

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia



**DIFICULDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES PARA ENSINAR CRIANÇAS
COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO**

LUCIANI GERALDI

FLORIANÓPOLIS
2005

**DIFICULDADES DE PROFISSIONAIS DOCENTES PARA ENSINAR CRIANÇAS
COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO**

LUCIANI GERALDI

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção de grau de Mestre em Psicologia do
Curso de Pós-graduação em Psicologia na
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olga Mitsue Kubo

Linha de Pesquisa:

Organizações Humanas, Trabalho e o Fenômeno das Representações Sociais

FLORIANÓPOLIS
2005

FOLHA DE APROVAÇÃO

**Dedico a minha família e a todos os meus amigos
pelo incentivo nessa busca de novos
conhecimentos.**

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela serenidade e pela coragem de nunca desistir dos meus objetivos em busca de novos conhecimentos.

A minha família que muito amo e admiro e que sempre me incentivaram a nunca desistir, muito obrigada.

Aos amigos que sempre estiveram perto, sempre incentivando a seguir meu caminho, muito obrigada pela suas presenças constantes.

A professora Maria Alcenir de Carvalho pela correção ortográfica, gramatical e revisão do estudo.

Em especial a você Professora OLGA, muito obrigada pelo acompanhamento nesse processo constante de ensinar e aprender e por garantir que as dificuldades são superadas quando encontramos professores como VOCÊ, com dedicação e uma didática especial ao ensinar.

RESUMO

Para que crianças com Síndrome de Down possam ter um desenvolvimento apropriado no contexto do ensino regular, tendo como promotor desse desenvolvimento o professor, é necessário analisar cuidadosamente pelo menos dois aspectos no que refere à educação dessas crianças. O primeiro deles envolve a concepção de que crianças com necessidades especiais não diferem de outras ditas com desenvolvimento “normal” no que diz respeito as suas possibilidades de aprender. O segundo aspecto traz como exigência examinar com mais rigor o papel do professor no processo de ensinar, principalmente a sua qualificação para lidar com uma ampla diversidade de necessidades apresentadas por cada um dos alunos, dado que, muitas vezes, o ensino da criança com necessidades especiais ocorre de maneira insatisfatória. Dada a necessidade de conhecimento contínuo e de boa qualidade sobre as condições para promover uma boa educação, o objetivo da pesquisa foi investigar quais dificuldades o professor do ensino regular em sala de aula apresenta ao ensinar à criança com Síndrome de Down. Foram sujeitos três professoras de escolas de ensino fundamental pública e privada tendo crianças com Síndrome de Down (SD) como um de seus alunos. Por meio de entrevistas individuais em que perguntas sobre sua formação, tempo de experiência no ensino regular, sobre a maneira pela qual conduziam suas atividades em sala de aula para o ensino de disciplinas previstas no planejamento curricular, seus procedimentos para solicitar atividades, para correção de desempenho dos alunos, entre outras foram feitas. Dentre as três professoras, somente a segunda possuía formação e experiência em Educação Especial, a primeira tinha o auxílio de outra professora que ensinava exclusivamente ao aluno com SD e a terceira professora não apresentava nem formação, nem experiência para lidar com alunos com necessidades especiais. Os dados obtidos por meio da análise dos relatos das professoras foram consistentes com o tipo de formação e experiência de cada uma: a primeira não lidava diretamente com o aluno com SD; a segunda lidava satisfatoriamente com o aluno com SD, com acompanhamento específico a ele e a terceira relatava não saber lidar com o aluno com SD. Alguns comportamentos de duas das três professoras ao lidar com o aluno com SD denotavam ser orientados por concepções de que esse aluno era menos capaz do que outros sem a SD. Esses resultados possibilitam identificar a necessidade de mais preparo dos professores no que tange ao conhecimento, técnicas educacionais em Educação Especial e um currículo pedagógico mais condizendo com a perspectiva de incluir a criança com necessidades especiais e não de segregá-la ainda mais.

Palavras Chaves: Dificuldades de professores, ensino do aluno com Síndrome de Down, Inclusão de alunos com necessidades especiais.

ABSTRACT

In order to Down Syndrome's children could have an appropriated development in the regular education environment, having the teacher as the promoter of that, it is necessary to carefully analyze at least two aspects which are related to the education of these children. The very first one involves the conception that the children with special necessities do not differ from the others said as having "normal" development in what is concerned to the possibilities to learn. The second aspect has the demand of a harder examination the role of the teacher in the process of teaching, mainly in what it is concerned to his qualification to deal with a variety of necessities presented by each of the students, given that, in general, the teaching of children with special necessities happens in a unsatisfactory way. Given the necessity of continuous knowledge and of a good quality by the conditions to promote a good education, the aim of this research was to investigate which difficulties the regular education teacher has in classroom when teaching to the Down syndrome child. Three teachers of schools of public and private basic education with children with Syndrome of Down were the subjects of the research with one of their Down Syndrome child (DS). By means of individual interviews where questions about their schooling, time of experience in regular education, about the way they lead their activities in classroom for the teaching of foreseen subjects in the curricular planning, their procedures to request activities, their correction student's performance, among others were done. Amongst the three teachers, only the second had schooling and experience in Special Education, the first one had the aid of another teacher who taught exclusively to the pupil with DS and the third teacher did not present any schooling or experience to deal with students with special necessities. The data gotten by means of the analysis of the teachers' reports had been consistent with the type of schooling and experience of each one: the first one did not deal directly with the DS student; the second one dealt satisfactorily with the DS student, with an specific attention to the student, and the third one reported not having knowledge to deal with the DS student. Some behaviors of two of the three teachers when dealing with the DS students were denoted to be guided by conceptions of that student was less capable than the others without DS. These results make possible to identify the necessity of preparing the teachers in what is concerned to knowledge, techniques in Special Education and a pedagogical curriculum more capable and aware of the perspectives of including child with special necessities and do not segregate more over.

Key Words: Teachers' difficulties, Down Syndrome students' education, students with special necessities inclusion.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

I DIFICULDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES PARA ENSINAR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO

1 Principais características físicas e biológicas de pessoas com Síndrome de Down	9
2 Pessoas com necessidades especiais no ensino regular	11
3 Conhecimento das características de desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down como condição para maximizar suas aprendizagens	13
4 Formação do professor para ensinar alunos com diferentes características e com diferentes necessidades educativas	16
5 Dificuldades de professores para ensinar crianças com Síndrome de Down	20

II OBTENÇÃO DE DADOS PARA DESCOBERTA DE DIFICULDADES DE PROFESSORES AO LIDAR COM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

1 Sujeitos	32
2 Características das organizações de ensino	32
3 Situação e ambiente	33
4 Equipamento e material	34
5 Procedimento	35
5.1 Contato com as organizações de ensino	35
5.2 Escolha do sujeito	35
5.3 Contato com os sujeitos	36
5.4 Elaboração do roteiro de entrevista	36
5.5 Realização das entrevistas	37
5.6 Organização, tratamento e análise dos dados	40

III COMPORTAMENTO DAS PROFESSORAS DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO A SEUS ALUNOS NA CHEGADA À ESCOLA E NA SOLICITAÇÃO DE TAREFAS

1 Comportamentos das professoras e dos alunos na chegada à sala de aula e em relação à solicitação de tarefas domiciliares	41
1.1 Quais dificuldades de professoras são reveladas pela análise de suas interações com alunos com Síndrome de Down em situações de chegada à escola e de solicitação de tarefas domiciliares?	41

IV COMPORTAMENTOS DAS PROFESSORAS DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO REGULAR EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA PELOS SEUS ALUNOS

1 Comportamentos das professoras e dos alunos em relação as solicitações das professoras das atividades desenvolvidas em sala de aula e extra-sala de aula	55
1.1 Quais dificuldades de professoras são descobertas pela análise de suas interações com alunos com Síndrome de Down nas atividades desenvolvidas em sala de aula e extra-sala de aula?	55

V DIFICULDADES DE PROFESSORES PARA ENSINAR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO: O QUE É NECESSÁRIO PARA SUPERÁ-LAS?	82
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	94
ANEXO 1	95
ANEXO 2	96

I

DIFICULDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES PARA ENSINAR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO

Crianças com Síndrome de Down podem ter um desenvolvimento acadêmico e social satisfatório tendo o professor como mediador nesse processo? Esse questionamento conduz à necessidade de analisar mais cuidadosamente pelo menos dois aspectos no que refere à educação de crianças com necessidades especiais. O primeiro deles envolve a concepção de que crianças com necessidades educativas especiais não diferem de outras ditas com desenvolvimento “normal” no que diz respeito às suas possibilidades de aprender. O segundo aspecto traz como exigência examinar com mais rigor o papel do professor no processo de ensinar, principalmente no que diz respeito à sua qualificação para lidar com uma ampla diversidade de necessidades trazidas por cada um dos alunos, considerando que, muitas vezes, o ensino da criança com necessidades especiais ocorre de maneira regular.

Dada a necessidade de conhecimento contínuo e de boa qualidade sobre as condições para promover uma boa educação, faz-se relevante produzir conhecimento que permita responder à pergunta de pesquisa: “quais são as dificuldades profissionais de docentes para ensinar crianças com Síndrome de Down em organizações regulares de ensino?” Investir na produção de conhecimento sobre os aspectos facilitadores no processo de aprender e ensinar e sobre as condições favorecedoras da aprendizagem como uma forma de promover interações melhores entre as pessoas envolvidas no processo educativo possibilitará, não só identificar equívocos e lacunas nas práticas educacionais, como também facilitará alterações nessas práticas.

Estudos organizados pela Organização das Nações Unidas permitiram concluir que aproximadamente 15 em cada 100 crianças necessitam de educação especializada ou de algum tipo de reabilitação. Estimativas mais otimistas, incluindo os dados do Banco Mundial (1989), consideram aceitável uma incidência de 1,5% a 3,5% de pessoas com deficiências em países desenvolvidos. No Brasil, as condições de pobreza, miséria, desnutrição e precariedade do atendimento primário

à saúde agravam significativamente essa realidade. Dados estatísticos do Banco Mundial de 1999 revelam que 10% da população brasileira é portadora de algum tipo de deficiência, excluindo-se desse contingente os portadores de psicoses infantis e os portadores de autismo, cuja incidência é respectivamente uma em cada mil e 5 em cada 10 mil crianças. Especificamente a incidência da Síndrome de Down, na população brasileira é, segundo Figueira (1993), de um portador a cada 550 bebês nascidos vivos, com tendência a aumentos graduais dessa proporção.

