem tratados como “currais eleitorais”.

Para Carlos Alberto Marques (1997), a educação especial institucionalizou a deficiência em escolas e classes especiais, contribuindo para que o deficiente seja facilmente identificado e se mantenha afastado do convívio com as demais pessoas, quer na escola, na rua ou no trabalho. Afirma que a manutenção dessa estrutura paralela não beneficia os deficientes, mas a sociedade que mantém seus deficientes fora do processo de integração social.

Diz Marques (1997) que os critérios de normalidade estão ligados à noção de produtividade. Um corpo para ser socialmente aceito deve exibir sua capacidade produtiva ideologicamente determinada pelo sistema capitalista, que define o homem como produtor de bens de consumo. Assim, a deficiência está vinculada à idéia de um corpo improdutivo, o que remete as pessoas deficientes a uma condição de inferioridade em relação às outras pessoas economicamente produtivas. As instituições assistencialistas aparecem como depósitos de incapazes, onde a atividade profissional é vista como terapia, e não como uma real inserção no mercado de trabalho, aumentando assim a exploração das pessoas deficientes, destituindo o sujeito da sua cidadania, dos seus direitos de também receber pelo seu trabalho ou de ser capacitado para a autonomia. Assim, segundo o autor, a normalidade e a anormalidade não podem ser reduzidas a um plano biológico; precisam ser consideradas do ponto de vista social.

O assumir-se como sujeito e grau de inserção no processo histórico e cultural independem do fato da pessoa enxergar ou não, ouvir ou não, ter maior ou menor capacidade cognitiva. O essencial não está no instrumento, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social. (MARQUES, 1997, p. 22)

Nesses espaços institucionais, muitas vezes educar significa produzir bens de consumo, característica comentada por Marx (2007) ao criticar o capitalismo. Diz Marx que o capitalismo reduz o homem a um estado também de mercadoria, destruído pela dominação do dinheiro.

A educação inclusiva aproxima-se de Paulo Freire (1987) ao considerar que educar é devolver a cidadania roubada dos grupos excluídos. Ele afirmou (FREIRE, 2005, p. 25) que a sociedade brasileira “exclui dois terços da sua população e ainda impõe profundas injustiças à grande parte do terço para a qual funciona, sendo urgente a questão da alfabetização”. Diz ainda (FREIRE, 2005, p.26) que educar é a “necessidade de reconhecermos nos outros, não importa se alfabetizando ou universitários, alunos de primeiro grau ou de uma assembléia popular, o direito de dizer a sua palavra”. E esse “direito de dizer a sua palavra” é, com a educação inclusiva, o direito de “todos os alunos”, independente de classe, gênero, raça, deficiência, cultura; o direito de estar em uma escola, também aprender, ser avaliado individualmente. Conseqüentemente, esse direito de “dizer a sua palavra” poderá ser realizado através de várias outras linguagens, como libras, braille, imagens, gestos. Dentre estas, para as crianças com Síndrome de *Down*, o desenho também pode ser uma forma importante de comunicação.

Maria Teresa Mantoan (2001) adverte que o impacto da concepção de inclusão na escola é considerável porque supõe a abolição completa dos serviços segregadores. Afirma Mantoan (2001, p.31) que “a educação especial tem sido realmente um grande obstáculo à inclusão, em virtude de seus pressupostos, de suas práticas e atitudes conservadoras e tradicionais”.

As escolas especiais institucionalizaram por muito tempo pessoas com Síndrome de *Down*. Aceitaram o papel de “treinar” e não “ensinar” essas crianças, consolidaram e reforçaram o mito de que elas não conseguem aprender, estigmatizaram-nas e as esconderam da sociedade. Por outro lado, afirma Mantoan (1997), o ensino inclusivo contribui para que os alunos normais funcionem como tutores dos colegas com deficiência, impelindo-os a agir, estimulando-os a reagir às situações-problema, despertando-lhes a energia mental que, na maioria das vezes, se contém por medo ou falta de oportunidade para se manifestar.

Constatee durante a pesquisa o quanto as pessoas desconhecem a Síndrome de *Down*. Alguns pais da escola pública desconheciam que seu filho estudava em uma sala com um colega com Síndrome de *Down*, sendo esta criança, geralmente, estigmatizada como

violenta e mongol². A representação social da Síndrome de *Down* é negativa na sociedade. As pessoas desconhecem os comprometimentos da síndrome e suas reais capacidades em aprender. Muitos professores reclamam, dizendo que não foram “preparados” para ensinar essas crianças, mas, na realidade, desconhecem os comprometimentos e principalmente as possibilidades dessas crianças de também aprenderem.

Segundo Serge Moscovici (1978), há um conjunto de conhecimentos originados no cotidiano que ele denominou de representação social, pelo que podemos considerá-la como senso comum, com o objetivo de comunicação e de estabelecimento de relações entre grupos sociais. Como demonstrou Moscovici, a representação social é uma construção que não depende de classe social e nem do grau de instrução dos grupos; influencia a imagem que construímos do “outro”, nossas atitudes em relação a ele, principalmente se este outro é uma pessoa com deficiência, que nasce estigmatizada pela sociedade e cuja formação enquanto indivíduo é prejudicada pelo preconceito, pela exclusão social.

Segundo Peter Berger (1985), é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento; é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano. A humanidade se constrói nas relações sociais e, isolado, o sujeito não se desenvolve. O ser humano, para Berger, precisa estar exteriorizando, na prática, com o social. O que ocorre com o sujeito com Síndrome de *Down* e que consolida sua deficiência é a exclusão social. A institucionalização em escolas especiais tipificou o sujeito com Síndrome de *Down* como um sujeito que necessitava de um ensino especial. Assim, essa adjetivação do ensino de pessoas com deficiência prejudica e exclui.

Para entender a institucionalização, Berger (1985) diz que precisamos conhecer o processo histórico em que foi produzida. Afirmar que quando dizemos que um segmento da atividade humana foi institucionalizado, é o mesmo que dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social. Afirmar este autor que “a institucionalização endurece e dificilmente poderá ser mudada, pois a sociedade a legitima como uma verdade” (BERGER, 1985, p. 80). A institucionalização é um termo recorrente usado pelo movimento que defende as pessoas com deficiência ou com transtornos mentais, denunciando a exploração e humilhação que essas pessoas têm sofrido durante décadas. Agnes Fletcher afirma

² O termo mongolismo/mongolóide foi abolido a partir de 1964 por sugestão da Organização Mundial da Saúde (OMS), por ser considerado um termo depreciativo (SAAD, 2003). Infelizmente se tornou um estigma, pois é usado até hoje.

a institucionalização é uma das formas mais graves e comuns de exclusão e violação. A liberdade de associação fica limitada. A privacidade não existe. Frequentemente, as pessoas são impedidas de casar, ter filhos e votar. Em muitos casos, a institucionalização, nas palavras de muitos documentos internacionais de direitos humanos, configura-se como um tratamento cruel, desumano e degradante. (FLETCHER, 1996, p.19)

O ensino especial teve como princípio a idéia de que pessoas com deficiência precisavam de cuidados médicos. As instituições de ensino especial colaboraram para a construção da representação social negativa da Síndrome de *Down* pela sociedade ao excluí-las do meio social. Não podemos esquecer que quanto maior for o número de pessoas com deficiência mental que as escolas especiais consigam institucionalizar, maior o volume de verbas federais que recebem.

Se durante a modernidade o lugar de crianças com síndrome era em escolas especiais, ou escondidos em casa, o preconceito foi historicamente construído. Segundo Agnes Heller (1992), o preconceito é um tipo particular de juízo provisório, sendo enraizado afetivamente; portanto, é mais rígido e impede a autonomia do homem. Ainda argumenta que o preconceito é um juízo que se isenta da experiência; é um sentimento ligado ao afeto da fé, e é, portanto, sem argumentação, um fenômeno construído historicamente. Significa o desprezo pelo outro, a antipatia pelo diferente.

A educação inclusiva propõe, além de um ensino que contempla o enfrentamento do preconceito, um ensino para todos os alunos. Assim, o preconceito poderá ser minimizado futuramente. O desaparecimento do preconceito, segundo Heller (1992), não é de maneira alguma utópico, pois se revela como possibilidade de uma sociedade em que cada homem, independente de sua situação, possa chegar a ser indivíduo, cidadão, configurar por si só a condução da sua própria vida.

Este estudo se configura como um estudo de caso de dois alunos com Síndrome de *Down* inseridos em escolas regulares no início do processo da alfabetização. Não pretendemos fazer comparações entre o ensino público e o particular, porém analisamos como ocorre a inclusão nesses dois contextos diferenciados, quais as dificuldades apresentadas pelas professoras ao alfabetizar alunos com Síndrome de *Down*, desconhecem os comprometimentos que interferem na aprendizagem, quais as expectativas das professoras em relação ao seu aluno com Síndrome de *Down*. Como estratégias metodológicas, foram realizadas: observação das aulas nas escolas, entrevistas semi-estruturadas, levantamento bibliográfico e análise de documentos.

Propomos, na primeira parte deste estudo, discutir alguns aspectos históricos e genéticos da Síndrome de *Down*. Também discorremos sobre pesquisas atuais que nos ajudaram a entender os comprometimentos intelectuais de pessoas com Síndrome de *Down* que interferem na sua aprendizagem. Na segunda parte, analisamos a aceitação da diversidade como uma característica do movimento pós-moderno, um avanço histórico, portanto, sem retrocesso. Com certeza, sempre convivemos com pessoas diferentes, porém, durante a história, a cada época a sociedade reagiu de forma diferente com a diversidade. O multiculturalismo é um movimento marcadamente contemporâneo, discutido por teóricos da pós-modernidade e da Pedagogia crítica, que também valoriza, respeita e aceita a diversidade dos homossexuais, dos negros, dos estrangeiros e outros grupos excluídos. Acreditamos ser possível a aproximação entre o multiculturalismo e a educação inclusiva. Após a graduação em Artes Visuais, fiz uma especialização em Arte Contemporânea (UFG) e, como trabalho final, discuti através da obra de uma artista goiana, Ana Maria Pacheco, algumas aproximações com temas comentados por teóricos da pós-modernidade, entre eles Bauman (1998), Giddens (2002), Touraine (1998), Connor (1993) e Hall (2002). Um dos temas discutidos pelos autores citados é o multiculturalismo, movimento que aceita e celebra a diversidade como uma das características de um tempo pós-moderno.

Na terceira parte, apresentamos a pesquisa realizada nas escolas, a organização e a análise dos dados: as entrevistas semi-estruturadas, as observações realizadas nas salas de aula, os desenhos e as tarefas dos alunos com Síndrome de *Down*. Segundo as respostas coletadas com as entrevistas semi-estruturadas, as observações realizadas nas escolas e a catalogação dos desenhos e tarefas dos alunos com Síndrome de *Down*, selecionamos para análise dos dados oito categorias que foram consideradas essenciais para a prática da educação inclusiva de alunos com Síndrome de *Down*.

Não seguimos uma ordem de valor, mas organizamos as categorias de análise dos dados à medida que foram surgindo questões conforme as observações e entrevistas realizadas. Porém, deixamos por último a categoria que acreditamos ser a mais importante para a aprendizagem de alunos com Síndrome de *Down*: a análise do uso de meios visuais e do desenho pelas professoras, devido aos comprometimentos na memória auditiva que afetam alunos com esta síndrome.

As categorias estão organizadas em oito itens: 1) inclusão; 2) aceitação; 3) formação para a educação inclusiva; 4) família; 5) representação do aluno com Síndrome de *Down*; 6) dificuldades das professoras em trabalhar com o aluno com Síndrome de *Down*; 7) dificuldades na alfabetização; 8) utilização de meios visuais pelas professoras.

Ao final, tecemos algumas considerações sobre a inclusão de alunos com Síndrome de *Down* nas escolas regulares, sobre a necessidade de intervenções de meios visuais no processo da aprendizagem de alunos com Síndrome de *Down*, com o objetivo de aumentar, assim, suas possibilidades, de modo a torná-lo alguém mais do que um aluno excluído no ensino educacional brasileiro.

CAPÍTULO I

SÍNDROME DE *DOWN*

1.1 Aspectos históricos e genéticos da Síndrome de *Down*

A Síndrome de *Down* é descrita pela literatura médica como o acidente genético mais freqüente. De acordo com José Salomão Schwartzman (2003), a incidência da Síndrome de *Down* na maioria dos países seria de um para cada oitocentos nascimentos. Temos, no Brasil, segundo dados da Federação das Associações de Síndrome de *Down*, cerca de 110.000 pessoas com esta síndrome. Segundo Siegfried M. Pueschel (1991), a Síndrome de *Down* ocorre na primeira divisão celular do zigoto. As células de um ser humano possuem 46 cromossomos, ou 23 pares, 22 dos quais são autosômicos, isto é, são determinantes das características do indivíduo, e um é determinante do sexo. No caso da Síndrome de *Down*, o par 21, pertencente ao grupo G, possui um cromossomo a mais, perfazendo 47 cromossomos. Mustacchi (1997) afirma que a Síndrome de *Down* pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos diferentes:

1) A trissomia simples, também conhecida como não disjunção do cromossomo 21, ocorrendo em 96% dos casos. Foi descrita pela primeira vez por Lejeune, em 1959.

2) A trissomia por translocação acontece em indivíduos apresentando 46 cromossomos, e não 47. O cromossomo 21 extra fica sobreposto ou translocado para outro cromossomo, geralmente o 14, 21 ou 22. Foi descrito pela literatura em 1960. A incidência dessa forma ocorre em 3 a 4%;

3) A trissomia por mosaicismos acontece quando somente algumas células têm 47 cromossomos e outras 46. Foi descrita em 1961. A ocorrência é de 1% (PUESCHEL, 1991). A diferença entre estas ocorrências é que os comprometimentos são menores quando a trissomia se dá por translocação ou mosaicismos.

Há evidências de achados arqueológicos, datados de 1500 aC a 300 dC, encontrados na cultura Olmeca³, de desenhos, esculturas e gravuras de crianças e adultos com características de pessoas com Síndrome de *Down*. Segundo os antropólogos, estas imagens poderiam representar objetos religiosos, pois foram encontrados perto de templos religiosos. Eles acreditavam que pessoas com Síndrome de *Down* eram resultados do cruzamento de mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, objeto de culto religioso, as crianças com esta

³ Dados históricos (Schwartzman, 2003) sugerem que os povos Olmecas viveram na América Central entre os anos 1500 aC e 300 dC,

Síndrome eram consideradas como seres híbridos, e cultuadas como deuses-humanos. Pueschel (1991) comenta que as imagens nos quadros do pintor Andrea Mantegna, (Ilustrações 01, 02 e 03), foram supostamente atribuídas como sendo de crianças com Síndrome de *Down*. Ele pintou vários quadros em que a criança apresenta traços característicos da Síndrome de *Down*. Outro artista, Sir Joshua Reynolds, pintou um quadro intitulado “Lady Cockburn y sus hijos” (Ilustração 04), o qual mostra um menino com traços faciais característicos de pessoas com esta síndrome.



Ilustração 1 – La Virgen y el Niño
- Andrea Mantegna (1430-1506).



Ilustração 2 - Madonna col Bambino
Andrea Mantegna (1470).



Ilustração 03 - Madone des Carrières
Andrea Mantegna (1431-1506).



Ilustração 04- Lady Cockburn e sus hijos
Sir Joshua Reynolds (1723-1792).

Segundo Schwartzman (2003), existem outros exemplos de crianças com Síndrome de *Down* que foram retratadas por artistas renascentistas, como a obra “Madona dos Humildes”, do frade Fra Filippo Lippi (1406-1469), no qual os anjos retratados apresentam características da Síndrome de *Down*. Outro pintor flamenco, Jacob Jordaens (1593-1678), incluiu sua esposa Catherine Van Noort e sua filha Elizabeth, com Síndrome de *Down*, em várias pinturas, inclusive em sua obra “As the Old Sang the Young Play Pipes”, pintada em 1638, na qual observamos (ilustração 05) no detalhe da obra uma criança com características da Síndrome de *Down*.



Ilustração 05- As The Old Sang The Young Play Pipes (detalhe)
Jacob Jordaens (1638).

A primeira descrição existente na literatura sobre a Síndrome de *Down* foi feita pelo Dr. Juan Esquirol, em 1838 (PUESCHEL, 1991). Em 1846, Eduardo Seguin descreveu um paciente com traços que sugeriam Síndrome de *Down*. Em 1866, Duncan descreveu uma menina com cabeça pequena, olhos orientais, que pronunciava poucas palavras. Nesse mesmo

ano, John Langdon Down publicou um artigo em que descreve algumas características da síndrome que leva o seu nome. Como muitos outros cientistas da metade do século XIX, o Dr. Langdon Down (*apud* SCHWARTZMAN, 2003), influenciado pela teoria de Darwin, descreveu a síndrome como um retrocesso de um tipo racial primitivo. A deficiência foi caracterizada como degeneração, conforme consta do texto abaixo:

The great Mongolian family has numerous representatives, and it is to this division, I wish, in this paper, to call special attention. A very large number of congenital idiots are typical Mongols. So marked is this, that when placed side by side, it is difficult to believe that the specimens compared are not children of the same parents. The number of idiots who arrange themselves around the Mongolian type is so great, and they present such a close resemblance to one another in mental power, that I shall describe an idiot member of this racial division, selected from the large number that have fallen under my observation.

The hair is not black, as in the real Mongol, but of a brownish color, straight and scanty. The face is flat and broad, and destitute of prominence. The cheeks are roundish, and extended laterally. The eyes are obliquely placed, and the internal canthi more than normally distant from one another. The palpebral fissure is very narrow. The forehead is wrinkled transversely from the constant assistance which the levatores palpebrarum derive from the occipito-frontalis muscle in the opening of the eyes. The lips are large and thick with transverse fissures. The tongue is long, thick, and is much roughened. The nose is small. The skin has a slight dirty yellowish tinge, and is deficient in elasticity, giving the appearance of being too large for the body.

The boy's aspect is such that it is difficult to realize he is the child of Europeans, but so frequently are these characters presented, that there can be no doubt that these ethnic features are the result of degeneration.

The Mongolian type of idiocy occurs in more than ten per cent of the cases which are presented to me. They are always congenital idiots, and never result from accidents after uterine life. They are, for the most part, instances of degeneracy arising from tuberculosis in the parents.⁴ (DOWN, 1866 *apud* SCHWARTZMAN 2003, p.11)

⁴ A grande família Mongólica apresenta numerosos representantes e pretendo neste artigo chamar atenção para o grande número de idiotas congênitos que são mongóis típicos. O seu aspecto é tão marcante que é difícil acreditar que não são filhos dos mesmos pais. O número de idiotas que se organizam ao redor do tipo mongoliano é tão grande, e eles apresentam tanta semelhança de um para o outro no poder mental, que eu poderia descrever um membro idiota desta divisão, selecionado do grande número que tem caído sob minha observação. O cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele, ligeiramente amarelada e com elasticidade deficiente. É difícil acreditar que se trate de um europeu, mas pela frequência com que estas características são observadas, não há dúvida de que estes aspectos étnicos resultam de degeneração. O tipo de idiotia mongólica ocorre em mais de 10% dos casos que tenho observado. São sempre idiotas congênitos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são, na maioria, exemplos de degeneração originada de tuberculose nos pais. (Tradução nossa)

Suad Nader Saad (2003) faz um breve histórico sobre a deficiência mental e a Síndrome de *Down*. Segundo a autora, a descrição do Dr. Down foi influenciada pelo pensamento evolucionista da época, que considerava a Síndrome de *Down* como uma condição inferior humana.

Na primeira década do séc. XX, apareceu a Psicometria, que sujeitava pessoas com Síndrome de *Down* a classificações e medições das capacidades intelectuais, acarretando resultados comprometedores no desenvolvimento, classificações das quais algumas, infelizmente, ainda persistem. Aléxis Leontiev (1991, p.101) afirma que “esses testes inevitavelmente difundem a idéia de atraso intelectual e impedem o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados com base científica para crianças atrasadas”.

Mary Coleman e Paul Rogers (1994) descrevem a história da Síndrome de *Down* e classificam-na em três períodos. O primeiro período abrange os anos de 1866 e 1958, período em que aconteceu a descrição clínica e se rompeu progressivamente o vínculo entre pais e filhos, pois as crianças eram institucionalizadas cada vez mais cedo.

No segundo período de 1959 a 1972, os cientistas descobriram a divisão cromossômica em pacientes com Síndrome de *Down* e, conseqüentemente, aumentaram as investigações médicas e educacionais.

No terceiro período, de 1973 a 1994, desenvolveram-se programas de aprendizagem infantil, aumentaram-se a aceitação social e as possibilidades de trabalho em locais competitivos. Segundo os mesmos autores, o terceiro período foi marcado também pelo avanço nas leis de proteção dos direitos das pessoas deficientes, dentre elas o direito à educação regular.

Patterson e Costa (2005) afirmam que a investigação sobre a Síndrome de *Down* encontra-se entrelaçada com a história da genética, os autores fazem um resumo dos acontecimentos mais importantes:

SÉCULO XIX

1859 – Ano da publicação da obra de Darwin: “A Origem das Espécies”.

1865 – Mendel publica suas leis da genética.

1866 – Dr Jonh Langdon Down descreve a Síndrome que leva o seu nome.

1876 – Ano que se descobre a associação entre Síndrome de *Down* e a senilidade prematura.

1882 – o Dr Walter Flemming identifica os cromossomos humanos.

1900 – São redescobertas as leis de Mendel sobre a herança genética.

SÉCULO XX

1903 – Walter Sutton descobre que os cromossomos seguem as leis de Mendel e avança na hipótese de que os genes podem estar dentro dos cromossomos.

1906 – Alois Alzheimer descobre a enfermidade que leva seu nome.

1915 – Demonstração do que os cromossomos proporcionam a base física das leis de Mendel (Morgan).

1923 – Determina (erroneamente) que o número de cromossomos humanos são 48. (Painter).

1932 – Waardenburg sugere pela primeira vez que a Síndrome de *Down* pode estar relacionada a uma trissomia por não-disjunção.

1932 – Davenport sugere que as irregularidades dos cromossomos podem provocar deficiências intelectuais, incluindo a Síndrome de *Down*.

1956 – Publicação da primeira prova incontestável de que as células da espécie humana possuem 46 cromossomos (Tjioi Levan).

1959 – Jérôme Lejeune descobre que pessoas com Síndrome de *Down* possuem três cromossomas 21 (HSA21).

1960 – Descobre a presença de translocação na Síndrome de *Down*. (Polani).

1961 – Descobre a presença de mosaicismo na Síndrome de *Down* (Clark)

1969 – Descobre-se a presença de um Chipanzé com traços da Síndrome de *Down*. Possui trissomia no seu cromossoma 22 (McClure). O qual contém regiões conservadas de genes idênticos aos do HSA21.

1970 – Desenvolve a técnica de “bandas” para a identificação de diversas partes de um cromossomo (Caspersson).

1970 – Caspersson postula que o material genético triplicado HSA21, responsável pela Síndrome de *Down*, encontr-se na porção distal do braço largo do cromossomo.

1973 – São identificados os dois primeiros genes do HSA21: o SOD1 (superóxido dismutasa) e o IFNAR1 (um receptor do interferon).

1974 – Produção de ratos com trissomia do cromossomo 16 (MMU16).

1979 – Pela primeira vez localiza-se o gen do HSA21 no cromossomo 16 do rato: se trata do gen SOD1 (Francke y Taggart).

1980 – Um rato com trissomia 16 (TS16) é proposto como animal modelo da Síndrome de *Down*.

1985 – Separação do primeiro gene do HSA21: o SOD1.

1987 – Consegue-se o primeiro rato transgênico com um gen do HSA21: SOD1. (Epstein).

1987 – Encontrado no HSA21 um gen que pode originar a enfermidade de Alzheimer: o APP.

1990 – Produção do primeiro rato com trissomia 16 segmentaria, que resulta viável e se converte no modelo de Síndrome de *Down*: Ts65Dn.

2000 – Publicação da sequência do HSA21 e se completa sua primeira anotação (Projeto Genoma).

SÉCULO XXI

2001 – Descoberta do bloco de haplotipos no HSA21.

2001 – Descoberto um transcriptoma expandido no cromossomo HSA21 e HSA22. (Kampa).

2002 – Consegue-se toda a sequência genómica do rato Ts65Dn. (PATTERSON e COSTA, 2005, p.2. Tradução nossa).

Um dos maiores avanços da Biotecnologia neste século foi a possibilidade de se decifrar o código genético do ser humano. Com esta conquista, os cientistas esperam modificar e tratar doenças, antes que estas se manifestem no organismo, surgindo a possibilidade de algumas anomalias genéticas também serem passíveis de intervenções, como é o caso da primeira anomalia genética decifrada pelo Projeto Genoma: a Trissomia 21 ou a Síndrome de *Down*.

Até pouco tempo, os cientistas não conseguiam explicar por que os bebês com este erro genético sobreviviam, uma vez que a anormalidade envolvendo outros cromossomos costuma ser fatal. Com a decifração do cromossomo 21, os cientistas descobriram que este tem o mesmo tamanho do cromossomo 22, mas guarda somente 225 genes ativos, ou seja, menos da metade da população do seu vizinho. Observou-se então que existe “um deserto

molecular no cromossomo 21”, o que possibilita que os bebês com este erro genético sobrevivam com três cópias no cromossomo em vez de duas.

As características mais comuns descritas pela literatura em pessoas com Síndrome de *Down* são: a face achatada, baixa estatura, a existência de uma prega típica no canto dos olhos, cabelos lisos, dentição irregular, obesidade. Porém, essas características são inconstantes, pois convivemos com sindrômicos negros, altos, que têm os cabelos enrolados, são magros, enfim não há uma regra; cada sujeito precisa ser visto como único. Muitas vezes as pessoas relacionam a Síndrome de *Down* com agressividade, hiperatividade, uma série de rotulações que prejudicam e excluem. Há várias personalidades como há vários sujeitos. Alguns são tímidos, outros expansivos, alguns gostam de dançar, outros não; concluímos que não podemos generalizar pessoas com síndrome de *Down*, pois há diversidade entre eles.

A síndrome acarreta sérios comprometimentos no organismo, sendo os mais freqüentes defeitos congênitos no coração (quase 40% apresentam mal formação cardiovascular, necessitando de intervenções cirúrgicas). A síndrome acarreta também comprometimento auditivo e visual, sendo freqüentes as alterações auditivas, resultado de má formação anatômica no aparelho auditivo e diminuição do tamanho do pavilhão do ouvido externo. Reconhece-se a alta prevalência de comprometimento do ouvido médio, afetando a acuidade auditiva destas pessoas em graus que variam de perda leve a moderadamente severa. Problemas oculares podem também ocorrer, como estrabismo, catarata e diminuição da acuidade visual. Apresentam hipotonia muscular que demanda estimulação logo ao nascer.

Um fator importante que interfere no desenvolvimento de crianças com Síndrome de *Down* é sua aceitação pela família. O nenê é facilmente diagnosticado pelos médicos, pois nasce com uma série de características que permitem a identificação logo ao nascer. O recém-nascido apresenta pelo menos a metade dos sinais descritos (SCHWARTZMAN, 2003), justificando o diagnóstico clínico. Porém, só com o estudo cromossômico denominado de cariótipo pode-se confirmar a suspeita, pois o exame mostra qual o tipo de trisomia:

- Excesso de pele na nuca (pescoço pequeno);
- Fissuras palpebrais com inclinação para cima (lembrando olho oriental ou amendoado);
- Hipotonia (flacidez muscular);
- Orelhas pequenas, arredondadas e displásicas (posicionadas abaixo do normal);
- Prega palmar única (nem todos apresentam);
- Reflexo de moro hipoativo (nem todos apresentam);
- Pélvis com anormalidades morfológicas detectadas por raio-x;

-Hipoplasia da falange média do quinto dedo.

O recém-nascido apresenta pouco peso, é uma criança sonolenta e tem dificuldade de sugar o peito. Os olhos amendoados e a lentidão nos reflexos dificultam a ligação afetiva com a mãe, gerando conflitos (CASARIN, 2003). Alguns pais sentem dificuldade na aceitação porque a criança devido ao fenótipo, não se parece com eles.

Segundo Sonia Casarin (2003), o diagnóstico clínico pode ser feito logo após o nascimento. Porém, os pais, ao receberem a notícia, vivenciam uma espécie de luto, a morte do filho projetado e esperado durante a gestação.

O luto enquanto processo envolve quatro fases, primeiro há entorpecimento com choque e descrença; na segunda fase há anseio e protesto com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa perdida; na terceira fase há desesperança pelo reconhecimento da imutabilidade da perda e, finalmente, na quarta fase há recuperação, com a gradativa aceitação da mudança. (CASARIN 2003, p. 268)

Esse luto pressupõe um certo “abandono” da criança com Síndrome de *Down*. É importante que a primeira notícia seja dada com cuidado e responsabilidade pelo médico, pois dependendo do modo como ela é dada, os pais podem atrasar as estimulações de seus filhos, prejudicando e aumentando seu comprometimento cognitivo.

De acordo com Vitor da Fonseca (1995), é justamente neste primeiro período, do nascimento aos cinco anos que se estruturam os processos de informação visual, auditiva e tátil. Privações nesses primeiros anos da vida podem trazer déficits evolutivos irreversíveis para qualquer criança, pois neste primeiro período o cérebro cresce 90%, do nascimento aos cinco anos. Uma intervenção neste primeiro período representa o alimento do organismo, quer no plano afetivo e cognitivo, quer no plano nutricional.

Para Vigotsky (1988), o desenvolvimento humano é muito mais do que a simples formação de conexões, pois o desenvolvimento humano tem origem social e envolve uma interação (mãe-filho, pai-filha, educador-criança, professor-aluno). Portanto, é importante, primeiro, a aceitação, para que a criança possa iniciar as estimulações necessárias para seu desenvolvimento e, futuramente, possa ser encaminhada à escola.

1.2 O aluno com Síndrome de *Down*

A inclusão de alunos com Síndrome de *Down* nas escolas regulares é atualmente, prejudicada pelo desconhecimento por parte dos professores dos comprometimentos que interferem na aprendizagem, além de uma representação negativa desses alunos.

Mustacchi (2003) afirma que não é o comprometimento intelectual que limita pessoas com Síndrome de *Down*, mas, principalmente, o preconceito social que prejudica não só pessoas com esta síndrome, mas todos os alunos diferentes.

após tantos questionamentos e incertezas poderíamos novamente presumir, e por que não afirmar, que se os diferentes comprometimentos sistêmicos de maior ou menor expressão, verificados em indivíduos com Síndrome de *Down* por trissomia simples não seriam em virtude do mosaicismo segmentares. Ao interpretarmos o parágrafo anterior podemos deduzir que até o intelecto ou o potencial de capacitação e as habilidades cognitivas possam sofrer as mesmas repercussões do universo de aneuploidias encontrado nos tecidos correspondentes a essas funções. Como poderíamos afirmar tão prepotentemente que não há 'graus' de habilidades intelectuais em indivíduo com Síndrome de *Down*? Será que voltaremos a modelos retrógrados de classificação de castas? Será que em algum momento poderíamos mensurar o quanto de potencial nos é pré-determinado pela condição genética? Mas por outro lado se usamos só 10% do nosso SNC, e portanto do potencial intelectual, como poderíamos selecionar nossos neurônios 'perfeitos' e excluir atividades daquele com aneuploidias. Estamos perante uma delicadíssima tarefa de rever conceitos e preconceitos, no foco da intelectualidade, ou melhor, da deficiência mental dos indivíduos com Síndrome de *Down*. [...] o comprometimento intelectual tem sido indicado como o mais deletério processo que envolve a Síndrome de *Down*, mesmo que a meu ver o componente mais deletério seja o preconceito social. (MUSTACCHI, 2003 p.30)

Portanto, há muitos desconhecimentos e inúmeros equívocos acontecendo nas escolas que se dizem inclusivas. Os professores continuam discriminando e culpando os alunos diferentes pelo fracasso da atual escola, que não sabe lidar com um ensino mais democrático que contemple as dificuldades de todos os alunos.

Vivenciamos, nas escolas, inúmeras exclusões, não só dos alunos com deficiência, mas daqueles que não se encaixam no modelo do aluno idealizado, um aluno que não questiona, que não dá trabalho. Diz Mantoan:

Pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola vem produzindo situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes. Meu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso – minha proximidade com as escolas, o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito, diante da organização política e pedagógica excludentes do nosso ensino. Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p.186)

Não podemos desconsiderar o preconceito e a exclusão vivendo em uma sociedade capitalista. Incluir crianças com Síndrome de *Down* em classe regular significa

educar não para a competição, nem apenas para o mercado de trabalho, mas significa reformular todo o conceito educacional, proporcionar ao aluno diferente um ensino que respeite suas características, comprometer-se, e que garanta sua permanência na escola e sua aprendizagem, pois todos somos diferentes.

Atualmente, pesquisas na área de Psiquiatria (MOREIRA *et al*, 2006) reconhecem que as habilidades intelectuais das pessoas com Síndrome de *Down* têm sido historicamente subestimadas. Saad (2003) comenta sobre a questão da neuroplasticidade do cérebro. Diz que antigamente o cérebro era considerado como uma estrutura passiva e estática e hoje é conceituado como estrutura dinâmica. Porém, afirma que os estudos caminham a passos lentos devido à complexidade do funcionamento dos neurônios e das limitações éticas que existem em relação às pesquisas científicas em laboratórios.

No Brasil, atualmente, com a política de inclusão educacional, muitas pessoas questionam se pessoas com Síndrome de *Down* podem ser alfabetizadas, porém, na Europa, há um caso de um jovem com Síndrome de *Down* cursando pós-graduação, uma vez que a escola reconheceu o seu direito de permanência e aprendizagem⁵. Pablo Pineda cursa Psicopedagogia. Ficou sabendo que tinha Síndrome de *Down* aos sete anos, concluiu o magistério com vinte e um anos na Universidade de Málaga. Foi o primeiro aluno *Down* a iniciar uma pós-graduação na Europa. Diz Pablo que muitas pessoas tentam justificar seu desenvolvimento pela genética, pois, nos casos de trissomia por translocação ou mosaicismos, as pessoas são menos afetadas pelos comprometimentos da síndrome. Porém, ele afirma que seu caso é de trissomia do cromossomo 21 e diz ser “síndrômico puro”. A diferença, segundo Pablo Pineda, acontece entre aqueles que estudam e os que não estudam e seu caso deixa bem claro que a genética não pode explicar a diferença nem definir as limitações.

Pablo Pineda critica tudo o que a literatura diz sobre a Síndrome de *Down*. Segundo ele, são matérias que rebaixam a capacidade e discriminam. Em sua entrevista, discutindo a diversidade, diz:

O discurso em relação aos incapacitados é global, afeta tanto os *Down* quanto os negros, os árabes, todos os diferentes. O respeito aos direitos humanos, o de ser todos iguais é o que tem que estar acima de tudo. Acima do dinheiro, do poder, da competitividade. E nisso se está retrocedendo. Com líderes tão conservadores como temos no plano mundial – Berlusconi, Sharon, Bush. Aonde podemos ir? Tocou-nos viver um momento muito duro para os progressistas.

⁵ Reportagem disponível no site <http://www.pasoapaso.com.ve>. Acesso em: 10 de junho de 2006.

No Brasil, João Vitor Mancini, 19 anos, jovem com Síndrome de *Down*, passou no vestibular para Educação Física no Paraná⁶. Estudou em escolas regulares com o apoio da família. Diz ter escolhido Educação Física porque gosta de esportes e pensa em dar aulas para pessoas como ele. Finaliza a reportagem com um conselho aos pais: “o medo da discriminação não pode ser desculpa para não matricular pessoas com Síndrome de *Down* em escolas regulares”. Diz que ele é uma prova de que vale a pena acreditar. São casos de inclusão que nos levam a questionar todos os arcaicos parâmetros de “níveis” de inteligência na Síndrome de *Down*.