Sabe-se que 70% das deficiências podem ser prevenidas, uma vez que decorrem, em grande parte, de fatores como desinformação, precariedade dos serviços de atenção primária à saúde, saneamento básico incipiente, desnutrição e outras carências. Relatório da UNICEF (1992) possibilitou constatar que a população em geral não tem acesso às informações sobre determinantes da deficiência nem sobre sua prevenção. De acordo com os dados desse relatório, a desinformação é real não apenas para a comunidade de baixa renda, para os analfabetos ou para os excluídos do processo educacional, mas também para os dirigentes de comunidades, municípios, profissionais, funcionários públicos, e até mesmo para planejadores e administradores. Os dados do relatório permitem concluir que os recursos aplicados pelo governo em programas de alto custo¹ atendem a uma quantidade ainda pequena de crianças.

No que concerne ao controle da incidência da Síndrome de Down na população brasileira, o que parece ser fundamental como política de prevenção é uma ampla difusão de informações que auxiliem as pessoas, principalmente pais e responsáveis, sobre fatores que mais predispõem sua ocorrência, assim como incrementos na infra-estrutura que disponibilizem recursos materiais e humanos para que esse controle efetivamente ocorra. Para iniciar um trabalho dessa natureza, parece ser necessário a apresentação das principais características presentes nessa Síndrome.

¹ De acordo com a CORDE (1992), o custo social de gasto é de 12.452 dólares anuais para a manutenção de cada pessoa deficiente.

1 Principais características físicas e biológicas de pessoas com Síndrome de Down

Em 1866, o cientista inglês John Langdon Down questionou por que algumas crianças, mesmo filhas de pais europeus, eram tão parecidas entre si e tinham traços que lembravam a população da raça mongólica, principalmente pela inclinação das pálpebras, similar a dos asiáticos. Down referiu-se às características apresentadas como sendo indícios de uma retrogressão racial da população, descrevendo um paciente no qual o aspecto da criança era parecido com os habitantes da Mongólia, segundo Pessotti (1984). Dessa forma, alguns leigos ainda se referem à Síndrome de Down como "mongolismo".

Durante décadas os cientistas de várias nacionalidades, na tentativa de encontrar as causas da Síndrome de Down, culpavam as infecções e a sífilis, bem como os casamentos consangüíneos, as tentativas de aborto, os efeitos dos raios-X e as emoções fortes, como fatores determinantes da Síndrome de Down. Mas foi apenas em 1958, com avanços no estudo dos cromossomos humanos, que o cientista francês Jerome Lejeune descobriu a verdadeira causa da Síndrome de Down. Estudando os cromossomos dessas pessoas, percebeu que ao invés de 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, elas tinham 47, ou seja, um a mais (Mustacchi & Rozzone, 1990; Pessotti, 1984).

A Síndrome de Down ou trissomia 21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas. A característica mais importante dessa Síndrome é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. O cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tônus muscular), encontrada em quase todos os casos de Síndrome de Down (Lefèvre, 1988).

Figueira (1993) refere que o aspecto da criança com Síndrome de Down é em geral, bastante atípico, apresentando características em variadas combinações sem

que seja possível estabelecer qualquer relação entre o número de sinais físicos e o grau de desenvolvimento que a criança alcançará. De qualquer forma, para avaliar os aspectos que caracterizam as pessoas com Síndrome de Down, os profissionais de Genética Médica analisam um conjunto de características (Anexo I). Se a criança avaliada apresentar pelo menos 13 características desse conjunto, ela pode ser diagnosticada como portadora da Síndrome, confirmada por meio da análise cromossômica do cariótipo.

Autores como Lefèvre (1988) e Pueschel (1993), descrevem as características principais que são identificadas na ocasião do nascimento ou logo após: os olhos apresentam-se com pálpebras estreitas e levemente oblíquas, com prega de pele no canto interno (prega epicântica). A íris freqüentemente apresenta pequenas manchas brancas (manchas de Brushfield). A cabeça geralmente é menor e a parte posterior levemente achatada. A moleira pode ser maior e demorar mais para se fechar. A boca é pequena e muitas vezes se mantém aberta com a língua para fora. As mãos são curtas e largas e, nas palmas, há uma única linha transversal de lado a lado ao invés de duas. Há presença de hipotonia muscular, caracterizada pela musculatura em geral mais flácida. Pode existir pele em excesso no pescoço, que poderá desaparecer com a idade. O conduto auditivo é estreito em decorrência das orelhas serem geralmente pequenas e de implantação baixa. Os dedos dos pés são mais curtos e, na maioria das crianças portadoras da Síndrome, há um espaço maior entre o dedão e o segundo dedo, além de apresentarem pés chatos.

Outro aspecto é a alteração cardíaca que atinge 40% das crianças com Síndrome de Down. Elas também apresentam uma baixa resistência imunológica o que as tornam mais propícias às infecções. Essa alteração e a baixa resistência imunológica podem interferir no desenvolvimento físico e motor da criança com Síndrome de Down, acarretando cuidados especiais, para que ela possa apresentar um desenvolvimento físico satisfatório. O crescimento físico das crianças com Síndrome de Down é mais lento e dificilmente ultrapassam a altura de 1,42m a 1,62m para homens e 1,35m a 1,50m para as mulheres (Pueschel, 1993). O mesmo autor também indica que o desenvolvimento da criança que apresenta Síndrome de Down fica comprometido em função dessas cardiopatias e de outras anomalias de saúde, como por exemplo: baixa resistência imunológica, infecções pulmonares e

generalizadas, que podem interferir de forma negativa no ritmo do desenvolvimento global.

O conhecimento sobre as principais características físicas e biológicas das pessoas com Síndrome de Down ganha especial importância no exame de possíveis decorrências na interação dessa com o mundo. Para as crianças, a sua interação na escola, de maneira geral, demarca o início de uma etapa de expansão de suas relações, principalmente as sociais. Dessa forma, torna-se premente examinar as decorrências da inserção dessas crianças no ensino regular.

2 Pessoas com necessidades especiais no ensino regular

De acordo com Severino (1986), no Brasil, no início de século XX, ocorre o chamado “entusiasmo” pela educação e a escola passa a ser vista como redentora da humanidade. Fundamentada nos princípios emanados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança, as constituições brasileiras de 1967 e 1969 determinam educação gratuita e obrigatória, recomendando educação especializada aos excepcionais.

Com o movimento da Escola Nova e o “entusiasmo pedagógico”, Oliveira (1996) relata que a partir de 1930, as preocupações educacionais adquirem um enfoque “técnico-pedagógico”, com o aparecimento de propostas de pesquisas científicas. Muitas dessas propostas tinham o intuito de reduzir as desigualdades entre crianças “ditas normais” e crianças com necessidades educativas especiais. Essa situação muito influenciou a educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, embora muitas vezes, a ênfase no desenvolvimento global do educando visando diminuir as diferenças por meio de uma educação apropriada, acabasse levando a uma rotulação e a propostas de ensino individualizado. Esse ensino individualizado, por sua vez, quando não efetivado, acabou contribuindo para a segregação dos “ditos diferentes”. Da Ros (1999) salienta que os portadores de Síndrome de Down, por serem considerados “diferentes” em função do seu caráter

genético e de pouca irreversibilidade das características físicas por eles apresentadas, foram alvo do mito de que nada é possível em prol do desenvolvimento cognitivo desses portadores. Eles nasceriam “condenados” a serem inteiramente dependentes de outra pessoa por toda a sua vida, como se fossem eternos bebês.

No período de 1937 a 1945, no Brasil, durante a vigência do Estado Novo, houve um retrocesso no processo de democratização do ensino, por meio de uma política centralizadora da educação, com um forte controle estatal em todos os setores sociais (Mendes, 2000). Foi somente a partir de 1958, que foi observado um investimento técnico financeiro junto às secretárias de educação e instituições especializadas por parte do Ministério da Educação e um estímulo às campanhas nacionais visando à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2000).

Nas décadas de 1960 e 1970, o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais apresentou pequenas modificações resultantes da efetivação dos direitos como pessoas e, principalmente, pelo processo lento de democratização da educação. Pouco a pouco, por meio da atuação das organizações civis (ONGs), como Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), a situação de pessoas com necessidades especiais conseguiu extrapolar o âmbito da saúde e tornou-se alvo de atenção no âmbito educacional primordialmente.

Finalmente, na década de 80 desenvolveram-se no Brasil “correntes” oriundas do movimento de integração e normalização iniciado na Europa e nos Estados Unidos que valorizaram o ser humano, pertencente ou não às “minorias”. Assim, as crianças com necessidades especiais, seus familiares e profissionais, engajados nesse movimento no Brasil, lutaram para conseguir duas importantes conquistas: integração e direitos iguais (Canziani, 1995). Essas conquistas desencadearam no Brasil, a exemplo de outros países, mudanças conceituais contínuas que repercutiram e repercutem diretamente sobre como conduzir processos necessários

para tornar pessoas com necessidades especiais plenos participantes de sua comunidade.

Até o ano de 2004, o processo de incluir pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade não estava totalmente concretizado. Longe de uma concretização efetiva, a quantidade de crianças que freqüentam somente escolas ou classes especiais é grande. Pelos dados do Censo Escolar de 2002, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), enquanto 400 mil alunos com alguma deficiência estudam em escolas especiais, apenas 110 mil freqüentam escolas regulares (Voivodic, 2004). Dados de pesquisas possibilitam mostrar ainda que nem sempre os serviços especiais cumprem efetivamente seu fim (Machado, 1994; Mazzotta, 1996; Michels & Garcia, 1999; Omote, 2000). Tais serviços especializados como escolas especiais, por exemplo, não raro prolongam a permanência de seus alunos, quase sempre sem perspectiva de retorno ou inserção no ensino regular. Omote (1999, p.7) revela que “a manutenção prolongada de alunos em classes especiais para deficiência mental pode ser uma outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento em Educação Especial.” Dessa forma, é possível concluir que o processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais ainda está como uma “página em branco”, a ser construído.

Para assegurar a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais e, em particular, de pessoas com Síndrome de Down é necessário obter informações corretas sobre o que é Síndrome de Down. Ao conhecer apropriadamente as características de pessoas com essa Síndrome muito provavelmente favorecerá a atuação do professor que lida com o ensino fundamental. Segundo Figueira (1993), é necessário que o professor esteja preparado para receber com naturalidade a criança na escola, estimular suas relações sociais e sua participação em atividades escolares, nos esportes, nas comemorações em atividades em grupo e individuais. Dessa forma, o professor, sendo responsável pelo processo de inclusão do aluno no ensino regular estará observando os requisitos fundamentais em qualquer interação social: escutar e respeitar as pessoas.

A criança com Síndrome de Down em um processo de inclusão terá oportunidade de desenvolver não somente aprendizagens de comportamentos acadêmicos no sentido mais restrito, mas também de desenvolver-se em muitos outros aspectos o que, muito provavelmente, contribuirá para uma transição mais segura do contexto familiar para a escola. A adaptação da criança ao ambiente educacional é condição necessária para que ela possa usufruir, da melhor maneira, as oportunidades de aprendizagens de novas concepções e competências. Segundo Werneck (1993, p.174), “a criança aprenderá e desenvolverá seu sistema-motor, avanço intelectual, concentração e interesse naquilo que está desenvolvendo na escola”. Para que a escola passe a ser um referencial para a criança, o professor necessitará desenvolver suas habilidades atento ao processo de aprendizado dessa criança.

O processo de aprender e de construir um repertório comportamental mais variado e amplo ocorre tanto na criança com desenvolvimento “normal”, como na criança com Síndrome de Down. Porém, como a característica principal dessa Síndrome é a lentidão do desenvolvimento do sistema nervoso central, esse processo, muito provavelmente, ocorrerá com alguma defasagem ao ser comparado com ritmo de desenvolvimento de uma criança não portadora da Síndrome. Há, portanto, a necessidade de estimular a criança com Síndrome de Down no sentido de desenvolver uma variedade de situações nas quais ela possa se beneficiar, tendo como principal “aliado” um arranjo ambiental que favoreça esse desenvolvimento físico, intelectual e social de forma mais acelerada.

3 Conhecimento das características de desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down como condição para maximizar suas aprendizagens

O atraso na aquisição e desenvolvimento cognitivo da criança com Síndrome de Down em comparação com o desenvolvimento dito “normal” pode ser atribuído, segundo Martinez (1992), à características físicas ou ambientais que influenciam negativamente no processo de desenvolvimento, tais como: baixa acuidade visual e discriminação auditiva; freqüentes doenças respiratórias; hipotonia da musculatura

oro-facial; alteração no alinhamento dos dentes; palato ogival com tendência à fenda; língua grande ou cavidade oral pequena; dificuldade na mastigação, sucção e deglutição; dificuldades do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento; dificuldade de sintetização e problemas na estruturação sintática e falta de atividades sociais que façam a criança utilizar a linguagem de forma significativa. O que parece ser importante destacar, no entanto, é que essas são características físicas que demarcam a aparência de pessoas com Síndrome de Down e, ao contrário de significar deficiência, interferem nas características das relações que essas pessoas tem como seu meio. Portanto, conhecer essas características físicas é fundamental para promover melhores condições para o desenvolvimento pleno das pessoas com Síndrome de Down.

Martinez (1992) comenta que no século XX muito se estudou sobre a estimulação e também sobre o desenvolvimento infantil, e que pais e professores mostram uma grande preocupação em proporcionar o melhor possível em termos de oportunidades para que seu filho e aluno se desenvolvam plenamente. Entretanto, a autora indica que a literatura e as orientações nem sempre são suficientemente claras, adequadas e acessíveis, para que pais e professores possam levar a efeito uma prática eficaz, sem ficarem com dúvidas, incertezas e, dessa forma, permanecerem dependentes de especialistas no que concerne à educação de crianças com necessidades educativas especiais e, em particular, aquelas com Síndrome de Down.

Uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças de maneira geral é aquela relacionada à aprendizagem da linguagem. Muito tempo antes de poder usar as palavras, as crianças são capazes de compreender seus significados por intermédio da distinção de sons, volume e entonações da voz usada pelo adulto. As crianças conseguem perceber, desde muito cedo, essa diferença atribuída à voz humana e da percepção de outros sons. Manning (1977, p.56) salienta que “mesmo depois de aprenderem a falar, a compreensão da criança é mais complexa que sua utilização”, pois recebe informações diferenciadas e naturalmente faz uma triagem quanto ao seu uso.

Quando nasce uma criança, ela começa a vocalizar – começa a chorar. Depois desse choro, passa a comunicar idéias, experiências, desejos, receios e outros sentimentos que desencadeará em uma linguagem própria, individual e independente (Manning, 1977). As primeiras palavras emitidas talvez não soem como as corretas, porém, os pais são capazes de dizer a que os filhos estão se referindo, mesmo quando eles usam um vocabulário particular ao avistarem um determinado objeto. Quando começam a aprender a falar, as crianças usam palavras mais significativas, aquelas que são para elas referências. Assim, a linguagem tem por função essencial a comunicação, pelo menos até certas fases de desenvolvimento. Conforme Vygotski (1987), o desenvolvimento da palavra constitui-se num estágio avançado da comunicação humana e que é possível porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. O processo de conhecimento da linguagem pelas crianças é iniciado com a aprendizagem de algumas regras de desenvolvimento da linguagem como elaborar e verificar o que estão falando. Isso é possível conforme salienta Manning (1977), por meio da repetição, na qual as crianças aprendem a falar copiando o modo de falar dos adultos. Esse processo relacional é realizado, portanto, com o desenvolvimento biológico e de sua história de aprendizagem.

O que, quanto e quão precisamente uma criança percebe o mundo estão relacionadas ao seu conhecimento da linguagem. Segundo Lewis (1964, p.93), “a linguagem pode limitar ou ampliar aquilo que é percebido”. Pensar pode ser desenvolvido sem um conhecimento explícito da linguagem, como acontece por exemplo com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Mas, para crianças que não possuem limitações para aprender, a aprendizagem é ao mesmo tempo, produto e recurso por meio do qual outros processos de aprender ocorrem. Assim, a complexidade da aprendizagem de uma pessoa em geral tem como foco norteador à competência de quem tem a responsabilidade de ensinar.

Considerar que muitas das deficiências que crianças apresentam na aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade são reflexos de procedimentos educacionais deficientes, implica em considerar que, para cada criança, o que ela traz como condição para iniciar o processo de alfabetização é essencial. Sabe-se que crianças com níveis sócio econômicos mais baixos tendem a apresentar

rendimentos mais baixos na escola. Daí a importância de programas de intervenção que procurem proporcionar à criança, mesmo antes de sua entrada na escola regular, a aquisição de habilidades necessárias para um bom aproveitamento, habilidades essas que, muito provavelmente, não aprende em casa. A necessidade de estimular a fala é vital para o desenvolvimento satisfatório da criança, pois, segundo Vygotski (1999, p.28), “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”. Assim, estimular a fala da criança irá proporcionar uma condição mais favorável ao seu aprendizado necessário para seu pleno amadurecimento.

Diversos autores, como Feitosa (1998), Tristão (1998), Zorzi (2003) afirmam que o desenvolvimento da linguagem corresponde a uma manifestação importante e geral do desenvolvimento da criança, que é base fundamental para uma boa comunicação. A linguagem da criança em idade pré-escolar em geral e da criança com Síndrome de Down em particular tem organização gramatical precária. As dificuldades em organizar estruturas complexas com significados coerentes podem ser amplas, afetando aspectos diversos do comportamento, de natureza cognitiva ou outras. Também há variáveis que interferem no processo de aquisição e desenvolvimento da habilidade da linguagem, decorrentes, muitas vezes, de problemas de estruturas anatômicas requeridas para produzir a fala, defeitos sensoriais e alterações neurológicas.

Estudos do desenvolvimento da linguagem em pessoas com Síndrome de Down (Chapman, Schwartz & Bird, 1991; Miller et al. 1993), tem possibilitado descobrir algumas características importantes desses processos principalmente no que se refere ao início da pronúncia das palavras por essas pessoas. Sabe-se que 50% das crianças com Síndrome de Down apresentam deficiências em vocabulário e quase todas as evidenciam por volta dos 36 meses de idade; a taxa de progresso na aquisição de habilidades de produção de linguagem se torna mais lenta com o avanço da idade cronológica, mas continua ao longo da adolescência. Werneck (1995, p.162) considera que "embora o potencial cognitivo das pessoas com Síndrome de Down seja mal-elaborado, é improcedente dizer que não sejam capazes de abstrair". A crença de que pessoas com Síndrome de Down sejam incapazes de apresentar pensamentos formais é mostrada como infundada pelas

muitas experiências bem sucedidas conduzidas com dedicação e técnicas apropriadas utilizadas pelos profissionais de educação especial (Zausmer, 1984). A mesma autora acrescenta que estudos sobre o desenvolvimento cognitivo como memória e pensamento devem ser priorizados no desenvolvimento dessas pessoas no contexto educacional. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo de pessoas com Síndrome de Down é resultado de experiências vivenciadas, de técnicas e procedimentos que propiciem a elas oportunidades para que possam realizar novas associações do que conhece com o novo, ampliando o significado do meio no qual se insere.

A linguagem representa um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento da criança, seja ela com “necessidades especiais” ou não. Ser um falante competente propicia relacionar-se melhor com as demais pessoas e, assim, integrar-se no seu meio social e escolar. Dado que pessoas com mais habilidades na linguagem podem melhor comunicar seus sentimentos e pensamentos, é premente aprender a linguagem de forma a tornar-se capaz de produzir um conhecimento próprio e coletivo. Ademais, o desenvolvimento apropriado da linguagem irá facilitar a aprendizagem de outros comportamentos igualmente importantes para tornar crianças cada vez mais autônomas. A importância dessas aprendizagens e o conhecimento da necessidade de preparar as pessoas para serem eficazes e bem sucedidas na vida adulta, segundo Pueschel (1995), exige uma avaliação da qualidade da formação do professor na educação em suas habilidades básicas e específicas. Proporcionar um ensino para as crianças com Síndrome de Down que possibilite cumprir os objetivos de um educador é algo que precisa, por sua vez, ser garantido por quem tem a responsabilidade de formar esse professor.

4 Formação do professor para ensinar alunos com diferentes características e com diferentes necessidades educativas

O desenvolvimento da criança desde que deixa de ser bebê – por volta de dois anos de idade – até começar a se transformar em adulto está relacionado tanto

às condições biológicas quanto às aquelas proporcionadas pela sociedade. Nesse percurso de desenvolvimento, a criança passa por diferentes momentos nos quais sua forma de agir, pensar e sentir sucedem e se transformam segundo sua capacidade de aprender com as oportunidades que lhe são oferecidas. A contribuição do professor nesse processo de aprender é decisiva, pois o desenvolvimento da capacidade de aprender da criança está diretamente relacionada à finalidade das experiências educacionais que ela vivencia, sobretudo no ensino fundamental.

Dado que a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem do aluno é do professor e de que o ensino necessita atender as características individuais dos alunos, então o planejamento do professor é um processo de responsabilidade instrucional que precisará revelar o que necessita ser modificado na forma de ensinar. Como analisa Matos (2001, p.160), “se a aprendizagem de um aluno é um processo lento, demorado e penoso, isso como diz Sidman (1985) reflete o comportamento do professor, não do aluno” (Matos, 2001, p.160). Por essa razão, torna-se importante avaliar o papel do professor no contexto do ensino.