Podemos dizer que a chegada (ou vitória?) de algumas pessoas com Síndrome de *Down* na universidade quebra muitos paradigmas, como o da “incapacidade”. Somos obrigados a rever nossos preconceitos para com essas pessoas e o estigma que lhes lançamos de que são pessoas incapazes de escolarização, e de um dia chegar à universidade.

1.3 Comprometimentos que interferem na aprendizagem

Existem várias teorias que explicam a aprendizagem, porém nos detemos em Fonseca (1995), autor que pesquisou processos de aprendizagens em pessoas com deficiência mental e dificuldade de aprendizagem. O autor explica que aprender é um processo pelo qual adquirimos uma informação e a armazenamos para depois utilizá-la quando nos parecer necessária. A aprendizagem exige que a informação penetre nossos sentidos, seja processada e armazenada em nosso cérebro e, posteriormente, lembrada quando quisermos. Para que a aprendizagem de fato ocorra, é necessário quatro processos essenciais: atenção, memória, motivação e comunicação.

A memória é um processo que nos permite registrar, codificar, consolidar e armazenar informações de modo que quando necessitamos podemos evocar e recordar (FONSECA, 1995). Ela é essencial para a aprendizagem, não é única e depende de estruturas cerebrais diferentes. A memória de curto prazo nos permite manter uma informação durante no máximo 30 segundos. É limitada, porém deve ser facilmente acessível para que o pensamento flua. Diz Fonseca (*ibidem*) que a memória não pode se dissociar da noção de aprendizagem. Cada aprendizagem põe em jogo um tipo de memória diferente. Ao chamar a informação, o cérebro está apto a combinar e organizar. A memória armazena e preserva a informação. Assim, aprendemos a linguagem falada: a informação auditiva deve ser armazenada e conservada depois de ter sido compreendida. Só a partir daí a linguagem é

⁶ Reportagem publicada no jornal Estadão, dia 06/01/2006, de Ricardo Westin, e no site <http://www.pasoapaso.com.br/gemas/gemas>.

integrada e exprimida. A memória envolve a função do hipocampo, do ciclo de Papez, além do sistema reticulado. Isso quer dizer que a memória é um sistema funcional e inter-hemisférico extremamente complexo que afeta a aprendizagem, principalmente a memória de curto prazo.

Vigotsky (2003, p.66) diz que “a memória, em fases bem iniciais da infância é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Para crianças muito pequenas pensar significa lembrar”. Ele afirma que, do ponto de vista psicológico, a memória é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. E, conforme ocorre o desenvolvimento, a memória se transforma. Na adolescência, a memória está “carregada de lógica” e o reconhecimento passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.

Pesquisas no campo da genética contribuem para compreendermos as alterações genéticas presentes na Síndrome de *Down*, que explicam o déficit cognitivo nas pessoas com a síndrome. O equilíbrio da função reguladora da síntese de proteína (SAAD, 2003) provoca uma desarmonia na função das células, influenciando outras funções. Dentre os órgãos afetados, está o cérebro.

Jesús Flórez (2006, p. 3) explica que o cérebro da pessoa com Síndrome de *Down* apresenta várias alterações que podem ocasionar a diminuição de determinados tipos de neurônios que servem para associar e integrar a informação. Há no cérebro de pessoas com a Síndrome de *Down* uma redução do tamanho de certos núcleos e áreas cerebrais, como o hipocampo, prejudicando os sinais que os neurônios recebem e integram para originar uma resposta. Parte dessas alterações se processa em zonas cerebrais que têm a função de armazenar, recapitular, integrar a informação e, a partir daí, organizar a memória, a abstração e o cálculo (áreas afetadas).

Segundo Mustacchi (1997), as crianças com Síndrome de *Down* nascem com o peso da massa encefálica normal, porém há uma certa redução do peso esperada durante a infância, o que indica uma plasticidade ou maturação neuronal reduzida.

Flórez (2006) verificou que pessoas com Síndrome de *Down* têm dificuldade em organizar a memória, a abstração e a resolução de cálculos, devido aos comprometimentos cerebrais. Conseqüentemente, as ordens que o cérebro recebe serão mais lentamente captadas, processadas, lentamente interpretadas e incompletamente elaboradas. Assim, se explica a demora e a lentidão no desenvolvimento psicomotor dos bebês e crianças com Síndrome de *Down*. Afirma o autor que a estimulação precoce é muito importante, pois pode compensar, superar essas limitações, aproveitando o tempo da plasticidade neuronal. Diz-se que a

capacidade de aprender não cessa nem aos 15, nem aos 20, nem aos 30 anos, e as oportunidades devem ser aproveitadas quando se está convivendo com essas pessoas.

Estudos como de Pueschel (*apud* Coleman e Rogers, 1994, p. 66) sugerem que “o funcionamento da memória visual e o processamento da informação visual poderiam estar menos alterados do que o funcionamento da memória auditiva e do processo auditivo de pessoas com a Síndrome de *Down*”. Portanto, os estudiosos orientam os professores a utilizarem métodos educativos baseados nos meios visuais, pois podem facilitar a aprendizagem. Comenta o autor que o computador também pode se constituir como ferramenta educativa importante, porque estimula a memória visual.

Seus estudos demonstram que o acúmulo de informações que ocorre em crianças menores e sem a Síndrome de *Down* aumenta durante toda a infância por meio da memória auditiva. Os investigadores Mckenzie e Hulme (*apud* Coleman e Rogers, 1994) afirmam que nas crianças com Síndrome de *Down* esse acúmulo de informações não acontece e nem segue o mesmo ritmo do desenvolvimento cognitivo das outras crianças. Como resultado deste estudo, os investigadores afirmam que nas crianças com Síndrome de *Down* não ocorre a necessária repetição mental que ele chama de “circuito articulatório”, que serve para conservar a informação armazenada na memória imediata. Afirmam os pesquisadores também que esse transtorno da memória terá efeito considerável não só porque limita a retenção de informações nas mensagens faladas, mas também porque afeta o processamento na produção da linguagem.

O processamento de frases, explica os autores, será dificultado, já que a criança só pode reter poucas palavras. Essa poderá também ser a razão de crianças com Síndrome de *Down* apresentarem dificuldades no domínio da gramática e da sintaxe. E, ao contrário, a produção limitada na fala das crianças com Síndrome de *Down* pode significar que elas não estão aprendendo a utilizar a capacidade do que os autores chamaram de circuito articulatório e aprender como ampliar a forma, como fazem as outras crianças. Os pesquisadores sugerem programas educativos compensatórios, pois as crianças com Síndrome de *Down* não podem ser consideradas como simplesmente atrasadas. Há atraso no progresso em determinadas áreas de desenvolvimento, porém, em alguns sujeitos, as fases se desenvolvem em etapas diferentes.

Vigotsky, na obra *Fundamentos de Defectología* (1995) desenvolveu a teoria da compensação. Em resumo, ele explica que no organismo, quando há enfermidade de um órgão par (os rins, os pulmões), o outro assume a função do órgão enfermo e se desenvolve de modo a compensar o órgão deficiente. Assim também o sistema nervoso central assume a

compensação do órgão deficiente impar, precisando e aperfeiçoando o funcionamento desse órgão. Segundo Vigotsky (1995, p.33), “o defeito não é só debilidade, mas também força”. E esta teoria da compensação serviria de base psicológica para a educação de crianças deficientes. O pedagogo teria mais perspectiva ao conhecer que, o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de uma força e capacidade. Vigotsky (1995, p. 31) afirma que é “na oposição entre a deficiência orgânica e os desejos, as fantasias, os sonhos, as aspirações psíquicas da compensação, que se encontra o ponto de partida e a força motriz de qualquer educação”.

O Dr. Robert M. Hodapp e Elisabeth Dykens (2005), professores de Psicologia da Universidade Vanderbilt, EUA, pesquisam as conexões entre transtornos genéticos e conduta estereotipada. Os autores denominam este estudo de “fenótipos conductuales”. Segundo os autores, esse nome define a transição que há na dotação genética de uma pessoa e o resultado da expressão observada. Os investigadores analisam a conduta em função da etiologia. Eles desenvolveram pesquisas com pessoas síndrômicas e afirmam que cada síndrome apresenta condutas típicas da própria síndrome. Seus estudos relacionam síndromes genéticas a algumas condutas estereotipadas. Dizem que existem mais ou menos 750 síndromes associadas à deficiência intelectual, porém se tem pesquisado apenas dez, das quais a mais conhecida e estudada é a Síndrome de *Down*.

Os autores afirmam que as pessoas com Síndrome de *Down* apresentam pobre habilidade lingüística, especialmente com a gramática, articulação e linguagem expressiva. Afirmam que crianças com Síndrome de *Down* executam melhor os testes do tipo visual do que do tipo auditivo. Segundo os autores, esse padrão de supremacia do visual sobre o auditivo mantém-se nos subtestes de memória de curto prazo e, conforme a idade, o padrão de predomínio das habilidades visuais sobre as auditivas torna-se mais pronunciado. Segundo Laws y col,

Es decir, más que apoyarse en un canal auditivo, que es más débil, los niños con Síndrome de *Down* se beneficiarán más si se les presenta la información por vía visual. Asociando la información auditiva con pistas o modelos visuales (foto, dibujos), los maestros aseguran que los niños comprendan más contenidos, evitando así su déficit de memoria y procesamiento auditivo (LAWS Y COL., *apud* HODAPP, DYKENS, 2005, p.148)

Sue Buckley (1994) apresentou um estudo comparando 24 crianças com Síndrome de *Down* com um grupo de crianças que não tinha a síndrome e eram leitoras. Afirmam que as crianças com Síndrome de *Down* apresentavam perfis cognitivos desiguais, com habilidades

de leitura relativamente avançadas. Comprova com seu estudo que as habilidades de leitura em crianças com Síndrome de *Down* poderia estar à frente da sua capacidade lingüística. Buckley (1994) sugere que o ensino da leitura poderia iniciar aos três ou quatro anos, idade em que a alfabetização beneficia também a linguagem e a fala. A autora assinala que as palavras novas aprendidas com cartões visuais incorporam-se à linguagem das crianças. A leitura de frases corretas promove o uso de palavras funcionais e uma correta gramática. O ensino da leitura iniciado aos três ou quatro anos promove níveis de alfabetização na mesma idade de outras crianças. A prática da leitura também melhora a fonologia e a articulação das crianças com Síndrome de *Down*. Portanto, conforme os estudos comentados, é necessário que os alunos com Síndrome de *Down* sejam inseridos na alfabetização após os três anos de idade, e sejam estimulados com meios visuais para compensar seus comprometimentos na memória auditiva.

Fonseca também fala da importância de reforços positivos para a aprendizagem de qualquer criança que não é diferente para crianças com síndrome de *Down*,

sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de insucesso são detectáveis nessas crianças. [...] Na insegurança, na desconfiança, e na humilhação nada se aprende. O encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo são os dispositivos mais perspicazes de mudança de comportamento. A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas crianças com Deficiência de Aprendizagem. (FONSECA 1995, p.264)

1.4 O desenho como linguagem

O desenho é um meio de expressão. É, talvez, na infância, a linguagem mais verdadeira que a própria palavra. Por meio do desenho, a criança se deixa conhecer. Diz Marín (1985) que é possível conhecer o nível intelectual das crianças através do desenho, e a psicologia recorre freqüentemente ao desenho em seus exames clínicos para determinar o nível de desenvolvimento intelectual das crianças, pois segundo Marín (1985, p.21), “se há constatado que nos primeiros momentos da evolução infantil, o desenvolvimento motor e mental segue juntos”.

Ana Mae Barbosa (1994) afirma que, apesar das escolas reconhecerem a importância da Arte, poucas incentivam seus alunos à experimentação. Diz que, no Brasil, por quase uma década a Arte nas escolas sofreu um processo de demolição.

Afirma Barbosa (1994) que a Arte na educação:

afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Estarão estes senhores e senhoras interessados em inovar suas instituições? Estarão interessados em educar o povo? Poucos governantes estão. Em geral a idéia é que o povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante.[...] Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. (BARBOSA, 1994, p.2)

Apesar da aprovação da obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas de 1º e 2º graus pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), os estudos que preparam professores para o ensino de Arte ainda são insignificantes. Afirma-se que, independente das diferenças sociais, a realização estética é inerente à natureza humana. Diz Barbosa (1994, p.2) que “o resultado de nossa política é que temos excelentes escolas particulares para onde os senhores políticos e intelectuais enviam seus filhos [inclusive eu]. Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior.”

“É preciso mudar”, diz Barbosa. E, ainda, que:

a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não é desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma nação ou império. Sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso a informação e formação estética de todas as classes sociais. (BARBOSA, 1994, p. 33)

Infelizmente, verificamos que a escola pública tem privado seus alunos da experimentação estética, como também não reconhece que as crianças devem desenhar para desenvolverem o grafismo e, posteriormente, serem alfabetizadas. Também no caso das crianças com Síndrome de *Down*, desenhar é importante, já que as fases do desenvolvimento são as mesmas das outras crianças, porém mais lentas, o que demanda exercícios para que possam desenvolver-se. Barbosa diz que a Arte no momento da alfabetização é fundamental, porque não se alfabetiza fazendo as crianças juntarem letras:

a arte facilita o desenvolvimento psicomotor das crianças, desenvolve a discriminação visual que é essencial para a alfabetização. Para uma criança de seis anos, as palavras lata e bola são muito semelhantes porque tem a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade aturada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. (BARBOSA 1994, p.28)

Outro aspecto importante comentado por Barbosa (1994, p.20) refere-se a uma pesquisa na França, mostrando que “82% da nossa aprendizagem informal se faz por meio da imagem e 55% desta aprendizagem é feita de modo inconsciente”.

Portanto, a Arte é essencial não só para crianças com Síndrome de *Down* que têm a memória auditiva comprometida, mas é importante para todas as crianças. Constatamos que o desenho, infelizmente, não é reconhecido na escola pesquisada do ensino público como linguagem, apesar de estudos sobre a psicogênese da escrita considerarem o desenho como a primeira fase da linguagem escrita. O desenho é assim compreendido como primeiro signo também de leitura (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). A partir desta perspectiva, a leitura é um ato global e ideovisual. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no método analítico a criança aprende através do reconhecimento global das palavras, pois a leitura é fundamentalmente visual. Porém, as autoras dizem que existem aspectos que elas consideram fundamentais para a alfabetização: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Assim, as autoras consideram o desenho como a primeira fase da alfabetização.

Marín (1985) analisa o desenho a partir dos aspectos do psicografismo infantil. Analisa o traço como estado do desenvolvimento psicomotor, a estrutura como possibilidade de observarmos a quantidade de detalhes no desenho infantil, e o conteúdo como meio de investigação sobre aspectos da conduta da criança. Ele afirma que o desenho infantil é uma manifestação de sua característica psíquica e permite constatar a forma com que as crianças refletem a realidade social.

Para Luquet (1987), a criança se desenvolve em fases diferentes do realismo. A primeira fase é do realismo fortuito, caracterizado pelo fim dos rabiscos. A outra fase seguinte é do realismo fracassado, no qual a criança desenha na tentativa de representar algo, errando e riscando por cima. É quando adquire o domínio para a outra fase do desenho, a qual Luquet considera mais rica em elaborações formais, ou seja: o realismo intelectual. A criança, neste período, desenha não o que vê, mas o que conhece. Nesta fase, se caracteriza a transparência, momento em que a criança manifesta no desenho o que na realidade estaria oculto. Como exemplo podemos citar desenhos de casa, onde as paredes são representadas transparentes, como se pudéssemos ver os objetos do interior da casa.

Outras características desta fase são: o rebatimento, no qual a criança representa os objetos como vistos de cima, o que permite uma informação de todos os detalhes do objeto representado; o antropomorfismo, tendência de atribuir características humanas a objetos que não o possuem, como desenhar olhos e bocas na lua, no sol; a estereotipia é a representação de objetos em forma de clichê, o mesmo modelo realizado de forma automática.

Vigotsky (1987) analisa e explica questões referentes ao desenho infantil. Segundo o autor, o desenvolvimento do desenho também segue etapas. No primeiro período, estariam as crianças em idade pré-escolar, os desenhos estão ligados a esquemas e, em sua maioria, apresentam figuras humanas representadas por círculos, de onde saem os braços e pernas. Ele explica que as crianças usam esquemas por serem estes suficientes para significar o ser humano. Na idade pré-escolar, a criança desenha “de memória”, segundo Vigotsky. O desenho de memória pode ser considerado como uma narração gráfica, pois é acompanhado pela fala. A criança atribui significado ao seu desenho. Para o autor, toda intenção exige a participação da memória. A criança, quando desenha, usa figuras esquemáticas que conseguiu memorizar, e ela memoriza aquilo que faz sentido. Se ela não consegue identificar as imagens trabalhadas na sala de aula ou em tarefas com imagens irreconhecíveis, como as tarefas mimeografadas da escola pública, o ensino fica prejudicado, sem nenhum sentido para o aluno.

Vigotsky (2004), quando trata da educação estética, diz que o desenho é mais que apenas uma linguagem. O desenho infantil,

ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata. (...) Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-lo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia. (VIGOTSKY, 2004, p. 346)

Se a professora não deixa a criança desenhar ou nem sabe em que fase a criança se encontra no desenho, o desenvolvimento deste aluno, não só gráfico, mas seu desenvolvimento enquanto sujeito, fica prejudicado.

Hoje, as crianças convivem com um mundo tecnológico, um mundo em que a mídia explora os meios visuais. Robson Loureiro e Sandra Della Fonte (2003) afirmam que vivemos em uma era da imagem: jogos eletrônicos, filmes e *internet* passam a compor o nosso cotidiano. A escola deve estar atenta a essas mudanças e propor acesso de todos à informática. Eles afirmam que

sendo assim, é comum ouvir dizer que estamos não só na era da informação, mas também na civilização da imagem. Isso tem sido revelado pela crescente proliferação dos meios imagéticos-eletrônicos e dos sistemas computadorizados que vêm ocupando parte significativa das relações sociais na sociedade contemporânea. Os meios audiovisuais, a microeletrônica e a multimídia são elementos significativos que compõem a arquitetura dos territórios na sociedade contemporânea. (LOUREIRO, 2003. p. 39)

Eles reconhecem que, na área educacional, a introdução das novas tecnologias da informação, em especial a linguagem imagético-eletrônica, é tratada em geral sob juízos avaliativos precários. E, numa perspectiva pós-moderna, os projetos educacionais modernos têm sido o foco de questionamentos, pois a educação incorporou os ideais iluministas de autoridade, da legitimação de metanarrativas. Esse abandono da metanarrativa proposto pela pós-modernidade abre para a existência de narrativas plurais, enfatizando outros conceitos, dentre eles a aceitação da diversidade, proposta também da educação inclusiva.

CAPÍTULO II

A DIVERSIDADE COMO CARACTERÍSTICA DO MOVIMENTO PÓS-MODERNO

2.1 Da Modernidade para a Pós-modernidade

Para Anna Helena Moussatché (1997), as atitudes em relação às pessoas com deficiência historicamente só começaram a mudar no século XIX pela influência do espírito da Revolução Francesa, que queria verificar todo o tipo de injustiça social e a revisão do tratamento subumano dispensado, anteriormente, aos deficientes. Na Idade Média, crianças deficientes eram consideradas como castigo de Deus, excluídas e abandonadas.

Maria Aparecida Gugel (2006) afirma que foi no século XVI que a deficiência passou a ser vista como tratável. Surgiram então os hospitais psiquiátricos, os confinamentos em asilos e conventos. Os séculos XVII e XVIII trouxeram avanços nos campos dos conhecimentos filosófico, médico e educacional. Surgiram as primeiras iniciativas de ensino de comunicação para pessoas surdas, instituições para pessoas deficientes mentais. Louis Braille criou o código Braille para pessoas cegas. Desenvolveram-se os inventos de ajuda como bengalas, cadeiras de roda, próteses, muletas.

Afirma Joe L. Kincheloe (1997) que o nascimento da ciência moderna foi acompanhado por um declínio na importância da religião e espiritualidade. A obsessão pelo progresso fez surgir novos objetivos que preencheriam o vazio deixado pela perda da fé. A racionalidade foi deificada e o mundo passou a ser visto como racional, aparecendo uma epistemologia da verdade única que afetou todos os aspectos da vida ocidental e a educação não se constituiu exceção.

A Modernidade como período histórico iniciou-se após a Era Medieval. O homem questionou a fé cega e passou a valorizar a razão, a ciência empírica e o individualismo. Em todas as áreas, inclusive nas Artes, houve desenvolvimentos. Por exemplo, descobriu-se a perspectiva, a noção de luz e sombra etc., e grandes obras foram criadas nessa época devido às invenções e ao domínio de novas técnicas.

O Renascimento também trouxe muitos desastres e lutas sociais, como a peste negra no séc. XIV, que eliminou um terço da população (TARNAS, 2002). Depois da Guerra dos Cem Anos, entre a Inglaterra e a França, novas doenças apareceram devido às condições precárias das primeiras cidades. O aparecimento da imprensa contribuiu para o desenvolvimento cultural e a disseminação da idéia de progresso que se firmou com novas

descobertas feitas pela ciência. Houve também, no campo da filosofia, pensadores que defendiam e anunciavam o nascimento de uma nova era. Ainda segundo Tarnas (2002), a Reforma Protestante teve um cunho político; enquanto o clero mantinha-se social e politicamente forte, prevalecia entre os fiéis uma grande pobreza. Lutero negou a autoridade de seus superiores e inaugurou uma nova posição libertária: a Reforma Protestante foi uma nova afirmação de individualismo rebelde que se ampliou e se fortaleceu, provocando grande transformação cultural, mudando a visão do homem da própria natureza humana.

Depois da Reforma e Contra-Reforma, o mundo viveu uma Revolução Científica que culminou com uma Revolução Filosófica. Francis Bacon e René Descartes lançaram as bases do pensamento moderno, sendo considerados como “profetas de uma civilização científica, rebeldes contra um passado ignorante” (TARNAS, 2002, p.248).

A ciência passou a ser autoridade, o homem estava livre do medo, das superstições e poderia dominar a natureza. A Revolução Industrial e a democracia produziram mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, elevando a cultura. O universo passou a ser visto como auto-suficiente, frio e impessoal.

Com a Revolução Industrial, inaugurou-se também uma nova sociedade. Dahrendorf (1981) afirma que a sociedade industrial é também uma sociedade de massas, na qual o indivíduo

se transforma num grão-de-areia, que não pode distinguir-se de seus semelhantes, então a moda, a marca do carro, o estilo de vida são condutas massificadoras e elimina toda desigualdade entre os homens transformando a sociedade moderna em uma massa genérica e cinzenta. (DAHRENDORF, 1981, p.14)

A sociedade moderna integra características evolutivas do capitalismo, das ciências, negando todo princípio espiritual, criando uma filosofia materialista.

Alain Touraine afirma que

os modernistas têm a consciência ingênua: eles levam a luz no meio das trevas e confiam na bondade natural do homem, na sua capacidade de criar instituições racionais, e sobretudo para seu interesse, que o impedem de se destruir e o conduz à tolerância e ao respeito da liberdade de cada um. Esse universo progride por seus próprios meios, pelas conquistas da razão. A sociedade nada mais é que o conjunto dos efeitos produzidos pelo progresso do conhecimento. Abundância, liberdade e felicidade andam juntas. (TOURAINÉ, 1999, p. 38)

Porém, a felicidade de que o futuro poderia ser próspero não continuou por muito tempo. Aos poucos, foram surgindo os males provocados pelo capitalismo. Marx discute o

capitalismo e fala de uma sociedade na qual o homem foi reduzido a um estado de mercadoria, destruído pela dominação do dinheiro, do objeto. Em seu Manifesto Comunista (2007), Marx afirma que o capitalismo produziu a sofisticação da necessidade, fragmentou o homem, que não é visto como uma pessoa de corpo e alma, mas apenas uma mão que precisa produzir

o trabalho mutilou o trabalhador, torna-o fragmento de homem, degrada-o ao nível de um apêndice de máquina, destrói todos os resquícios de encanto do seu trabalho que passa a ser uma labuta odiosa, o alienam das potencialidades intelectuais, sujeita-o a um processo odioso e humilhante. (MARX *apud* HARVEY, 1998 p.106)

Marx (2007) profetiza em seu Manifesto Comunista que os capitalistas cresceriam em riqueza, aumentando o processo de concentração de poder nas mãos de pequenos grupos. O contrário ocorreria com o proletariado, que sofreu um processo de miséria e o aumento do grupo de miseráveis resultaria futuramente em guerras.

Foi o que ocorreu também no séc. XX, um século bélico, no qual o uso das pesquisas resultou na explosão nuclear em Hiroshima e Nagasaki. Todos esses acontecimentos finalizaram o período de otimismo na humanidade; o período pós-guerra trouxe um conjunto de práticas do controle do trabalho e tecnologias. O Estado assumiu novos papéis e outras obrigações, como fornecer complemento ao salário, à educação, à saúde, à habitação. O mundo se dividiu em blocos e se consolidaram financeiramente as nações do Primeiro Mundo.

O séc. XX foi um século marcado pela exaustão de um modelo iluminista de conhecimento. As guerras, o Holocausto e a bomba atômica contribuíram para que filósofos questionassem este novo tempo. Nietzsche foi o primeiro filósofo a debater a Modernidade. Segundo Coelho (2001, p.108), Nietzsche rompeu com todo o projeto iluminista quando anunciou que “Deus está morto”. Assim, o homem estaria também só e toda a vida teria perdido o sentido. Touraine (1999, p.116) concorda com o autor citado, pois considera Nietzsche como o filósofo que iniciou o pensamento pós-moderno; acrescenta que Nietzsche finaliza o universo Divino projetado pelo Cristianismo e o homem estaria carregando a “culpa de ter matado Deus; estaria portanto, sob eterna submissão”.

O autor Stanley J. Grenz (1997, p. 24) afirma que todo esse pensamento niilista fez surgir uma teoria literária que teria fortalecido o pensamento pós-moderno: o desconstrucionismo, movimento que defende que o significado do texto não está no texto em si, mas emerge apenas à medida que o intérprete dialoga com o texto. Não há um significado,

porém muitos, pois são muitos os leitores. Essa teoria teria influenciado outros filósofos que discutiram a múltipla visão da realidade, entre eles, Rorty, que propôs uma filosofia cujo objetivo seria dar abertura ao diálogo. Não deveríamos procurar a verdade, mas seria melhor nos contentarmos com a interpretação. Segundo Grenz (1997, p.23), as obras de Derrida, Foucault e Rorty banem a visão do *uni* de universo e celebra a diferença, a diversidade como a filosofia da atualidade. O conhecimento para os cientistas estaria condicionado a outros fatores, entre eles a sociedade; a verdade, portanto, seria relativa e dependeria da comunidade em que está inserido o objeto do estudo.

Tarnas (2002) recorre a uma citação de Ronald Sukenick para traduzir o sentimento de um autor pós-moderno. O texto que transcrevo a seguir recupera a filosofia niilista, diz

o autor contemporâneo [...] é obrigado a partir do zero; a realidade não existe, o tempo não existe, a personalidade não existe. Deus era o autor onisciente, mas agora está morto; agora ninguém conhece o enredo e, como a nossa realidade não tem a sanção de um criador, não há garantia quanto a autenticidade da versão recebida. O tempo não é intencional, assim não há nenhuma densidade, apenas o ocaso. A realidade é simplesmente a nossa experiência e a objetividade é naturalmente uma ilusão. (SUKENICK *apud* TARNAS, 2002. p. 424)

Esse tom apocalíptico invadiu outros aspectos da vida cultural e o discurso da desconstrução de quase todos os projetos culturais do ocidente se iniciou.

2.2 A valorização da diversidade na Pós-modernidade

Eleanor Heartney (2002, p.65) discorre sobre as distorções criadas pelo modernismo ao considerar “o outro” como um marginal, como elemento secundário da narrativa histórica ocidental. Esse discurso, porém, desmorona-se por volta de 1984 quando uma exposição que mostrava a arte africana provocou muitas discussões a respeito da relação entre arte africana e arte moderna. Os organizadores dessa exposição sugeriram que havia uma certa afinidade entre as obras primitivas e que muitos artistas modernistas teriam conseguido reinventar a arte ocidental através da arte selvagem dos artistas africanos.

A reação contrária a essa exposição provocou a discussão sobre o “outro” no mundo das artes. Críticos e artistas começaram a defender o ideal do multiculturalismo. Assim, artistas de formação não-branca, não ocidental, criaram obras ligadas ao artesanato nativo, mitologia e folclore.

Steven Connor (1993, p.16) afirma que o pós-moderno apagaria as fronteiras, enfraqueceria a autoridade cultural do ocidente e abriria oportunidades para as diferenças

culturais e étnicas que, por tanto tempo, se mantiveram afastadas e silenciosas. O multiculturalismo surge como movimento contemporâneo de envolvimento com os grupos silenciados pela Modernidade.

Peter Pál Pelbart (2000) argumenta que a cultura pós-moderna é marcada pelo capitalismo. O resultado é a presença do eixo consumidor/mercadoria em todos os pontos do espaço-tempo social. Tudo pode ser comprado, mesmo a vida comercializada pelo mercado da engenharia genética. O autor diz que o capital “desterritorializou” a vida numa escala inédita. Segundo o autor, é a primeira vez na história que uma sociedade é propriamente capitalista. A sociedade disciplinar era constituída por instituições que, segundo o autor, eram de confinamento como a família, a escola, o hospital, a prisão, a fábrica. Depois da Segunda Guerra Mundial, as instituições de confinamento entram em crise, seus muros desmoronam, a família pulveriza-se, a escola entra em colapso, o manicômio vira hospital. A lógica disciplinar se estende por todo o campo social, assumindo modalidades mais flexíveis. Se antes o social era controlado pelas instituições, agora navegamos num espaço aberto, sem fronteiras demarcadas, espaço liso. Segundo o autor,

a lógica que estava restrita à prisão agora abarca o campo social inteiro, como se a sociedade tivesse se tornado uma prisão. Estamos constantemente sendo vigiados pelas câmaras, somos monitorados pelas diversas ondas eletrônicas que nos rodeiam por todos os lados: prisioneiros a céu aberto. (PELBART, 2000, p.79)

Deixamos de ser uma sociedade disciplinar para sermos uma sociedade de controle, na qual não há limites entre exterioridade, interioridade, razão do neocapitalismo que apaga todas as fronteiras nacionais, étnicas, culturais, privadas. Na economia globalizada, não existe limite; o planeta inteiro é de seu domínio.

Stuart Hall (2002) argumenta que as antigas identidades, que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio na Pós-modernidade. Antes, o sujeito moderno era unificado, porém, com as fortes mudanças ocorridas, o homem foi fragmentado, fazendo surgir novas identidades. As paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado forneciam localizações para o social, estão transformando, abalando até a nossa própria identidade.

Atualmente, as mudanças ocorridas com a globalização têm resultado também na reelaboração de conceitos, dentre eles a valorização da diversidade. Segundo Holgonsi Siqueira (2006), a educação na sociedade globalizada tem o compromisso de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, mas que amplia os espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar. Nesse sentido, a

ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado depende da capacidade da escola de trabalhar pedagogicamente essa dimensão.

O movimento pós-moderno tem um aspecto multicultural. Discute e aceita “o Outro”, como aquele que por muito tempo, durante toda a modernidade, fora deixado de lado: os grupos excluídos, os não-europeus e os deficientes. O “outro silencioso” (CONNOR, 1993) teria agora na pós-modernidade o seu direito franqueado. Os grupos que antes não falavam por si mesmos agora têm a oportunidade de se auto-representarem. Finalizando a visão modernista de aniquilamento do “outro”, a pós-modernidade se envolveria ideologicamente com as minorias, as diferenças e a diversidade.

Para Zygmunt Bauman (1998)⁷, foi o mundo extremamente racional, burocrático e “obediente” da civilização moderna que resultou no Holocausto, barbárie cometida, segundo ele, na região mais civilizada do mundo, na rica Europa, e executada por homens ditos normais, que buscavam uma raça perfeita, superior. Assim, os seis milhões de judeus foram exterminados a mando de Hitler, brutalmente humilhados, banidos, massacrados, considerados como raça inferior, sem direito a vida. Afirma que,

o Holocausto não foi simplesmente um problema judeu nem fato da história judaica apenas. O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. (BAUMAN, 1998, p. 12)

Bauman também afirma que a diversidade é uma característica de um tempo pós-moderno,

se à esquerda e à direita, os progressistas e os reacionários do período moderno concordam em que a estranheza é anormal e lamentável, e em que a ordem do futuro superior (porque homogênea), não teria espaço para os estranhos, os tempos pós-modernos estão marcados por uma concordância quase universal de que a diferença não é meramente inevitável, porém boa, precisando de proteção, de cultivo. (BAUMAN, 1998, p.44)

Heartney (2002) discute o multiculturalismo como uma característica pós-moderna e diz que a meta estabelecida pelos pensadores iluministas envolvia a razão, o estabelecimento universal da democracia e o progresso desenfreado da ciência e da tecnologia. Tais ideais eram incorporados pelo discurso ocidental. A modernidade justificou a colonização europeia da África, da Ásia e das Américas como o “fardo do homem branco”.

⁷ Bauman ganhou, em 1989, o Premio Amalfi com o seu livro “Modernidade e Holocausto”. Foi considerado o melhor livro de sociologia publicado na Europa.

Nesse esquema, a história das culturas não-brancas e não-européias só era interessante na medida em que fosse lançada luz sobre o curso da história ocidental.

Connor (1993) afirma que o pós-moderno enfraqueceria a autoridade cultural do ocidente e abriria oportunidades para as diferenças culturais e étnicas, que por tanto tempo se mantiveram afastadas e silenciosas. Segundo Santos (2002), a modernidade rejeitou o conhecimento produzido pelas comunidades não-européias. O autor afirma que os genocídios provocados pela modernidade foram sempre epistemicídios. Desvalorizou-se o conhecimento de grupos minoritários, como os índios e os negros, também uma maneira da Modernidade de matar esses grupos. Para o autor, a pós-modernidade recupera a aceitação de outros saberes e valoriza os grupos minoritários. O multiculturalismo aceita os grupos de concepções diferentes das ocidentais, grupos que foram, por muito tempo, silenciados pela modernidade e cuja cultura fora taxada de credices e bruxaria pelo conhecimento ocidental.

Na Pós-modernidade, as diferenças não só são aceitas, como também celebradas. Diz Boaventura de Sousa Santos (2002) que a modernidade não foi capaz de acomodar as diferenças. Tudo o que era diferente era considerado inferior. Ao defender o multiculturalismo, ele diz que continuamos a ter problemas modernos, como a fome, a miséria, as aspirações de igualdade que foram importantes para a modernidade, sem, contudo, conseguir saná-los. Hoje, devemos articular com as questões da diferença, característica do nosso tempo pós-moderno.

Todos concordam que houve uma desordem no mundo. Segundo cálculos, a rica Europa contou entre seus cidadãos com cerca de três milhões de desabrigados, vinte milhões expulsos do mercado de trabalho e trinta milhões que viveram abaixo da linha de pobreza. Os efeitos psicológicos afetaram a população que vivia sem qualquer garantia de futuro.

Kincheloe (1997) diz que a visão moderna do conhecimento e da verdade única afetou todas as instituições, e a educação não foi exceção. As escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção de conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento, das verdades certificadas. Ele também discute que “o conceito de diferença é um conceito inestimável nas concepções pós-modernas de instrução” (KINCHELOE, 1997, p.76).