Matos (2001) argumenta que no final dos anos 70 e início dos anos 80, as escolas americanas em especial, desenvolveram objetivos de ensino relativos a conceitos como “aprendizagem baseada na competência” e “educação de qualidade”. Esses conceitos foram expressos de maneira a ajudar o professor em sala de aula e que serviram de metas para que a comunidade escolar pudesse implementar competências como “desenvolver habilidades de comunicação”, “melhorar as habilidades analíticas”, “fortalecer a capacidade de resolver problemas”, “desvincular a capacidade de emitir julgamentos de valor.” Contudo, a formação do professor para ser capaz de concretizar as aprendizagens expressas nos objetivos de ensino assim definidos, estava muito aquém. Skinner (1972, p.90) salienta que “O professor principiante não recebe preparação profissional. Geralmente começa ensinando e, se melhora, é apenas graças a sua própria e desamparada experiência.” Assim, era e é natural que dúvidas surgissem em como desenvolver esses objetivos de ensino, também no contexto brasileiro de formação e qualificação do professor para o exercício docente.

Conforme Azanha (2004), no contexto nacional, há décadas é discutida qual a formação ideal e necessária do professor do Ensino Médio (fundamental e médio), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, as preocupações sobre a formação docente aproximam-se da concepção de Comênio (1957), segundo o qual o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. É possível ainda argumentar que o bom professor é simplesmente o que conhece sobre o assunto que está interessado. Qualquer conhecimento sobre processos pedagógicos, como conhecimento básico, é tido como desnecessário (Skinner, 1972). Assim, os professores necessitam auxílio e, principalmente, um auxílio que possibilite ao professor realizar uma análise do sistema educacional que seja realmente eficiente – que compreenda os processos de ensino e aprendizagem, definidos de maneira clara e inequívoca.

Considerando a necessidade de avaliar a qualidade da formação de professores para serem capazes de promover o desenvolvimento pleno de seus alunos, implica em que as organizações formadoras de docentes tenham, como ponto de partida, formular propostas favorecedoras desse desenvolvimento das crianças de 1.^a a 4.^a série do ensino fundamental. Essas propostas, por sua vez, seriam orientadas por um “ideal político de liberdade, onde as crianças são pequenas – sementes, que adubadas e expostas às condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo” (Oliveira, 1995, p.14).

Diante do contexto da educação fundamental o professor tem papel importante, o de desempenhar profissionalmente seu papel de ensinar e proporcionar situações necessárias às finalidades dessa educação. Assim, a relevância de sua competência para a Educação se dá a partir da avaliação da qualidade do conhecimento que constitui a “matéria-prima” de seus comportamentos profissionais e da natureza das relações estabelecidas com o aluno. Ser capaz de propor objetivos claros e coerentes é que possibilitará promover um contexto de

relações significativas que contribuam para a inserção da criança na sociedade (Ferreiro, 1988).

Na formação de professores para o ensino o que prevalece é a competência fundamental para que, de fato, se concretizem as ações destinadas a erradicação do analfabetismo, à universalização do ensino fundamental, ao atendimento suficiente na educação infantil e no ensino médio, à educação suficiente e adequada de jovens e adultos, e de pessoas com necessidades educacionais especiais (Carvalho, 1998). Assim, a participação de professores na formação específica para cada área da educação é significativa para o desenvolvimento e inserção da criança na sociedade.

Pueschel (1993) salienta que o professor de ensino especial é um profissional que interage e integra-se com seus alunos. Um dos requisitos para o professor tornar-se capaz de interagir e integrar-se com seus alunos é de um professor conhecedor da criança. Outras características do professor também são valorizadas e desejáveis como capacidade de observação, organização do ambiente, respeito à criança, promovedor da cooperação entre todos, respeitador das individualidades e do potencial de aprendizagem de seu aluno. Dessa forma, os professores são valorizados por apresentar condições de trabalho em sala de aula que possibilitam a inserção de seus alunos com necessidades especiais não só na comunidade acadêmica à qual pertencem, mas na sociedade de maneira geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, orienta para promoção do desenvolvimento infantil e para o estímulo à aquisição do conhecimento. As aquisições relacionais e interativas entre professor e aluno fazem-se necessárias para que a formação da criança possibilite o exercício progressivo de sua cidadania, numa relação dinâmica e crítica no contexto cultural e social em que se situa, e que na pluralidade de experiências e vivências socializadas e desafiadoras, possa ainda constituir sua identidade (LDB, 1996). Dessa forma, é atribuição do professor definir “o quê” e “como” ensinar os “conteúdos” das diversas áreas de acordo com o conhecimento que possui daqueles a quem se destina o ensino. Ferreiro (1988), conclui que o professor tem um papel importante no processo de identificar as necessidades individuais das crianças com necessidades

educativas especiais, por ser o elemento que acompanha diretamente o desempenho escolar da criança, observa e reage aos “conteúdos” dos trabalhos, aos métodos empregados e tira conclusões sobre os progressos individuais e grupais. Há uma importância do papel do professor no processo de ensinar por ser ele o elemento que interage diretamente com a criança em situações diversas. Essa interação permite ao professor conhecer minuciosamente o progresso da criança em evolução e desenvolvimento. Alves (1995) relata que o professor está preocupado em gerenciar os “conteúdos” aplicados; acreditando ser possível fazer algo em prol da aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, repensando também que essas crianças necessitam de um tempo disponível para assimilar o que aprendem e principalmente que o comportamento emocional dos professores não ultrapasse a concepção de ensinar (Alves, 1995).

Os processos de ensinar e aprender são mais que processos meramente técnicos. A relação entre esses dois processos caracteriza-se por relações entre comportamentos de professores e comportamentos de alunos - no qual ensinar é o nome da relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno (Kubo & Botomé, 2001). De acordo com esses autores, é responsabilidade do professor ter clareza sobre o que o aluno necessitará aprender para se tornar capaz de comportar-se em relação ao seu meio de modo a produzir benefícios para si e para outras pessoas. Dessa forma, o professor necessitará, ao planejar e desenvolver um curso, uma disciplina, ou uma aula, responder as perguntas: (1) o que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem “formados”? (2) com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar, quando estiverem “formados”, para produzir esses resultados? e, (3) o que os aprendizes necessitarão **estar aptos** a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais? Sem as respostas a essas questões dificilmente o professor terá clareza sobre o que ensinar e, conseqüentemente, também encontrará dificuldades para selecionar a melhor forma de ensinar.

A formação do professor do ponto de vista pedagógico não é apresentada como uma tentativa de aplicação de seus conhecimentos em possíveis descrições e explicações de “fatos” escolares, mas como aspectos que mostram e indicam

características necessárias do professor que interfere na qualidade de seu trabalho desenvolvido em sala de aula ao ensinar. Assim, alguns estudos possibilitaram identificar comportamentos necessários ao professor para promover pleno desenvolvimento de seus alunos e que possa contribuir para que a aprendizagem de seus alunos se concretize. Segundo Angotti (1994), Alencar, (1990); Amabile, (1989); Ciskszentmihalyi, (1996); Fleith, (2000); Oliveira, (1995), Raffini, (1991); Starko, (1995); Stenberg & Williams, (1996); Virgolom, Fleith & Neves – Pereira, (1999); são autores de alguns estudos que possibilitaram descobrir qualidades que professores necessitariam apresentar ao ensinar seus alunos.

Segundo Angotti (1994), o professor deveria manifestar sua criatividade e originalidade, ser objetivo apresentando prudência em seu linguajar e comportamento, o que deveriam servir de exemplo. Além do que, o professor precisaria ser observador, ativo, com habilidades técnicas de organização do ambiente e materiais, ser paciente, respeitador, cooperativo, amoroso e afetuoso (Oliveira, 1995). Alencar, (1990); Amabile, (1989); Ciskszentmihalyi, (1996); Fleith, (2000); Raffini, (1991); Starko, (1995); Stenberg & Williams, (1996); Virgolom, Fleith & Neves – Pereira, (1999) revelam, como sugestões, comportamentos do professor em sala de aula: dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver suas idéias; valorizar produtos e idéias criativas; considerar o erro com uma etapa do processo de aprendizagem; estimular o aluno a imaginar outros pontos de vista; dar ao aluno oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades; prover oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento de um autoconceito positivo; cultivar o senso de humor em sala de aula; ter experiências positivas em relação ao desempenho da criança; demonstrar entusiasmo pela atividade docente e conteúdo que ministra; criar um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa; não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra.

Como estratégias de ensino são destacados: dar ao aluno feedback informativo; relacionar os objetivos do conhecimento às experiências dos alunos; variar as tarefas propostas aos alunos, as técnicas instrucionais e formas de avaliação; criar um espaço para divulgação dos trabalhos dos alunos; oferecer aos

alunos informações que sejam importantes, interessantes, significativas e conectadas entre si; compartilhar, com os alunos, experiências pessoais relacionadas ao tópico estudado; orientar o aluno a buscar informações adicionais sobre tópicos de seu interesse; dispor os móveis em sala de aula de acordo com as atividades desenvolvidas. Nas atividades desenvolvidas destacam-se aquelas que: levem o aluno a produzir muitas idéias; envolvam analisar criticamente um acontecimento; estimulem o aluno a levantar questões; levem a gerar múltiplas hipóteses; desenvolvam no aluno a habilidade de explorar conseqüências para acontecimentos que poderão ocorrer no futuro (Naujorsks; Pletsch; Pontes, 2001). Esses pesquisadores indicam a tendência atual dos estudos em criatividade, além da implementação de técnicas e programas de treinamento de criatividade, visando estimular o potencial criativo de alunos e ou professores.

5 Dificuldades de professores para ensinar a criança com Síndrome de Down

O aprendizado da criança com Síndrome de Down inicia a partir de seu nascimento com uma estimulação capaz de integrá-la progressivamente ao meio educacional e à vida social. Segundo López (1995), a pessoa com Síndrome de Down apresenta os mesmos estágios de desenvolvimento de criança “normal”, de forma mais lenta. Esse autor relata que o raciocínio dessa criança ao passar de uma etapa para outra permanece por muito tempo na situação “de vai e vem”, dividido entre estruturas de pensamento atual e anterior, em que o abandono de uma destas é tarefa difícil. Assim, o professor frente a essa característica, pode apresentar dificuldades no processo de ensinar, pois há um período de adaptação e acomodação da criança ao ambiente do professor. O sucesso de esforços dos professores dependerá grandemente de como ele irá identificar e desenvolver as experiências prévias trazidas pelos alunos da pré-escola. Seu sucesso como professor dependerá de como ele próprio irá ensinar seus alunos no ambiente da escola e na adaptação dessa criança a esse mundo que está sendo apresentado a ela (Beyer, 1996). Ademais, o professor necessita identificar relações de igualdade entre o ambiente familiar e o escolar para que a criança não recue aos novos

contatos propostos por ele. O mesmo autor afirma que a criança com Síndrome de Down necessita, principalmente, que o professor forneça segurança, conforto, confiança, para que ela possa crescer e aprender.

Um educador pode contribuir de maneira significativa para a ruptura do estigma educacional que os alunos com Síndrome de Down podem sofrer a partir das relações que estabelecem com a sociedade. O estigma é produto de uma imagem que as pessoas possuem de crianças com Síndrome de Down determinada pela qualidade e quantidade de informações que elas possuem sobre a síndrome. Infelizmente, é verificada uma tendência em classificar as crianças com Síndrome de Down como um “problema sem solução”, como uma pessoa geneticamente condenada a ser incapaz de realizar atividades escolares (Motta, 1996), até mesmo pelos educadores que, em princípio, teriam a função de romper com esses estigmas.

De acordo com Andrade (1999), é possível afirmar que, como um grupo, as crianças com Síndrome de Down, são um dos mais discriminados nas escolas, nas quais o modelo de perfeição física e intelectual é constantemente almejado. O mal estar que as crianças com Síndrome de Down ocasionam em certos educadores induz a uma comodidade desses em relação à interação que precisa ser estabelecida para que aconteça a aprendizagem (Omote 1980).

Uma das conseqüências danosas do estigma em relação aos portadores de Síndrome de Down é a interferência sobre o trabalho que professores necessitam desenvolver para que a criança seja capaz de aprender. Um aspecto dessa aprendizagem é o processo de como a leitura se processa e posteriormente a escrita. Conforme (Goodman, 1997, p.57), “...o ato de produzir escrita é trabalhoso para crianças pequenas, o que requer um posicionamento essencial do professor neste processo”. Assim, é necessário uma mudança no comportamento dos educadores, pois ao ensinar a criança com Síndrome de Down e qualquer criança no ensino regular é um processo naturalmente longo e trabalhoso, ainda mais com a tarefa especificamente de fazer com que a criança com Síndrome de Down se envolva de maneira participativa, concreta e individual. Essa mudança de comportamento do professor poderá ser viabilizada por meio de apoio técnico e de conhecimento, que requer dele revisão de suas concepções sobre o processo de ensinar e aprender, pois essa criança precisa ser integrada e esse processo de

integração é um fenômeno complexo que vai além de colocar ou manter crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares. Essa integração refere-se também ao processo de educar e ensinar no mesmo grupo, pois as crianças com necessidades educativas especiais, permanecem durante uma parte ou uma totalidade do tempo na escola (Landi, 2001). Mas é necessário, que os professores recebam apoio no trabalho não somente com essas crianças, mas sim apoio no trabalho como um todo para ser possível uma educação de qualidade para todos.

Martins (1999) destaca que ao investigar a percepção de educadores sobre inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, há a necessidade de uma estruturação das estratégias políticas públicas para oferecer às escolas melhores condições para a promoção da inclusão. A capacitação de professores para atuarem diante essa heterogeneidade de alunos, a capacitação de equipes pedagógicas, o redimensionamento das salas de aula, a redução do número de alunos por turma, a dotação de material didático atualizado, a adaptação dos critérios de avaliação são considerados como facilitadores do processo de inclusão.

A educação da pessoa com Síndrome de Down necessita ocorrer preferencialmente em uma escola que leve em conta suas necessidades especiais. O ensino necessita ser reestruturado em seus programas educacionais, nas metodologias de ensino e na criação de serviços de apoio, visando oferecer experiências para as crianças, de convívio social baseadas em suas potencialidades e habilidades, envolvendo família, escola e sociedade. As crianças que apresentam limitações, conforme alerta Fonseca (1992) têm direito e podem beneficiar-se da oportunidade de freqüentar desde cedo uma creche e uma escola comum, desde que essas escolas estejam adequadamente preparadas para recebê-las. As escolas de ensino regular, portanto, necessitam ser estruturadas em seus aspectos físicos e de segurança e com proposta de preparação constituídas de aspectos culturais, sociais, de forma que dê condições para que as potencialidades dessas crianças sejam devidamente desenvolvidas (Voivodic, 2004).

Segundo Andrade (1999), muitos professores possuem dificuldades de ensinar alunos portadores de Síndrome de Down. A falta de interesse por parte dos

professores de conhecer as possibilidades de aprendizagem de uma criança com necessidades especiais, muitas vezes, faz com que o desempenho escolar desses alunos seja condenado ao fracasso. Landi (2001) enfatiza que o aluno com necessidades educativas especiais e especialmente o de Síndrome de Down pode ser sujeito do processo de aprendizagem e será papel do professor mediar a interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Andrade (1999) salienta que grande parte dos educadores questiona se a criança com Síndrome de Down deve experimentar os mesmos conflitos e desafios no processo de aprendizado das outras crianças, principalmente no que tange a linguagem oral, ou se deve ser submetida às tarefas que os professores acreditam ser convenientes para ela.

Vários sentimentos evidenciam-se na relação dos educadores com a criança que possui Síndrome de Down, como o sentimento de pena. Conseqüentemente, essa situação pode propiciar comportamento de proteção por parte dos educadores em relação a essa criança, o que, por sua vez, provavelmente os fazem tratar essa criança como um bebê. Uma das conseqüências dessa maneira dos professores agirem é a pouca estimulação em desenvolver o aprendizado da criança com Síndrome de Down, para possibilitar uma convivência em grupo mais intensa. Muitas vezes, é o professor que faz as atividades pela criança. Glat (1989) analisa essa situação como um evidente desejo dos professores de manter um certo infantilismo, reduzindo o que é impingindo às crianças com Síndrome de Down, limitando assim as experiências que favoreciam o desenvolvimento infantil no contexto escolar.

Muitos educadores relatam que não acreditam no potencial intelectual das crianças com Síndrome de Down (Andrade, 1999). O argumento que pode estar sendo encoberto é que eles não conseguem perceber o potencial e o desenvolvimento intelectual dessas crianças. As ações praticadas e desenvolvidas em sala de aula na educação infantil relacionadas com crianças com Síndrome de Down ficam restritas às relações artificiais, limitadas basicamente às relações instrucionais da professora com elas. Aprender a valorizar os aspectos individuais da criança com Síndrome de Down e usar as suas próprias possibilidades para que ele aprenda é uma longa caminhada e requer paciência e atenção. Dado esse contexto, primeiramente, é necessário alterar comportamentos e procedimentos de educadores que possam influenciar no desenvolvimento da aprendizagem da

criança com Síndrome de Down. Assim, há algumas sugestões e aspectos importantes na elaboração do ensino da criança com Síndrome de Down, como criar um ambiente favorável e estimulador; não falar pela criança e nem deixar que os outros falem por ela; aguardar a solicitação da criança, não antecipando suas ações; prestar atenção quando a criança inicia um diálogo; observar características individuais; atender necessidades específicas e expressas no modo de ensinar.

A crença de que a deficiência é uma doença e de que a pessoa deficiente é incapaz de aprender com os demais alunos serviu de sustentação para a divisão do sistema educacional em regular e especial. Martins (1999) salienta que de forma gradativa tem sido percebida a importância de unir o sistema regular e especial de ensino com propósito de atender as necessidades do educando e de abandonar atitudes segregacionistas que tendem a repercutir não só no âmbito educacional, como também no âmbito social, afetivo e produtivo. A inclusão da criança com Síndrome de Down no sistema regular de ensino constitui uma etapa importante para a conquista de sua inclusão social, visto que por meio da educação, ela poderá ser aceita como integrante de sua comunidade.

É importante ressaltar que a formação profissional dos professores e suas práticas precisam ser reelaboradas para que eles possam perceber que as crianças com Síndrome de Down são, em primeiro lugar, crianças muito mais semelhantes do que diferentes das outras de sua turma e que elas precisam ser entendidas em seu processo de desenvolvimento. Segundo Buscaglia (1993, p.43):

...de um ponto de vista bastante realista, elas são mais semelhantes que diferentes das crianças não deficientes e, como tal, terão de passar pelas mesmas experiências sociais, os mesmos processos de desenvolvimento, o mesmo aprendizado psicológico que as outras crianças.

Ao mesmo tempo, os professores necessitam verificar as exigências para alcançar mudanças significativas nas suas condutas e práticas educacionais com a criança com Síndrome de Down e de um modo geral com as outras crianças que estão inseridas nesse processo. É importante que o professor traga suas próprias experiências ao processo de ensino aprendizagem de forma a despertar o interesse, a curiosidade e a motivação por seus alunos no processo de ensinar. Para esses

profissionais a valorização deles é fundamental para que consigam contornar suas dificuldades na prática educacional.

Possibilitar um espaço para ouvir os professores não somente para verificar suas dificuldades, mas para compreendê-los, e avançar nas formas de capacitação e orientação do como eles necessitarão intervir sobre o ensino de crianças com Síndrome de Down, fazendo com que todos participem desse processo de inclusão e processo de desenvolvimento de ensinar, é que o torna relevante produzir conhecimento para construir a resposta à pergunta de pesquisa: dificuldades profissionais de docentes para ensinar crianças com síndrome de down em organizações regular de ensino.

II

OBTENÇÃO DE DADOS PARA DESCOBERTA DE DIFICULDADES DE PROFESSORAS AO LIDAR COM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

1 Sujeitos

Participaram como sujeitos três professoras do ensino fundamental de organizações de ensino pública e privadas de uma cidade do norte do Estado de Santa Catarina que ministravam aulas no ensino regular nas primeiras séries do Ensino Fundamental, para turmas com crianças com Síndrome de Down. Na Tabela 2.1, estão apresentadas características das professoras com dados sobre data de nascimento, sexo, descendência, religião, estado civil e quantidade de filhos com necessidades educativas especiais. Na Tabela 2.2, estão apresentados dados das professoras sobre cursos de graduação realizados, tempo de formadas, curso de pós-graduação, curso em educação especial, curso realizado especificamente no ano de 2004 na área de educação especial e tempo de trabalho na organização.