Francisco Imbernón (2000) afirma que a diversidade é um termo novo e pós-moderno que provém de outros campos sociais. O primeiro desafio da educação do próximo século será responder à pergunta: seremos capazes de respeitar a diversidade? Diz, ainda, que assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como enriquecimento educativo

e social. Para o futuro imediato, devemos, segundo esse autor, reconceituar o que permanece inamovível há mais de um século:

a organização da instituição em aulas como celas, o horários rígido, o agrupamento de alunos por idade, as tutorias, ao mobiliário, a distribuição de tempos e espaços. Integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição. (IMBERNÓN, 2000, p.83)

A Pedagogia Crítica também discute que o reconhecimento da diversidade desenvolvida por professores progressistas tenta eliminar as desigualdades de classe social e ativar um amplo conjunto de iniciativas anti-sexistas, anti-racistas e anti-homofóbicas em termos de currículo e políticas. Este movimento desenvolveu-se a partir de diversas abordagens teóricas, como as filosofias latino-americanas da libertação, a pedagogia do educador Paulo Freire, a luta antiimperialista de Che Guevara, a sociologia do conhecimento, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a Teoria Feminista e a Crítica Cultural Neomarxista. Com a globalização, há um maior trânsito de pessoas vivendo em outros países, e precisamos ensinar nas escolas o respeito aos diferentes e o compromisso com o social:

Quando penso em pedagogia crítica como prática de libertação, não penso apenas em Paulo Freire, Augusto Boal, Rosa Luxemburgo, Judi Barri, Che Guevara e Malcom X, só para citar alguns, mas também em Emiliano Zapata [...], como Zapata, os educadores críticos devem guerrear pelo interesse sagrado da vida humana, pela dignidade coletiva dos desfavorecidos do mundo e pelo direito de viver em paz e harmonia. [...] Ele fala para os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos. (MCLAREN, 2000, p. 23)

Adorno (1994) afirma que a educação tem um sério compromisso: exigir que Auschwitz não se repita. Para isso, a educação se comprometeria contra a barbárie, contra toda exclusão. Para o autor, barbárie significa o preconceito delirante, a repressão, o genocídio, a tortura, a identificação com o coletivo. Para Pucci (2000), se no século passado a barbárie era contra os judeus, os não-arianos, hoje é contra os idosos, os grupos minoritários, os divergentes, os estrangeiros.

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 101) também reconhece que educar significa introduzir “a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo, o idêntico, um mundo parado, morto”. Diz José Luiz Pardo (*apud* Silva, 2000) que aceitar a diferença é aceitar que existe o outro

respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do

outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferenças da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a necessidade. (PARDO *apud* SILVA, 2000, p.101)

A educação inclusiva, se não é uma característica pós-moderna, termo usado com restrições pela educação, que seja uma atitude “contemporânea” de resgate dos grupos silenciados pela modernidade. É ainda um avanço no reconhecimento dos direitos humanos, das minorias, dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos doentes mentais, dos deficientes, das pessoas com Síndrome de *Down* e tantos outros grupos culturalmente diferentes que vêm sendo silenciados por países hegemônicos que impõem, subjugam e silenciam culturas diferentes.

2.3 A educação inclusiva como recomendação dos organismos internacionais

O movimento de educação inclusiva avançou com a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990. Porém, outros documentos anteriores serviram como base para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que no art.2 diz que toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. Segundo Feijó (2002), outros documentos também contribuíram para internacionalizar os direitos humanos como a Convenção Americana dos Direitos do Homem, em 1969, e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos de 1975.

As bases da educação inclusiva que contemplam pessoas com deficiências estão contidas no texto da Declaração de Salamanca de 1994, em que a inclusão de crianças deficientes ganha amplas dimensões mundiais, sendo tema de importantes conferências a partir desta década. Este movimento reuniu oitenta e oito países que firmaram o compromisso de apoiar princípios, políticas e práticas voltados para pessoas com deficiência. O Brasil é signatário deste documento e, dentre as declarações firmadas, está a garantia de que até o ano de 2015, todos os sistemas educacionais brasileiros serão inclusivos (UNESCO, 1994).

Esta declaração recomenda aos países que se invista em escolas inclusivas em detrimento de escolas especiais e na constituição de serviços de apoio especializados. Outras declarações (Guatemala, em 1992; Washington, em 1999; Montreal, em 2001; Madri em

2002; Sapporo, em 2002; Caracas, em 2002) resultaram em acordos aceitos por diversos países em que se assume o compromisso de uma educação que contemple as necessidades e diferenças específicas, sem que haja segregação e prejuízo da qualidade. Prevêem, ainda, a adoção de políticas públicas e mudanças na legislação que garantam igualdade de direitos. Segundo os documentos revistos no item 2.4.1, a inclusão deve ocorrer desde o início, em classe regular, contando, quando necessário, com o apoio específico neste espaço.

Não descartamos que o Neoliberalismo tem influenciado a política educacional, principalmente nos países dependentes. O caráter mínimo do Estado, a sua isenção cada vez mais crescente na responsabilidade com a educação pública traduzem para Del Pino (2002) o espírito neoliberal, que tem como características a deterioração das políticas sociais, a incapacidade do governo de conter o desemprego em massa e a baixa aplicação de recursos públicos nas áreas da educação e saúde.

No Brasil, segundo Dra Dulce Barros de Almeida (2003), todos os nossos programas e projetos para a educação inclusiva têm sua origem e fundamentação sintonizadas com as discussões e documentos traçados nesse contexto internacional.

Os documentos que orientam a educação para todos estão em sintonia com os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unicef, a Unesco, que na década de 1990 (ARELARO, 2003) pressionaram o Brasil e propuseram melhoria do desempenho educacional, constituindo este como critério para o recebimento de empréstimos internacionais. Segundo Arelaro,

o único item do orçamento federal que, efetivamente teve sua previsão e provisão realizadas plenamente, nestes últimos anos, foi relativo ao pagamento da dívida externa, em especial os compromissos (confidenciais para o povo) assumidos com o FMI. Mesmo assim o governo se mostra irredutível em aumentar os investimentos em Educação. (ARELARO, 2003, p.33)

A inclusão, mesmo amparada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000), é ainda pouco divulgada por aqueles que deveriam cobrar seu cumprimento, no caso, o Judiciário. Infelizmente, não tem garantido a permanência nem a aprendizagem de qualquer criança na escola, principalmente crianças com Síndrome de *Down*. Nesse contexto, estão envolvidos fatores de ordem social, como a representação social que as pessoas fazem das deficiências, as exclusões efetuadas por um sistema capitalista competitivo e desigual, séculos de preconceito contra pessoas com deficiência mental consideradas incapazes e testadas injustamente, conforme sua capacidade de aprender. No entanto, a inclusão permite que até os

então excluídos sejam agora inseridos no contexto educacional, aumentando suas chances de também aprender.

Para melhor visualização do processo histórico, encontram-se sinteticamente relacionadas a seguir as principais convenções, documentos e declarações internacionais que asseguram os direitos humanos e amparam a educação inclusiva. No tópico seguinte, há comentários sobre os marcos legais⁸ que, no discurso, garantem a educação inclusiva.

1948 — A Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos humanos reconhecendo que todos os seres humanos são livres e iguais, em dignidade e respeito, sem usar distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

1950 — A Convenção Européia dos Direitos do Homem protege os direitos e liberdades fundamentais e cria o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos para garantir o seu respeito. Há diversas disposições relevantes para a família e a criança, nomeadamente o respeito à vida familiar (artigo 8º) ratificada por todos os estados-membros.

1969 — A Convenção Americana dos Direitos do Homem.

1971 — A Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (ONU, Resolução 2856, de 1971)⁹ traz em seus artigos o direito à proteção das pessoas com deficiência mental.

1975 — A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, Resolução n. 30/84, de 1975) proclama e solicita que se adotem medidas de planos nacionais e internacionais de apoio e proteção do direito das pessoas com deficiência.

1981 — O Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Com o programa mundial de ação relativo às pessoas com deficiência, começa a se formar a idéia de direito à cidadania, a rejeição de atitudes paternalistas e exclusões.

1989 — A Convenção sobre os Direitos da Criança afirma que todas as crianças são iguais e têm direitos a usufruir o direito à vida, ao desenvolvimento das suas capacidades, à participação e à proteção. Consagra o princípio de que todas as decisões relativas às crianças devem ter fundamentalmente em conta o interesse superior da criança.

1990 — A Declaração de Jomtien (Tailândia)- a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a participação da UNESCO/ UNICEF/ PNUD/ BM, e os países

⁸ Marcos legais- trata do ordenamento jurídico, contendo as leis, os decretos, as portarias, as resoluções e os programas que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência, constituindo importantes subsídios para o embasamento legal à gestão do sistema de ensino inclusivo (BRASIL, 2004, p.39).

⁹ Documento disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/noticias/declaracao.html>. Acesso em: 08 out. 2005.

que fazem parte do E-9 (os nove países possuidores das maiores taxas de analfabetismo do mundo, dentre eles, o Brasil)¹⁰ comprometeram-se a impulsionar políticas articuladas com base neste fórum internacional. Nesta declaração, todos os países presentes relembram que a educação é direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Declaram entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo o elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e que, ao mesmo tempo, favoreça os progressos sociais, econômicos, culturais, a tolerância e cooperação internacional.

1993 — As Normas sobre Equiparação de Oportunidades (ONU, Resolução 48/96 de 1993)¹¹ abordam a educação e dizem que as autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiências em ambiente inclusivo e devem garantir que a educação com pessoas com deficiência seja parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar. Para acomodar medidas educacionais para pessoas com deficiência em escolas comuns, os países membros devem ter uma política claramente formulada, compreendida e aceita pelas escolas e pela comunidade em geral. Deve permitir flexibilidade, acréscimo e adaptação curriculares, além de fornecer matérias de qualidade, treinamento contínuo de professores e professoras de apoio.

1993 — A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em Viena, ratificou o princípio da Diversidade. No art 63, diz:

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são universais neles se incluindo, por conseguinte, e sem quaisquer reservas, as pessoas com deficiências. Todas as pessoas nascem iguais tendo os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, a viverem com independência e a participarem ativamente em todos os aspectos da vida em sociedade. Assim, qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo de uma pessoa com deficiência constitui uma violação dos seus direitos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela aos Governos para que, quando tal seja necessário, adotem ou adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos. As pessoas com deficiências devem ter lugar em toda a parte. Deverá ser garantida a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam estas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade.

¹⁰ Fazem parte do E-9 os seguintes países: Bangladesh, **Brasil**, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

¹¹ Documento Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/o-unicef659-667.html>. Acesso em: 08 out. 2005.

1994 — A Conferência de Salamanca foi realizada na Espanha (UNESCO, 1994) com a presença de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos. Com a cooperação da UNESCO e com todos os presentes, a conferência aprovou a Declaração de Salamanca¹² que contém princípios, políticas e práticas, relacionadas às necessidades educativas especiais. Como princípio fundamental, diz o documento que

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minoria lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. [...] as escolas tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

Este documento discute a compreensão de uma educação que contemple a diversidade. Segundo a ONU, 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência. No Brasil, segundo dados do Censo de 2000 (IBGE), são 24.5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, portanto 14,5% da população.

1994 — A Declaração de Direitos de Pessoas com Síndrome de *Down*. Um grupo de adultos com Síndrome de *Down* assinou, na Escócia, a primeira Declaração de Direitos. Neste documento, eles reivindicam o direito à vida, o direito de saber que tem a Síndrome de *Down*, de não serem tratados como criança, de votar, de casar, de ter filhos, de ter educação e trabalho, de falar sobre eles mesmos, e não serem mais intermediados, enfim, o direito de serem tratados como cidadãos.

1995 — A Conferência de Pequim (ONU). Os objetivos firmados foram eliminar a desigualdade educacional entre os sexos até 2005, atingir a educação primária universal em todos os países e reduzir a pobreza em 50% no mundo até 2015.

1996 — A Conferência “Educação para o Século XXI” UNESCO. O Brasil assume os princípios do Relatório Jacques Delors na formulação de projetos educacionais.

1996 — A Reunião de Ministros da Educação na América Latina¹³ e Caribe (Kingston) estabeleceu o fortalecimento das condições e estratégias para que as escolas atendam crianças com necessidades educacionais especiais ou que apresentem dificuldades de

¹² Declaração de Salamanca, disponível no endereço: www.undps.org.br/undp/hdro.

¹³ As normas e os acordos internacionais sobre educação de qualidade para todos está disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 19-04-2007.

aprendizagem em virtude de diferentes razões, tais como deficiências, ensino ou escolaridade inadequados e ambientes sociais precários.

1999 — A Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional, realizada em Londres, diz que precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas.

1999 — Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na qual o Brasil é signatário. Este acordo internacional já faz parte do ordenamento jurídico brasileiro (FÁVERO, 2004), pois foi aprovado pelo Decreto Legislativo nº 198, de 2001. Esta convenção reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade que é inerente a todo o ser humano. Para Fávero (2004), este documento internacional é o mais importante para o Brasil, pois tem valor tanto quanto uma norma constitucional. Ela cita Piovesan, que diz,

os direitos enunciados em tratados internacionais de proteção dos direitos humanos detêm a natureza de norma constitucional. Esse tratamento justifica na medida em que os tratados internacionais de direitos humanos apresentam caráter especial, distinguindo-se dos tratados internacionais comuns. Enquanto estes buscam o equilíbrio e a reciprocidade de relação entre Estados-partes, aqueles transcendem os meros compromissos entre os Estados pactuantes, tendo em vista que objetivam a salvaguarda dos direitos do ser humano e não prerrogativas dos Estados. (*Apud* FÁVERO, 2004, p. 41)

2000 — A Reunião Regional das Américas, preparatória para o Fórum Mundial de Educação para Todos (São Domingos), estabeleceu o compromisso de formulação de políticas de Educação Inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos; estabeleceu marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade coletiva.

2000 — A Declaração de Pequim declara que o limiar do novo século é uma época oportuna para que todas as pessoas com deficiência de qualquer tipo e suas organizações e outras instituições cívicas, governos locais e nacionais, membros do sistema da ONU e outros órgãos intergovernamentais, bem como o setor privado, colaborem estreitamente para um processo consultivo, inclusivo e amplo, visando a elaboração e adoção de uma convenção internacional para promover e proteger os direitos das pessoas com

deficiência e aumentar as suas oportunidades iguais de participação na corrente principal da sociedade.

2001 — A VII Reunião Regional de Ministros da Educação das Américas (Cochabamba) reafirmou a necessidade de valorizar a diversidade e a interculturalidade como elemento de enriquecimento da aprendizagem, recomendando que os processos educativos levem em conta as diferenças sociais, culturais, de gênero, capacidade e de interesse com vistas a uma melhor aprendizagem à compreensão mútua e à convivência.

2001 — A Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão urge que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

2002 — A Declaração de Caracas declara o ano de 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias, almejando a vigência efetiva das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.

2002 — A Declaração de Sapporo (Japão) aborda a necessidade de uma educação que contemple a diversidade desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Afirma que quando crianças com deficiência sentam lado a lado de outras crianças, as comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Os governos do mundo devem erradicar a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva.

2004 — A Declaração sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência define a frase: "Nada Sobre Nós Sem Nós" como tema e, como foco, a necessidade de uma participação ativa das pessoas com deficiência no planejamento das políticas e dos programas que afetam sua vida. Este princípio é muito bem reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT): a sua Convenção 159, de 1983, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência exige que os países-membros ratificantes consultem "as organizações representativas de e para pessoas com deficiência" quando da formulação, implementação e revisão periódica das políticas nacionais de reabilitação e emprego.

2004 — A Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual afirma o direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual, não se limitando apenas à equiparação de oportunidades, mas requerendo também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e a utilização de

serviços adequados baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.

2006 — A Convenção Internacional do Direito da Pessoa com Deficiência (ONU), promove e assegura os direitos humanos e a liberdade, fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência. Sobre educação, diz que

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2.4 Educação inclusiva e a legislação brasileira

Na legislação brasileira tem-se pautado uma política na construção de uma sociedade inclusiva. Como principal marco legal, temos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000) que assume formalmente princípios da Declaração dos Direitos Humanos (1948), garante o Direito à igualdade e cujo artigo 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Não usando adjetivos, como educação “especial”, toda escola pública ou particular deve atender aos princípios constitucionais e não excluir qualquer pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência.

Diz Eugênia Fávero (2004) que o ensino fundamental é o único considerado pela nossa constituição como obrigatório para qualquer criança (Art. 208): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O inciso III diz: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Porém, a jurista explica que atendimento especializado deve ser oferecido como forma complementar e nunca como substitutivo do ensino fundamental. Diz Fávero que:

é um direito indisponível, assim como a vida e a integridade física. Ninguém, nem mesmo os pais podem abrir mão desse direito em nome dos seus filhos. Tanto é dever do Poder Público colocar o ensino fundamental à disposição da população,

como é dever dos pais providenciar a matrícula e frequência de seus filhos com ou sem deficiência, na escola regular do ensino fundamental. (2004, p.61)

2.4.1 O que dizem as leis, os decretos, as portarias, as resoluções e os documentos

2.4.1.1- As leis

A Lei nº. 7.853/89 (BRASIL, 2004, p.39) regulamenta o ensino, a matrícula e a permanência de crianças com deficiência na escola. Constitui crime punível com reclusão de 1 a 4 anos e multa o desrespeito a esse direito. O art.8, inciso I, diz que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.” Também institui a CORDE- Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público e define como crime a discriminação e disciplina a atuação do Ministério Público nesse domínio.

A Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 2004, p.46) estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O art.54 diz: “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento educacional especializado aos deficientes e atendimento em creches e pré-escola, através, inclusive da oferta de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. O art. 55 reza que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

A Lei nº. 8859/94 (BRASIL, 2004) estende ao aluno do ensino especial o direito à participação em atividades de estágios.

A Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 2004, p.106) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -LDBEN. Os municípios têm a responsabilidade de oferecer educação infantil e fundamental e implementar a educação inclusiva. O artigo 4º, inciso III, diz: “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais deve ser preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei nº. 10098/00 (BRASIL, 2004, p.136) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida. O art. 1º “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”.

A Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2004, p.241) dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. O art. 2º diz que deve ser garantido, por parte do poder

público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetivo e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

A Lei nº. 10.845/04 (BRASIL, 2004) institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Deficientes (PAED) e dá providências. O art. 1º, inciso II, diz que o objetivo desta lei é garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

2.4.1.2-Os decretos

O Decreto 3.298/99 (BRASIL, 2004) regulamenta a Lei nº. 7.853/89. Dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência e consolida as normas de proteção. No que se refere à educação, o decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24 I, II e IV).

O Decreto 3030/99 (BRASIL, 2004) renova o art. 2º do decreto 1.680/95 que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do conselho consultivo da Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE).

O Decreto 3076/99 (BRASIL, 2004) cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

O Decreto 3691/00 (BRASIL, 2004) regulamenta o transporte de pessoas com deficiência no sistema de transporte público.

O Decreto 3.952/01 (BRASIL, 2004) dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação CNCD.

O Decreto 3.956/01 (BRASIL, 2004) promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, instituindo medidas de caráter legislativo, social, educacional e trabalhista, ou de qualquer outra natureza para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.

O Decreto 5296/04 (BRASIL, 2004) regulamenta as Leis nº. 10048/00 e nº. 10098/00, que dão prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, especificando e estabelecendo normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. E dá, ainda, outras providências.

2.4.1.3-As portarias

A Portaria 1793/94 do Ministério da Educação e Desporto (BRASIL, 2004), recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e nos cursos do grupo de ciência da saúde: Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

A Portaria 319/99 (BRASIL, 2004) institui no Ministério da Educação vinculada à Secretaria de Educação Especial a Comissão Brasileira de Braille de caráter permanente.

A Portaria 554/00 do Ministério da Educação (BRASIL, 2004) aprova o regulamento interno da Comissão Brasileira do Braille.

A Portaria 3.284/03 do Ministério da Educação (BRASIL, 2004) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas deficientes para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições.

A Portaria nº 976/06 (BRASIL, 2004) dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296/04.

2.4.1.4-As resoluções

A Resolução nº 09, de 1978, do Conselho Federal de Educação autoriza a matrícula de superdotados nos cursos superiores sem que tenha concluído o ensino médio.

A Resolução nº 02, de 1981, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2004), autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos deficientes físicos, afecções congênitas ou adquiridas.

A Resolução nº 01, de 2002, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p.303), trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, no art.2, orienta a prática docente ao “preparo para o acolhimento e ao trato da diversidade”.

2.4.1.5-Os documentos

Assegurados pelos instrumentos legais, o MEC elaborou documentos norteadores da prática educacional. O documento “Saberes e práticas da Inclusão na Educação Infantil”, de 2003 (BRASIL, 2004), aponta para a necessidade de se apoiarem creches e escolas de educação infantil, a fim de garantir a essa população condições de acessibilidade física,

recursos materiais e técnicos para responder às necessidades educativas especiais. O documento reconhece que “a população escolar é constituída de grande diversidade e a ação educativa deve atender às maneiras peculiares dos alunos aprenderem”(BRASIL, 2004 p.24).

O documento “Direito à educação”, de 2003 (BRASIL, 2004), apresenta um conjunto de texto que trata da política educacional no âmbito da educação especial, subsídios legais que devem embasar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

O documento subsidiário à “Política de Inclusão”, de 2005, tem como objetivo subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizam as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno.

2.5 O *apartheid* educacional brasileiro

Vivemos em um país com sérios problemas sociais e educacionais, que ainda combate a fome e a miséria, onde existe o *apartheid* de cor e social. No Brasil, 10% dos mais ricos detém 58 vezes mais a renda do país. Somos uma população de sub-cidadãos, excluídos. Diz Pablo Gentili

o mapa da pobreza latino-americana contrasta com uma brutal concentração de riqueza, que faz desta a região mais injusta do planeta... dados com os quais, a rigor, todos sim importam, mas dos quais rapidamente se desvanecem pela permanência daqueles que cotidianamente os tornam visíveis. (GENTILLI e ALENCAR, 2001 p.30)

Afirma o autor que nossa sociedade é fragmentada, onde “os excluídos se acostumam com a exclusão, principalmente na escola (GENTILLI e ALENCAR, 2001, p.31). Diz que temos o pior sistema educacional público da América Latina, prova disso são os nossos vinte e dois milhões de analfabetos que faz o Brasil participar do E-9: os nove países de maior índice de analfabetos do mundo. A conscientização do MEC de que a escola atual não está conseguindo alfabetizar todos os seus alunos pode ser constatada com a reportagem de Flávia Nery¹⁴

segundo o titular da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Francisco das Chagas Fernandes, a aprovação, em 2006, do ensino fundamental de nove anos e os índices negativos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram os principais fatores que influenciaram o MEC a resgatar a preocupação com o aprimoramento da alfabetização. ‘O ensino fundamental de nove anos e os índices do Saeb pedem uma qualificação da maneira de alfabetizar nossas crianças’,

¹⁴ Reportagem disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seb/index>. Acesso em: 20/03/2007.

declarou. O último Saeb revelou que 55% dos alunos da quarta série do ensino fundamental apresentaram desempenho ‘crítico’ e ‘muito crítico’ em língua portuguesa. Eles desenvolveram habilidades insuficientes para a série que freqüentam e, por isso, estariam acumulando déficits educacionais graves.

Corina Dotti (1992, p.21) denunciou, em 1992, o drama alarmante de fracasso escolar que era em torno de 50%. E, apesar disso, “convivemos mais ou menos pacificamente com esses mesmos índices, postura própria de uma cultura de submissão, de não autonomia, em que o povo brasileiro vem sendo mantido a níveis político, econômico e cultural”. A autora traçou a situação no Brasil que era: $\frac{1}{4}$ da população do país é analfabeta, $\frac{1}{3}$ das crianças de 7 a 14 anos não chegam à escola, sendo que, destas, 19% estão na zona urbana e 56% na escola rural. Das crianças que entram na escola, 66% entram com mais de 7 anos, já iniciando com defasagem de idade. A média de alunos de 4ª série no Brasil é de 14 anos, que é justamente a média de idade esperada para alunos da 8ª série. Notamos que pouca coisa mudou. Atualmente, segundo Alencar (2001, p.49), “disputamos o indesejável título mundial de evasão e repetência, o gasto do governo com o aluno no ensino médio brasileiro é um dos menores do mundo, quatro vezes menor que o de países como o Canadá, o México, a Turquia, os EUA e as nações européias”. Os dados atuais, segundo Alencar (2001, p.49), são alarmantes, “vinte e dois milhões de analfabetos adultos, quinze milhões de analfabetos funcionais [que garatujam o próprio nome e lêem mal], três milhões de crianças até 14 anos fora da escola”.

Na escola do ensino público observada, verifiquei a presença de um aluno com onze anos que não foi alfabetizado e nem identificado pelas professoras como um aluno que precisava de uma intervenção. Ele parou de estudar em junho. Dotti (1992) diz que esse tipo de aluno vai lendo nas entrelinhas que a escola não é o seu lugar. São crianças condenadas futuramente a subempregos mal-remunerados, à margem da cidadania, muitas vezes futuramente usuários de drogas. A escola, nesse caso, o excluiu. Apesar de ter na sala uma professora de apoio que acompanhava os alunos deficientes e ter à disposição da escola uma equipe multiprofissional, esse aluno sem o “rótulo” de “deficiente”, com “necessidades educacionais especiais”, foi excluído. Como este, muitos alunos diariamente desistem de estudar, um fenômeno coletivo e sistemático na escola, como afirmou Dotti (1992), e infelizmente ainda atual.

Afirma Gentilli (GENTILLI e ALENCAR, 2001) que temos dois modelos educacionais no Brasil: escola rica para aqueles que podem pagar por um ensino de qualidade, e as escolas pobres, para estes. Gentilli (2001, p.37) define essa situação como o “*apartheid*”

educacional”; o acesso à escola não significa acesso de todos ao mesmo tipo de escolarização. Alencar (2001) afirma que o serviço público não atende à crescente demanda. Isso é uma vergonha, pois somos um dos países que tem menor escolaridade média em toda a América do Sul.

Para Cristovam Buarque (1992. p. 137), este é o resultado dos quarenta anos de abandono do governo brasileiro na Educação, em troca de um crescimento, segundo o autor, perverso, desigual e maldito. De cada cem crianças que ingressam na primeira série, somente doze chegam a concluir a 8ª série. Poucos chegam a concluir a universidade. Arelaro (2003) também discute essa situação de exclusão no sistema educacional brasileiro,

Se consultarmos as estatísticas educacionais, apesar das divergências de dados existentes entre elas, constatamos que o Brasil possui uma quantidade muito grande de analfabetos, num total estimado de 18 a 23 milhões de brasileiros, algo em torno 13% da população, considerados os maiores de 15 anos. Além disso, verifica-se a existência de 14 milhões de crianças, de zero a seis anos, que não recebem qualquer atendimento educacional. Constatase, pelos mesmos dados que cerca de um milhão de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, aguardam atendimento no sistema educacional. [...] estima-se também em oito milhões de jovens entre 15 e 19 anos, que deveriam estar freqüentando o ensino médio, e cerca de quatro milhões de jovens de 18 a 25 anos, com plenas condições de ingressarem numa universidade pública, que ainda aguardam vaga em instituições de ensino superior, pois apesar do alto crescimento do setor privado, mantiveram praticamente congeladas as vagas no setor público. Aliás, os dados do próprio MEC indicam que, no estado de São Paulo o estado mais rico da federação 82% das vagas existentes são ocupadas por alunos matriculados em escolas privadas, e somente 18%, em escola pública. (ARELARO, 2003, p.22)

A autora finaliza comentando que essa diferença entre matrículas do ensino superior público e privado não existe em nenhum outro país do ocidente: “nenhum país confiaria a formação científica, artística e literária de seus jovens ao setor privado”. Diz ainda que, nem os EUA, um país capitalista, aceitaria essa condição. Neste país (GENTILLI e ALENCAR, 2001), 80% dos universitários estudam em instituições públicas..

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior de 2005 demonstra que as universidades concentram 44% (1.073.716) do total de 2.429.737 vagas ofertadas na Educação Superior Brasileira. A seguir, vêm as faculdades, com 36% (872.160), e depois os centros universitários, com 20% (483.861). Já em relação às categorias administrativas, as instituições particulares são as que detêm o maior percentual de vagas: 57% (1.369.396). As instituições privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas têm 31% (748.053), as estaduais e as federais estão praticamente

empatadas com cerca de 5 % (128.948 e 126.254, respectivamente) do total de vagas e, finalmente, as municipais que possuem 2% (57.086).¹⁵

Nesse contexto, a escola particular passa a ser um negócio lucrativo, e o ensino público é obrigado a fazer parcerias para efetivar o projeto da autonomia das universidades. Diz Alencar (GENTILLI e ALENCAR, 2001) que a autonomia das universidades é uma forma sofisticada de dizer “se virem”, arranquem verbas onde puderem, nunca do governo.

Para Arelaro (2003) somente com um Plano Nacional de Educação de caráter inclusivo, mas diferente do aprovado em 2001, talvez possa enfrentar nossa história social e educacional excludente, resistindo à destruição dos direitos sociais conseguidos com a Constituição Federal de 1988.

Muitas vezes o entendimento dos professores quanto à educação inclusiva se restringe às pessoas com deficiências, porém o seu significado é mais amplo. Significa educar todos os alunos, educar para e pela diversidade. Este aspecto é comentado por Vizin:

diante das condições precárias em que se encontra hoje a nossa escola, muito provavelmente a questão da inclusão perpassa pela alteração de paradigmas, de formação dos profissionais da educação, de participação, do coletivo, de construção de projeto político pedagógico, do desvelamento das ideologias dominantes, do fortalecimento dos conselhos e do enfrentamento da comunidade externa da escola, de gestão democrática, de autonomia escolar dentre outros. (2003, p. 62)

Afirma a autora que as escolas brasileiras, na verdade, não estão preparadas nem física, nem material, nem humanamente para atender as necessidades dos alunos, sejam deficientes ou não. Mantoan afirma que a inclusão ameaça a escola porque ameaça seu formalismo, sua racionalidade, as grades curriculares, as modalidades de ensino que, segundo ela (2006, p.118), entupiram a escola de formalismo e burocracia. “A inclusão propõe novos saberes, novos alunos diferentes, novas formas de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem”.

Segundo os pais que freqüentam a Associação *Down* de Goiás, algumas escolas ainda resistem ao dever constitucional de matricularem crianças com Síndrome de *Down*. Muitos pais, mesmo podendo pagar uma escola particular e conhecedores dos seus direitos, preferem procurar outros estabelecimentos de ensino, às vezes, distantes da sua residência, mas que aceitem seu filho, não por uma imposição ou obrigação da lei, mas pelo reconhecimento do direito de que todas as crianças devem estudar.

¹⁵ Conforme Informativo nº 156 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível no endereço eletrônico http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_156.htm.

Diz Gugel:

constata-se que há uma falta de iniciativa de pessoas com deficiência em denunciar os crimes da ordem prevista na lei 7.853/99. Quando estas existem, pesadamente, não se detecta a promoção do Ministério Público na denúncia desses crimes. Conseqüentemente, não se encontra manifestação judicial, gerando dúvidas e questionamentos quanto a sua causa e efeito: desconhece-se a legislação e a forma de manejar o instituto da denúncia, não se acredita nela ou, na sua eficácia ou, ainda, no seu aplicador. (2006 p.143)

Durante o período de pesquisa, a imprensa local divulgou uma matéria em que informa (Jornal *O Popular*, 18/10/06, em anexo) que o Juiz da 23ª Vara Cível de São Paulo negou o pedido de indenização de uma família que teve a matrícula de seu filho negada porque tinha Síndrome de *Down*. O argumento do juiz foi que “na Constituição, a educação é dever do Estado e que a iniciativa privada, no caso a escola particular, não é obrigada a suprir eventuais carências do Estado”, o que subtende que a escola particular não é obrigada a cumprir a lei. Porém, para a Procuradora da Justiça, Dra. Eugenia Fávero, que também é mãe de uma criança com Síndrome de *Down*, a decisão do juiz foi uma interpretação equivocada da Constituição, pois a iniciativa privada deve observar todas as normas gerais da educação. A escola particular, nesse caso, contrariando a Constituição Federal e todas as leis que garantem o direito à educação inclusiva, negou a matrícula e teve no seu ato discriminatório o apoio de um juiz. A divulgação dessa decisão judicial pode abrir precedentes para que outras escolas particulares discriminem alunos com deficiências. O jornal usou a seguinte chamada **“COLÉGIO PARTICULAR PODE RECUSAR ALUNO COM DOWN”** (ANEXO A, p.145).

Quando a diretora da escola particular foi questionada se ela tinha conhecimento do fato ocorrido, ela respondeu: “eu soube do fato de uma escola que negou o acesso do aluno. Essa experiência nunca foi vivida na nossa escola. Ao contrário, a escola abriu as portas para a inclusão. Claro, com a contra partida da família”.

O Presidente Lula, ao anunciar um Plano de Aceleração de Crescimento- PAC que contempla a educação, foi obrigado a reconhecer as estatísticas que apontam que o ensino educacional do Brasil está entre os piores do mundo.

Em matéria publicada na revista Carta Capital de 11/04/2007, o jornalista Ricardo Prado escreveu que tem boas e más notícias, e que a boa seria o plano e,

as más foram divulgadas pelo Ministério da Educação na forma dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A avaliação feita em 2005 e divulgada em fevereiro deste ano trouxe os piores índices de rendimento entre os alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio desde 1995, ano em que a metodologia do exame foi alterada para que pudesse ser

comparável aos resultados de anos posteriores (o exame existe desde 1990). Apenas os alunos da 4ª série apresentaram uma pequena melhora, de três pontos, mas o desempenho ainda é inferior ao de dez anos atrás.[...] No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujo resultado foi divulgado juntamente com o do Saeb, Cury ressalta que a média das escolas particulares na prova objetiva foi de 50 pontos em 100: ‘Pode ser maior que os 35 da escola pública, mas ainda é muito pouco’. De certa forma, grande parte das instituições privadas enfrenta os mesmos problemas das públicas. Tem uma carga horária aquém do desejado, um método de ensino-aprendizagem que não muda e dificuldades de contratar bons professores. Ou seja, pública ou privada, a educação no Brasil se encontra ‘no pior dos mundos’, como qualificou o presidente Lula ao anunciar as linhas gerais do plano de educação. Talvez a boa notícia seja a sensação de inconformismo diante do quadro deplorável do ensino, onde os estudantes, após quatro anos de estudo, não sabem ler, escrever ou fazer contas. O próximo passo é que o inconformismo resulte em soluções. A reportagem que se segue revela que é possível encontrar saídas mesmo nos locais mais improváveis. São escolas nas quais a persistência e o talento se juntaram ao compromisso público em ensinar de verdade.¹⁶

Com certeza, a inclusão é uma política que contempla não só os deficientes, mas principalmente todos os alunos excluídos diariamente nas escolas brasileiras. Quando os pais cobram da escola que seus filhos com Síndrome de *Down* sejam alfabetizados, soa como algo impossível, uma vez que a atual escola tem dificuldade em alfabetizar crianças consideradas “normais”, sem comprometimentos.

¹⁶ Reportagem disponível no site <http://www.dceufpr.org.br>. Acesso em: 27-04-2007.

CAPÍTULO III

A PESQUISA NAS ESCOLAS

3.1 Caminho metodológico percorrido

Este estudo insere-se em uma abordagem da investigação qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), para ser definida como qualitativa, a pesquisa deve buscar as informações diretamente no ambiente natural, nesse caso, a sala de aula em que estão inseridos os alunos com Síndrome de *Down*. Entende-se que as ações são melhor compreendidas quando observadas no ambiente habitual. Outra característica dessa investigação é que os dados provem de transcrições de entrevistas, notas de campo, das observações das aulas, registros das tarefas e desenhos e análise de documentos. A descrição funciona como um método de recolha de dados, pois os detalhes da situação são importantes, como os lugares ocupados pelas crianças na sala. As expectativas das professoras em relação aos alunos com Síndrome de *Down* refletem a dinâmica educacional da inclusão. A investigação qualitativa se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados.