TABELA 2.1

CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DE CLASSES REGULARES COM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

PROF. ^a	DATA DE NASCIMENTO	SEXO	DESCEN DÊNCIA	RELIGIÃO	ESTADO CIVIL	QUANT FILHOS	FILHOS COM N.E.E.
A	02/08/1975	Fem.	Italiana	Católica	Casada	0	Não
B	02/08/1965	Fem.	Italiana	Espírita	Solteira	0	Não
C	13/09/1956	Fem.	Alemã	Católica	Casada	1	Não

2 Características das organizações de ensino

As organizações particulares e públicas, nas quais as professoras trabalhavam possuíam as seguintes características:

Escola privada (Professora A) – Organização com mais de 50 anos de tradição na cidade e administrada por padres franciscanos. Atendia a 800 alunos no ano de 2004, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A turma da professora era composta por 20 alunos matriculados no período vespertino na 1.^a série do ensino fundamental.

Escola privada (Professora B) – Em funcionamento há 10 anos na cidade, com aproximadamente 300 alunos, no ano de 2004, atendendo do ensino fundamental ao ensino médio. Nessa escola, a turma da professora era composta por 15 alunos matriculados no período vespertino da 1.^a série do ensino fundamental.

Escola pública (Professora C) – A organização atendia em torno de 1.200 alunos do ensino fundamental ao médio no ano de 2004, era gerenciada pela Secretária Estadual de Educação, monitorada pela GEREI – 26.^a região do Estado de Santa Catarina, Fundada pelo decreto de 27/09/1963. A turma da professora era composta por 32 alunos matriculados no período vespertino na 1.^a série do ensino fundamental.

TABELA 2.2

CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS DE CLASSES REGULARES COM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN SOBRE SUA FORMAÇÃO E TEMPO DE TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO

PROF. ^a	GRADUAÇÃO	TEMPO FORM. (anos)	OUTROS CURSOS	CURSOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CURSOS ED. ESP. EM 2004	TEMPO TRAB. (anos)
A	Pedagogia	4	- Especialização Metodologia do Ensino Superior - Especialização Séries Iniciais	Nenhum	Nenhum	3
B	Pedagogia	5	- Especialização Séries Iniciais	- Defic. visual - Defic. mental - Defic. auditiva	Nenhum	3
C	Pedagogia	15	- Especialização Séries Iniciais	Nenhum	Nenhum	15

3 Situação e Ambiente

A entrevista com a professora (A), foi realizada na escola em período no qual ela não estava em aula. A entrevista foi realizada na sala da professora onde

entrevistada e entrevistadora encontravam-se sozinhas. Essa sala era ampla, com carteiras e cadeiras bem distribuídas, boa claridade, e bem arejada. Não houve interferência de ruídos e nem de pessoas. Ambas estavam confortavelmente instaladas no momento da entrevista.

A entrevista com a professora (B) foi realizada na escola, no mesmo horário em que a professora estaria em aula na escola, de forma que, no momento da entrevista, uma estagiária assumiu a responsabilidade pela turma de alunos, no lugar da professora. A entrevista foi realizada na sala da orientadora educacional onde esta permaneceu todo o período da entrevista, aparentemente organizando alguns papéis. Essa sala possuía boa claridade, bem arejada, com uma mesa e algumas cadeiras. Por estar próxima da porta de entrada da escola, houve interferência de barulho de crianças e de pessoas conversando. Durante a entrevista houve intercorrências por parte da orientadora ao entrar e sair duas vezes da sala, porém a entrevista não foi interrompida, pois a mesma entrava e saía sem referir palavras à pesquisadora, ou à entrevistada.

A entrevista com a professora (C) foi realizada na escola na qual a professora trabalhava. Por orientação da diretora da escola, a entrevista foi agendada no horário em que os alunos da professora estivessem em aula de educação física. No caso de ser necessário mais tempo, os alunos iriam ficar com uma estagiária, o que de fato ocorreu. Os alunos ficaram no pátio da escola com a estagiária designada, até o final da entrevista. A conversa com a Professora foi realizada na sala de aula da professora, onde entrevistada e entrevistadora encontravam-se sozinhas. Essa sala era ampla, boa claridade, bem arejada, com cortinas, carteiras e cadeiras; não houve interferência de barulho e ruídos e nem de pessoas. Entrevistada e entrevistadora estavam confortáveis no momento da entrevista.

4 Equipamento e material

Para obtermos os dados a respeito das dificuldades das professoras em ensinar crianças com Síndrome de Down foi utilizado um roteiro de entrevista (Anexo 3), elaborado a partir das variáveis constituintes do fenômeno investigado

apresentado em (Anexo 2), e com auxílio de um gravador marca NKS Sound, ano 2003, com fitas marca Basf, num total de seis fitas que foram identificadas contendo o nome dos sujeitos, escola e tempo de duração da entrevista.

5 Procedimento

Os procedimentos envolvidos na entrevista possibilitaram obter dados acerca das dificuldades do professor em sala de aula para ensinar a pessoa com Síndrome de Down. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas e também tiveram dados registrados num diário de campo pela pesquisadora.

5.1 Contato com as organizações de ensino

Os contatos com as organizações privadas e pública da cidade do interior do Estado de Santa Catarina foram realizados primeiramente por contato telefônico solicitando um horário para conversar e explicar o motivo da visita. Em seguida, foi oficializada a solicitação para o desenvolvimento da pesquisa por meio de um ofício encaminhado, explicando o motivo da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora obteve a assinatura do documento que autorizava a participação da organização e da professora.

5.2 Escolha do sujeito

A escolha dos sujeitos foi feita de acordo com o critério de serem professores que trabalhassem no ensino regular em turmas que tivessem crianças com Síndrome de Down. Para essa escolha, foi realizado um levantamento junto às

secretárias das escolas privadas, estaduais e municipais, por contato telefônico. Verificou-se que três escolas da cidade possuíam matrículas no ano de 2004 de alunos com Síndrome de Down. Essa escolha foi em decorrência de procurar investigar quais eram as dificuldades que os professores encontravam em ensinar essas crianças com SD, e como eles iriam ensinar essas crianças, se há uma rejeição e um estigma relevante em aceitar essas crianças inclusas no ensino regular.

5.3 Contato com os sujeitos

Após ter obtido a anuência das escolas para o desenvolvimento da pesquisa na instituição, foi feito o contato com os sujeitos escolhidos. Por meio de um contato telefônico foi marcado um encontro com as professoras para explicar o objetivo da pesquisa e esclarecer sobre informações necessárias às mesmas, e principalmente, qual o interesse em pesquisar as dificuldades de professores em sala de aula ao ensinar a criança com Síndrome de Down. Após todos os esclarecimentos, ficou estabelecida a entrevista, e nesse momento, elas assinaram o documento que autorizaria sua participação.

5.4 Elaboração do roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da análise das variáveis constituintes do fenômeno a ser investigado. O conjunto de variáveis explicitadas foi orientador para a elaboração das perguntas que compuseram o roteiro de entrevista (Anexo 2).

Os aspectos que orientaram a formulação das perguntas foram:

1. Formação dos professores;
2. Tarefas ou atividades realizadas com os alunos;

3. Comportamentos do professor nas diferentes situações em sala de aula: ao receber os alunos no início da aula; quando os alunos chegam atrasados em sala de aula; ao solicitar tarefas feitas como dever de casa; ao solicitar que os alunos copiem o que está no quadro negro; ao informar sobre atividades que farão em sala; ao solicitar ajudar à criança com Síndrome de Down; quando os alunos realizam apropriadamente o que foi solicitado e quando não realizam.

As perguntas foram construídas com objetivo de aferir de maneira geral, as dificuldades desses professores em ensinar a criança com Síndrome de Down, sobre a função do professor, as suas necessidades formativas do ensino inclusivo.

5.5 Realização das entrevistas

Teste do instrumento (perguntas que compuseram o roteiro de entrevista): Foi realizado o teste de instrumento para verificar a pertinência, precisão e concisão das perguntas que seriam feitas para as professoras e, em que suas respostas contribuiriam para construir a resposta a pergunta de pesquisa, “Quais as dificuldades dos profissionais docentes para ensinar crianças com Síndrome de Down em organizações regulares de ensino?”. A fim de obter uma maior precisão do teste foi escolhida uma professora do ensino fundamental de uma escola pública que já tivera em sua sala de aula uma criança com Síndrome de Down. A pesquisadora conhecia essa professora e realizou contato direto na escola onde a professora trabalhava. A professora gentilmente aceitou participar. A pesquisadora explicou qual seria sua participação e que se tratava de um teste do instrumento.

A entrevista teve duração de uma hora e quarenta minutos. Inicialmente, a professora demonstrava estar um pouco ansiosa. A pesquisadora conversou novamente sobre sua participação e de que havia somente perguntas para esta responder, informando sobre como era seu trabalho didático-pedagógico com os alunos sem Síndrome de Down e o aluno com Síndrome de Down. A professora disse estar um pouco preocupada, uma vez que já trabalhou com crianças com

deficiências inseridas na sala de aula e que no momento não tinha mais alunos com Síndrome de Down na sua sala de aula. Foi autorizado o uso de gravador.

Em função do teste das perguntas de pesquisa com a professora, foram feitas alterações em relação às perguntas que corresponderam às atividades extra-sala de aula e em relação aos conhecimentos da capacidade do professor de compreender o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Essas alterações foram feitas na elaboração de perguntas sobre o que a professora fazia em sala de aula e sobre eventuais distinções ao lidar com as crianças com Síndrome de Down e as sem a Síndrome.

A coleta de dados foi realizada no final do primeiro semestre do ano de 2004, nos meses de julho e agosto. As entrevistas foram realizadas individualmente e foram assim desenvolvidas:

1- Entrevista com a Professora A: Foi realizada individualmente e gravada com a autorização da professora. Foi realizada no período matutino, com horário agendado anteriormente por telefone com a professora. A entrevistadora chegou com 10 minutos de antecedência ao horário marcado munida do material necessário para a entrevista (roteiro de entrevista e gravador). A entrevistada já a aguardava. A entrevista foi realizada na sala da própria professora em horário diferente ao de sua aula. Antes de começar a gravar as respostas da professora, a entrevistadora explicou o seu procedimento, que iria fazer uma pergunta de cada vez. Caso não houvesse entendimento do que estava sendo perguntado, esta poderia pedir para repetir ou pedir mais esclarecimentos sobre a pergunta. Informações e dúvidas esclarecidas, iniciou-se a entrevista. Sentadas uma de frente a outra, separadas por uma mesa, seguiu-se a entrevista, não ocorrendo nenhuma interferência de barulho no local em que foi realizada. Ao transcorrer aproximadamente 30 minutos da entrevista, uma aluna entrou na sala e foi abraçar a professora. Nesse momento, foi desligado o gravador, a professora atendeu a criança e a encaminhou para outra sala. Reiniciou-se a entrevista que prosseguiu sem interrupções até o final e durou 1 hora e 18 minutos.

2- Entrevista com a Professora B: Foi realizada na própria escola, agendada anteriormente e pessoalmente na instituição com a professora e a orientadora escolar. Em razão da entrevista ser no período em que a professora ministrava aula,

houve a necessidade de colocar uma estagiária em sala de aula nesse período para atender os alunos, em seu lugar. A entrevistadora chegou 15 minutos antes do horário marcado com seu material, e aguardou aproximadamente 20 minutos para ser atendida. Nesse dia não foi possível realizar a entrevista, sendo marcada para o dia seguinte no mesmo horário. No dia seguinte, a entrevistadora se encontrava na escola no mesmo horário marcado, e aguardou aproximadamente 30 minutos para ser atendida. A entrevista foi realizada na sala da orientadora educacional. Antes de começar a gravar as respostas da professora, a entrevistadora explicou o procedimento, que iria fazer uma pergunta de cada vez. Caso não houvesse entendimento esta poderia pedir para repetir ou pedir mais esclarecimentos sobre a pergunta. Informações e dúvidas esclarecidas, foi iniciado a entrevista com a presença da orientadora escolar durante todo o tempo de duração da entrevista. Durante a entrevista houve interferência de barulho em decorrência do intervalo para o recreio e, por duas vezes, a orientadora atendeu a batida na porta de sua sala. Porém, esses fatos citados não interferiram na entrevista, pois entrevistada e entrevistadora estavam bem confortáveis sentadas na frente da mesa da orientadora e a entrada e saída da orientadora não interferiu na entrevista. A entrevista ocorreu sem interferência direta na sua execução, e a presença da orientadora aparentemente pareceu não ter interferido na resposta da professora entrevistada (a Professora aparentemente não se reportou a ela para obter algum tipo de consentimento ao responder o que lhe era perguntado). A entrevistadora não ficou constrangida com a presença da orientadora educacional. A entrevista durou 1 hora e 10 minutos.

3- Entrevista com a Professora C: Foi realizada na própria escola, agendada pessoalmente com a diretora da escola e com a professora, sendo escolhido o dia e o horário que não atrapalharia as atividades da sala de aula. A entrevistadora chegou à escola 20 minutos antes do horário da entrevista, com seu material de trabalho. Foi recebida pela diretora da escola e encaminhada para a sala de aula da professora, logo em seguida ao toque do sinal para mudança de aula. Entrevistadora e entrevistada estavam acomodadas confortavelmente. Antes de começar a gravar as respostas da professora, a entrevistadora explicou o seu procedimento, que iria fazer uma pergunta de cada vez, caso não houvesse entendimento esta poderia pedir para repetir ou pedir mais esclarecimentos sobre a pergunta. Informações e dúvidas esclarecidas iniciou-se a entrevista. Durante a entrevista não houve nenhum

tipo de interferência, nem de barulho e nem de pessoas. Durante a entrevista, a professora pediu para desligar o gravador por alguns minutos. A entrevistadora atendeu o seu pedido e, nesse momento, a professora relatou que tinha muita dificuldade por não saber o que fazer com a criança com Síndrome de Down e que, às vezes, tinha medo de estar fazendo errado. Em seguida, autorizou que fosse ligado novamente o gravador. A partir desse momento, a entrevista transcorreu sem interrupções até seu término. Teve duração de 1 hora e 10 minutos.

5.6 Organização, tratamento e análise dos dados

As respostas das três professoras as questões de entrevista foram transcritas na sua íntegra e depois conferidas. Como segundo passo, foram identificados, nos relatos, os comportamentos da professora em relação à criança com Síndrome de Down e as crianças sem Síndrome de Down, para cada tipo de situação (quando os alunos chegam na sala de aula, quando chegam atrasados ao início das aulas, quando não fazem as tarefas levadas para casa, quando copiam informações do quadro etc.) ocorrida em sala de aula. Após, foram identificados os comportamentos da criança com Síndrome de Down e das crianças sem a Síndrome na seqüência do comportamento da professora e, em seguida, os comportamentos da professora em decorrência do comportamento das crianças. Os comportamentos das professoras e dos alunos foram identificados e expressos por verbos de ação (solicitar, orientar, permitir, avisar, anotar, perguntar, olhar, fazer, copiar, entregar etc.).

III

COMPORTAMENTOS DAS PROFESSORAS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO A SEUS ALUNOS NA CHEGADA À ESCOLA E NA SOLICITAÇÃO DE TAREFAS

Comportamentos de três professoras e de seus alunos de 1.^a série de Ensino Fundamental, indicados pelas professoras em situações de chegada dos alunos à escola e de solicitação aos alunos de tarefas acadêmicas, estão organizados e apresentados nas tabelas 3.1 a 3.4. Nelas, os comportamentos estão apresentados separados por cada uma das professoras (A, B, e C) e relacionados aos comportamentos do aluno com Síndrome de Down, distintamente dos comportamentos dos demais alunos da turma.

Os comportamentos relatados pela professora da 1.^a série do ensino fundamental ao lidar com os alunos na chegada à escola e na solicitação de trabalhos acadêmicos interferem no aprendizado dos seus alunos? Orientar os alunos sobre suas responsabilidades acadêmicas na escola contribuirá para que aprendam sobre seus direitos e deveres na escola? Responder a essas perguntas poderá auxiliar os professores no aperfeiçoamento de suas competências para ensinar a criança com Síndrome de Down? Ainda que respostas completas e satisfatórias não possam ser descobertas a partir dos relatos dessas professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos em sala de aula, é possível concluir que a responsabilidade de ensinar e as necessidades educacionais e sociais dos alunos sem e com Síndrome de Down necessitam ser orientadores da atuação do professor em sala de aula.

1 Comportamentos das professoras e dos alunos na chegada à sala de aula e em relação à solicitação de tarefas domiciliares

Nas tabelas 3.1 a 3.4 estão apresentadas as verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos nas situações de “chegada à sala de aula” e de “solicitação das tarefas domiciliares”.

Os comportamentos relatados pelas três professoras ao receber os seus alunos ao início da aula e sobre os comportamentos dos seus alunos sem e com Síndrome de Down, estão apresentados na Tabela 3.1.

A professora A indica que em relação à criança sem Síndrome de Down e em relação aos alunos com Síndrome de Down, tem o mesmo comportamento ao recebê-los no início da aula. Acrescenta em relação ao aluno com Síndrome de Down que, além de recebê-lo na porta da sala de aula com um beijo, leva-o pela mão para a sua carteira e retorna para receber os demais. Os comportamentos dos alunos são manifestados de forma diferenciada: os alunos sem Síndrome de Down entram e vão para seus lugares em suas carteiras e aguardam a professora. O aluno com Síndrome de Down, depois que a professora o deixa em seu lugar, levanta-se e anda pela sala, depois retorna a sua carteira senta-se e aguarda. A professora relata que não manifesta qualquer comportamento relacionado ao comportamento da criança de andar pela sala.

A professora B se dirige à sala de aula depois de dado o sinal de aviso de entrada para os alunos. Quando ela chega, os alunos se encontram em sala. Os alunos vão chegando e vão entrando na sala de aula indo para suas carteiras para esperar a professora; o aluno com Síndrome de Down, como já está na escola, pois, o mesmo estuda em período integral e na mesma sala nos dois períodos, encontra-se aguardando a professora.

A professora C relata que tem o mesmo comportamento ao receber os alunos no início da aula, tanto para os alunos sem Síndrome de Down como os alunos com Síndrome de Down, pois, na escola há dois sinais de alerta para os alunos se organizarem em fila para entrada em sala e a professora dirige-se até onde eles estão. Os alunos sem Síndrome de Down, após o 2.º sinal de alerta, fazem fila, e de dois em dois, vão para a sala de aula acompanhados pela professora. O aluno com Síndrome de Down, às vezes, sai correndo pelo pátio da escola e não vem para a fila. Nessa ocasião, é levado pelo vigia da escola para a sala de aula. Outras vezes, vai para a fila, e se coloca à frente dos demais alunos e vai para a sala de aula. Dessa forma, o comportamento da professora é diferenciado após o comportamento do aluno, pois quando todos estão na fila, a professora acompanha todos para a

sala de aula. Mas quando o aluno com Síndrome de Down se dispersa pelo pátio da escola, a professora observa o que ele faz. Nessas ocasiões, segundo relato da professora C, é comum o funcionário que tem função de segurança na escola (vigia), buscar o aluno e levá-lo até a sala de aula. Quando isso ocorre, a professora recebe o aluno e o coloca sentado em sua carteira.

TABELA 3.1

COMPORTAMENTOS DAS PROFESSORAS E DOS ALUNOS DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA NA SITUAÇÃO DE RECEBER OS ALUNOS NO INÍCIO DA AULA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. prof.^a	Cptos. Alunos	Cptos. prof.^a após cptos. Alunos
A	- Recebe os alunos na porta da sala com um beijo.	- Entram e vão para sua carteira.	- Espera todos os alunos chegarem, pois há um horário para o início da aula.
B	- <i>Espera os alunos entrarem para a sala de aula.</i>	- Chegam e entram na sua sala e sentam-se nas suas carteira.	- Espera na sala dos professores até dar o horário de ir para sala de aula.
C	- <i>Dirige-se depois do sinal até onde os alunos se encontram para os alunos formarem fila.</i>	- Fazem fila ao 2.º sinal e vão para a sala de aula em fila de dois em dois.	- Acompanha os alunos para a sala de aula.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- Recebe o aluno na porta da sala com um beijo e o leva pela mão para sua carteira.	- Senta na carteira quando a professora o leva pela mão, em seguida, levanta e anda pela sala e depois volta a sentar.	- Deixa o aluno andar pela sala.
B	- <i>Espera os alunos entrarem para a sala de aula.</i>	- Vai para sala de aula e aguarda sentado em sua carteira.	- Espera na sala de professores até dar o horário de ir para sala de aula.
C	- <i>Dirige-se depois do sinal até onde os alunos se encontram para os alunos formarem fila.</i>	- Fica correndo no pátio da escola e não vai para a fila, ou vai e fica bem na frente da fila dos alunos e vai para a sala de aula com todos em fila. - Acompanha o vigilante da escola e vai para sala de aula.	- Observa o que o aluno faz e Quando o vigia da escola o traz para a sala de aula, recebe o aluno e o coloca sentada em sua carteira.

Em itálico = Comportamentos apresentados pela professora para todos os alunos

Na Tabela 3.2, estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre seus comportamentos ao receber os seus alunos quando chegam atrasados para o início da aula, assim como os comportamentos dos seus alunos sem Síndrome de Down e dos alunos com Síndrome de Down.