Este estudo se configura como um estudo de caso que, segundo André (2003, p.17), aparece nos manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970. São décadas marcadas por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e pela igualdade de direitos.

Stake (*apud* ANDRÉ, 2003, p. 50) afirma que o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. “Não é escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Em nossa pesquisa, a inclusão de alunos com Síndrome de *Down* na escola regular focaliza uma situação concreta, contextualizada e atual.

Bogdan e Biklen (1994) dizem que a ética deve prevalecer em todas as etapas de uma pesquisa, pelo que a identidade dos sujeitos deve ser protegida. Adotando esse procedimento, os nomes das crianças são fictícios. Como o local da investigação não é declarado, sempre quando me refiro ao professor não uso nomes, nem fictícios, uso os termos “professora regente da escola pública”, “professora de apoio da escola pública”, e “professora da escola particular”. A ética prevaleceu em todas as três fases da pesquisa: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise sistemática dos dados. Na ocasião de colher as assinaturas no termo de consentimento livre e esclarecido, uma mãe da escola pública perguntou baixinho: “Essas crianças não são violentas? Há algum risco para o meu filho estudar na mesma sala?” Afirmamos que seu filho não corria nenhum risco, que seria uma

oportunidade dele aprender a conviver com crianças diferentes, assim como acontece na sociedade.

No ensino particular, foram colhidas as assinaturas durante o tempo em que os pais deixavam seus filhos na escola. O projeto foi explicado e colheu-se as assinaturas para o termo de consentimento. Eles sabiam que havia um aluno com Síndrome de *Down* na mesma sala do seu filho.

O conhecimento nessa investigação qualitativa não se configurou como uma afirmação ou negação de uma hipótese levantada a priori, mas foi construído mediante a análise dos dados, dos documentos, das entrevistas e da difícil tarefa de observar uma sala de aula. A entrada nas escolas, principalmente na pública, foi inicialmente difícil. Notamos que os profissionais demonstraram um certo receio, tendo sido preciso voltar muitas vezes à escola, explicar que se tratava de uma pesquisa e que não estávamos ali para ensinar e nem para supervisionar, mas para apreender e entender como se dá a inclusão de alunos com Síndrome de *Down* por essas escolas. Depois de obter as autorizações exigidas pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (documento no APÊNDICE A, p.109), e principalmente a autorização das professoras para participar das aulas, iniciou-se a pesquisa em campo.

Barthes diz sobre um tempo em que o esquecimento é necessário se não esquecer, desaprender e olhar de uma outra maneira aqueles que julgamos conhecer:

há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez outra agora a idade de uma outra experiência, a do *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. (BARTHES, 1987, p. 47)

Stake (*apud* ANDRÉ, 2003) chama a atenção para a necessidade do “estranhamento”, o esforço do distanciamento da situação investigada para apreender os modos de pensar, sentir e agir, os valores e as crenças do grupo estudado. Reconheço o significado pessoal que tem a Síndrome de *Down*, visto que um irmão, já falecido, era portador da síndrome. Muitas vezes foi necessário “desaprender”, distanciar, não interferir, para então tentar compreender as relações de afeto e de angústia demonstradas pelas professoras em ensinar um aluno “diferente”, muitas vezes sem limite, por não ter sido inserido no meio social antes de entrar para uma escola. Alguns pais superprotegem seus filhos, escondem, infantilizam e não o educam para viver com autonomia. São crianças com

comprometimentos auditivo, visual e intelectual que, ao entrarem na escola, trazem um acúmulo de déficits que se inicia logo ao nascer.

3.1.1. Os sujeitos e as escolas envolvidos na pesquisa

Como a proposta era investigar a inclusão de alunos com Síndrome de *Down* nas escolas no início do processo de aprendizagem, na alfabetização, os alunos deste estudo deveriam ter mais ou menos a mesma idade, estar matriculados no ensino regular, na primeira série do Ensino Fundamental. A Associação *Down* de Goiás (ASDOWN) mantém um cadastro de associados, do qual também faço parte desde 1998, quando ali foi desenvolvido o projeto do curso em Artes Visuais. Ocorreu o contato com os pais e, em seguida, a definição dos alunos que estavam na primeira série e que seriam sujeitos de estudo do presente trabalho.

Depois de definir os alunos, foi marcado um encontro com suas mães para explicar a pesquisa e colher as assinaturas no termo de consentimento e, então, iniciar as observações.

Com a aluna do ensino público, nosso primeiro encontro foi em sua casa. Marcamos no início do dia quando estavam todos em casa: a mãe, os dois filhos e o padrasto. Para fins do estudo, adotamos para ela o nome fictício de Raquel. Ela iniciou na escola regular em 2005, na mesma escola em que atualmente estuda. Nasceu em Goiânia, em 1998. A mãe conta que quando o médico informou que sua filha nasceu com Síndrome de *Down*, ela sofreu muito porque não sabia o significado da síndrome. O pai abandonou a família logo depois que Raquel nasceu e a mãe assumiu a criação dos filhos. Ela iniciou os atendimentos de estimulação precoce da criança na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na qual permaneceu até por volta de seis anos de idade. Apesar da estimulação, Raquel fala com dificuldade e não pronuncia as palavras completas. A família mora em uma pequena casa e a mãe trabalha fora como auxiliar em um escritório de contabilidade. Raquel tem um irmão mais velho que a leva para a escola todos os dias; ele faz a sétima série em outra escola.

O outro aluno que estuda na escola particular nasceu em Goiânia, em 1997. Para ele, adotamos o nome fictício de Tiago. É o filho caçula de uma prole de três filhos. Mora com os pais e sua irmã também tem Síndrome de *Down*. A mãe conta que quando ele nasceu ela não assustou porque já tinha uma filha com a síndrome. Aceitou bem e, logo ao nascer, iniciou as estimulações em clínicas particulares. A mãe não matricula os irmãos na mesma escola porque acha que eles ficam muito juntos e a separação os ajuda a ter outros relacionamentos. Não trabalha fora. O pai é engenheiro e empresário, participa da criação dos

filhos e é um pai presente. Tiago, apesar das estimulações com a fonoaudióloga, também fala com dificuldades.

A escolha dos alunos inseridos nesses dois contextos diferenciados, uma escola pública e a outra particular, deve-se ao fato de ter convivido com pais da Associação Down de Goiás (ASDOWN) e ouvir diariamente reclamações quanto à inclusão de crianças com a Síndrome de *Down* nas escolas. Eram reclamações diferenciadas, pois se no ensino público os pais reclamavam que os filhos não estavam aprendendo, que os professores não estavam capacitados, no ensino particular reclamavam porque a escola negava a matrícula ou aceitavam, e com o passar do tempo influenciavam os pais a mudarem os filhos de escola. Uma das mães, certa vez, relatou que foi obrigada a trocar a filha de escola porque a diretora disse que os outros pais de alunos ameaçavam deixar a escola caso a aluna com Síndrome de *Down* permanecesse ali. Era uma escola particular e, evidentemente, a concessão do direito à inclusão garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 2000), nesse caso, acarretaria prejuízos econômicos para a escola. Então, a lei, na verdade, não está sendo respeitada pelas escolas particulares. Com certeza, o lucro é mais importante do que a concessão do direito. Essa situação demonstra a contradição da inclusão: como incluir uma criança deficiente em uma sala, no caso, na escola particular, se esta prepara seus alunos para competir, ou como incluir se a escola particular ainda nega o acesso à matrícula? Como incluir na atual escola pública sem poder cobrar desse sistema qualidade? Investigo a inclusão nesses dois contextos historicamente controversos na educação brasileira.¹⁷ Segundo Sanfelice (2005, p.185), a problemática do público e do privado na história da educação no Brasil quando abordada sob a luz do marxismo será um esclarecimento de que no âmbito da sociedade capitalista prevalecem os interesses privados. Assim, os fins últimos da educação, seja vinculada ao estado, ou privada, “não transcendem os limites da própria sociedade capitalista”.

A questão era entender como crianças com Síndrome de *Down* estão sendo incluídas nas escolas e se os professores conheciam os comprometimentos da síndrome que interferem na aprendizagem, necessitando, portanto, de ações pontuais. Outras questões foram surgindo com a pesquisa: por que algumas escolas estão aceitando alunos com Síndrome de *Down* indo contra a maioria das escolas particulares? Como esses alunos estão sendo inseridos na aprendizagem? Existe por parte dos professores a preocupação com métodos visuais que compensem os comprometimentos de alunos com Síndrome de *Down*? Como as

¹⁷ O livro: *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira*, organizado por LOMBARDI, JACOMELI, SILVA, discute esta problemática na história brasileira desde 1821, quando D. João VI assinou um decreto que permitia a qualquer cidadão a abertura de escolas particulares.

professoras entendem a importância do desenho enquanto linguagem? Como professoras, coordenadoras e diretoras entendem a inclusão?

Por meio, inicialmente, do levantamento bibliográfico, acompanhamento por observação direta, participação nas aulas e registro em diários de campo, buscou-se o entendimento da prática da inclusão nos dois contextos diferenciados. As tarefas e os desenhos foram catalogados, observando-se principalmente o uso de imagens visuais para o ensino dos alunos, levando em conta seus comprometimentos. Ocorreu o acompanhamento das professoras, observando a dinâmica das aulas, suas preocupações e dificuldades. No final do ano, foram entrevistadas as professoras e diretoras das escolas e foram feitas transcrições das entrevistas para posterior análise.

Segundo Vianna (2003), a observação tem contribuído para o desenvolvimento da pesquisa científica em educação, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente na coleta de dados não-verbais, como o local das carteiras dos alunos inclusos, no canto, no fundo da sala, longe da professora regente. Cada aula foi registrada em diários de campo, aquelas observações consideradas pertinentes à pesquisa. Em um bloco pequeno, foram registrados os acontecimentos durante o processo da investigação, sempre com datas: todos os telefones dos participantes, das escolas, dos alunos, seu contexto familiar, a história de vida das famílias, o vínculo afetivo das professoras. O objetivo era obter o maior número de informações possíveis.

A observação da sala de aula, apesar de parecer tranqüila, “na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, de constante transformação, em que professores e alunos desempenham diferentes papéis” (VIANNA, 2003, p.74). Quando se trata de uma classe inclusiva, principalmente, o professor revela muitas vezes sentimentos confusos, como declarou uma professora ao falar sobre o seu aluno com Síndrome de *Down*. Ela não sabia reconhecer se sentia dó ao cobrar dele avanços na leitura.

Nas escolas estaduais de Goiás, a inclusão teve início em 1999, sob a coordenação da Superintendência do Ensino Especial (SUEE), com o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Isso permitiu a contratação de professor de apoio, que tem como atribuição atuar em salas de aula atendendo alunos com comprometimentos acentuados, participando do planejamento de todas as atividades desenvolvidas na série em que atua. Na proposta do Programa Estadual, nas salas de aula que recebem alunos deficientes, podem atuar duas professoras, a professora regente e a professora de apoio, o que na verdade não acontece em todas as escolas estaduais. Muitas destas estão sem estas professoras de apoio.

No início da observação, a dúvida era como nos apresentar às crianças. Se fosse dito que estávamos ali observando o colega de classe com Síndrome de *Down*, as outras crianças poderiam mudar o comportamento delas. Como já seria complicado observar, o retorno à escola foi feito muitas vezes para as crianças acostumarem com a minha presença. A professora regente do ensino público, apesar de ter demonstrado certo receio, autorizou minha participação nas aulas, mas, no primeiro dia, não fui apresentada para a turma.

Ao adentrarmos, procuramos sentar no fundo da sala, pois as carteiras eram enfileiradas uma atrás da outra, e os dois alunos chamados pelas professoras de alunos inclusos: Raquel, com Síndrome de *Down*, e Luis, com deficiência múltipla, estavam sentados nas últimas carteiras, próximos à parede do fundo da sala, um ao lado do outro. Entre eles, sentava a professora de apoio, que nos acolheu muito bem e ajudou-nos com a pesquisa, por exemplo, guardando o caderno com as tarefas da Raquel para que pudéssemos “ver o seu avanço”. Conversávamos sobre “os seus alunos”, pois era assim que a professora regente se referia quando se tratava dos alunos “*inclusos*”, Raquel, e Luiz¹⁸.

Minha permanência foi aos poucos se tornando tranqüila porque na escola pública os alunos já estavam acostumados com a presença de duas professoras, a professora regente e a professora de apoio. Mesmo assim, justifiquei para as crianças que perguntaram que eu estava ali auxiliando as professoras.

Não era marcado um dia certo para ir às escolas porque o objetivo era apreender o cotidiano da classe. Um dia, foi avisado que eu estaria na escola pública. Ao chegar, encontrei a sala em um “silêncio mortal”, anormal para uma sala de crianças na alfabetização. Todos faziam suas tarefas, sentados em duplas, com a cabeça baixa. Raquel estava sentada ao lado de um aluno mais adiantado, na frente, na primeira carteira. A professora me esperava. Então, decidimos não avisar mais, nem o dia nem a hora que eu estaria ali. Em uma sexta-feira, a professora regente disse que aquele não era um dia bom porque teria aula de religião; era uma aula mais “livre” e a professora de apoio assumiria a turma. Nesse dia, Raquel participou mais, e aprendeu a rezar. Apesar da sua dificuldade na fala, recitava toda a oração e os outros alunos a acompanhavam. Eles rezavam todos os dias antes do lanche. A professora de apoio nessa sexta-feira contou a história da criação e depois eles receberam folhas mimeografadas com a imagem de Adão e Eva. A professora de apoio contou que Raquel aprendeu a “colorir sem sair do limite” e “pintou direitinho as figuras”. Constatou-se que todos os alunos receberam a mesma tarefa mimeografada.

¹⁸ Os nomes das crianças são fictícios.

Na escola pública, as disciplinas eram ministradas conforme o dia da semana. A professora de apoio assumia a turma nas sextas-feiras e sempre levava desenhos mimeografados para que as crianças pudessem colorir. Era nesta aula que os alunos pintavam mais, pois eram aulas dinâmicas, e todos os alunos participavam.

O espaço físico da escola pública era constituído de dois pavilhões e uma cozinha separada. A construção é muito antiga. No primeiro pavilhão ficavam a sala de professores, a da diretoria e uma secretaria. Em outro pavilhão ficavam as salas de aulas, uma ao lado da outra, e o banheiro para os alunos. Mais além, ficavam a cozinha e uma pequena biblioteca. Há um espaço livre para o recreio, do qual todos participavam no mesmo horário.

Na sala observada da escola pública, estudavam vinte e oito crianças na alfabetização, com idade média de sete anos. Havia outro aluno com Síndrome de *Down* na escola, adolescente, e estava em outra série. Tivemos a oportunidade de conversar com a mãe, que disse estar gostando da escola.

A escola particular está localizada em um setor nobre da cidade, uma escola com total segurança, com portão constantemente trancado. A mensalidade é quase um salário mínimo, razão talvez de ter poucos alunos na sala de alfabetização (apenas dez).

Na entrada do lado direito há uma quadra de esportes e do lado esquerdo um espaço coberto com arquibancada (local usado para os ensaios de teatro). O teatro acontecia em dias comemorativos. Participamos do ensaio de uma peça que seria apresentada no dia das mães, representando a estória do Chapeuzinho Vermelho. Os alunos estavam agitados para o ensaio. Tiago participou do coral que cantava as músicas das cenas.

Na entrada do prédio tem uma pequena lanchonete. O prédio tem dois andares, há um balcão de atendimento, depois a sala da diretora, da coordenadora, a secretaria, a sala de vídeo, uma brinquedoteca e livros literários à disposição dos alunos na sala de aula. Estudavam nesta sala do período vespertino dez alunos. As crianças sentavam em forma de semicírculo. A escola não tem professora de apoio, apenas a professora regente e um professor de inglês que lecionava às sextas-feiras. Na sala, havia cadeiras e mesinhas pequenas, individuais, uma estante cheia de brinquedos pedagógicos e jogos, uma mesa para a professora menor que as convencionais e uma cadeira. A classe era colorida. Tinha um calendário permanente para cuja atualização os alunos eram convocados pela professora no início das aulas. Os desenhos de todos os alunos eram colocados em um varal ou na parede.

A pesquisa foi iniciada em 2006, após a matrícula, e finalizada em dezembro desse mesmo ano. Não houve a pretensão de se fazer um estudo comparativo. Descrevemos

problemas diferentes envolvidos, de ordem social, de relações familiares vividas pelos alunos que, com certeza, interferem na aprendizagem.

A mãe da Raquel trabalha para sustentar dois filhos, sobrevive com dificuldade e deveria, portanto, ter uma escola pública que pudesse atender sua filha com dignidade. Não podemos desconsiderar a diferença entre os dois sistemas educacionais. Portanto, não houve comparação, até porque infelizmente não existe tal comparação. Discutimos a inclusão nesses dois sistemas, fruto de anos de exclusão social, historicamente marcados pela diferença de um sistema capitalista, portanto injusto.

No ensino público, a educação inclusiva esbarra em inúmeros problemas: classes superlotadas, prédios sem qualquer infra-estrutura, sem adaptação física, sem material de apoio, enfim, com uma série de faltas. O ensino particular tem um enfoque na competição, na preparação para o mercado de trabalho. A educação inclusiva também, nesse contexto, é um desafio para o professor que se sente incompetente, incompreendido. É um profissional constantemente cobrado a ensinar. Quando se depara com um aluno com Síndrome de *Down*, que tem um tempo diferente para aprender, com características próprias da síndrome, necessitando de intervenções pontuais, o profissional sente-se angustiado, pois não sabe trabalhar com a diversidade e, portanto, desconhece os seus alunos. Verificamos, na entrevista com a professora do ensino particular, sua preocupação em enfrentar uma classe inclusiva. Afirmou não se sentir preparada profissionalmente por não ter estudado na faculdade nenhuma disciplina que contemplasse o tema da educação inclusiva.

Constatamos, conforme a fala da professora, que a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais, recomendada pelo MEC pela portaria 1793/94, nos cursos de pedagogia e outros, na verdade não acontece, o que provocou na professora do ensino particular um sentimento de despreparo para lidar com um aluno diferente.

3.2 Organização e análise dos dados

Após as observações ocorridas durante o ano, em sala de aula, e a catalogação das tarefas e dos desenhos dos alunos pesquisados como recurso para a coleta de dados, entrevistamos os participantes. A entrevista foi semi-estruturada. Inicialmente, algumas perguntas foram anotadas para nortear a entrevista (APÊNDICE C, p. 112), porém, à medida que o participante foi respondendo e, conforme as observações feitas *in loco*, outras questões foram suscitadas. Então, “dialogamos” sobre os alunos com Síndrome de *Down*, sobre a

inclusão, sobre a dificuldade na alfabetização e, por último, sobre a importância do uso de meios visuais e do desenho.

As entrevistas foram realizadas em horário e local acordados antecipadamente com os entrevistados. Os registros das entrevistas foram gravados em fita cassete com o consentimento das pessoas entrevistadas. Posteriormente, as fitas foram transcritas pessoalmente após várias seções de escuta (APÊNDICE E, p.134). Na escola pública, foram entrevistados os participantes na seguinte ordem: professora regente, professora de apoio e diretora. Na escola particular: professora e diretora.

A entrevista na escola pública foi realizada dia 27/11/06, no horário normal das aulas. Nossa chegada à escola foi às 12:30 min e a espera pela entrevista foi na sala dos professores. A professora de apoio chegou antecipadamente, mas preferiu ficar com a turma para que fosse entrevistada a professora regente primeiro. Ela foi taxativa nesse momento.

A professora regente pediu que a entrevista fosse feita na biblioteca, longe das outras professoras. Houve concordância e iniciamos a gravação com o seu consentimento. No início, ela se apresentou um pouco nervosa, mas, com o decorrer da conversa, ficou mais calma e expressou-se melhor. A professora regente da escola pública está quase se aposentando. Ela afirma que a educação inclusiva é algo novo e que fez alguns cursos de capacitação, mas sua experiência foi no ensino especial, que afirma, conforme relato, ser um ensino em que os deficientes mentais “aprendem” também.

Depois, a professora de apoio foi entrevistada na sala dos professores. Ela demonstrou segurança na sua posição. Conhecia bem “seus alunos” e, como veremos na sua fala, demonstra acreditar na inclusão não como um “modelo” novo, mas como direito, um valor moral. Priorizamos, nas entrevistas com os professores, questionamentos referentes à identificação por parte dos professores sobre a dificuldade de alunos com Síndrome de *Down*, sobre a importância do uso de meios visuais para ensiná-los e se existe o reconhecimento da importância do desenho na alfabetização desses alunos.

A entrevista na escola particular foi realizada dia 31/10/06 depois que todos os alunos foram embora. A professora da escola particular estava calma e respondeu com segurança. Demonstrou que conhecia bem seus alunos. Na suas respostas, criticou a falta de disciplinas na faculdade que contemplassem a inclusão. A diretora da escola particular foi enfática nas suas respostas, conversou muito pouco, porém demonstrou que respeitava a inclusão como um valor ético, e não enquanto lei ou programa.

Para análise dos dados, organizamos em categorias os registros das entrevistas semi-estruturadas, das observações realizadas nas escolas e da catalogação das tarefas e dos

desenhos dos alunos com Síndrome de *Down*. A análise esteve presente desde o início, segundo orientações de Bogdan e Bilklen (1994). À medida que fomos lendo o material catalogado, analisamos palavras, frases, padrões de comportamento, imagens e tarefas. A partir daí desenvolvemos um sistema de codificação, de categorias.

Nesta etapa, seguiram as seguintes fases:

- Transcrição das entrevistas gravadas com as devidas observações, organização das observações, organização do material catalogado dos alunos;
- Verificação do material transcrito das entrevistas, tirando as repetições e os vícios de linguagem, porém mantendo a forma do relato e as falas originais, seleção das tarefas e dos desenhos conforme as observações;
- Releitura e escuta do material gravado e dos diários de campo;
- Levantamento de categorias após a análise de todo o material coletado;
- Análise e interpretação dos dados a partir das categorias.

3.3 Categorias de análise

As categorias de análise, segundo André (2003, p. 45), “não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser constituídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa.”

Organizamos os dados nas seguintes categorias, conforme as respostas das entrevistas (APÊNDICE E, p.134), dos diários de campo (APÊNDICE B, p.110) e da catalogação dos desenhos e tarefas dos alunos com Síndrome de *Down* (APÊNDICE D, p.113) em:

- 3.3.1 – Inclusão;
- 3.3.2 – Aceitação;
- 3.3.3 – Formação para a educação inclusiva;
- 3.3.4 – Família;
- 3.3.5 – Representação do aluno com Síndrome de *Down*;
- 3.3.6 – Dificuldades em trabalhar com o aluno com Síndrome de *Down*;
- 3.3.7 – Dificuldades na alfabetização;
- 3.3.8 – A utilização de meios visuais pelas professoras.

3.3.1 Inclusão

A inclusão é um direito com leis, normas e decretos. A própria Constituição Federal garante o acesso de crianças com Síndrome de *Down* ou com qualquer deficiência na escola regular, mas este reconhecimento de inclusão como direito é diferente até entre as professoras do ensino público. Notamos, durante as observações das aulas e a entrevista, que mesmo atuando na mesma sala de aula, as duas professoras entendem a inclusão de forma diferente. A professora regente do ensino público muitas vezes denominava os alunos deficientes como alunos inclusos. Ouvimos muitas vezes ela afirmar que os alunos deficientes não eram seus alunos, mas da professora de apoio. Muitas vezes sentimos que acontecia na sala duas aulas, uma para os alunos “normais” e outra no fundo, para as crianças com deficiência. Quando perguntamos à professora regente do ensino público sobre o que ela achava da educação inclusiva, disse:

eu acho que é bom, porque ela vai conviver com a diversidade. Mas, é muito difícil para um professor. Cada criança *Down* é uma criança. Umas são mais agressivas, outras são mais comportadas. É difícil para o professor, porque ele tem que se desdobrar. Pra eles, dá abertura. Assim... eles vão conviver com crianças, entre aspas normais. Mas...¹⁹ O professor tem que desdobrar mesmo. Eles crescem com os outros.

Ela falou com um tom de voz nervosa, esquecia as palavras, pensava antes de responder, como se estivesse avaliando suas respostas. Reconheceu o valor da diversidade para os alunos com deficiência, mas não reconhece a diversidade como valor para todos os alunos da sala. Enfatizou a dificuldade de trabalhar em uma sala regular com alunos deficientes. Como já trabalhou em uma escola especial, referiu-se ao ensino especial como o lugar em que eles aprendem. Disse: “Eu acho que quando estamos trabalhando com eles no ensino especial, é devagar, a gente tem diversidade de atividades. Eles aprendem sim. Eu acredito que esses meninos com Síndrome de *Down* aprendem também”.

A professora de apoio da escola pública demonstrou que a inclusão para ela era mais que um programa. Observamos durante as aulas seu compromisso, que não era só profissional. Demonstrou aceitar a inclusão e como respeito ao ser humano, demonstrava também amor pelos seus alunos deficientes. Muitas vezes chegamos na sala e ela estava penteava os cabelos da Raquel, limpando o nariz dela e, quando Raquel usava fralda descartável, ela a trocava e dava-lhe banho. Um dia, disse sentir-se feliz porque Raquel já não precisava usar fraldas, aprendeu a pedir para ir ao banheiro. Durante a entrevista, sua voz

¹⁹ Adotamos o sinal de reticências para descrever as pausas nas falas dos entrevistados.

tinha um tom de empolgação. Respondendo fluentemente, como se falasse de algo muito familiar, de uma paixão. Conhecia seus alunos e os defendia. Reconheceu o valor da diversidade para todos os alunos, e reconheceu, ainda, que a inclusão possibilitou uma mudança na sua visão pessoal, dizendo “ser outra pessoa, uma pessoa melhor, mais humana”. Afirmou:

eu acho fantástico o programa da inclusão, é uma coisa que mexe comigo emocionalmente. Falando de coração. A escola que eu trabalhei em Itapuranga foi escola de referência. Então esse programa foi um divisor de águas na minha vida. Eu tenho minha vida antes e depois da inclusão. Porque esse programa eu estou desde o início dele, desde 99. Eu acho que eu passei a ser uma pessoa melhor. Como mãe, como ser humano, no meu trabalho! Então quando falo dos direitos humanos, dos direitos da criança eu não estou questionando se é deficiente, se é negro, se é índio. Eu estou falando do ser humano. Eu acredito plenamente no programa, defendo o programa, é claro que ele está engatinhando ainda, está no começo. Mas também quando paro pra pensar na luta dos negros... Quantos anos até hoje os negros são discriminados.

Ela, além de reconhecer a inclusão como um valor para todos, trabalha na sensibilização dos alunos quanto ao valor dos sentimentos, da aceitação do outro. Com a voz empolgada, afirmou que será uma consultora da inclusão e a defenderá sempre como um direito. Disse:

hoje eu trabalhei com eles no ensino bíblico um projetinho. É um trabalho voluntário que eu faço dentro da escola, na sala de 1ª e 2ª séries, hoje eu falei sobre o amor, sentimento importante na vida das pessoas e a tarefinha tava perguntando a cor dos sentimentos, a cor da alegria, a cor do amor, então cada um pintou o coração da cor que acha que é. Da cor que acha que é o amor, da cor que acha que é a alegria. Então muitas tarefinhas ficaram bem coloridas mesmo. O programa de inclusão pra mim, eu tiro o chapéu. Eu acho que era lei, mas ninguém tinha dado o ponta-pé inicial. Eles ficavam segregados... Eu quero ainda é ser uma consultora da inclusão, ministrar palestras. E estar falando, conscientizando todos as pessoas desse programa, que é direito de todas. Todas as pessoas. Então eu aplaudo de pé o programa e vou fazer parte dele enquanto eu viver.

A professora do ensino particular respondeu com franqueza. Sua voz demonstrava calma e segurança, porém foi mais crítica. Reconheceu sua dificuldade de trabalhar com o Tiago e criticou o ensino superior que não prepara o professor para trabalhar com alunos deficientes. Reconheceu a mistura de sentimentos dela, falou das cobranças que ela fazia a si mesma, culpando-se de algumas decisões que precisou tomar, sobre a cobrança da coordenação e da mãe do Tiago. Disse:

honestamente. Eu acho que é uma faca de dois gumes. Eu acho que as crianças têm que ter essa oportunidade de estar lidando com as diferenças. Mas eu acho

que nós professores tínhamos que estar mais preparados. Eu me senti derrotada algumas vezes, eu chegava em casa me sentindo derrotada com Tiago. Eu queria mais. Eu queria que o Tiago rendesse mais. Eu me sentia muito culpada. Porque eu acho que nas faculdades deviam ter disciplinas para inclusão... até disciplina sobre Síndrome de *Down*. Mesmo que é a mais comum. Como trabalhar. Qual é a postura. Como você vai ganhar confiança. Eu acho que deve rever isso tudo. Porque enquanto não fizer essa revisão. Tanto eles vão se sentir... Eu pensava: será o que o Tiago pensa de mim? Será que ele pensa que eu... A mãe falou para a coordenadora que ela acha que eu tenho dó do Tiago. Aí sabe e na verdade ficava essa mistura de sentimento mesmo... Um dia eu tive que fazer ele vestir a camisa e aí foi um embate físico. Eu tive que segurá-lo e a partir daquele dia ele começou a me respeitar mais. Aquele dia pra mim foi difícil, eu cheguei em casa morta... Derrotada. Porque eu não queria fazer aquilo, só que tem caminho que você precisa recorrer, eles têm que estar mais claros para você... Sabe... acho então que falta isso... Tudo que você lê é interessante, mas, falta o principal que é preparar o profissional. Não acho que não deva existir a inclusão... Não sou contra. Eu sou a favor da preparação do ambiente.

A diretora da escola pública é fonoaudióloga, já trabalhou na equipe multidisciplinar da rede estadual de ensino, que é uma equipe formada por psicólogos e fonoaudiólogos que visitam as escolas, identificando e auxiliando a escola no processo da inclusão. Sua fala é politizada, fluente, defende a inclusão como um programa e reconhece alguns “entraves”, tais como a falta do apoio da família, as salas superlotadas, poucos profissionais na equipe multidisciplinar, o que contribui para a demora dos atendimentos na escola. Disse:

a inclusão já iniciou. A gente tem que vestir a camisa. Porque só começa o processo quando você acredita no processo. Quando você faz ele acontecer. Você não pode ficar esperando ele vir. Não vai fazer isso. Não vai melhorar. De forma nenhuma. Quem faz o processo acontecer somos nós. É a escola que tem que fazer. A inclusão já iniciou, agora nós estamos desenvolvendo esse processo... Eu não posso esperar eu aprender, eu ir fazer um curso para depois eu vir aplicar. Porque eu preciso de teoria, mas também preciso de prática. As duas coisas têm que funcionar juntas.

A diretora da escola particular quase não conversou. Ela marcou a entrevista no fim da tarde, mas foi enfática nas respostas. Sua voz era firme, sua concepção de inclusão era também mais do que uma lei, um compromisso moral. Disse: “eu acho que a questão da inclusão é mais um compromisso moral do que um compromisso legal. Em resumo a questão ao meu ver é saber tratar com respeito às diferenças. Para mim esse é o cerne da questão. Assim é que nós vemos.”

Quando comentei sobre uma escola particular que negou a matrícula de uma criança com Síndrome de *Down*, ela respondeu:

Eu soube do fato de uma escola que negou de fato o acesso de um aluno com Síndrome de *Down*. Essa experiência nunca foi vivida na nossa escola. Ao contrário, a escola abriu as portas. Agora é claro que tem que haver uma contrapartida grande da família. É assim que a gente entende.

3.3.2 Aceitação

Constatamos que a aceitação dos alunos com Síndrome de *Down* entre as crianças acontece de forma natural. Participamos do recreio nas duas escolas. Na escola pública, o lanche foi servido na sala de aula, pela merendeira, depois os alunos foram liberados para o recreio. Raquel ficou com uma colega que a acompanhava durante todo o tempo. Elas conversaram com outras meninas, formando um grupo de cinco, passaram batom, brincaram de boneca, correram pelos corredores e, quando tocou o sinal, voltaram para a sala de aula.

O recreio na escola particular iniciava com a professora anotando em um papel o pedido de cada criança: o que elas queriam comprar de lanche. Ela recolhia o dinheiro, eles então abriam as lancheiras, retiravam uma toalha pequena, cobriam a mesa e distribuíam o lanche ou esperavam o pedido que haviam feito. Como as outras crianças, Tiago não tinha privilégios, esperava a sua vez. Ele era muito organizado, não sujava sua mesa. As crianças compartilhavam o lanche umas com as outras. Tiago também tinha um colega que o acompanhava sempre, brincavam e também brigavam.

Durante a entrevista, a professora regente da escola pública afirmou:

sempre as outras crianças aceitam numa boa. Só que ela que é dona da situação, ela pode e eles não. Ela puxa o cabelo, bate e eles não. Eles ficam com dó. Porque gostam dela. Acho que é tanto trabalhar isso... de aceitar as diferenças. Na hora do ensino religioso a professora de apoio fala muito. A gente fala:- Você vai encontrar alguém que vai te bater... Mas ela é igual às outras crianças mesmo. Mas a agressividade que ela tem na sala é porque ela está passando uma fase na família e está refletindo na sala de aula. Ela é custosa, não tem limites. Se fosse trabalhada desde pequenininha, para saber que tem hora certa. Você vê, ela já não usa mais fraldas... ela pede para fazer xixi. Vai ao banheiro. Cresceu muito.

A professora de apoio não comentou especificamente, mas deixou claro que entre as crianças não há diferenças.

A diretora da escola pública afirmou os conceitos do programa e não se referiu sobre a aceitação na prática, no cotidiano

Mas as normas são para todos. Porque a gente vê muito hoje principalmente com os alunos inclusos é a sociabilidade. Nós trabalhamos a sociabilidade desses alunos em relação aos outros. A Turma... A conscientização... A preparação desses alunos para estar recebendo os alunos que são portadores de necessidades

especiais. Isso é muito importante, a receptividade da escola em relação a família e a criança.

A professora do ensino particular disse que os alunos aceitaram bem o Tiago. Disse que eles o defendiam e fala de um aluno em especial que brigava com o Tiago e o provocava, porém depois se tornaram amigos.

O Tiago já era aluno da escola. Ele já tinha um grupo de amigos. Já veio com a proteção dos meninos e os novatos que ficaram na sala era mais ou menos 50%. Eles receberam muito bem o Tiago. Teve um aluno que insistiu muito. Falava:- Por que ele pode e eu não posso? Por que você não briga com ele e briga comigo? Eu tinha problemas com ele mas na medida que ele foi percebendo... O Tiago bateu nele porque ele irritava o Tiago. Ele ia atrás. Ele mexia com o Tiago para ver as reações do Tiago. Eu admiro até ele porque sabia que ia apanhar. Que se irritasse ele ia apanhar. Mas ele foi atrás do Tiago. Hoje eles são grandes amigos. E o Luca defende o Tiago de todo mundo. Mas os dois são muito amigos. Eles se desenharam. Eles guardam lugar um para o outro na fila. A turma no geral todo mundo é apaixonada no Tiago. Não tive nenhum tipo de preconceito. Todos o parabenizam. Agora ele está fazendo o caderno. — Eles se emocionam do Tiago esta fazendo porque eles acompanharam a luta da gente em estar tentando realizar alguma coisa com o Tiago. É uma conquista da turma, nossa.

3.3.3 Formação para a educação inclusiva

Perguntamos à professora do ensino público se ela teve alguma disciplina na faculdade sobre a inclusão. Disse que está se aposentando e que seu curso era muito antigo.

A professora de apoio da escola pública, apesar de não ter comentado, afirmou que trabalha “no programa desde 1999” e participou de cursos de capacitação da Superintendência de Ensino Especial de Goiás.

A diretora da escola pública continua afirmando sua posição de defesa do programa e afirma que a escola precisa de outros profissionais para apoiar alunos deficientes. Fala de uma equipe “especialista”. Disse que o professor é pedagogo e o que as crianças precisam é de especialistas. Discordo da diretora. Além de não reconhecer a professora de apoio, disse que a inclusão necessita de especialistas em deficiências, como se não existissem quase 600 síndromes e inúmeras deficiências. Como afirma Almeida (2003), não existem cursos suficientes que dão conta das diversidades humanas. A diretora disse:

Realmente é a preparação. Se nós dissermos que não teve capacitação seria uma inverdade porque houve vários cursos e há vários cursos. Mas infelizmente os professores não podem estar indo a todos os cursos. Esse é um dos grandes problemas. Outra coisa que eu vejo, o professor é pedagogo. A maioria é pedagogo, muito das nossas crianças precisam de uma equipe especializada. hoje o que há na escola é a equipe multiprofissional. Só que nós não temos uma equipe localizada na escola. Nós temos uma equipe que dá apoio às escolas. Eles

vêm nos ajudar a olhar a criança, dá seu parecer. Mas não podem estar atuando diretamente com a criança que seria o ideal e o viável. Uma equipe para atender dentro da escola. Com certeza mais específico. Por exemplo, tem equipe mas a equipe atende aqui e atende 10, 15 escolas. Já é bom? Com certeza, mas não é ideal. O ideal seria que cada escola tivesse a sua. Eu acredito que nós vamos chegar aqui. Porque pra gente ter uma equipe que já está atendendo é um passo não é a solução. Mas eu acredito que nós vamos chegar até porque nós somos uma escola pólo em Goiânia da inclusão.

A professora da escola particular foi a professora que mais criticou o ensino superior. Disse: “Eu acho que as faculdades deviam ter disciplinas para a inclusão, até sobre Síndrome de *Down*, mesmo, que é a mais comum... como trabalhar, qual a postura. Como ganhar confiança. Eu acho que deve rever isso tudo.”

A diretora da escola particular falou muito pouco, mas afirmou apoiar a capacitação dos professores, “A escola inclusive apóia a capacitação. Recentemente nós mandamos a coordenação a São Paulo para participar de um fórum sobre Síndrome de *Down*. Então da nossa parte a gente oferece todo o apoio para que o melhor seja feito por elas.”

3.3.4 Família

A não inserção do apoio da família na escola é outro entrave no processo educacional que também prejudica. Diz Glat (1996, p.113) que a família deve ser também incluída: “Justamente pelos profissionais subestimarem a importância da dinâmica familiar é que a inserção social dos deficientes na comunidade, via de regra, não se realiza”. As famílias devem ser reconhecidas como parceiras junto à equipe escolar.

A ausência da família na escola pública foi uma queixa de todos os entrevistados. Disseram que a mãe da aluna Raquel não participa das reuniões. Nem ao menos comunicou que a filha era diabética. Depois de um certo tempo é que repassou às professoras que Raquel não podia comer doce. A mãe quase não comparecia às reuniões de pais, era constantemente chamada, mas não ia. Quem levava Raquel para a escola era um irmão adolescente. A professora regente da escola pública afirmou:

Quando ela era menorzinha a família interessava mais. Acho que houve um desajuste da família. Ela está muito só. Faz falta a família da Raquel na escola. O apoio da família. É, parece que quem ajuda é o irmão. Porque a família não ajuda. Se tivesse uma família interessada, uma família que arregaçasse a manga.

A professora de apoio da escola pública também confirmou, porém reconhece a falta da família de todos os alunos, não só da família da Raquel. Reconhece, contudo, a dificuldade financeira e que as mães precisam trabalhar e não têm tempo. Disse:

Se a gente tivesse uma parceria maior da família. Que é um problema sério hoje na escola. Que infelizmente as famílias não estão contribuindo, não estão dando a parcela de... parcela não... quem dá parcela é a escola. Se a família tivesse cumprido, por exemplo, a mãe é sozinha. Trabalha o dia todo pra sustentar a família. Agora ela está estudando à noite.

A diretora da escola pública reconhece também que a ausência da família na escola prejudica a interação necessária à inclusão:

Hoje a Raquel é uma outra criança. Em termos de comportamento, em termo de aprendizado, em termos da sociabilidade. A Raquel quando chegou aqui ela dependia totalmente da professora de apoio. Hoje ela tem sua independência. Porque nós conseguimos o apoio à professora que ajudou a Raquel. Mas isso foi a professora que fez. Aqui na escola. Agora o trabalho em casa, não posso te responder. Agora, eu acho que a família deveria ser mais presente na escola. Para estar acompanhando. Como exemplo, às vezes existem informações que a escola deveria saber a respeito da criança, como ela tem alergia a chocolate, são alguns fatores que nós deveríamos ter ciência desde o início e que nós só ficamos sabendo depois. Depois de algum tempo que ela estava aqui na escola que nós tomamos ciência. Isso poderia ter causado alguns problemas de saúde. Nós temos que ter esse cuidado. A escola deve ter esse cuidado e a família muito mais. Estar informando tudo isso, quando vem trazer a criança.

A professora da escola particular não comentou sobre a família na entrevista. Porém, afirmou em outras conversas que tivemos durante a pesquisa que a mãe é muito presente. Durante as observações, notei que a mãe afirma que a professora sente dó do Tiago e não cobra dele como deveria. A professora da escola particular se sentia muito cobrada pela família.

A diretora da escola particular fez um pequeno comentário sobre a família durante a entrevista: “A escola abriu as portas. Agora é claro que tem que haver uma contra partida grande da família. É assim que a gente entende.”

Na ASDOWN, recebemos inúmeras reclamações da família quanto à inclusão. Certa vez uma mãe relatou que sua filha ficou retida três anos na primeira série e três anos na segunda série do Ensino Fundamental em uma escola pública. A mãe pediu que fôssemos conversar com a coordenadora porque ela havia sugerido que a aluna fosse encaminhada para uma escola especial. Conversamos com a coordenadora e perguntamos por que a aluna ficou retida tanto tempo em uma mesma série. Ela respondeu: “a aluna com Síndrome de *Down* não consegue aprender todo o conteúdo exigido pela escola”, portanto, “não poderia passar de ano” e, como agora era uma adolescente, deveria mudar de escola. Se possível, deveria ser encaminhada para uma escola especial. A justificativa dada pela coordenadora foi preconceituosa e infeliz. Disse: “ela cresceu, está maior que os outros alunos, está atrapalhando a professora”. Achamos interessante a atitude da aluna com Síndrome de *Down*.

Ela se adequou à situação do jeito dela. Tomou para si a função de “professora” da sala, responsabilizando-se pelos outros alunos menores. Sabia o nome de todos os outros alunos e contava seus “defeitos”.

3.3.5 Representação do aluno com Síndrome de *Down*

A professora do ensino público demonstrou durante as observações que não concordava com a inclusão. Nem tentou esconder sua indignação. Ela suportava, mas não aceitava. Muitas vezes durante as observações ela dizia “os alunos da professora de apoio”. Quanto à representação da aluna com Síndrome de *Down*, afirmou que:

Vai ser devagar. Não que ela vá chegar a uma universidade, mas ela vai aprender a... Eu acho... Eu tenho certeza que ela vai aprender a ler. Ela não tem outra dificuldade. Tenho certeza que ela vai aprender. Porque eu vejo o quanto ela é esperta. O outro aluno incluso tem uma coisa que prejudica mais. Mas ela não... Ela quer ler os livros. Explica e conta história. Ela quer fazer e me mostrar, é interessada. Na matemática a gente trabalha muito no concreto... Qualquer atividade que eu chamo os meninos para participar ela quer também. Ela também quer participar. Eu pergunto e ela quer responder.

A professora de apoio da escola pública demonstrou durante as observações que, independente da condição, os alunos deficientes devem ser respeitados, nutrindo, assim, uma visão positiva quanto aos alunos inclusos e, principalmente, a todos os alunos. Disse:

Pra mim é um prazer muito grande trabalhar com os alunos inclusos. Não é fácil. É muito desgastante. Tem dia que é muito cansativo. É difícil. Mas eu acho fantástico, eu estou escrevendo uma página nesta história. Hoje eu falei pra eles que todas as pessoas são diferentes. Esse é o sal da vida. É o que dá sabor na vida da gente.

A diretora da escola pública não demonstrou preconceito em relação à Raquel. Afirmou que os alunos devem ser tratados com igualdade.

Não, as normas são aplicadas pra todos os alunos. No entanto ela está aqui como aluno inclusivo porque ela tem que ser tratado igual a todos. A mesma coisa eu vejo uma família, os pais devem tratar os filhos da mesma forma, é lógico que existem as exceções daquele aluno que é mais disciplinado daqueles que é mais indisciplinado.

A professora da escola particular demonstrou ter uma visão muito positiva. Afirmou que Tiago ajudou a vencer muitos preconceitos. Disse:

Muito. Eu aprendi muito. Eu acho que eles são muito marcantes. Eles acabam marcando mais do que os alunos ditos normais. Porque eles têm muita força de vontade. Eles querem no fundo aprender. De repente o humor limita um pouco mesmo. A superação das limitações deles... isso ensina a gente. A gente se esbarra em qualquer problema e pára... eles nos mostram que não... Que eles dão conta, que vão em frente. É uma lição. Tiago é assim... Determinado. E agora no fim do ano ele me deu uma lição... Porque eu consegui muito pouco com ele durante o ano. Agora, ele está fazendo o caderno e a cada vez que a gente termina. Tem dia que eu escrevo uma estrofe pra não cansá-lo ele fala pra mim: mais. E assim ele me emociona porque eu penso: ele está me mostrando que é capaz. É claro que isso foi um elo que foi criado entre nós. Eu tive batalhas homéricas com ele, e hoje o que eu falo ele atende. Então, o que eu tiro desse contato com o Tiago é que você não pode desistir nunca. Tem que insistir que você vai conseguir. Ele vai te mostrar a maneira como você deve tratá-lo. É ele que vai te ensinar. Não é você vir com fórmulas prontas e cada *Down* é diferente do outro. Mesmo não tendo trabalhado, mais conhecendo, eu vejo que você deve respeitá-lo como indivíduo. Não deve rotular. É *Down* você vai tratar assim. O Tiago eu vou carregar para a vida.

A diretora da escola particular não comentou durante a entrevista., mas ela já suspendeu o Tiago das aulas porque agrediu um coleguinha de sala, portanto sua posição é de que a regra se aplica a todos os alunos.

3.3.6 Dificuldades de trabalhar com alunos com Síndrome de *Down*

Quando perguntei sobre a dificuldade em trabalhar com a aluna com Síndrome de *Down*, a professora regente da escola pública afirmou a necessidade de uma outra professora. Disse:

Para mim foi a adaptação. A socialização, porque ela estava sem limite, tudo era dela. Não sabia dividir. Era egocêntrica. Bebezinha demais no ano passado. Tem 02 anos que ela está comigo. Este ano não. Com a ajuda da professora de apoio eu vejo que ela cresceu. Cresceu na socialização... está mais amável. Não pega mais o material dos meninos...A professora de apoio ajudou muito. No começo, eu estava sozinha em uma sala de trinta, é muito difícil, porque eles exigem um trabalho muito individual. Mas eu vejo o tanto que ela cresceu, que eu achava ela muito bebezinha. Agora não. Trabalhou muito. Está mais adulta.

A professora de apoio da escola pública também reconhece a falta de limites como uma dificuldade. Disse:

A maior dificuldade que eu vejo na vida da Raquel é a falta de limites. Porque eu tenho que ficar o tempo todo policiando... se uma coisa que é novo pra ela daqui a cinco minutos não é mais. É muito rápido... então a dificuldade em estar alfabetizando... trabalhando, é a falta de limites.

A diretora da escola pública reconhece como dificuldade a questão da falta da família como parceira na escola.

Uma das questões que eu acho mais difícil é a questão do apoio da família na escola. Isso é uma coisa que nós temos que trabalhar muito tem muitos pais que dão apoio, que acampanham, que está à frente do trabalho enquanto tem outro que a escola tomou totalmente a responsabilidade do que não é dela. Que é da família. Então isso vai dificultar pra escola, para o professor e, principalmente, o próprio aluno, porque ele não está recebendo o apoio da família.

A professora da escola particular reconhece como dificuldade a falta de informação em como trabalhar com um aluno com Síndrome de *Down*. Disse:

As dificuldades foram falta de experiência, mesmo. Falta de informação. Eu imaginava que o aprendizado fluía de forma mais espontânea. Mas assim a falta da fala da criança é muito importante. Falta esse retorno. Tem dia que ele está mais... Tem mais aptidão... mais disposição para estar realizando as coisas. Mas eu acho que o mais difícil para mim foi a questão da fala... sabe assim de ... dá resposta mesmo. De até onde eu posso ir... até aonde ela dá conta de fazer... sabe... O Tiago tendo síndrome ele é mais esperto do que um monte de criança da sala que não tem. Mas aí falta esse “*feedback*.”

3.3.7 Dificuldades na alfabetização

A professora regente da escola pública reconhece que a Raquel aprende muito devagar. Disse:

Sim. Eu que falo, não é só colocá-los para participar daquela atividade que eu estou dando. Não... é voltar lá sempre na alfabetização. No recorte, na colagem da letra, identificar. Ela (Raquel) fala assim: A do amor. Mas identificando mesmo. Muita atividade para ela conseguir fixar uma letra. É lento. Mas ela aprende... Eu acho que ela aprende muito devagar. Mas ela aprende. Porque a letra mesmo ela está fazendo devagar. Construindo devagar. Conhecendo e identificando a letra. Eu acho que a Raquel vai ser alfabetizada, mas eu acho assim, desde que ela não seja trocada da professora de apoio. Porque ela tem sequência. A gente vê os trabalhos, como ela já está... eu observo na coordenação motora fina dela, assim na hora de recortar. O tanto que ela já está firme. Ela pega o lápis direitinho.

A professora de apoio da escola pública acredita na alfabetização da Raquel. Diz:

Eu acredito. Acredito. Embora seja difícil esse é o 2º ano que eu estou com ela. Então ela aprendeu a letra A e a letra E. A letra A maiúscula, minúscula. A letra E também. Então assim a Raquel passa a maior parte do tempo com o irmão adolescente. Por exemplo. Se ela fosse uma criança que tivesse limites. Seria mais fácil. Porque talvez ela estivesse conhecendo mais letras.

A professora da escola particular conseguiu muitos avanços com o Tiago. Consideramos, através das observações, que ele está quase alfabetizado. Ele escreve o nome em todas as tarefas, sorri quando olha as imagens nos livros, conta histórias. Ele avançou

muito. Com certeza, esse avanço só foi possível porque a professora reconheceu a importância do desenho livre, das imagens como reforço para a alfabetização. Disse:

Ele escreve Tiago, ele escreve Ana, ele sabe que o T é de Tereza... O M é de Mateus o F é de Fabíola. Mas eu acho assim, que agora que eu ia sentir mais o Tiago. Agora que ele permitiu que eu sentasse ao lado dele e a gente fizesse mais atividades juntos. Eu acho que agora é que ia aflorar essa coisa de ... Eu falar: Tiago vamos escrever papai, que ele ama e eu ia ver se ele estava escrevendo. Agora o tempo que nós temos, não vai dar para fazer essa avaliação. Mas na sala eu tenho um aluno que não tem nenhum problema diagnosticado é só mimo e que muitas vezes o Tiago estava mais avançado que ele. Só que a mãe desse aluno levou no psicopedagogo, e as respostas foram rápidas. Porque ele não tem problema de aprendizagem. O Tiago eu acho que ele indo para a 1ª série vai ser rápido agora, falta um pouco para alfabetizar. Pra dar conta de escrever palavras que é o maior anseio da gente. Que ele escreva outras palavras. Consiga ler. Começar a ler nem que seja sílabas e isso não deu tempo, mas ele conhece todos as letras do alfabeto. Ele relaciona a letra com a gravura. Ele já pega a gravura e fala. O de Olho. M. de Macaco, mas o grau de maturidade pra ele estar escrevendo sozinho eu não sei.

3.3.8 A utilização de meios visuais pelas professoras

Podemos afirmar, segundo os estudos efetuados, que a criança com Síndrome de *Down* apresenta comprometimentos na memória auditiva devendo, portanto, ser estimulada com meios visuais. O desenho e as imagens podem servir de meios para a aprendizagem dessas crianças. Recentemente, uma estudante com Síndrome de *Down* que cursa atualmente a segunda série do segundo grau afirmou que sente dificuldades nas disciplinas, “que as professoras falam rápido”. Se o processo da informação é lento nesses indivíduos, é importante que o professor repita várias vezes uma ordem ou informação para que alunos com Síndrome de *Down* possam entender.

Para Windyz Ferreira (2006), o professor para o ensino inclusivo deve compreender e praticar o acolhimento à diversidade e estar aberto às práticas inovadoras na sala de aula. Nesse novo perfil, o professor deve conhecer as características individuais de cada um de seus alunos. Ela explica que essas características podem ser suas necessidades, habilidades, experiências, história de vida. Recomenda que o professor da educação inclusiva adote a pesquisa-ação como metodologia, para conhecer bem os seus alunos e poder atuar pontualmente, aumentando, assim, o sucesso de todos os alunos.

Como as crianças com Síndrome de *Down* apresentam comprometimentos na memória auditiva (Hodapp e Dykens, 2005, Flórez, 2006, Buckley, 1994), destacamos, neste capítulo, uma análise do material catalogado durante as aulas (APÊNDICE D, p.113). São alguns desenhos e tarefas dos alunos que apresentamos, pois consideramos importante que os

professores reconheçam os meios visuais como instrumentos indispensáveis para a alfabetização, pois permitem compensar o comprometimento da memória auditiva, características de pessoas com Síndrome de *Down*. Sobre o reconhecimento, diz Luís de Miranda Correia (2006):

reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com necessidades educativas especiais, para, assim, podermos respeitar suas características e necessidades, e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados, é, quanto a mim, essencial. A diferenciação e a individualização são aqui conceitos ímpares a ter em conta. Diria, até, que a ‘diferenciação (conjunto de estratégias e métodos específicos) está para o ensino como a individualização está para as características e necessidades do aluno’. (CORREIA, 2006, p. 242)

O reconhecimento da importância do visual enquanto recurso didático para o aluno com Síndrome de *Down*, além de significar respeito quanto a sua diferença, facilita sua aprendizagem, contribuindo para conceder maiores oportunidades ao aluno quanto a sua alfabetização.

De modo algum podemos afirmar que essa atitude é devido à situação econômica, pois existem inúmeros meios para se usar imagens nas aulas, sem necessariamente precisar comprar material, como o recorte de revistas e jornais, o aproveitamento de cartazes de anúncios de filmes, a reciclagem de objetos, as imagens de cartazes da mídia. É uma questão de atitude e também do reconhecimento da importância do ensino da Arte, não só para alunos com Síndrome de *Down*, como para todas as crianças.

Nas observações, verificamos que na escola pública quase não se trabalha com imagens, nem com o desenho livre. Os desenhos são, na sua maioria, desenhos prontos, mimeografados, para as crianças preencherem os espaços. São desenhos feitos pelas professoras e depois mimeografados para serem preenchidos com lápis de cor pelas crianças. Verificamos que na escola pública não se usa folha em branco para as crianças desenharem e não há nenhum incentivo para que as crianças façam os “seus” desenhos. Quando eu perguntei para a professora regente sobre o uso de imagens, ela respondeu: “quando eu vou trabalhar qualquer letra eu trago um desenho para identificar a palavra-chave. Exemplo avião, eu desenho no quadro e eles vão desenhar no caderno”.

Quando perguntamos sobre o uso do mimeógrafo, ela disse: “uso também. Na matéria de ensino religioso, eles vão pintar o desenho”.

A professora de apoio respondeu: “eu trabalho com figuras, tenho umas trinta figuras. Eu vou mostrando para ela e ela aprendeu a figura do tomate, da maçã, eu mostrei a figura da cama e ela respondeu que era de dormir”.

Quanto ao uso de mimeógrafo:

A gente trabalha numa proporção igual ao desenho livre [o que não foi verificado, pois não vi nenhum desenho livre]. Eu vou te mostrar, [abriu o caderno da Raquel e começou a me mostrar] isso é o desenho de uma escada [o desenho foi feito em um caderno com pauta]. Aqui eu tive que pegar na mão dela para ela mais ou menos ter uma noção. Aqui são as estações do ano... esse aqui eu fiz porque ela não queria fazer de jeito nenhum. Aqui é o texto que a professora passou no quadro [para ser copiado pelos alunos]. Aqui é o desenho de um boi, da baleia. Essa figura da menina é ela. A letra A ela já aprendeu.

Verificamos por meio das tarefas catalogadas que o uso de imagens mimeografadas é muito maior que os desenhos livres. Constatamos que os alunos da escola pública pesquisada nunca receberam folhas em branco para desenhar.

Um dia sugerimos à professora de apoio que, depois de contar uma história sobre a diversidade, os alunos desenhasssem a sala de aula. A intenção inicialmente era verificar se eles desenhavam os alunos inclusos. Desistimos porque as folhas que a professora entregou aos alunos eram folhas mimeografadas com o cabeçalho para as crianças completarem com o nome da escola, o nome do aluno, o dia, mês e ano. A professora ainda desenhou uma moldura na folha para que os alunos desenhasssem no meio. O espaço estava comprometido, assim como o desenho da professora mimeografado prejudicou o exercício. Analisando os cadernos de atividades diárias, verificamos que o desenho livre não é incentivado. Todas as tarefas foram mimeografadas ou os desenhos eram feitos em folhas de caderno com pauta (APÊNDICE D, figuras 15 e 16, pp.122 e 123).

Algumas imagens mimeografadas pelas professoras eram imagens irreconhecíveis, conforme as figuras 07, 08, 11, 12, 13, 14 (APÊNDICE D, pp.114, 115, 118 a 121). Notamos que as imagens das tarefas estão disformes, mal desenhadas, algumas indecifráveis.

Concluimos que o ensino assim fica engessado por tarefas mal mimeografadas, mal desenhadas, dificultando o reconhecimento das imagens pelos alunos. Os horários são rígidos, há hora de copiar e de corrigir as tarefas. A única hora de brincar é a hora do recreio. Aulas de português, religião e matemática são separadas pelos dias da semana.

Perguntamos às professoras da escola pública a opinião delas sobre a importância do desenho. A professora regente respondeu:

Eu acho que é importante. Porque ela está criando. Quando vamos trabalhar o livro literário, ela quer fazer igual aos meninos. No momento que ela olha o livro, que esta folheando, na hora da produção do texto, ela desenha a história. Ela desenha e fica contando a história. Ela identifica no desenho os personagens.

A professora de apoio respondeu:

Ela gosta de copiar do quadro. Ela gosta de estar o tempo todo com o caderno, o lápis, a borracha, mas a borracha não é coisa que pode deixar na mão dela, senão ela vem fazendo e apagando. Ela não aprendeu a usar a borracha ainda. Ela é muito elétrica. Dificulta um pouco, é a falta de limites mesmo.

Apesar de reconhecerem a importância do desenho, verificamos que estas professoras não permitiam a livre expressão do desenho.

A professora da escola particular respondeu sobre a importância do desenho:

Eu acho fundamental. Algumas vezes a escola pode estar taxando esse professor, de enrolar o tempo... mas eu tento fazer um trabalho sério. Eu aproveito cada risquinho que eles fazem para avaliar e com o Tiago foi muito importante... porque eu acho que se eu não tivesse permitido que ele desenhasse como ele desenhou, ele não teria crescido como cresceu. Porque ele foi modificando o desenho. O dia que ele fez uma figura geométrica no plano diferente eu sabia que ele estava mudando. Ele não estava fazendo só o homem aranha, quadradinho um grudado no outro, ele começou a desenhar animais, carro, figuras aéreas... Avião. Então eu acho que foi fundamental deixar que ele ficasse desenhando. Ele não queria fazer atividade no livro, que é limitado, fechado quando ele desenhava, eu perguntava o que ele tinha desenhado. Aí algumas vezes a gente escrevia o nome do que estava desenhado. E, no geral, não só com Síndrome de *Down* eu acho a imagem, o desenho muito importante. Você ficar preso à linguagem oral e escrita é maçante.

Esta escola particular não usava o mimeógrafo. Algumas imagens eram fotocopiadas, eram tarefas soltas, e não existe a preocupação em colar as tarefas diárias em caderno ata como acontece na escola pública. As folhas das tarefas diárias e dos desenhos feitos em folhas brancas são de diferentes tamanhos, posteriormente colocadas em pastas e entregues no final do semestre para os pais. Verificamos que na pasta do Tiago entregue no final do semestre tinha muitos desenhos livres, alguns nomeados pela professora. Os desenhos eram feitos em diversos tamanhos, com colagens de materiais diferentes: sementes, papel com texturas, folhas de vários formatos, de cores diversas. Tiago desenha muito na escola. Tivemos dificuldade de selecionar os seus desenhos porque ele escreve seu nome em todos. Ele desenha muito o homem-aranha. Verificamos que o seu desenho é mais estruturado, ele já não garatuja, consegue desenhar figuras geométricas, imagens humanas.

Apesar de ser um fator muito positivo, verificamos na fala da professora da escola particular um certo receio em não ser compreendida pela direção da escola, de estar

“enrolando” ao deixar os alunos desenharem. Nos desenhos e nas tarefas do Tiago (APÊNDICE D, figuras 17 a 26, pp.124 a 133), notamos que as imagens se misturam com letras, nomes, figuras humanas. Constatamos seu desenvolvimento gráfico.

Segundo Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1972), as etapas do desenvolvimento do grafismo infantil iniciam com as garatujas que começam por volta dos dois anos de idade. A segunda etapa é a fase pré-esquemática, que é o início da representação da figura humana. A terceira fase é esquemática e propicia a descoberta de um conceito definido do homem e do meio. É na quarta etapa que se configura a iniciação do realismo, na qual ocorre mudança de uma expressão simbólica para uma expressão real.

Comentamos com a professora do Tiago, na entrevista, que notamos que ela quase não usava desenho para os alunos colorirem e preencherem os espaços. Perguntamos se o Tiago tinha uma tarefa diferente das outras crianças. Ela respondeu

com o Tiago não tinha nada de especial, ou diferente. Não teve a tarefa para o Tiago. É a mesma tarefa para todos. Nas atividades de folhas, eu consegui que ele realizasse. Como a gente trabalhou com o mundo animal o ano todo. Acabou que ele vinculou o desenho ao projeto mesmo. É claro que muitas vezes ele fazia muito homem aranha, que ele gosta muito. Ele fazia arco e flecha, que era um hotel que o pai dele ficou. Que ele ama esse hotel. Ele desenha também a família. O pai, a mãe, ele, a irmã, o irmão. Ele é muito vinculado à família.

Sueli Ferreira (1998) explica que o desenho, para Vigotsky, implica em funções psicológicas superiores, como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação. O desenho é constituído e mediado por signos, pela linguagem e pelo outro. Portanto, é importante para o processo de conscientização da fala egocêntrica. Vigotsky (2003) diz que a fala egocêntrica possibilita a criança transferir, para os processos interiores, formas sociais de comportamentos. Enquanto a criança desenha, é importante a nomeação que ela faz do seu desenho através da fala. Para as crianças, o desenho é como um jogo, como brincar

em idade pré-escolar, a criança, ao desenvolver a fala, desenvolve também o seu pensamento, e suas ações são compatíveis com esse quadro de desenvolvimento. Evoluindo a fala e o pensamento a criança evolui sua atividade de desenhar. Tal evolução também é decorrente da internalização das práticas sociais. (FERREIRA, 1998, p.49).

Para o aluno com Síndrome de *Down*, o uso de meios visuais facilita a memorização, fator fundamental para a aprendizagem. Observamos que, na escola pública investigada, o uso de meios visuais e o incentivo ao desenho são quase insignificantes. Constatamos que as tarefas são mais livres na escola particular pesquisada e não existe a

necessidade de um caderno, pois as tarefas dos alunos são catalogadas em pastas que a cada semestre são entregues aos pais. Com tarefas mimeografadas e desenhos prontos para serem preenchidos com o lápis de cor, constatamos que na escola pública pesquisada o ensino é burocrático, parece engessado por cabeçalhos, folhas mimeografadas, muitas tarefas coladas em cadernos-atas.

As professoras se preocupam demasiadamente com folhas que depois serão coladas no caderno de atividades. As tarefas eram predominantemente folhas mimeografadas, com imagens mal desenhadas pelas professoras que prejudicam a identificação de figuras. Há o domínio de imagens prontas para as crianças colorirem os espaços vazios. Não observamos nenhuma demonstração de exercícios de livre expressão nos quais a criança pudesse riscar e fazer suas garatujas em folhas brancas, desenhando livremente, exercitando a criatividade e o direito à expressão artística, experimentando processos criativos, enfim. Faltou o incentivo às crianças de criarem seus próprios desenhos. Segundo Lowenfeld e Brittain (1972),

toda instituição de ensino – jardim de infância, escolas primárias e também secundárias - deve tratar de estimular seus alunos para que se identifique com suas próprias experiências, e de animá-los para que desenvolvam, na medida do possível, os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua própria sensibilidade estética. (1972, p. 11)

Nesta escola pública, observamos que a professora de apoio entregou para Raquel um desenho para colorir; era a história da criação. A aluna pegou o lápis verde para pintar o cabelo da figura que representava a Eva, e a professora regente a repreendeu com a frase: “Essa cor não é cor de cabelo”. E entregou para a aluna o lápis preto. Assim, a criatividade vai sendo tolhida. A criança precisa experimentar livremente as cores. Se ela acha que o verde é a cor ideal, a professora não deve interferir. Parece que só a professora sabe o que é certo. Sua fala é sempre autoritária com todos os alunos. Vigotski (2004) diz

quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel a nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-lo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade, das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia. (2004, p. 346)

A imagem pronta já reduz a possibilidade de se exercitar o desenho. As convenções impostas pelos adultos quanto ao uso da cor impossibilitam o exercício do experimentar. A cor muitas vezes não se reduz simplesmente a reproduzir a realidade. A cor

também declara sentimentos, principalmente na infância. Muitas vezes os psicólogos recorrem aos desenhos para analisar estados emocionais das crianças. A escola, assim, “mata” a criatividade dos alunos.

Observamos que nesta escola particular o desenho é mais livre, sem modelos prontos. Há mais brinquedos disponíveis e acessíveis aos alunos que na escola pública. Constatamos pela entrevista da professora do ensino público a relação que ela estabelece entre o conceito de crescer com a frase: “eu achava ela muito bebezinho. Agora não. Está mais adulta, amadureceu”. Como se a criança não pudesse exercer o seu direito de ser criança: “ela amadureceu”. O entendimento de infância parece não existir na escola pública. Verificamos que a professora cobra que seus alunos pareçam adultos, assim, não demonstra carinho, mas autoridade. A opressão continua nas classes menos favorecidas.

Outro aspecto observado nesta escola pública é o não reconhecimento de que na infância o brincar também significa aprender, assim como o desenho precisa ser livre, incentivado e reconhecido como essencial para as crianças. Há a necessidade também de que a escola reconheça que brincando as crianças desenvolvem conceitos.

O reconhecimento da necessidade de brincar não é demonstrado nesta escola pública, ou acontece de uma forma muito sutil. Não participamos de nenhuma aula nesta escola pública onde a brincadeira fosse permitida. Não vimos nenhuma demonstração de que se pode brincar na escola nem de carinho com os alunos. Na sala de aula, observamos a ausência de figuras. É uma sala com quadro negro, onde as paredes já perderam a cor; é uma sala triste, escura.

O Ministério da Educação lançou uma apostila de orientação à inclusão de crianças de seis anos na escola. Assim, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, e não mais de oito anos. Na introdução, há o reconhecimento da importância que a escola deve dar ao brincar, como processo de aprendizagem de crianças

se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007, p.10)

Não vimos nenhum brinquedo pedagógico nesta escola pública, como também não observamos nenhuma aula em que os alunos pudessem brincar. Na sala há um armário onde os livros literários ficam trancados. As crianças não têm acesso livre aos livros literários, como acontece na escola particular. Aqui também é uma questão de atitude, e não de ter ou não dinheiro. Livros existem, mas trancados, escondidos das crianças. Nesta escola particular, há uma estante na sala onde ficam guardados os brinquedos pedagógicos e os livros à vista das crianças. A professora em algumas aulas descia as caixas com os brinquedos pedagógicos e os alunos escolhiam o que queriam brincar. As crianças brincavam em grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, procuramos entender as professoras, que afirmam não terem sido capacitadas na faculdade para educar crianças deficientes, que desconhecem a Síndrome de *Down*, que dizem tentar “encontrar um caminho” (termo recorrente na fala da professora da escola particular ao se referir ao método de ensino) para educar. Compreendemos que o preconceito, na verdade, existe nessa dinâmica educacional. Este parte inicialmente do medo do desconhecido, que acompanha qualquer um de nós, e da necessidade de reformular métodos de ensino para um aluno diferente.

Reconhecemos que a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* na escola regular atual é um grande desafio para os professores, seja da escola pública ou particular, pois não se trata apenas de permitir que sejam matriculados, mas o grande desafio é como ensiná-los. Para isso, não podemos desconsiderar a necessidade de estratégias pontuais para o ensino. O uso de imagens visuais e o desenho são importantes para a alfabetização de qualquer criança, porém, para crianças com Síndrome de *Down*, os meios visuais são essenciais, pois contribuem para ajudá-los a superar o comprometimento da memória auditiva.

Incluir alunos com Síndrome de *Down* nas salas e não reconhecer suas necessidades de nada adianta. Não diminui a exclusão, mas aumenta, pois o sujeito se dá conta da sua dificuldade. Algumas crianças na ASDOWN já não querem ir para a escola porque se sentem diferentes, e não acolhidas. Afirmo Correia que:

reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para assim, podermos respeitar suas características e necessidades, e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados, é quanto a mim, essencial. A diferenciação e a individualização são aqui conceitos ímpares a ter em conta. Diria, até, que a diferenciação (conjunto de estratégias e métodos específicos) está para o ensino, como a individualização está para as características e necessidades do aluno (2006, p.242).

A educação inclusiva nesses dois contextos diferenciados ocorre com conceitos também diferentes. Se na escola pública a inclusão é obedecida como um programa governamental, na escola particular pesquisada tem outro enfoque. Não descartamos que este novo aluno também é um novo “cliente”. Existem muitas crianças sendo inseridas em escolas particulares. Estas escolas, a despeito da lei, permitem o acesso, como a escola pesquisada, e quando entrevistamos a diretora da escola particular sobre a sua visão da inclusão, ela respondeu: “eu acho que a questão da inclusão é mais um compromisso moral do que um

compromisso legal. Em resumo, a questão ao meu ver é saber tratar com respeito às diferenças. Para mim esse é o cerne da questão”.

Constatamos que a Síndrome da *Down* é um assunto ainda desconhecido pelos professores, pelas famílias, pelas escolas pesquisadas. A inclusão desses alunos requer intervenções pontuais, mudanças de comportamentos, mudanças na representação social, enfim, uma série de mudanças nas escolas para que de fato eles também possam aprender.

Mas, de todos os problemas, o que considero excludente de fato, e que não podemos finalizar este estudo sem mencioná-lo, foi ter convivido com um aluno de onze anos da sala do ensino público que necessariamente não se encaixava na categoria de um “aluno incluso”, categoria tão importante para as escolas que se dizem inclusivas. Portanto, longe do olhar das professoras, ignorado na sua também “necessidade educacional especial”, foi excluído do ensino e da escola.

Era um aluno fisicamente normal, de boa aparência. Imaginamos que talvez pudesse ter alguma questão emocional ou dificuldade de aprendizagem. Talvez até mesmo de estar ali, em uma sala de aula do ensino público brasileiro, que não o reconheceu como aluno. Talvez o fato de estar sentado ao lado de crianças bem menores que ele. Um aluno taxado como repetente, “reprovado” pelo sistema educacional que o oprime, reprovado pelas professoras que não conseguiram convencê-lo a permanecer estudando. Durante seis meses, sentou-se no mesmo lugar: no fundo da sala, onde também sentaram os alunos inclusos da professora de apoio. É o lugar daqueles alunos que não se encaixam nos rótulos de alunos “bonzinhos, obedientes”, que aprendem todo o extenso conteúdo. Um lugar invisível para as professoras, que não notam a descrença, a desesperança, a diferença dos alunos. Nem a professora de apoio que estava ali para trabalhar com a diversidade notou sua presença. Ela estava a serviço de um “programa”. Não foi assistido pela escola, nem encaminhado para a equipe multidisciplinar composta por “especialistas”: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, que, estando a serviço da escola, deveriam estar atentos à diversidade que ela contém.

Um aluno com onze anos de idade, não alfabetizado, que desistiu de estudar no meio do ano. Ferreira e Teberosky (1999), na introdução do seu livro, perguntam: O que é repetência? É quando a criança fracassa na aprendizagem e a escola oferece uma segunda oportunidade de recomeçar o processo de aprendizagem. Porém, as autoras afirmam que esta não é a solução porque reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas é obrigar a criança a repetir o seu fracasso e outra vez a criança desiste.

O termo ‘deserção’ leva, implicitamente, uma carga significativa que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito - nesse caso, crianças - e abandonar um grupo ou um sistema ao qual pertence. No caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é este que abandona o desertor no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo. Ou, pelo menos, se essa ‘deserção’ obedece a uma atitude individual, como a palavra o sugere, ou com ela coincidem indivíduos que compartilham circunstâncias econômicas-sociais que dificultam o permanecer dentro das regras do jogo que são proposta pelo sistema. (...) em lugar de se chamar ‘deserção’ ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. Não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.20)

Outra aluna da sala contou que precisava usar óculos e talvez pela condição financeira ficou o ano todo sem estes. Mudou de lugar muitas vezes, até se sentar na penúltima carteira, também no fundo, lugar da invisibilidade dos alunos diferentes, no fundo, longe dos olhos da professora que devia “reger” a sala. A aluna, sempre que a professora se descuidava, levantava da carteira e se dirigia até o quadro negro, talvez para enxergar a lição que a professora passava para ser “copiada” pelos alunos que não sabiam ler ainda. Ela gostava de mostrar suas tarefas, sempre nos perguntando se estava certa.

São casos de exclusões que nos envergonham, e pergunto: como cobrar um ensino de qualidade para alunos com Síndrome de *Down*? Se as escolas atuais não conseguem educar alunos com Síndrome de *Down* é porque elas não servem para educar nenhuma criança, pois todas merecem um ensino que contemple suas diversidades, que reconheça suas “necessidades educativas especiais”, que nós, seres humanos, temos.

Esperamos com a inclusão que a escola reconheça que todos temos tempos diferentes, gostos diferentes, outras inteligências, que não somente a reconhecida hoje pela escola. Inteligências que nos fazem diversos, bons em outros campos do conhecimento.

A professora Dr^a Maria Clara S. Salgado Gama (2007) discutiu a “Teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a Educação”, e diz que esta teoria prepara os alunos para a vida, que não é limitada a raciocínios verbais e lógicos. Explica a autora que, segundo a teoria, as inteligências podem ser: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Talvez, assim, com o reconhecimento de outras inteligências os alunos serão menos excluídos.

Nossa constituição garante o acesso, porém, lei infelizmente não garante a permanência, a aprendizagem, pois estas dependem da atitude dos professores, da mudança na representação social da deficiência e da ética com relação às pessoas com deficiência.

Reconhecemos que precisamos conceder cidadania a todos os diferentes, a todos nós que de alguma maneira pensamos de um jeito diferente.

Verificamos durante o estudo que muitas dinâmicas podem interferir na aprendizagem, como o apoio da família, diferentes entendimentos sobre o desenho como linguagem, o reconhecimento e a aceitação da necessidade do desenho para que a criança possa ser alfabetizada e do ato de brincar como processo de aprendizagem.

Se na escola particular pesquisada os alunos têm um tempo para brincar na sala de aula e aprendem brincando, na escola pública pesquisada os alunos não têm essa oportunidade de brincar, a não ser no recreio, horário em que correm, brincam, mesmo sem brinquedos, inventam jogos, constroem brinquedos e histórias. São crianças marcadas pelas diferenças sociais de um Brasil injusto, desigual; um país que não reconhece que o nosso futuro depende de todas as crianças que, em sua maioria, atualmente, amadurecem cada dia mais cedo, fruto da violência, do sofrimento, da fome, das drogas. Aqui apontamos para outra dimensão da inclusão como resgate do valor ético: a exclusão que as pessoas pobres sofrem. Gentilli (GENTILLI e ALENCAR, 2001) comenta sobre nossa brutal e vergonhosa situação; diz que no Brasil, hoje, quase um terço da população (cerca de cinquenta milhões de pessoas) vive na indigência, tem uma renda mensal inferior a oitenta reais e não consome o mínimo de calorias diárias recomendada pela Organização Mundial de Saúde. Segundo o autor, são dados que indignam a todos, mas que rapidamente são esquecidos, pois, acostumados com a exclusão, “desaparece no silêncio dos que sofrem e no dos que a ignoram ou a temem”. (GENTILLI e ALENCAR, 2001, p.30). No Brasil, pessoas sofrem de fome, que não é só fome de pão, mas principalmente de beleza, como afirmou Frei Beto

sem pão, sem água, sem arroz, sem feijão é impossível pensar, falar e refletir. O ser humano é um animal a quem não basta a produção de bens materiais, é um animal que exige a produção de bens simbólicos: de arte, religião e música.[...] o homem não sendo educado para viver, para enfrentar situações conflitivas, reproduz esquemas de relação altamente competitivos, ao invés de construir laços de solidariedade que podem vir a amenizar situações conflitivas. Daí o desafio de como na voraz busca de saciar a fome de pão, de requinte, de dinheiro, de bens-estar, de luxo, introduzir a dimensão de saciar a fome de beleza, do sentido da vida. (1992, p.15)

Constatamos que, apesar das diferenças, as duas crianças avançaram na aprendizagem, cada uma com o seu desenvolvimento, com o seu tempo diferente e com autonomias diferentes. Não propomos nenhuma comparação, mas constatamos que a concepção de inclusão é diferente até entre as professoras do ensino público. Está mais ligada

à noção de ética, de visão pessoal da própria vida, da representação que o profissional tem das pessoas com deficiência, da visão de que educação é um direito de todos.

Essa é a grande diferença entre os profissionais da inclusão. Não são os mais capacitados, os que estudaram mais, nem os que têm mais dinheiro, nem estão nas escolas mais equipadas, mas a diferença essencial é entre aqueles que reconhecem a diversidade como valor ético, como valor de vida. Estão entre aqueles que reconhecem a vida como breve e que, na verdade, nunca fomos e nem seremos iguais.

Assim, o uso de meios visuais e do desenho independem do dinheiro. Uma folha em branco custa menos que uma folha mimeografada, porém permite ao aluno a experimentação, a livre expressão. Significa educar alunos para a autonomia, para se tornarem sujeitos mais livres de moldes e modelos para serem só copiados. Permite que eles desenvolvam sua fala, sua criatividade, seu desenho e auxilia sua alfabetização, pois desenvolve a noção de significado. Ferreiro e Teberosky (1999) quando desenvolveram a teoria da psicogênese da linguagem escrita, aceitaram o desenho como uma das primeiras fases da escrita. Aos poucos, a criança passa do desenho para as primeiras letras. Verificamos que, nos desenhos de Tiago, já aparecem algumas letras, pois ele já sabe escrever o seu nome (APÊNDICE D, figura 23 e 24, p.130 e 131). Seu desenho é mais estruturado. A professora reconhece a necessidade das crianças de desenharem, diz valorizar cada “risquinho” que o Tiago faz. Verificamos que a fala da criança enquanto desenha é permitida e incentivada pela professora. Apesar de ter dificuldades na fala, Tiago nomeia seus desenhos.

Na escola pública, verificamos que Raquel, como também os outros alunos quase não desenhavam; só preenchem espaços, o que dificulta o desenvolvimento gráfico deles. Apesar das poucas oportunidades de desenhar, em seus desenhos constatamos que já começam a surgir imagens (APÊNDICE D, figuras 15 e 16, p.122 e 123). Ela também nomeia seus desenhos.

Durante este estudo, muitas vezes perdemos o sono pensando se não estaríamos falando de algo utópico, mas o que mais nos fortaleceu foi conviver com os associados da ASDOWN; alunas com Síndrome de *Down*, já alfabetizadas, cursando o segundo grau, outras como a adolescente Maria Cristina, que fala e lê fluentemente. Sua mãe teve a coragem de perguntar na “escola especial” por que ela não estava sendo alfabetizada. Ao perceber que ali sua filha nunca seria alfabetizada, pois foi diagnosticada como “incapaz”, mudou para uma escola regular. Maria Cristina aprendeu a ler e escrever em pouco tempo. Hoje, ela participa das reuniões da ASDOWN, fala fluentemente e firme. É uma jovem crítica que luta pelos seus direitos de cidadã. Na última reunião, disse que trocou de escola, pois passou para a oitava

série, mas reclamou que na atual escola a inclusão não funciona bem; disse que ela não aceita o preconceito nem dos alunos e nem das professoras e que só ficaria nesta escola se a situação mudasse. A sua “rebelião” e não passividade nos enche de orgulho, porque se educar é criar um sujeito crítico que sabe o que quer, Maria Cristina está sendo emancipada e consciente de que é a escola que deve se preparar para recebê-la. Com a inclusão educacional, talvez futuramente teremos uma sociedade onde todos terão voz, permitindo que todas as pessoas aprendam a criticar, avaliar e escolher **o seu caminho**.

Paulo Freire (*apud* Imbernon, 2000, p.77) nos adverte que quando a educação já não for utopia, ou o futuro já não significar nada para nós, estaremos com medo de arriscar a viver um futuro como superação do presente, “que já envelheceu”. Diz Holgonsi Siqueira que a pós-modernidade é o nosso tempo

eu diria que a Pós-modernidade, como a condição histórica na qual estamos vivendo, é o lugar das complexidades e das contradições. É um contexto também de oportunidades utópicas, representadas em uma nova forma de se relacionar com o ‘Outro’ e em uma nova forma de fazer política. A condição pós-moderna rompeu, positivamente, com o paradigma da pureza e da essência; transgrediu fronteiras que sempre obstaculizaram o livre intercâmbio de idéias e projetos; é lugar de ‘possibilidades transgressivas’, desafiadoras de um conjunto de normas culturais dominantes, monolíticas e contrárias às diferenças e aos conflitos. (SIQUEIRA, 2006, p. 1)²⁰

Ele afirma que a pós-modernidade é um tempo de “oportunidades utópicas”, em que nos relacionaremos com o outro de uma forma diferente valorizando a diversidade.

Para Freire (*apud* Imbernón, 2000, p.77) diz que a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível se for cheia de esperança, se procurarmos o futuro que nasce da denúncia por meio da reflexão. Quando ele afirma que “a esperança utópica é um compromisso cheio de risco”, penso que valeu a pesquisa, e que vale a pena correr o risco de também afirmar que não existe limite para pessoas com Síndrome de *Down*. Elas, com certeza, poderão, em um futuro próximo, no Brasil, cursar uma faculdade ou um curso superior profissionalizante. Quando isso acontecer, com certeza o acesso também será para todos os brasileiros, independente de sua condição financeira, origem, raça, cultura, dificuldade, sexo ou deficiência. Assim, o ensino no Brasil não será mais considerado como um privilégio de algumas poucas pessoas, mas um direito de qualquer ser humano.

²⁰ Pós-modernidade, Política e Educação. Resumo da conferência realizada no VIII Encontro de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 11.11.2005. Resumo para publicação nos anais do evento. Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira, Professor Adjunto/, 2 do Dept ° de Sociologia e Política da UFSM. Doutor em Educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Coleção: *Grandes Cientistas Sociais*. 2. ed. n. 54. São Paulo: Ática, 1994.
- ALENCAR, C. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILLI, P. e ALENCAR, C. (Org). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. pp. 47-64.
- ALMEIDA, D. B. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão da rede regular de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003.
- ANDRÉ, M. Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- ARELARO, L. R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, S., VISIN, M. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras, 2003. pp. 13-36.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998^a.
- BARBOSA, A.M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BERGER, P. L. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: LDA, 1994.
- BRASIL. *Direito à educação: subsídios para gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações para inclusão de crianças de 06 anos de idade*. Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensino/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 25 de Abr. de 2007.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BUARQUE, C. Educação e desenvolvimento. In: GROSSI, E. P. (org.). *Paixão de aprender*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. pp. 136-145.
- BUCKLEY, S. El desarrollo del niño con Síndrome de Down: sus en la educación. In: ROGERS, P. COLEMAN. M. (Orgs.). *Atención médica em el Síndrome de Down*. Barcelona: FCSD, 1994. pp. 134-150.
- CASARIN, S. Aspectos psicológicos na Síndrome de Down. In. SCHWARTMAN J. S. (Org). *Síndrome de Down*. 2 ed. São Paulo: Mennon: 2003.
- COELHO, T. *Moderno pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- COLEMAN, M. e ROGERS. P. *Atención médica em el Síndrome de Down*. Barcelona: FCSD, 1994.
- CONNOR, S. *Cultura pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- CONVENÇÃO DE GUATEMALA (1992). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf>>. Acesso em: 16 jun 2004.
- CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. pp. 240-274.
- DAHRENDORF, R. *Sociedade e liberdade*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>, Acesso: 16 jun 2004:

- DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, P. e FRIGOTTO, G. (org.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOTTI, C. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, E. P. (Org) *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. pp. 21-28.
- FÁVERO, E. A. G. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004.
- FEIJÓ, A. R. A. *Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.
- FERREIRO, E e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRA, S. *Imagem e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP : Papyrus, 1998.
- FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente 10 anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, pp. 211-238.
- FLETCHER, A. *Idéias práticas em apoio ao dia internacional das pessoas com deficiência: 3 de dezembro*. São Paulo: Eletropaulo, 1996.
- FLÓREZ, J. Bases neurobiológicas del aprendizaje. Siglo Cero; 1999. Disponível em: <<http://www.feaps.org/>> Acesso em: 20 nov 2006.
- FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREI BETO, Fome de pão e de beleza. In: GROSSI (org). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992, pp. 15-17.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GAMA, M. C. S. S. *A teoria da inteligência múltiplas e suas implicações para educação*. 1998. Disponível em: <<http://www.homendemello.com.br/psicologia/intermult.html>> Acesso em: 27/04/2007.
- GENTILLI, P. A exclusão e a escola: o *apatheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILLI, P. e ALENCAR, C. (Org). *Educar na esperança em tempos desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 27-43.
- GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.2. n, 4, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GRENZ, S. *Pós-modernismo – um guia para entender a filosofia do nosso tempo*. São Paulo: Vida Nova, 1997.
- GUGEL, M. A. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A , 2002.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.
- HEARTNEY, E. *Pós-modernismo*. São Paulo: Editora Cosac e Naif, 2002.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história* - São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HODAPP, R. M. DYKENS E. M. Genética y fenótipo conductual em la discapacidad intelectual: Su aplicación a la cognición y a la conducta problemática (2ª Parte) *Revista Síndrome de Down*, n 22, 2005. pp 27-37.
- IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, (Org.). *Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L.S. *Psicologia e pedagogia II: Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.
- LOMBARDI, J. C., JACOMELI, M. R., SILVA, T. M. *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas, SP. Autores associados, 2005.
- LOUREIRO, R., DELLA FONTE. *Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz, 1972.
- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. 4 ed. Porto: Livraria Civilização Editora, 1987.
- MACLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menon, 1997.
- _____. Pensar em fazer uma escola para todos: experiências brasileiras em educação inclusiva. *Anais dos Seminários Regionais em Educação Inclusiva*. Campo Grande: SEESP/MEC/FNDE/MEC, 2001.
- _____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. pp. 183-210.
- MARÍN, R. V. *El desarrollo psicografico en el niño*. Habana, Cuba: Editorial Ministério da Cultura - Científico-Técnico, 1985.
- MARQUES, C. A. integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN M. T. E. (Org) *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo. Ed. Memnon, 1997, pp. 18-23.
- MARX, K. *Manifesto Comunista*. (1847) Disponível em: <<http://www.vermelho.org/img/obras/manifesto.doc>> Acesso em: 20 de jan de 2007.
- MOREIRA, L.; EL-HANI, C. N; GUSMAO, F. AF. A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Rev. Bras. Psiquiatria*. São Paulo, v. 22, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 01 out 2006.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. pp. 10-12.
- MUSTACCHI, Z. *Anais do Congresso sobre Síndrome de Down*. Salvador: 1997.
- _____. Determinantes sociais do comprometimento intelectual. São Paulo: *boletim informativo*. Cepec, Disponível em: <<http://www.sindromededown.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2003.
- PATTERSON, D. COSTA, A. C. *Genética y síndrome de Down: dos líneas de investigación estrechamente vinculadas*. Disponível em: <<http://www.down21.org/salud/genetica.htm>> Acesso em: 15 out. 2005.
- PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PORCHER, L. *Educação artística: luxo ou necessidade*. 6 ed. São Paulo: Summus, 1982.
- PUCCI, B. *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: 1994.
- PUESCHEL, S. *Síndrome de Down: hacia um futuro mejor*. Barcelona, Espanha: Masson, S.A., 1991.

- SAAD, S. N. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.
- SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil In: LOMBARDI, JACOMELI e SILVA (Org) *O público e o privado na história da educação brasileira*. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- SANTOS, B. S. Entrevista com o professor Boaventura de Sousa Santos. Por Jurandir Malerba. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>> Acesso em: 07 out. 2002.
- SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. 2 ed. São Paulo: Memnon, Mackenzie, 2003.
- SILVA, T. T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIQUEIRA, H. S. G. e PEREIRA, M. A. *O sentido da autonomia no processo de globalização*. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia1.html>>. Acesso em: 06 jun 2006.
- TARNAS, R. *A epopéia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.
- TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- VEIGA-NETO, A. J. Olhares. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 23-38.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIZIN, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S., VIZIN, M. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras, 2003. pp. 47-72.
- VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. pp.103-117
- VIGOTSKY, L.S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas. 1987.
- _____. *Fundamentos de Defectología*. Madrid: Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- _____. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Protocolo
Nº 03/2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO

I – IDENTIFICAÇÃO

- **Título do projeto:** INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR: ESTUDO DE CASO
- **Pesquisadora responsável:** Shirley Macedo Nomes suprimidos
- **Instituição de origem do pesquisador responsável:** Aluna do Programa de Mestrado de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG)
- **Pesquisador participante:** Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida (FE/UFG).
- **Instituição onde se realizará o projeto:**
- **Data de apresentação ao COEP:** 02/02/2006

II – PARECER DO COEP EM 07/03/2006: COM PENDÊNCIA

PENDÊNCIAS:

- Elaborar o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para cada sujeito de pesquisa (docentes, coordenadores e pais das crianças com síndrome de Down).
- Objetivar a redação e usar uma linguagem mais simples no TCLE.

III - PARECER DO COEP EM 03/04/2006:

A pesquisadora responsável pelo presente projeto, em atendimento as pendências apontadas no parecer consubstanciado de 07/03/06, protocolou documentos dia 03/04/2006 neste Comitê de Ética em Pesquisa.

Frente às pendências atendidas consideramos este projeto APROVADO salvo melhor juízo dos membros desse Comitê.

Data da reunião: 03/04/2006.

Assinatura do Coordenador: _____

Prof. Dr. João Teodoro Pádua

APÊNDICE B – Modelo descritivo / reflexivo das notas do diário de campo.

Dia 09-03-2006 cheguei às 13:00 horas, na escola pública. Sentei na última fila. Era uma sala cheia de carteiras uma atrás da outra, com 23 alunos presentes. Sentei perto da Raquel. Ela foi à frente e me mostrou para a professora regente que pediu para a aluna sentar no seu lugar, na última carteira da 1ª fila; ao seu lado sentava outro aluno incluso, deficiente mental e com alguns comprometimentos físicos, entre eles sentava a professora de apoio.

A professora regente iniciou a aula com uma oração repetida por todos. Depois ela apresentou um aluno novato. A professora pediu aos alunos que pegasse os cadernos e corrigisse suas tarefas. Raquel pegou seu caderno. A professora de apoio orienta seus dois alunos. Senti que a professora regente não aceitava os dois alunos inclusos, porque ela me afirmou que eles são alunos da professora de apoio. Parece que existe na verdade duas aulas, uma para os alunos da professora regente e outra aula da professora de apoio. As tarefas dos alunos “inclusos” são elaboradas pela professora de apoio. Notei que a fala da professora regente é autoritária. Pede silêncio sempre. Como a professora não me apresentou as crianças me perguntaram o que eu estava fazendo ali. Disse que estaria auxiliando as professoras.

Voltei dia 04-04-06 cheguei 2º horário, Raquel estava fora da sala de aula sozinha. A professora regente estava ensinando a lição da letra D, do dado. As tarefas eram mimeografadas. Raquel entra na sala e faz as tarefas também. A professora de apoio cola a tarefa em um caderno ata. Ela é responsável pelas tarefas dos alunos inclusos. A professora de apoio me contou que no ano passado Raquel usava fraldas e precisa trocá-la, mas este ano ela deixou de usar fraldas, aprendeu a ir ao banheiro. Chamou-me atenção um aluno na sala de alfabetização com onze anos, senta também no fundo. A professora me contou que ele morava com o pai em São Paulo e agora está morando com a mãe. O aluno não foi alfabetizado. A professora de apoio ajuda outros alunos também. Saí da escola às 17:15. A mãe da Raquel veio buscá-la hoje.

Hoje 06-05-06 cheguei a 13:30 horas e tinha 18 presentes. A aula era de religião. Era sexta-feira, como sempre iniciamos à aula com uma oração. Raquel foi convidada a fazer a oração mas a mesma recusou o convite. Então outra criança fez a oração. A professora regente esperou silêncio e organização, nesse dia a professora de apoio assumiu a aula. Iniciou ensinando as crianças uma música na língua de sinais que dizia: *Cristo vive em mim, Cristo vive em ti, Cristo vive em nós*. A professora regente disse que aquele não era um dia bom para mim, pois nas sextas feiras a aula era mais livre. Achei que a turma interagiu melhor hoje. A professora contou uma história e distribuiu uma folha mimeografada para que eles

pudessem pintar, preencher as figuras. Ela me disse que a Raquel já conseguia preencher os espaços sem sair dos limites. A professora regente nesse dia andava pela sala para observar os desenhos dos alunos. Raquel queria pintar os cabelos de uma imagem feminina com a cor verde. A professora regente brigou, disse que aquela não era cor de cabelo e entregou para a aluna o lápis preto. Raquel terminou seu desenho, e entregou para a professora de apoio que colocou no caderno dela. Sai antes do recreio.

Hoje 10-03-06 às 12:30 horas. Estou na escola particular. Cheguei e a coordenadora disse que eu esperasse a professora na sala de vídeo. Encontrei na sala quatro crianças pequenas com no máximo quatro anos deitadas em colchonetes assistiam desenho animado, perguntei e a professora me disse eles eram alunos do maternal que ficavam o dia todo na escola. Após todos os dez alunos chegarem à professora me apresentou para a turma. Os alunos sentavam em cadeiras e mesinhas pequenas em forma de semicírculo, na classe há uma estante com livros infantis e brinquedos a vista das crianças. Na parede tem um calendário permanente. A professora pede a um aluno para atualizar o calendário. Depois a professora desceu três brinquedos pedagógicos para as crianças brincarem em grupo. Eram brinquedos com letras e figuras de animais. Tiago brincou com outro colega. Depois a professora orientava a turma mostrando as letras e pedindo as crianças que as identificassem. Verifiquei que nesta classe a média de idade é menor que na escola pública são crianças com cinco e algumas com seis anos. Fiquei na sala até o início do recreio. Todos ajudaram a guardar os brinquedos nas caixas.

Hoje 11-05-06 cheguei à escola às 13:15 horas. Tiago hoje tirou a camiseta e não queria vestir, a professora insistiu para que ele vestisse a camiseta. Ele chorou, demorou, mas vestiu. Hoje dez crianças estão presentes. Depois de atualizar o calendário a professora disse que eles estariam passando o cartão do dia das mães a mensagem que eles haviam escrito em um rascunho. Todos receberam da professora um papel em branco para fazer o cartão dos dias das mães. Primeiro a professora pediu que eles desenhassem no cartão para as mães e depois passassem a limpo a mensagem. Eles desenharam com calma. Tiago já escreve o nome da mãe sozinho, conhece mais letras e seu nome ele escreve em quase todos os desenhos. A professora disse que ele adora desenhar o homem-aranha. Depois que todos terminaram de passar a limpo o cartão, pedi a professora permissão para ficar com os rascunhos, ela perguntou aos alunos se eu poderia ficar com os rascunhos. Todos confirmaram que sim. Ao me despedir dos alunos alguns vieram me abraçar como fazem com a professora. Sai na hora do recreio.

APÊNDICE C – Perguntas que nortearam as entrevistas.**Perguntas que nortearam a entrevista com as diretoras.**

- 1-Quais as dificuldades enfrentadas pela escola com a inclusão?
- 2-O que falta na escola atualmente?
- 3-Quais as principais reclamações dos professores com a inclusão?
- 4-Como você avalia a importância da presença da família na escola?
- 5-Você acha que o aluno deficiente deve ser tratado com diferença ou as normas se aplicam para todos?
- 6-Você acredita que o programa de educação inclusiva já está acontecendo ou demandando um tempo?
- 7-Como você avalia a importância da capacitação dos professores para a inclusão?

Perguntas que nortearam a entrevista com as professoras.

- 1-Quais as dificuldades que você enfrenta com um aluno com Síndrome de *Down*?
- 2-Qual a maior dificuldade na alfabetização desses alunos?
- 3-Como você avalia a importância de trabalhar com imagens visuais?
- 4-Como você insere os desenhos na aula?
- 5-Você usa imagens mimeografadas?
- 6-Você considera o desenho importante. Porque?
- 7-O que você acha da educação inclusiva?
- 8-Você poderia identificar uma dificuldade específica da Síndrome de *Down*?
- 9-Você acredita na alfabetização do seu aluno com Síndrome de *Down*?

APÊNDICE D – Tarefas e desenhos dos alunos, Raquel e Tiago. (ilustrações de 06 a 16 da aluna Raquel e ilustrações de 17 a 37 do aluno Tiago)

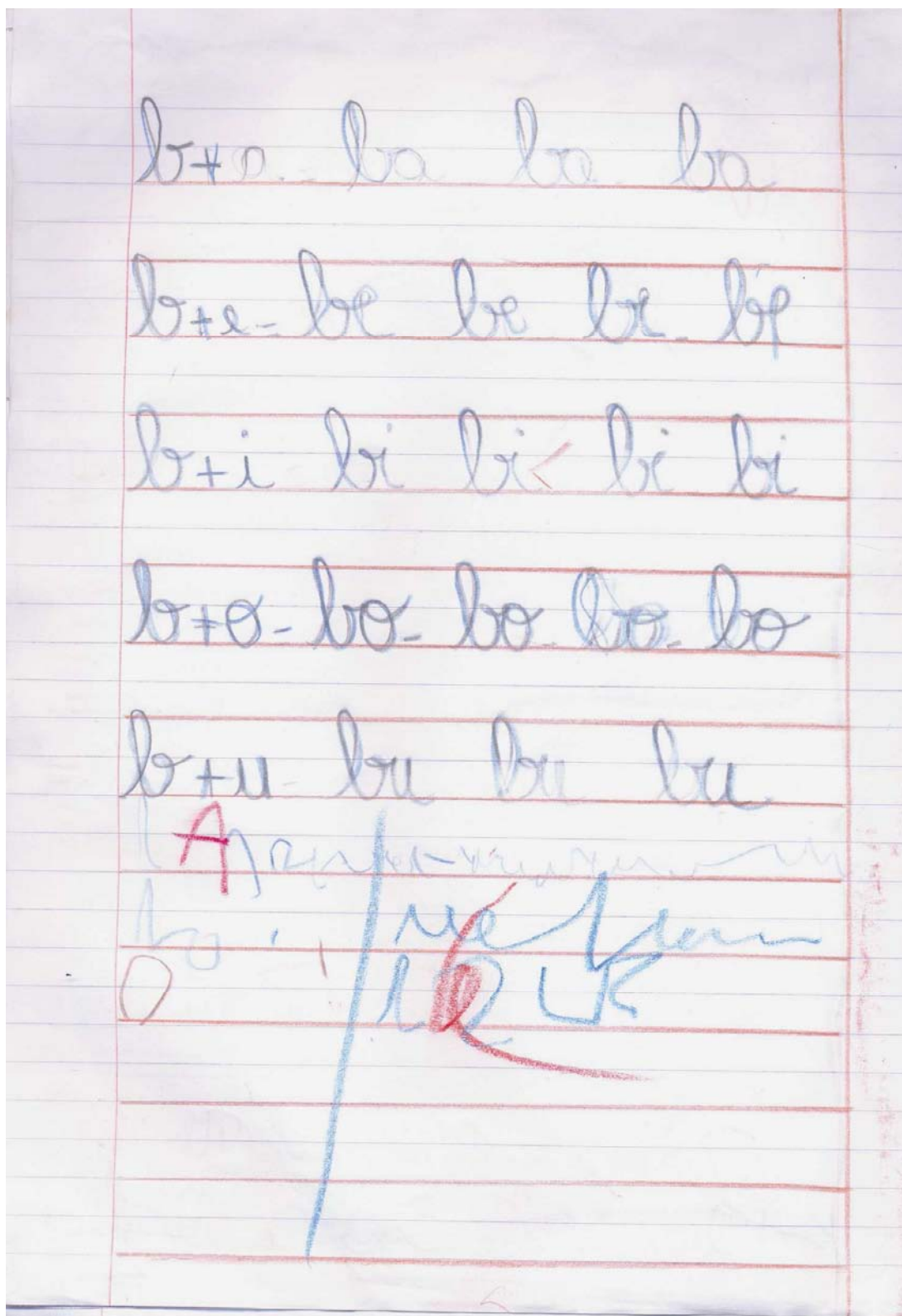


Ilustração Raquel 06

1 Complete as palavras com a síl-
ba . Copie na linha de baixo .



bá



ú



cia



ta



rata



pom



leia



ca



lança



ta



na



jesus te
ama

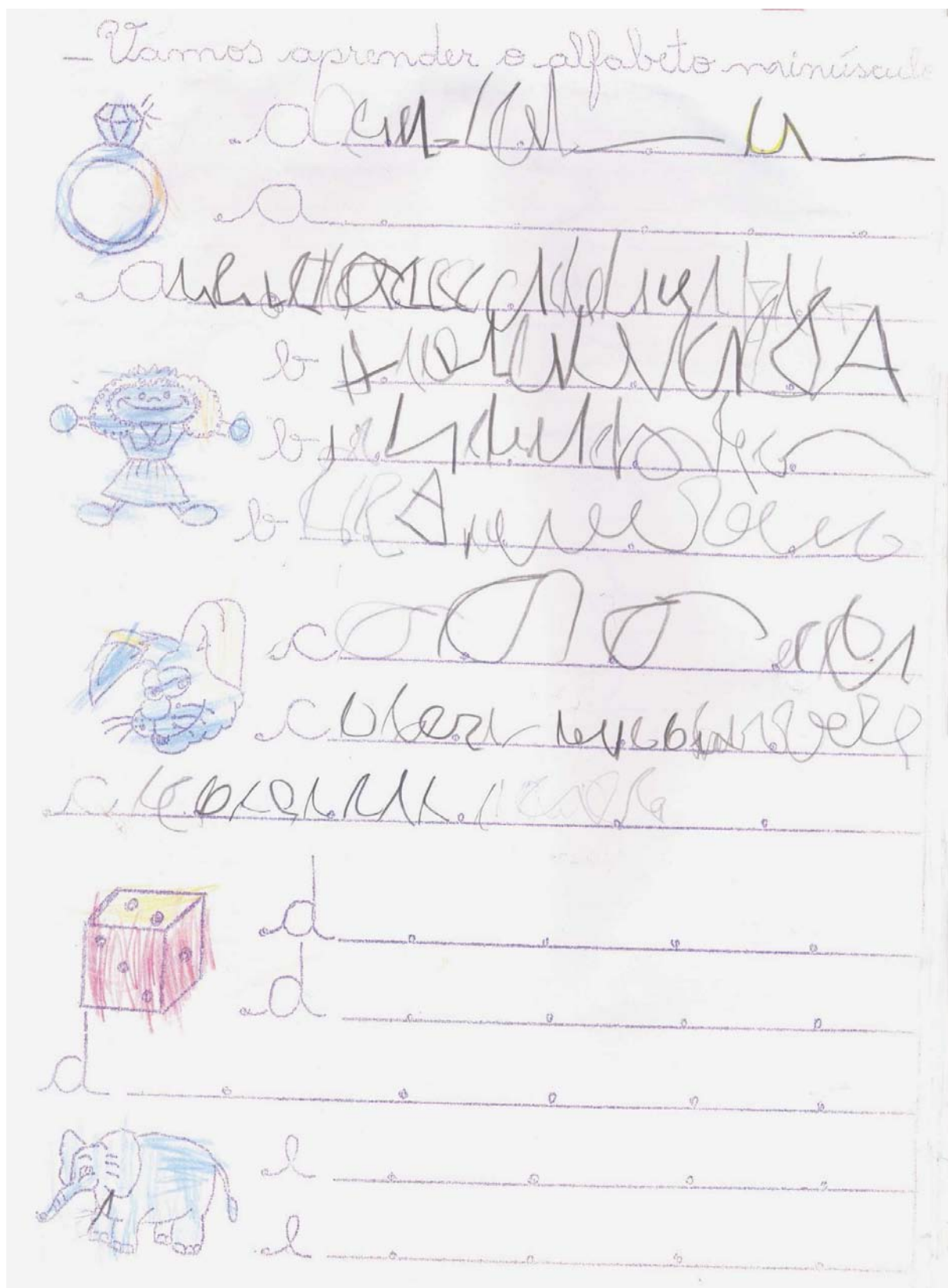


Ilustração Raquel 08

Dia da chegada dos portugueses
ao Brasil 22 de Abril.

No dia 22 de abril de 1500, os portugueses avistaram uma terra povoada por índios. Inicialmente, pensaram que havia descoberto uma ilha. Mais tarde, a terra passou a ser chamada de Brasil.

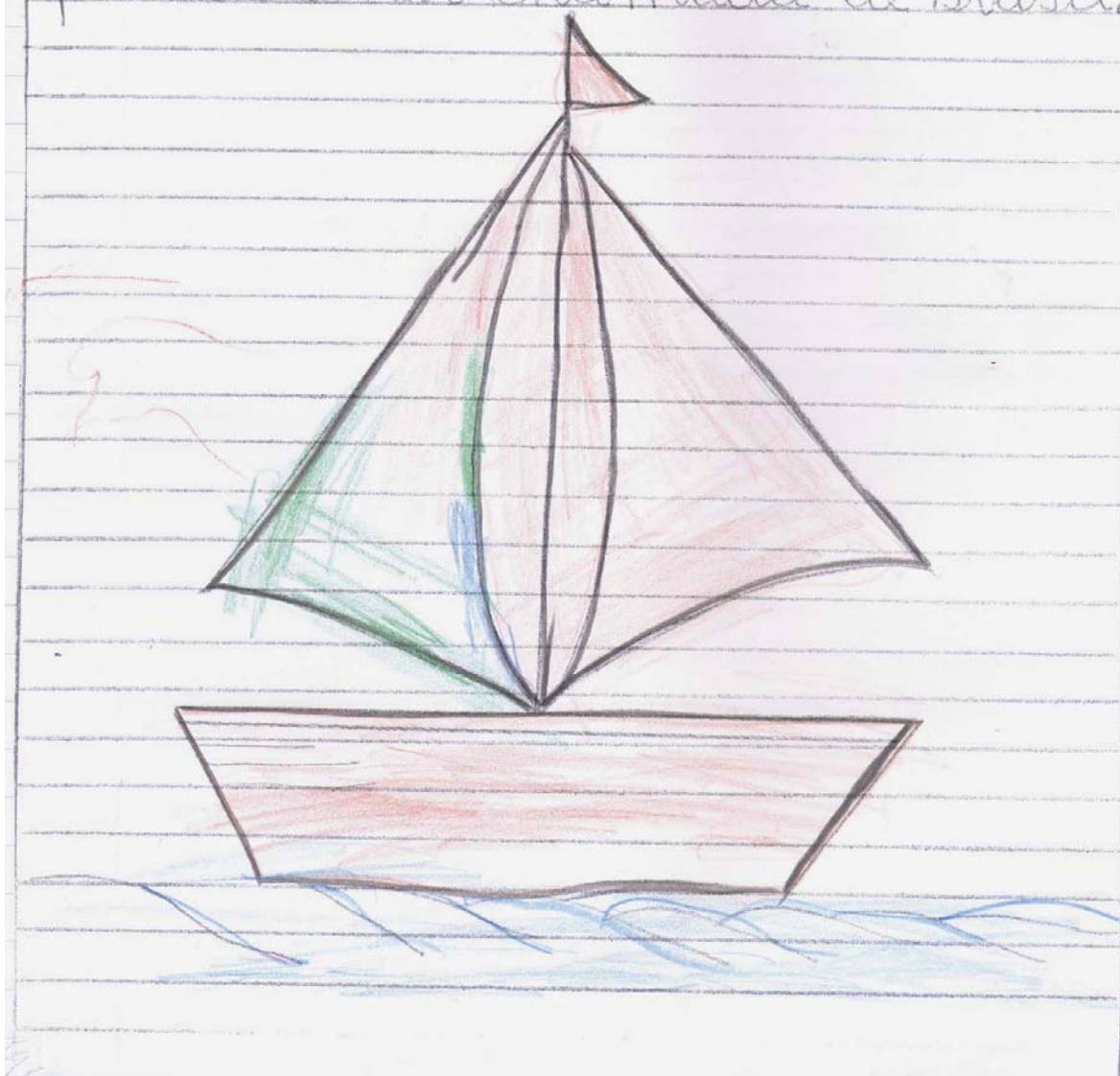


Ilustração Raquel 09

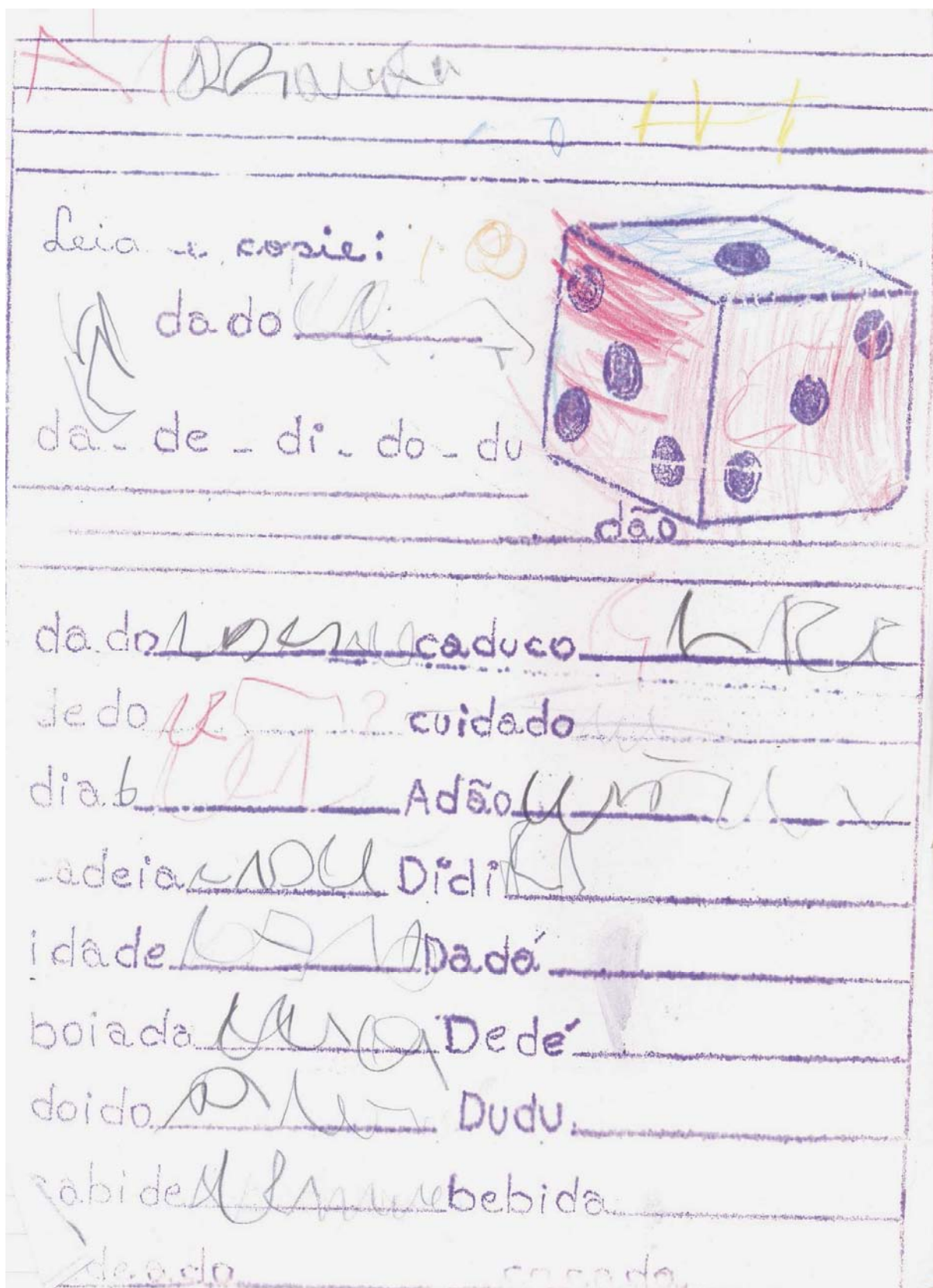


Ilustração Raquel 10

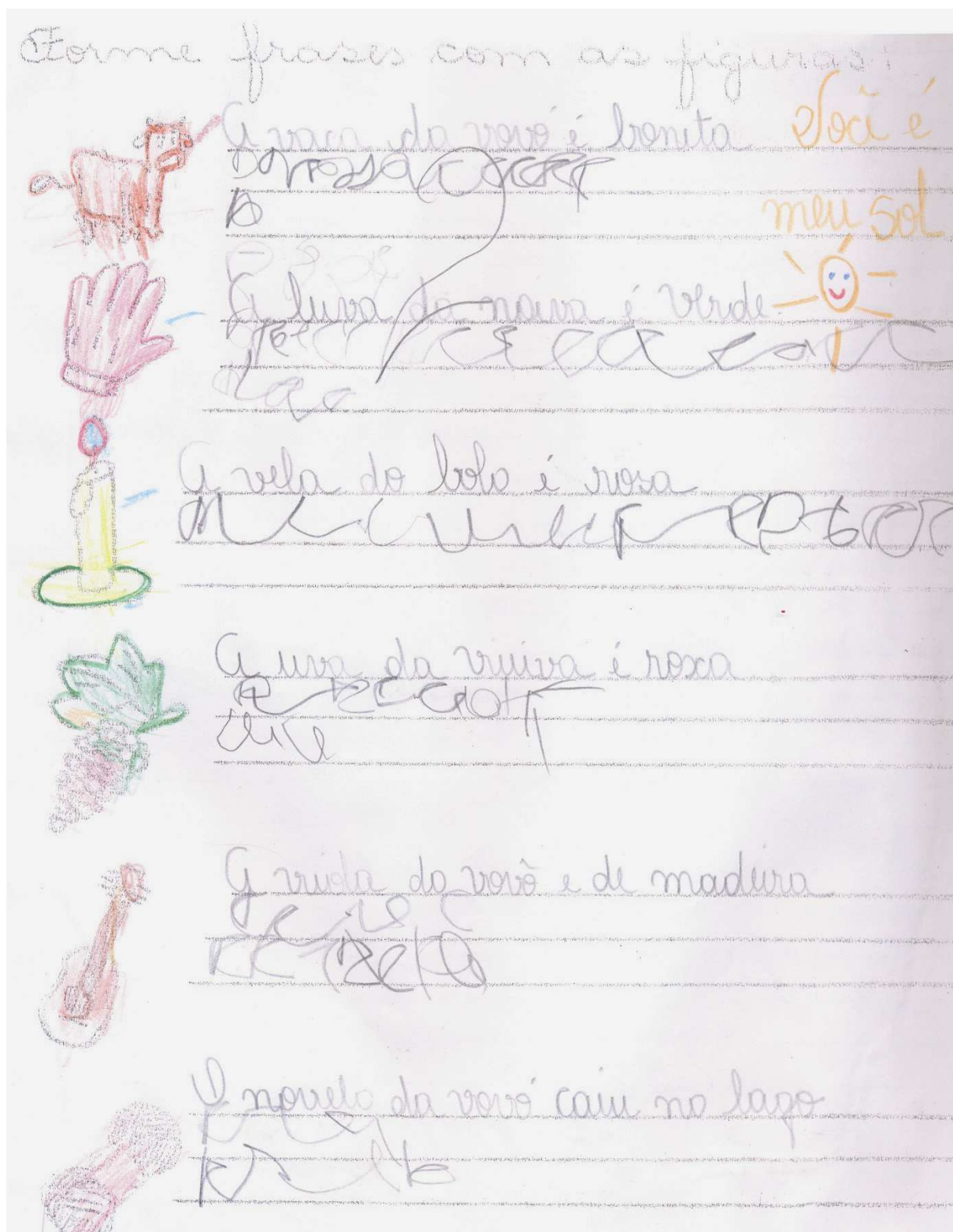


Ilustração Raquel 11



Ilustração Raquel 12

66 Trabalho de Arte - 1º ano
 Goiânia, 19 de junho de 2008 - 1º ano
 Bruna B. B.

Escreva os nomes das figuras:



Cavalo



Mão

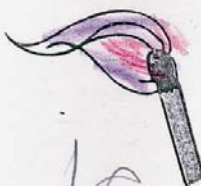


Barba

...cup...



Fruta

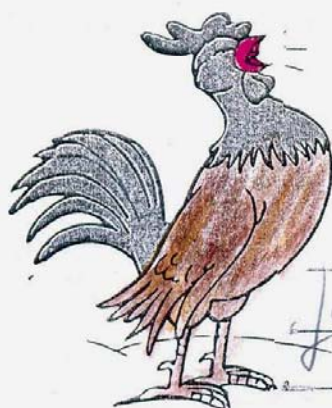


Fogão



Gotas

Forme frases com o desenho:



Galinha
 do
 1º ano
 Bruna B. B.

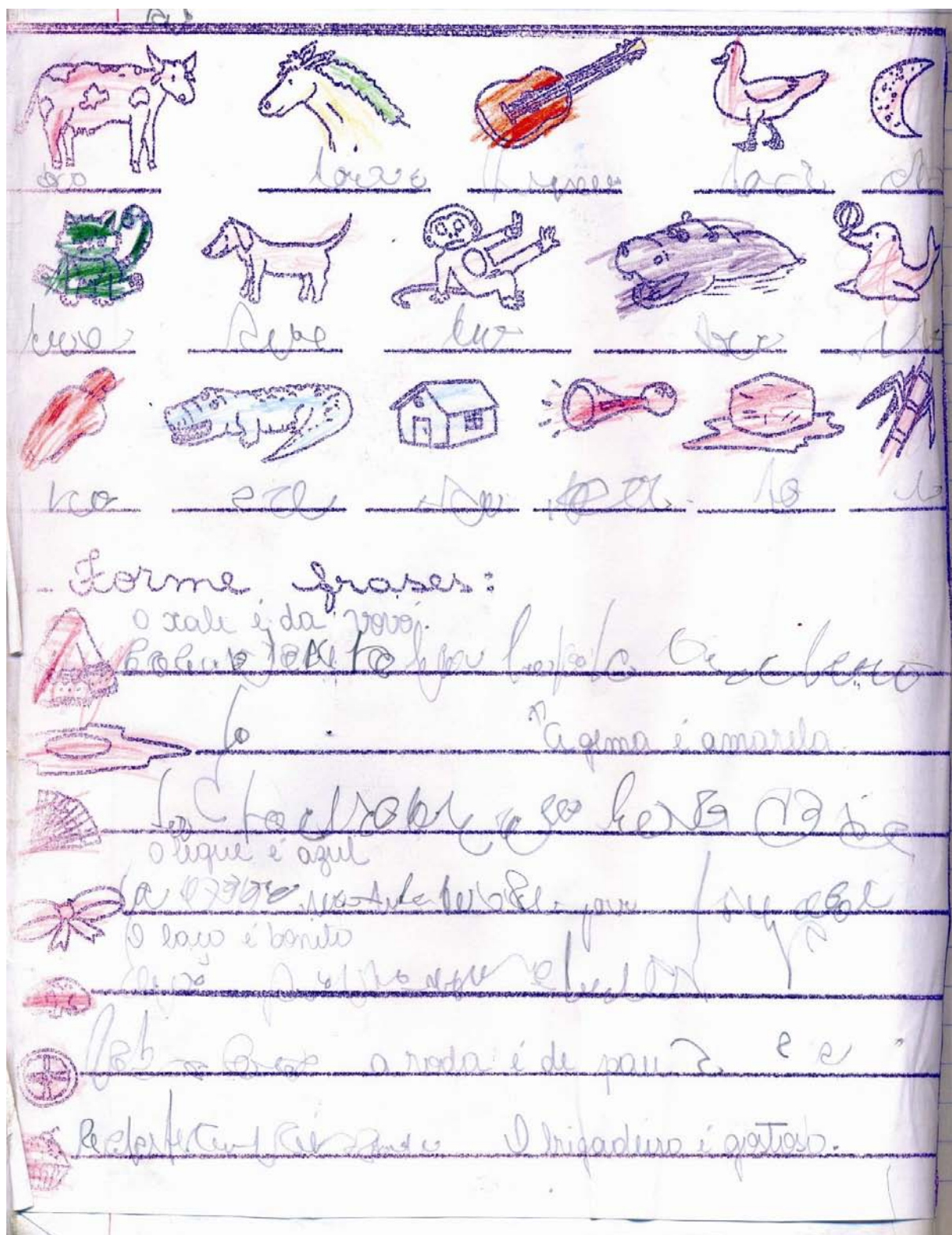


Ilustração Raquel 14

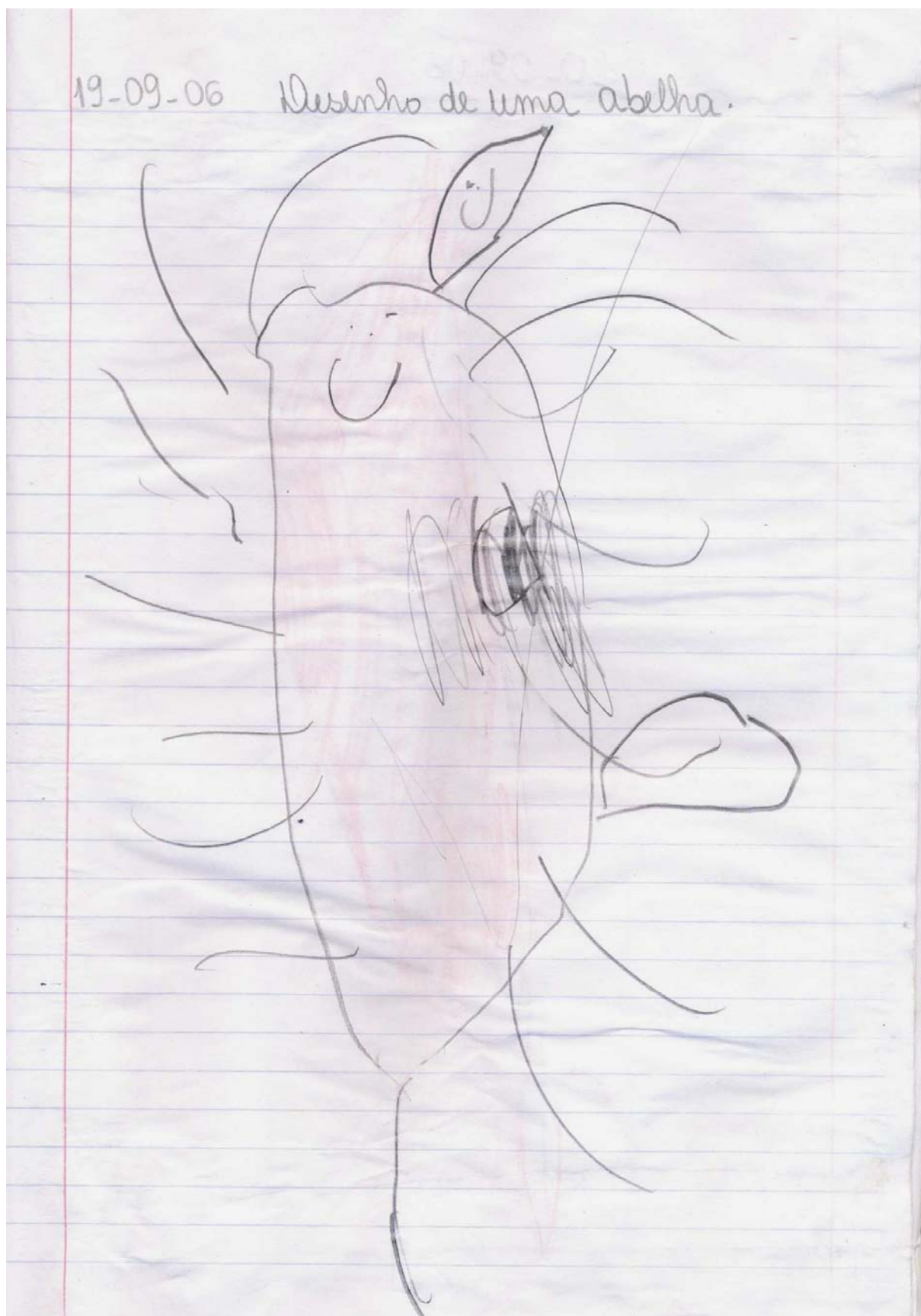


Ilustração Raquel 15

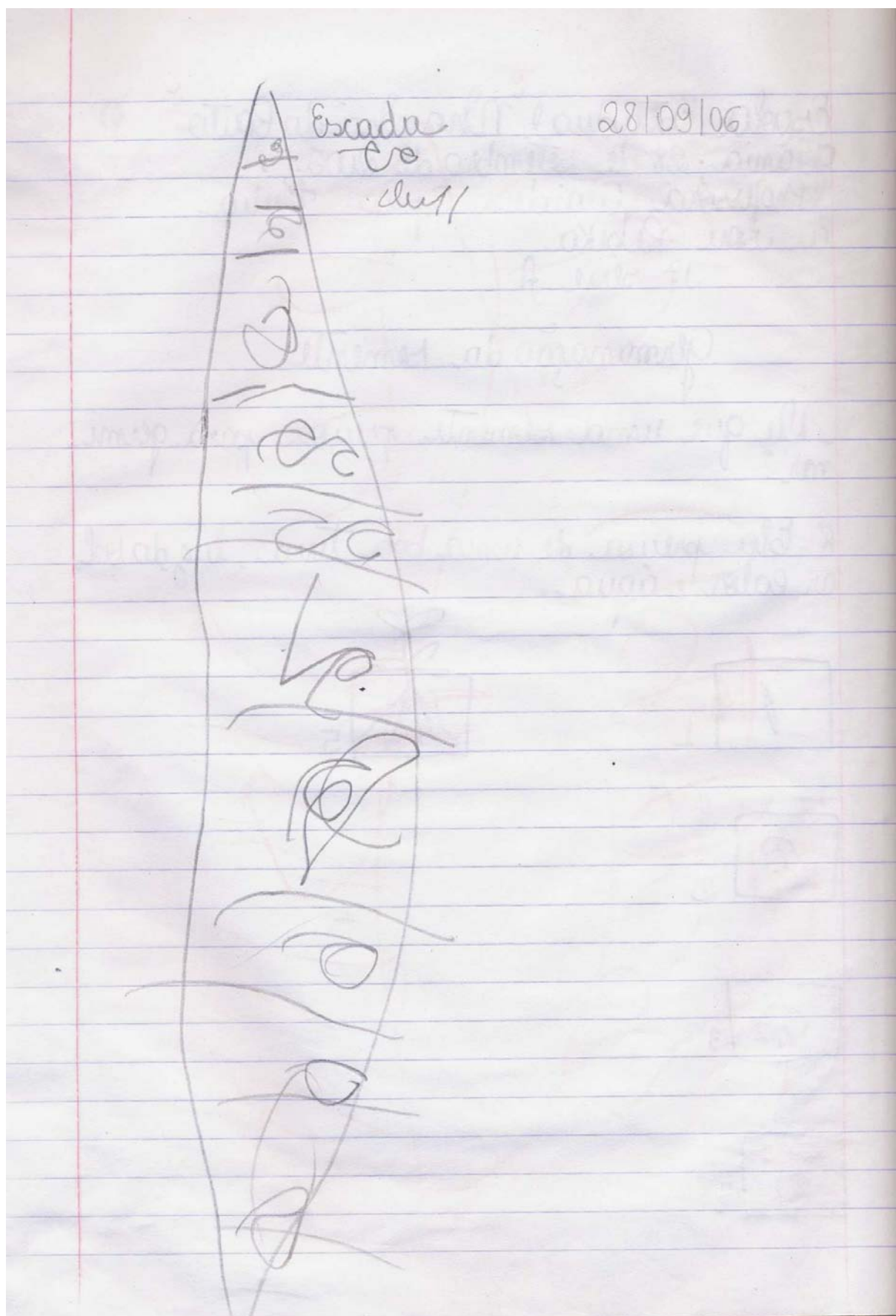


Ilustração Raquel 16

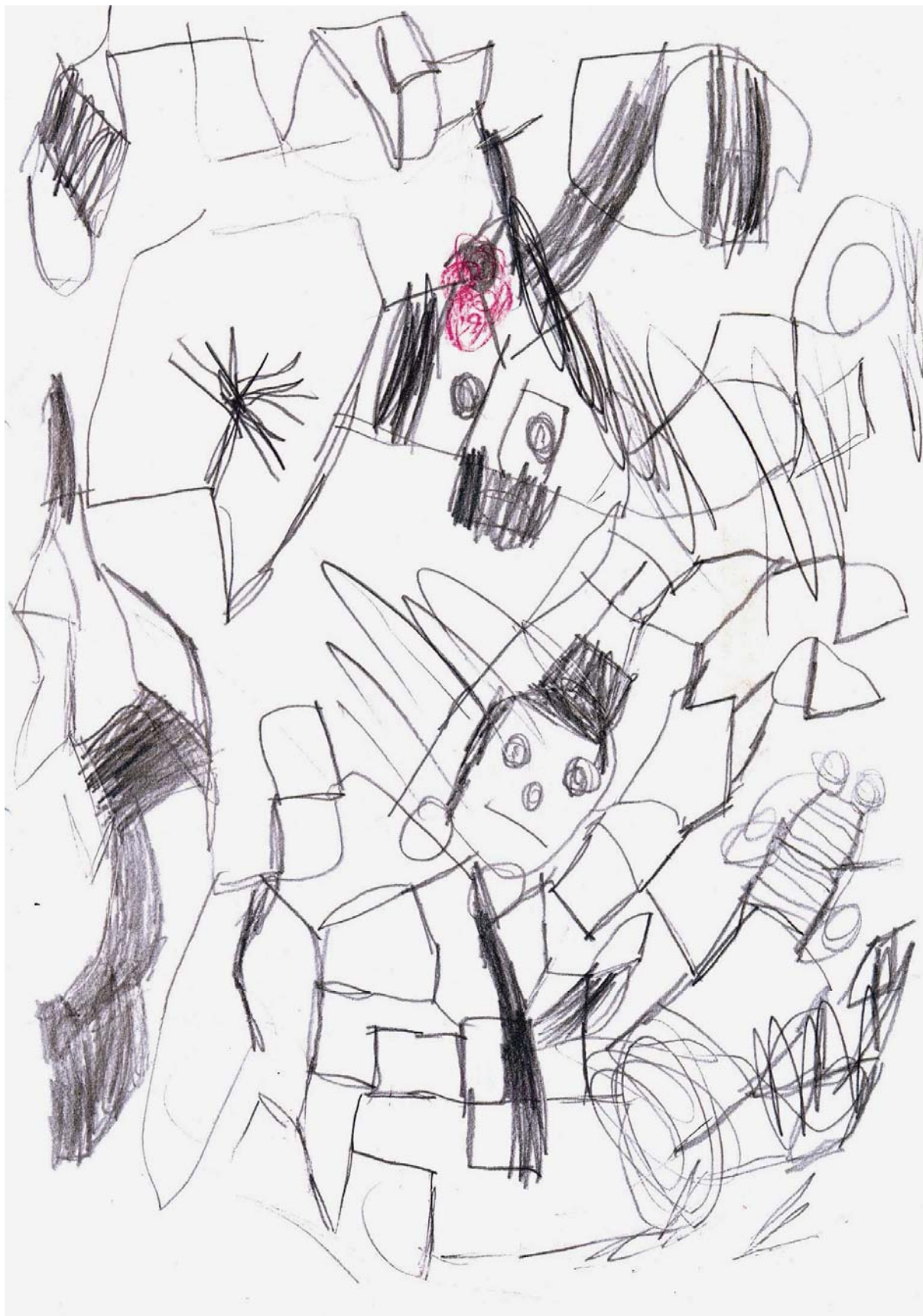


Ilustração Tiago 17



Ilustração Tiago 18

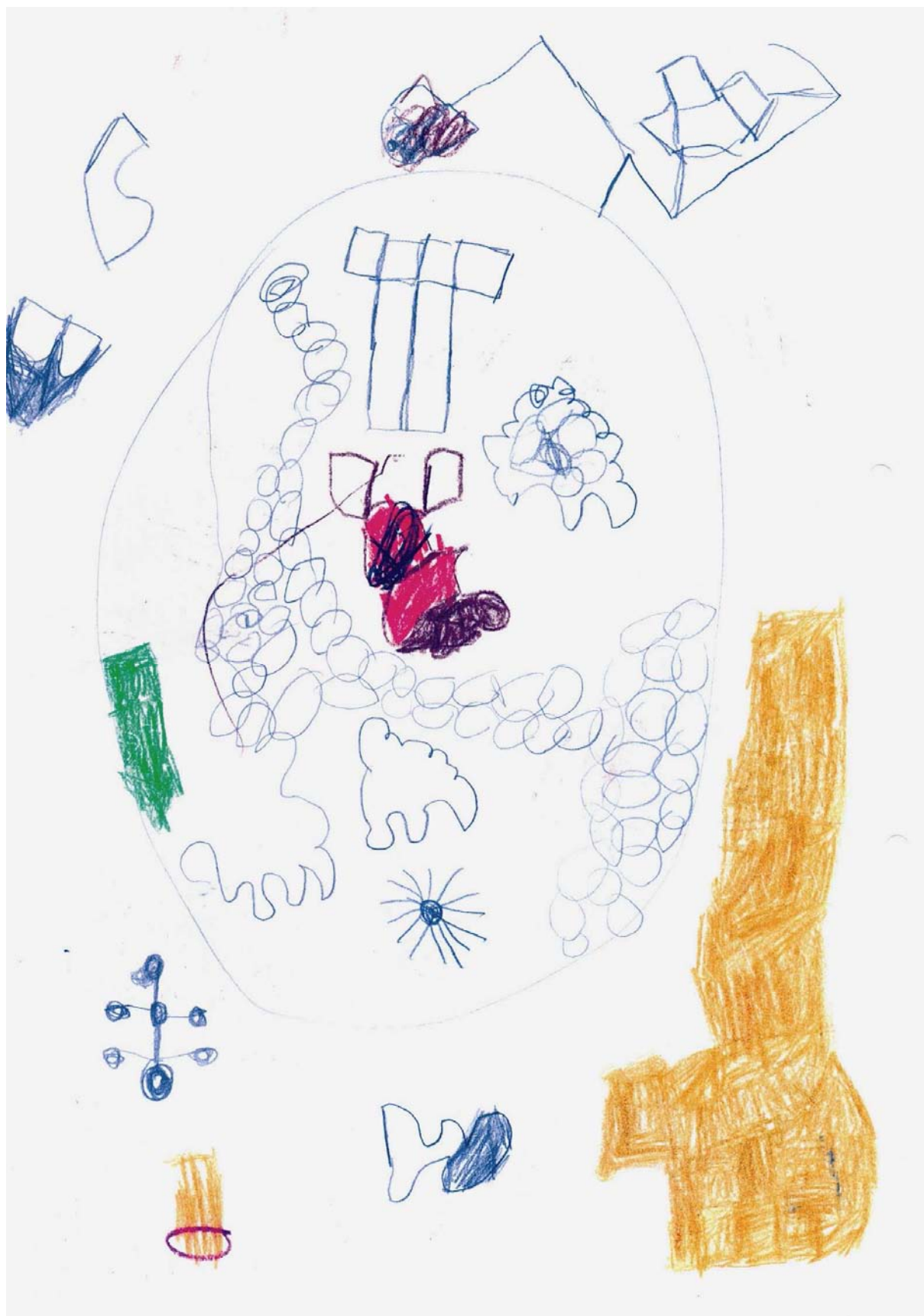


Ilustração Tiago 19

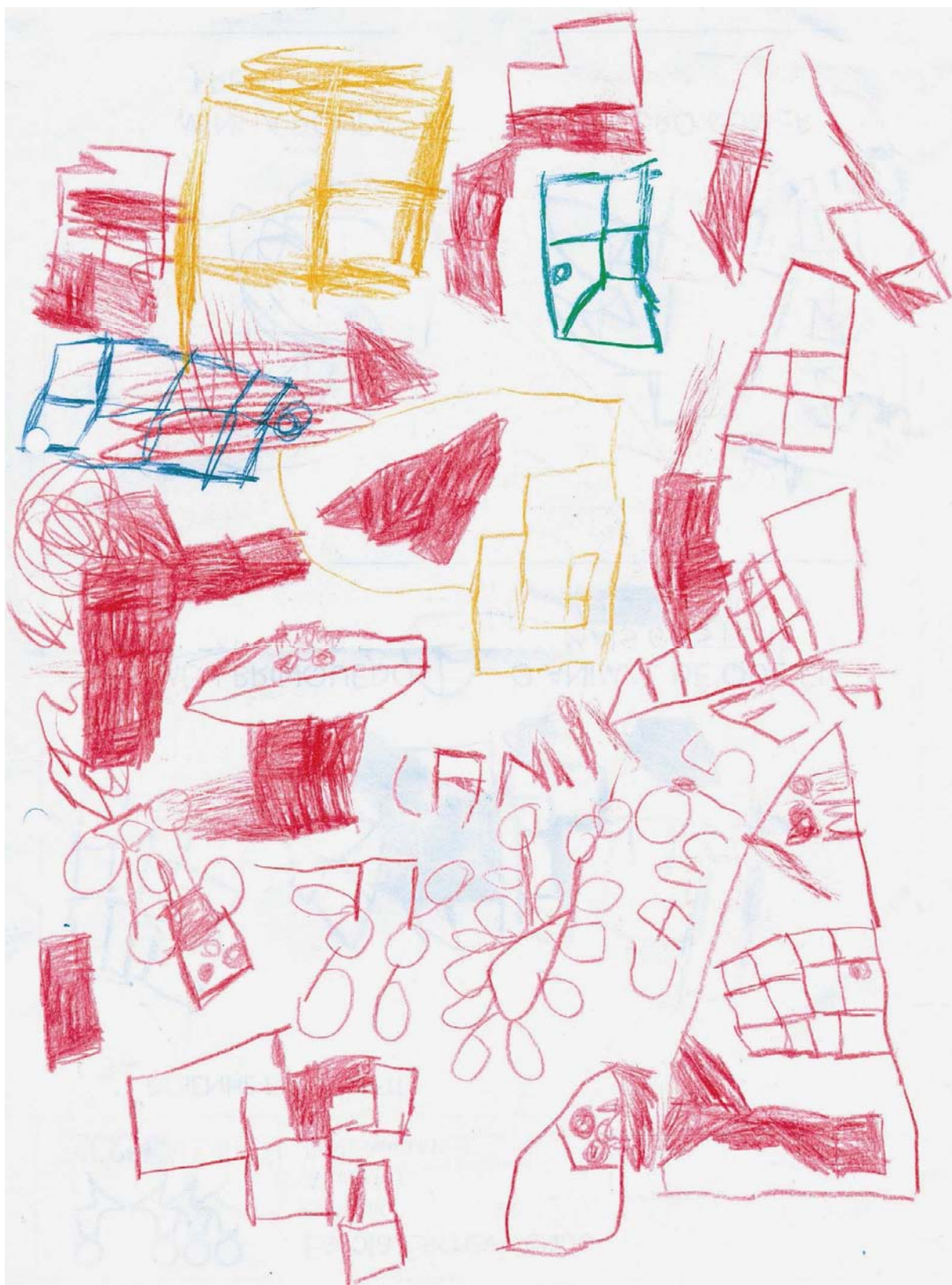


Ilustração Tiago 20

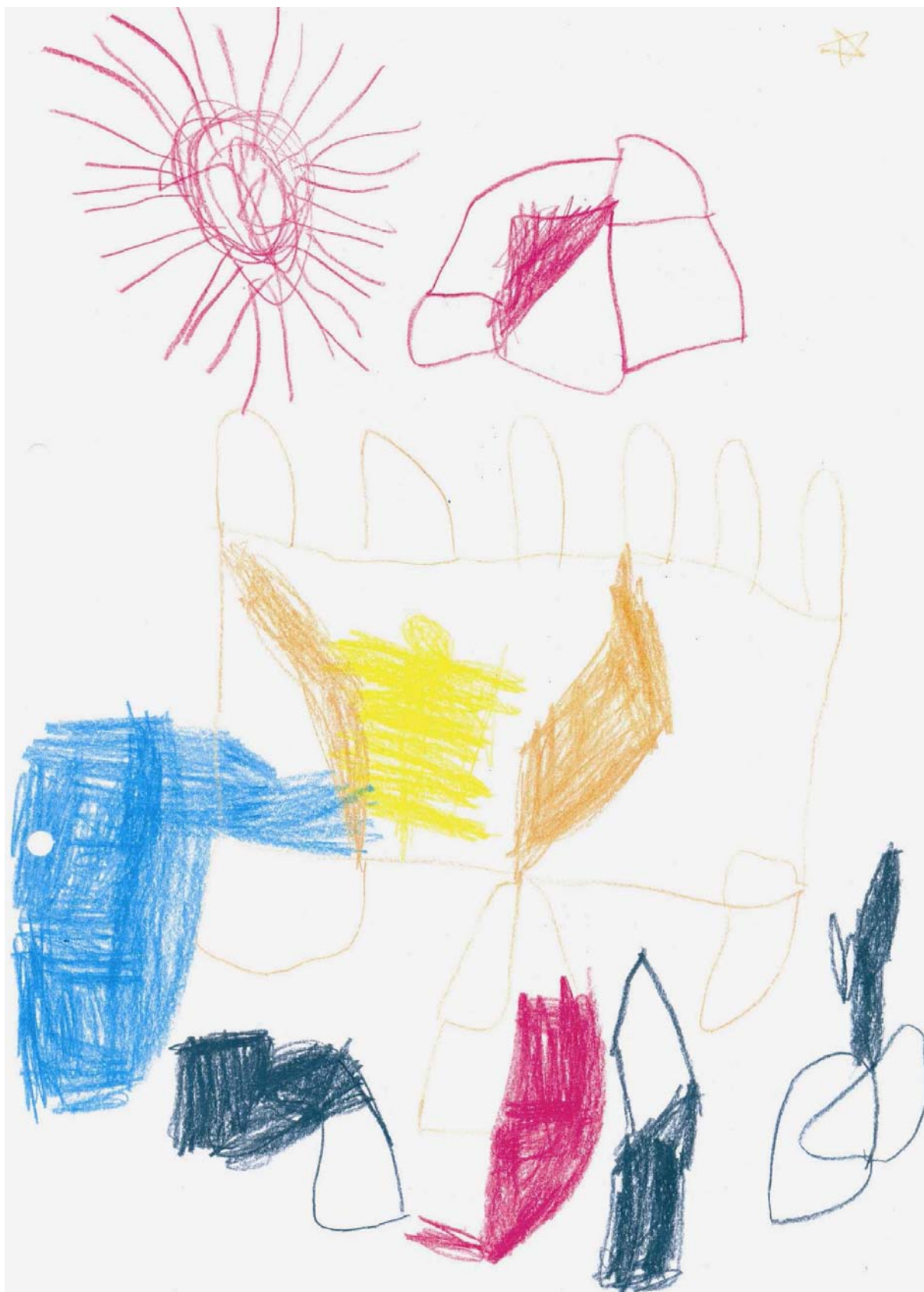


Ilustração Tiago 21



Ilustração Tiago 22

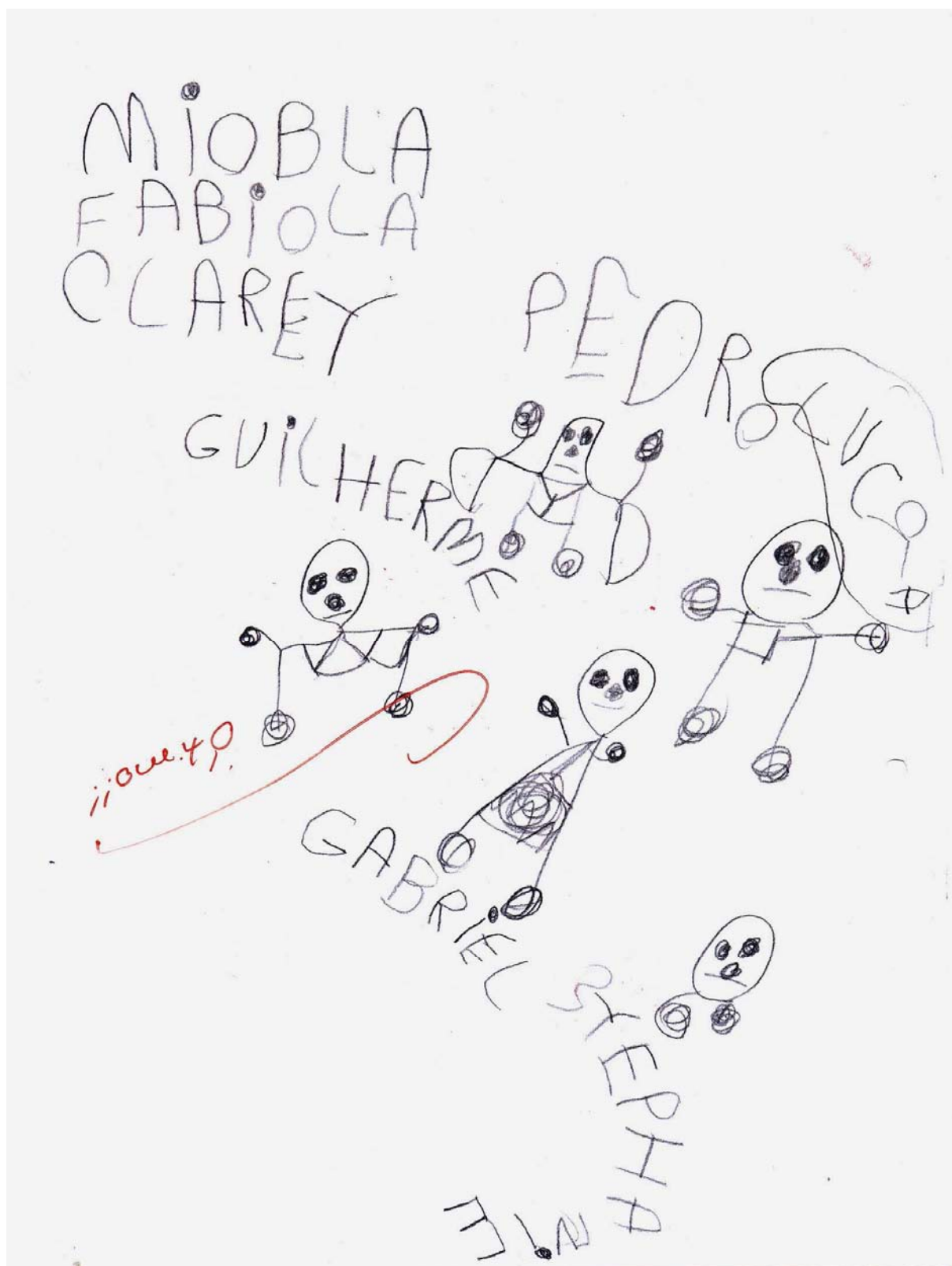


Ilustração Tiago 23



Ilustração Tiago 24

ACHE AS SÍLABAS QUE FALTAM EM CADA PALAVRA E COPIE.
LIGUE-AS AOS DESENHOS.

BO

TA

CA

ÓTIMO!!

CA NETA ✓

C A NECA ✓

BO LO ✓

BORBOLE TA ✓

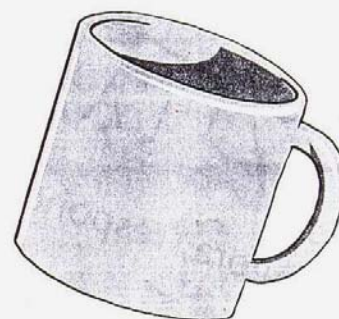


Ilustração Tiago 25



APÊNDICE E - GRÁFICO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE SEGUNDO ENTREVISTAS.

1. Inclusão	
Professora Regente da Escola Pública	<i>Há eu acho que é bom porque ela vai conviver com a diversidade. Mas é muito difícil para um professor. Cada criança Down é uma criança. Umas são mais agressivas outras são mais comportadas. É difícil para o professor, porque ele tem que se desdobrar.</i> <i>Pra eles dá abertura. Assim eles vão conviver com crianças entre aspas normais. Mas... o professor tem que desdobrar mesmo. Eles crescem com os outros. Porque vai depender do professor agregar valores...Na minha sala a gente trabalha muito com:- terminou, vamos ajudar seu colega. A Raquel já quer ajudar – porque ela vê isso.</i> <i>Eu acho quando estamos trabalhando com eles no ensino especial, é devagar, a gente tem diversidade de atividades. Eles aprendem sim. Eu acredito que esses meninos com Síndrome de Down, aprendem também. Basta assim... não é nesse ano que eu vou colher frutos dela. Mas o ano que vem ou no outro. Desde o momento que a Raquel vai tendo acompanhamento e ajuda da professora de apoio. Eu tenho certeza que ela consegue. Ela chega. Vai ser alfabetizada. Porque a gente sabe onde ela parou, para dar continuidade. Porque vem outra professora é outro ritmo diferente. Mas eu acho que o trabalho individual o rendimento é maior.</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>Eu acho fantástico o programa da inclusão, é uma coisa que mexe comigo emocionalmente. Falando de coração. A escola que eu trabalhei em Itapuranga foi escola de referência. Então esse programa foi um divisor de águas na minha vida. Eu tenho minha vida antes e depois da inclusão. Porque esse programa eu estou desde o inicio dele desde 1999 Eu acho que eu passei a ser uma pessoa melhor. Como mãe, como ser humano, no meu trabalho!... Então quando falo dos direitos humanos dos direitos da criança eu não estou questionando se é deficiente, se é negro, se é índio. Eu estou falando do ser humano. Eu acredito plenamente no programa, defendo o programa, é claro que ele está engatinhando ainda... está no começo. Mas também quando paro pra pensar na luta dos negros... Quantos anos até hoje os negros são discriminados, eu achei um absurdo quando falou em cotas pra eles na Universidade. Eu acho que não existe discriminação maior, sabe, porque todos têm o direito de prestar o vestibular. Se passou, não importa se é branco, negro ou azul. Qual a cor que seja. Hoje eu trabalhei com eles no ensino bíblico um projetinho. É um trabalho voluntário que eu faço dentro da escola, na sala de 1ª e 2ª séries, hoje eu falei sobre o amor, sentimento importante na vida das pessoas e a tarefinha tava perguntando a cor</i>

	<i>dos sentimentos, a cor da alegria, a cor do amor, então cada um pintou o coração da cor que acha que é. Da cor que acha que é o amor, da cor que acha que é a alegria. Então muitas tarefinhas ficaram bem coloridas mesmo. O programa de inclusão pra mim, eu tiro o chapéu. Eu acho que era lei, mas ninguém tinha dado o ponta-pé inicial. Eles ficavam segregados...</i> <i>.Eu quero ainda é ser uma consultora da inclusão, ministrar palestra. E estar falando, conscientizando todos as pessoas desse programa, que é direito de todas. Todas as pessoas... Então eu aplaudo de pé o programa e vou fazer parte dele enquanto eu viver.</i>
Diretora da Escola Pública	<i>A inclusão já iniciou. Agente tem que vestir a camisa. Porque só começa o processo quando você acredita no processo. Quando você faz ele acontecer. Você não pode ficar esperando ele vir. Não vai fazer isso. Não vai melhorar. De forma nenhuma. Quem faz o processo acontecer somos nós. É a escola que tem que fazer. A inclusão já iniciou, agora nos estamos desenvolvendo esse processo... Eu não posso esperar eu aprender, eu ir fazer um curso para depois eu vir aplicar. Porque eu preciso de teoria mas, também preciso de prática. As duas coisas têm que funcionar junta...</i>
Professora da Escola Particular	<i>Honestamente. Eu acho que é uma faca de dois gumes. Eu acho que as crianças têm que ter essa oportunidade de estar lidando com as diferenças. Mas eu acho que nós professores tínhamos que estar mais preparados..</i> <i>Eu me senti derrotada algumas vezes eu chegava em casa me sentindo derrotado com Tiago. Eu queria mais. Eu queria que o Tiago rendesse mais. Eu me sentia muito culpada. Porque eu acho que nas faculdades deviam ter disciplina para inclusão... até disciplina sobre Síndrome de Down mesmo, que é a mais comum. Como trabalhar. Qual a postura. Com você vai ganhando confiança. Eu acho que deve rever isso tudo. Porque, enquanto não fizer essa revisão. Tanto ele vão se sentir... eu pensava: — Será o que o Tiago pensa de mim?- Será que ele pensa... que eu... a mãe falou para a coordenadora que ela acha que eu tenho dó do Tiago. Aí sabe, na verdade ficava essa mistura de sentimento mesmo...</i> <i>Um dia, eu tive que fazer ele vestir a camisa e aí foi um embate físico. Eu tive que segurá-lo e a partir daquele dia ele começou a me respeitar mais. Aquele dia pra mim. foi difícil, eu cheguei em casa morta ... derrotada. Porque eu não queria fazer aquilo, só que tem caminho que você precisa recorrer, eles têm que estarem mais claros para você...</i> <i>Sabe... eu acho então que falta isso... Tudo que você lê é interessante, mas falta o principal que é preparar o profissional. Não acho que não deva existir a inclusão... não sou contra... Eu sou a favor da preparação do ambiente.</i>
Diretora da Escola Particular	<i>Eu acho que a questão da inclusão é mais um compromisso moral do que um compromisso legal. Em resumo a questão ao meu ver é saber tratar com respeito às diferenças. Pra mim esse é o cerne da questão. Assim é o que nos vemos.</i>

	<i>Eu soube do fato de uma escola que negou de fato o acesso de um aluno com Síndrome de Down. Essa experiência nunca foi vivida na nossa escola. Ao contrário, a escola abriu as portas. Agora é claro que tem que haver uma contrapartida grande da família. É assim agente entende.</i>
--	--

2. Aceitação	
Professora de Regente da Escola Pública	<i>Sempre as outras crianças aceitam numa boa. Só que ela que é dona da situação ela pode e eles não. Ela puxa o cabelo, bati e eles não. Eles ficam com dó. Porque gostam dela. Acho que é tanto trabalhar isso de aceitar as diferenças. Na hora do ensino religioso a professora de apoio fala muito. A gente fala você vai encontrar alguém que vai te bater... Mas ela é igual às outras crianças mesmo. Mas a agressividade que ela tem na sala é porque ela está passando uma fase na família e esta refletindo na sala de aula.</i> <i>Ela é custosa não tem limites. Se fosse trabalhada desde pequenininha. Para saber que tem hora certa.</i> <i>Você vê, ela já não usa mais fraldas... pede para fazer xixi. Vai ao banheiro. Cresceu muito.</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	Não comentou.
Diretora da Escola Pública	<i>Mas as normas são para todos. Porque a gente vê muito hoje principalmente com os alunos inclusos é a sociabilidade. Nós trabalhamos a sociabilidade desses alunos em relação aos outros. A Turma... A conscientização... A preparação desses alunos para estar recebendo os alunos que são portadores de necessidades especiais. Isso é muito importante a receptividade da escola em relação a família e a criança.</i>
Professora da Escola Particular	<i>O Tiago já era aluno da escola. Ele já tinha um grupo de amigos. já veio com a proteção dos meninos e os novatos que ficaram na sala mais ou menos 50% de novatos. Eles receberam muito bem o Tiago. Teve um aluno que insistiu muito. Que falava: -Por que ele pode e eu não posso? Por que você não briga com ele e briga comigo? eu tinha problema com ele, mas na medida que ele foi percebendo. O Tiago bateu nele porque ele irritava o Tiago. Ele ia atrás. Ele mexia com o Tiago para ver a reações do Tiago. Eu admiro até ele porque sabia que ia apanhar. Que se irritasse ele ia apanhar. Mas ele foi atrás do Tiago. Hoje eles são grandes amigos. E o Luca defende o Tiago de todo mundo. Mas os dois são muito amigos.</i> <i>Eles se desenham. Eles guardam lugar um para o outro na fila. A turma no geral, todo mundo é apaixonada no Tiago. Não tive nenhum tipo de preconceito. Todos os parabenizam. Agora ele está fazendo o caderno.</i> <i>— Eles se emocionam do Tiago está fazendo porque eles acompanharam a luta da</i>

	<i>gente em estar tentando realizar alguma coisa com o Tiago. É uma conquista da turma. Nossa.</i>
Diretora da Escola Particular	Não comentou

3. Formação p/ a Educação Inclusiva.	
Professora Regente da Escola Pública	<i>I — Você teve alguma matéria no curso de Pedagogia que foi direcionado para a diversidade, para inclusão?</i> <i>PA — Não. Eu sou do curso muito antigo</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>Apesar de não ter comentado a professora afirmou que trabalha no “programa desde 1999”. E já participou de cursos da Superintendência de Ensino Especial.</i>
Diretora da Escola Pública	<i>Realmente é a preparação. Se nos dissermos que não teve capacitação seria uma inverdade porque houve vários cursos e há vários cursos.</i> <i>Mas infelizmente os professores não podem estar indo a todos os cursos.</i> <i>Esse é um dos grandes problemas.</i> <i>Outra coisa que eu vejo, o professor é pedagogo. A maioria é pedagogo, muito das nossas crianças precisam de uma equipe especializada. Nós chamamos hoje que há na escola, a equipe multiprofissional. Só que nós não temos uma equipe localizada na escola. Nos temos uma equipe que dá apoio à escola. eles vêm nos ajudar a olhar a criança, dá seu parecer. Mas não pode estar atuando diretamente com a criança que seria o ideal e o viável. Uma equipe para atender dentro da escola. Com certeza mais específico. Por exemplo, tem equipe mais a equipe atende aqui e atende 10, 15 escolas. Já é bom? Com certeza, mas não é ideal O ideal seria que cada escola tivesse a sua. Eu acredito que nos vamos chegar aqui. Porque pra gente ter uma equipe que já esta atendendo é um passo não é a solução. Mas eu acredito que nos vamos chegar até porque nos sermos uma escola pólo em Goiânia da inclusão.</i>
Professora da Escola Particular	<i>Eu acho que as faculdades deviam ter disciplinas para a inclusão, até sobre Síndrome de Down, mesmo, que é a mais comum. Como trabalhar, qual a postura. Como ganhar confiança. Eu acho que deve rever isso tudo.</i>
Diretora da Escola Particular	<i>A escola inclusive apóia a capacitação. Recentemente nós mandamos a coordenação a São Paulo para participar de um fórum sobre Síndrome de Down. Então da nossa parte a gente oferece todo o apoio para que o melhor seja feito por elas.</i>

4. Família	
Professora Regente da Escola Pública	<i>Faz falta à família da Raquel na escola. O apoio da família.</i> <i>É parece que quando ela era menorzinha a família interessava mais. Acho que houve um desajuste da família. Ela está muito só. Com ajuda do irmão.</i>

	<i>Porque a família não ajuda. Se tivesse uma família interessada, uma família que arregaçasse a manga..</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>. Se a gente tivesse uma parceria maior da família. Que é um problema sério hoje na escola. Que infelizmente as famílias não estão contribuindo, não estão dando a parcela... parcela, não... Quem dá parcela é a escola. Se a família tivesse cumprido, por exemplo, a mãe é sozinha, trabalha o dia todo pra sustentar a família. . Agora ela está estudando a noite</i>
Diretora da Escola Pública	<i>Inclusive a Raquel, quando nos assumimos a escola. nós procuramos uma professora de apoio pra Raquel. Eu vejo o seguinte. Hoje a Raquel é uma outra criança.. Em termos de comportamento, em termo de aprendizado, em termos da sociabilidade. A Raquel quando chegou aqui ela dependia totalmente da professora de apoio. Hoje ela tem sua independência. Porque nos conseguimos o apoio a professora ajudou a Raquel. Mas isso foi à professora que fez. Aqui na escola. Agora o trabalho em casa, não posso te responder... Agora eu acho que a família deveria ser mais presente. Na escola. Para estar acompanhando como exemplo. Às vezes existem informações que a escola deveria saber a respeito da criança como ela tem alergia a chocolate, são alguns fatores que nos deveríamos ter ciência desde o início e que nós só ficamos sabendo depois. Depois de algum tempo que ela estava aqui na escola que nos tomamos ciência. Isso poderia ter causado alguns problema de saúde. Nós temos que ter esse cuidado. A escola deve ter esse cuidado e família muito mais... de estar informando tudo isso quando vem trazer a criança.</i>
Professora da Escola Particular	<i>Não comentou na entrevista, porém, afirmou em outras conversar que tivemos durante a pesquisa que a mãe é muito presente e às vezes acha que ela sente dó do Tiago, não cobrando dele como deveria.</i>
Diretora da Escola Particular	<i>A escola abriu as portas. Agora é claro que tem que haver uma contra partida grande da família. É assim agente entende.</i>

5. Representação do aluno com Síndrome de Down

Professora Regente da Escola Pública	<i>vai ser devagar. Não que ela vá chegar a uma universidade, mas ela vai aprender a... Eu acho... Eu tenho certeza que ela vai aprender a ler. Ela não tem outra dificuldade. Tenho certeza que ela vai aprender. Porque eu vejo o quanto ela é esperta. O outro aluno incluso tem uma coisa que prejudica mais. Mais ela não... Ela quer ler os livros. Explica e conta história — Ela quer fazer e me mostrar, é interessada. Na matemática agente trabalha muito no concreto... Qualquer atividade que eu chamo os meninos para participar</i>
--------------------------------------	--

	<i>ela quer também. Ela também quer participar. Eu pergunto e ela quer responder.</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>Pra mim é um prazer muito grande trabalhar com os alunos inclusos. Não é fácil. É muito desgastante. Tem dia que é muito cansativo. É difícil. Mas eu acho fantástico, eu estou escrevendo uma página nesta história...Hoje eu falei pra eles que todas as pessoas são diferentes. Esse é o sal da vida. É o que dá sabor na vida da gente</i>
Diretora da Escola Pública	<i>Não, as normas são aplicadas pra todo os alunos. No entanto ele está aqui como aluno inclusivo porque ele tem que ser tratado igual pra todos. A mesma coisa eu vejo uma família os pais devem tratar os filhos da mesma forma, é lógico que existem as exceções daquele aluno que é mais disciplinado daqueles que é mais indisciplinado.</i>
Professora da Escola Particular	<i>Muito. Eu aprendi muito. Eu acho que eles são muito marcantes. Eles acabam marcando mais do que os alunos ditos normais. Porque eles têm muita força de vontade.Eles querem no fundo aprender. De repente o humor limita um pouco mesmo. A superação das limitações deles... isso ensina a gente. A gente se esbarra em qualquer problema e pára... eles nos mostram que não... Que eles dão conta que vão em frente. É uma lição. Tiago é assim... Determinado. E agora no fim do ano ele me deu uma lição... Porque eu consegui muito pouco com ele durante o ano. Agora, ele está fazendo o caderno e a cada vez que agente termina.Tem dia que eu escrevo uma estrofe pra não cansá-lo ele fala pra mim: – mais. E assim ele me emociona porque eu penso: Ele está me mostrando que é capaz. É claro que isso foi um elo que foi criado entre nós. Eu tive batalhas homéricas com ele, e hoje o que eu falo ele atende. Então que eu tiro desse contato com o Tiago é que você não pode desistir nunca. Tem que insistir que você vai conseguir. Ele vai te mostrar a maneira como você deve tratá-lo. E ele que vai te ensinar. Não é você vir com formulas prontas e cada Down é diferente do outro. Mesmo não tendo trabalhado mais conhecendo, eu vejo que você deve respeitá-lo como individuo. Não deve rotular. É Down você vai tratar assim. O Tiago eu vou carregar para a vida.</i>
Diretora da Escola Particular	<i>Não comentou durante a entrevista. Mas o Tiago já foi suspenso das aulas pela Diretora porque agrediu um coleguinha de sala, portanto sua posição é de que a regra se aplica a todos os alunos.</i>

6. Dificuldades de trabalhar com Alunos com Síndrome de Down.

Professora Regente da Escola Pública	<i>Para mim foi a adaptação. A socialização, porque ela estava sem limite, tudo era dela. Não sabia dividir. Era egocêntrica. Bebezinha demais no ano passado. Tem 02 anos que ela esta comigo. Este ano não. Com ajuda da professora de apoio eu vejo que ela cresceu. Cresceu na socialização... está mais amável. Não pega mais</i>
--------------------------------------	--

	<i>o material dos meninos...A professora de apoio ajudou muito. No começo, eu estava sozinha em uma sala de trinta, é muito difícil, porque eles exigem um trabalho muito individual. Mas eu vejo o tanto que ela cresceu, que eu achava ela muito bebezinha. Agora não. Trabalhou muito. Está mais adulta.</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>A maior dificuldade que eu vejo na vida da Raquel é a falta de limites. Porque eu tenho que ficar o tempo todo policiando... se uma coisa que é novo pra ela daqui a cinco minutos não é mais. É muito rápido... então a dificuldade em estar alfabetizando... trabalhando é a falta de limites.</i>
Diretora da Escola Pública	<i>Uma das questões que eu acho mais difícil é o a questão do apoio da família na escola. Isso é uma coisa que nós temos que trabalhar muito tem muitos pais que dão apoio que acompanham que está à frente do trabalho enquanto tem outro que a escola tomou totalmente a responsabilidade do que não é dela. Que é da família. Então isso vai dificultar pra escola, para o professor e principalmente o próprio aluno, porque ele não está recebendo o apoio da família.</i>
Professora da Escola Particular	<i>As dificuldades foram falta de experiência mesmo. Falta de informação. Eu imaginava que o aprendizado fluía de forma mais espontânea. Mas assim a falta da fala da criança é muito importante. Falta esse retorno. Tem dia que ele está mais...Tem mais aptidão... mais disposição para estar realizando as coisas. Mas eu acho que o mais difícil para mim foi à questão da fala... sabe, assim de ... de resposta mesmo. De até onde eu posso ir... até aonde ela dá conta de fazer... sabe... O Tiago tendo síndrome ele é mais esperto do que um monte de criança da sala que não te. Mas aí falta esse “Feed Back”.</i>
Diretora da Escola Particular	Não comentou

7. Dificuldades na Alfabetização.

Professora Regente da Escola Pública	<i>Sim. Eu que falo, não é só colocá-los para participar daquela atividade que eu estou dando. Não... é voltar lá sempre na alfabetização. No recorte, na colagem da letra, identificar. Ela (Raquel) fala assim:- A do amor. Mas identificando mesmo. Muita atividade para ela conseguir fixar uma letra. É lento. Mas ela aprende....</i> <i>Eu acho que ela aprende muito devagar. Mas ela aprende. Porque a letra mesmo ela está fazendo devagar. Construindo devagar. Conhecendo e identificando a letra. Eu acho que a Raquel vai ser alfabetizada, mas eu acho assim, desde que ela não seja trocada da professora de apoio.. Porque ela tem seqüência. A gente vê os trabalhos, como ela já está... eu observo na coordenação motora fina dela, assim na hora de recortar. O tanto que ela já está firme. Ela pega o lápis direitinho.</i>
Professora de Apoio da	<i>Eu acredito. Acredito. Embora seja difícil esse é o 2º ano que eu estou com ela.</i>

Escola Pública	<i>Então ela aprendeu a letra A e a letra E. A letra A Maiúscula, minúscula. A letra E também. Então assim a Raquel passa a maior parte do tempo com o irmão adolescente. Por exemplo. Se ela fosse uma criança que tivesse limites. Seria mais fácil. Porque talvez ela estivesse conhecendo mais letras.</i>
Diretora da Escola Pública	Não comentou
Professora da Escola Particular	<i>Ele escreve Tiago, ele escreve Ana, ele sabe que o T e de Tereza... O M é de Mateus o F é de Fabiola. Mas eu acho assim, que agora que eu ia sentir mais o Tiago. Agora que ele permitiu que eu sentasse ao lado dele e a gente fizesse mais atividades juntos.</i> <i>Eu acho que agora é que ia aflorar essa coisa de ... Eu falar:- Tiago vamos escrever papai, que ele ama e eu ia ver se ele estava escrevendo. Agora o tempo que nos temos, não vai dar para fazer essa avaliação. Mas na sala eu tenho um aluno que não tem nenhum problema diagnosticado, é só mimo e que muitas vezes o Tiago estava mais avançado que ele. Só que a mãe desse aluno levou no psicopedagogo, e as respostas foram rápidas. Porque ele não tem problema de aprendizagem.</i> <i>O Tiago eu acho que ele indo para a 1ª série vai ser rápido agora... falta pouco para alfabetizar. Pra dá conta de escrever palavras que é o maior anseio da gente. Que ele escreva outras palavras. Consiga ler. Começar a ler nem que seja sílabas e isso não deu tempo, mas ele conhece todos as letras do alfabeto. Ele relaciona a letra com a gravura. Ele já pega a gravura e fala:- O de Olho. M. de Macaco, mas o grau de maturidade pra ele estar escrevendo sozinho... eu não sei...</i>
Diretora da Escola Particular	Não comentou

A Utilização de meios visuais pelas professoras	
Professora Regente da Escola Pública	<i>Sim. É o que falo... Não é só colocar eles para participarem daquela atividade. Não. É voltar lá... Sempre, lá na alfabetização. No recorte, na colagem da letra, identificar. A Raquel fala assim: A do amor. Mas identificando mesmo... Muita atividade é preciso para a Raquel conseguir fixar uma letra. É lento... Mas ela aprende. Eu acho que o desenho é tudo. Porque ela está criando. Eu vejo o quanto ela quer fazer igual os meninos e no momento que ela olha aquele livro, ela desenha a história. Assim... Aqueles desenhos então... ela fica contando aquilo lá... É uma oralidade... Por isso é que eu vejo... ela é capaz de contar aquela história... E o desenho mesmo. Sabe... Ela desenha aquele desenho e mostra o personagem. E é aquele personagem. Se eu falo assim: Esse aqui é aquele... ela respondi:- Não tia aqui é o personagem da história. Ela sabe</i>

	<i>que aquele lá é o personagem da história que ela quer representar...</i> <i>Quando eu vou trabalhar qualquer letra eu trago um desenho ... para identificar ou uma palavra chave. Ex. avião eu desenho no quadro eles vão desenhar no caderno... Ontem mesmo, nós recortamos e pintamos o avião e montamos, depois vamos falar dos meios de transporte, aí vão produzir o texto. Assim, o que eles falam eu escrevo e para produzir o texto.</i>
Professora de Apoio da Escola Pública	<i>A Raquel gosta de fazer as tarefas. Sabe... Ela não gosta que seja algo imposto pra ela. Pela falta de limites que ela não tem de jeito nenhum.</i> <i>A gente fica o tempo todo trabalhando isso na vida dela. Por exemplo: ela gosta de copiar as tarefas do quadro. Ela gosta de estar o tempo inteiro com o caderno, o lápis, a borracha, mas também borracha, não é coisa que pode deixar na mão dela, senão ela vem fazendo e apagando. Ela não aprendeu a usar a borracha ainda. Ela é muito elétrica. Isso dificulta um pouco. É a falta de limites mesmo.</i>
Professora da Escola Particular	<i>Eu acho o desenho fundamental. Algumas vezes a escola pode estar taxando o professor que gosta de dar desenho, pra enrolar, pra ganhar tempo... mas eu tento fazer um trabalho sério. Eu estou aproveitando cada risquinho que eles fazem pra avaliar... e com o Pedro foi muito importante... Porque eu acho que se não tivesse permitido que ele desenhasse como desenhou, ele não teria crescido com ele cresceu.</i> <i>Porque ele foi modificando o desenho dele. Sabe... o dia que ele fez uma figura geométrica, no plano diferente eu sabia que ele estava mudando. Ele não estava fazendo só o homem aranha, quadradinhos um grudado no outro, ele começou a desenhar animal, carro, figuras aéreas. Então eu acho que foi fundamental deixar que ele ficasse desenhando, se não a gente ia só brigar, não adiantava, ele não queria fazer atividade no livro que é muito limitado, fechado. Mas na medida do possível eu parava e perguntava o que ele tinha desenhado. Ai algumas vezes a gente escrevia nomes do que ele estava desenhando. E no geral, não só com Down eu acho que a imagem, o desenho é muito importante. Você não pode ficar preso à linguagem oral e escrita é maçante.</i> <i>Com o Pedro não teve nada especial ou diferente assim. Não teve uma tarefa para o Pedro. É a mesma tarefa pra todos. Nas atividades de folhas eu conseguia que ele realizasse. Como a gente trabalhou com o mundo animal o ano todo. Acabou que ele vinculava o desenho ao projeto mesmo. Ele desenha muito dinossauro, que tinha no projeto, peixe, tubarão...</i> <i>Acabava que o assunto da sala ele vinculava ao seu desenho o que a gente estava trabalhando mesmo... É claro que muitas vezes ele fazia</i>

	<i>muito homem-aranha que ele gosta muito. Ele desenhava muito o arco e flecha, que era de um hotel que o pai dele ficou. Ele ama esse hotel. Ele desenha muito a família... O pai, a mãe, ele, a Maria Tereza e o Mateus. Ele é muito vinculado à família.</i> <i>No geral o desenhos estão ligados ao assunto da sala.</i>
--	--

ANEXO

POLÊMICA

Colégio particular pode recusar aluno com Down

SENTENÇA DE JUIZ DE SÃO PAULO NEGOU PEDIDO DE INDENIZAÇÃO FEITO POR PAIS DE GAROTA DE 7 ANOS QUE NÃO FOI ACEITA POR ESCOLA PRIVADA. FAMÍLIA ALEGA DISCRIMINAÇÃO E VAI RECORRER

São Paulo - Um juiz de São Paulo decidiu que um colégio particular pode recusar a matrícula de um aluno com síndrome de Down. Quem perdeu a ação foi a família de Livia Roncon, de 7 anos, que não foi aceita na Nova Escola, localizada no bairro Vila Mascote, zona sul da capital paulista. A sentença foi dada no mês passado pelo juiz Gustavo Santini Teodoro, da 23ª Vara Cível de São Paulo. Ele negou o pedido de indenização de mil salários mínimos (R\$ 350 mil) por danos morais. A família de Livia agora tenta anular a decisão num tribunal de segunda instância.

"Há discriminação, há preconceito", diz a mãe, Cristiane Roncon, 36. "Dizem que a escola forma cidadãos. Mas que cidadão será esse, que não conviveu com a diversidade?" A menina foi aceita em outra escola. A síndrome é provocada por um "acidente" genético na gravidez. Em vez de dois, o feto tem três cromossomos 21 em suas células. A sobre carga é responsável pelas características típicas, como olhos puxados, mãos e pés pequenos e desenvolvimento físico e motor mais lento. Não há graus. As diferenças de desenvolvimento são motivadas pelos estímulos dados desde a infância. Há

pessoas com síndrome de Down que chegam à faculdade.

O episódio de Livia ocorreu há dois anos. Na época, a Nova Escola disse que não estava preparada para receber um estudante com Down. A situação hoje é a mesma. "Nós recebemos crianças com outros tipos de dificuldade", diz Laura Souza Pinto, coordenadora da entidade mantenedora do colégio. "Ainda não temos um ambiente para acolher a criança com Down. A inclusão precisa ser responsável, não a qualquer custo."

Na decisão, o juiz argumenta que a Constituição diz que a educação é um "dever do Estado" e

que "a iniciativa privada não é obrigada a suprir eventuais carências do Estado". Para a procuradora Eugênia Fáveto, do Ministério Público Federal, a Constituição foi interpretada equivocadamente. "O ensino é aberto à iniciativa privada desde que se observem todas as normas gerais da educação. A Constituição não autoriza a discriminação." Fábio Adron, do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, concorda. "Os hospitais privados podem recusar pessoas com deficiência pelo fato de a saúde ser dever do Estado, e não da iniciativa privada?", compara.

No ano passado, o Ministério

Público editou uma cartilha em que explicava que as escolas são obrigadas a receber alunos com necessidades especiais. Muitas famílias mantêm os filhos só em entidades de apoio, como a Apae, que não é considerada estabelecimento de ensino. A cartilha advertia que pais que não matriculam as crianças e que diretores que se recusam a recebê-las podem ser presos. Tendo a prisão, pais e diretores entraram na Justiça com cerca de 3 mil habeas-corpus preventivos contra a procuradora Eugênia Fáveto, autora da cartilha. Em dezembro, os pedidos foram negados. (AGÊNCIA ESTADO)