TABELA 3.2

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO OS ALUNOS CHEGAM ATRASADOS EM SALA DE AULA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a após cpto. Aluno
A	<i>- Recebe o aluno com um beijo e o leva para sua carteira.</i>	- Entra e vai para sua carteira e começa a participar das atividades.	- Continua sua atividade iniciada e depois conversa em particular com o aluno para saber qual foi o motivo e o orienta que não deve chegar atrasado.
B	- Recebe e o autoriza a entrar para a sala de aula.	- Entra depois da autorização da professora e vai para sua carteira e começa a participar da atividade.	- Conversa com o aluno e orienta sobre as normas da escola para o aluno e conversa também com os pais.
C	<i>- Recebe o aluno somente com a autorização da secretaria da escola.</i>	- Vem com a autorização da secretaria e depois de receber a autorização entra e vai para sua carteira.	- Conversa com o aluno e orienta sobre as normas e regras da escola e ao mesmo tempo com todos da turma.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	<i>- Recebe o aluno com um beijo e o leva para sua carteira.</i>	- Senta na carteira Quando é levado pela professora e recebe orientação da professora auxiliar sobre as atividades que está sendo realizadas.	- Continua suas atividades iniciadas e depois conversa em particular com o aluno e com seus pais sobre o horário e orienta sobre as regras da escola.
B		- Não chega atrasado. (está em período integral na escola)	
C	<i>- Recebe o aluno somente com a autorização da secretaria da escola.</i>	- Entra em sala de aula e vai para sua carteira após receber a autorização da professora que recebe da mãe a autorização por escrito da secretaria.	- Conversa com o aluno e pergunta o porquê chegou atrasado. Conversa com a mãe do aluno que ela não deve se atrasar em função das regras da escola.

Em itálico = Comportamentos apresentados pela professora para todos os alunos

A professora A relata que em relação ao aluno que chega atrasado à sala de aula, ela o recebe à porta da sala com um beijo. Quando é o aluno com Síndrome de Down que chega atrasado, ela o conduz até a sua carteira e depois retorna à atividade que estava sendo feita. Os demais alunos, quando se atrasam, depois de recebidos pela professora, vão para suas carteiras acompanhar a atividade em desenvolvimento. Na ocasião de chegada com atraso, o aluno com Síndrome de Down recebe orientação da professora auxiliar sobre as atividades que estão sendo realizadas. A professora auxiliar permanece ao lado do aluno com Síndrome de Down com exclusividade, durante toda a aula. Depois que a professora orienta a todos sobre a atividade a ser realizada, ela apresenta o comportamento semelhante em relação ao aluno com Síndrome de Down e em relação aos demais alunos: conversa em particular com o aluno para saber qual o motivo do atraso e lembra que nenhum aluno pode chegar atrasado. Além disso, conversa posteriormente com os pais do aluno com Síndrome de Down sobre o horário de chegada e os orienta sobre as regras da escola.

A professora B recebe os alunos que chegam atrasados igualmente e autoriza a entrada. Os alunos dirigem-se às suas carteiras para acompanhar as atividades em desenvolvimento. A professora, posteriormente, conversa com esses alunos e recomenda as normas da escola para o aluno e para os pais. A professora relata que terá o mesmo procedimento em relação ao aluno com Síndrome de Down, quando ocorrer situação de atraso do aluno. Não houve ocorrência de atraso por parte do aluno com Síndrome de Down, em decorrência de ele estudar em período integral na escola e já se encontrar em sala quando a professora chega.

A professora C sinaliza que tem o mesmo comportamento quando da situação dos alunos chegarem atrasados em sala de aula tanto para alunos sem Síndrome de Down como para o aluno com Síndrome de Down, salientando que não há distinção de comportamento, pois a escola possui regras em que os alunos só podem entrar atrasados se tiverem autorização por escrita da secretaria da escola. Todos os alunos, sem distinção, precisam ser autorizados pela secretaria para entrarem para sala de aula quando estão atrasados. O aluno com Síndrome de Down também vem com a autorização da secretaria para entrar em sala de aula. Além disso, ele vem

acompanhado de sua mãe. Dessa forma, o comportamento da professora se diferencia após o comportamento do aluno, pois em relação aos alunos sem Síndrome de Down a professora conversa, ao mesmo tempo com todos os alunos da turma e informa as regras da escola. Com o aluno com Síndrome de Down a professora conversa e pergunta o porquê da sua chegada atrasada, e conversa também com a mãe avisando das regras da escola de que o aluno não deve se atrasar.

Na Tabela 3.3, estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre seus comportamentos ao solicitar a lição que os alunos levaram para fazer em casa e sobre os comportamentos dos seus alunos sem Síndrome de Down e com alunos com Síndrome de Down.

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação aos alunos com Síndrome de Down, apresenta o mesmo comportamento de solicitar a lição que levaram para fazer em casa. Esse comportamento de solicitar da professora é pedir para os alunos trazerem os cadernos abertos em sua mesa. Os comportamentos dos alunos sem Síndrome de Down e do aluno com Síndrome de Down são os mesmos: levam os cadernos e os colocam abertos sobre a mesa da professora e, em seguida, retornam para suas carteiras. Na seqüência, a professora tem o mesmo comportamento, o de orientar atividades a todos, e vai olhar um por um os cadernos que foram colocados em cima de sua mesa. Caso observe que alguém não trouxe, solicita para trazer o caderno e colocá-lo sobre a mesa, como os demais.

A professora B relata apresentar o mesmo comportamento ao solicitar aos alunos a lição que levaram para fazer em casa, tanto para os alunos sem Síndrome de Down como para o aluno com Síndrome de Down: solicita aos alunos para deixarem os cadernos abertos sobre suas carteiras. Os alunos apresentam comportamentos semelhantes: os sem Síndrome de Down e o aluno com Síndrome de Down abrem os cadernos sobre a carteira e aguardam a professora passar e verificar a lição. O aluno com Síndrome de Down enquanto aguarda a professora, fica conversando com os colegas. A professora vai de carteira em carteira olhando a lição, se foi feita ou não. Caso alguém não tenha feito orienta para fazer nessa hora.

Em relação à conversa do aluno com Síndrome de Down, chama a sua atenção para ficar em silêncio.

TABELA 3.3

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA AO SOLICITAR AOS ALUNOS A LIÇÃO QUE LEVARAM PARA FAZER EM CASA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a após cpto. Alunos
A	- <i>Solicita aos alunos trazerem os cadernos abertos até sua mesa.</i>	- Trazem os cadernos e colocam abertos na mesa e voltam para suas carteiras.	- Orienta atividades para os alunos fazerem em sala de aula e olha os cadernos que estão em cima da mesa. Caso alguém não traga o caderno solicita para este trazer.
B	- <i>Solicita aos alunos para deixarem os cadernos abertos em cima da carteira.</i>	- Abrem os cadernos sobre a carteira e ficam esperando a professora passar e olhar a lição.	- Vai de carteira em carteira, olhando a lição se está feita ou não e se alguém não fez, orienta para fazer nessa hora.
C	- Solicita aos seus alunos para deixarem os cadernos abertos em cima da carteira.	- Abrem os cadernos sobre a carteira e ficam esperando a professora passar e olhar a lição.	- Vai de carteira em carteira, olhando a lição do caderno, se não está feita assinala em seu caderno a data e a disciplina de quem não fez a lição.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- <i>Solicita aos alunos trazer o caderno aberto até sua mesa.</i>	- Traz o caderno e coloca na mesa da professora e volta para sua carteira.	- Orienta atividades para o aluno fazer em sala de aula e olha os cadernos que estão em cima da mesa. Caso o aluno não traga o caderno solicita para ele trazer.
B	- <i>Solicita aos alunos a deixarem os cadernos abertos em sua carteira.</i>	- Abre o caderno na carteira e fica esperando a professora passar e olhar a lição. Fica conversando com os outros alunos.	- Vai de carteira em carteira, olhando a lição se está feita ou não, se ele não fez, orienta para fazer na hora. E chama sua atenção quando ele conversa e orienta que ele deve ficar em silêncio.
C	- Vai à carteira do aluno e pega o caderno e leva para sua mesa para verificar a lição de casa.	- Olha para a professora quando esta pega seu caderno e leva para a mesa.	- Verifica a lição. Se ele não fez, assinala no seu caderno a data, a disciplina e manda um bilhete para a sua mãe orientando que o aluno deve fazer a lição que é mandada para casa.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora são relacionados a todos os alunos.

A professora C relata que apresenta comportamentos diferenciados ao solicitar a lição que os alunos levaram para casa. Aos alunos sem SD, a professora solicita para deixarem os cadernos abertos em cima da carteira. Ao aluno com SD, é a professora que vai até sua carteira. Ela pega seu caderno e o leva para sua mesa para verificar a lição de casa. Os alunos sem SD abrem os cadernos sobre a carteira e esperam a professora conferir. O aluno com SD olha a professora quando esta pega seu caderno e leva para sua mesa. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora vai de carteira em carteira olhando a lição. Se não está feita, assinala em seu caderno a data, o nome e a disciplina em relação ao qual não fez a lição. Caso o aluno com SD não tenha feito a lição, a professora tem o mesmo procedimento, assinala no seu caderno a data, a disciplina e acrescenta um bilhete para a mãe do aluno. Orienta o aluno que deve fazer a lição de casa.

Na Tabela 3.4, estão apresentadas as verbalizações de três professoras da 1.^a série do ensino fundamental sobre seus comportamentos e dos alunos quando os alunos não trazem a lição feita solicitada para fazer em casa.

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação aos alunos com Síndrome de Down, apresenta o mesmo comportamento de verificar o porquê eles não fizeram a lição solicitada para fazerem em casa. Ela os chama até sua mesa e pergunta o porquê não fizeram a lição. Os alunos sem Síndrome de Down dizem que não sabiam fazer e que ninguém quis ajudá-los a fazer a lição. O aluno com Síndrome de Down não responde quando indagado sobre o porquê não fez a lição. O comportamento da professora após o comportamento apresentado pelos alunos sem Síndrome de Down é de orientá-los a fazer a lição e se eles não souberem a lição devem perguntar para a professora. O comportamento da professora em relação ao aluno com Síndrome de Down é o de chamar seus pais e orientá-los de que o aluno deve fazer a lição em casa e eles podem auxiliar, mas não fazer por ele.

A professora B relata que tem o mesmo comportamento de verificar o porquê os alunos não fizeram a lição solicitada para fazer em casa, tanto para os alunos sem Síndrome de Down como os alunos com Síndrome de Down. Os alunos apresentam comportamentos diferenciados referente a essa situação. Aqueles sem

Síndrome de Down dizem que não sabiam fazer a lição; o aluno com Síndrome de Down quando não faz a lição, diz que não sabia fazer e que estava com preguiça. A professora relata apresentar comportamento igual para todos: conversa e explica aos alunos que é importante fazer a lição e faz junto com o aluno, explicando também para a turma.

TABELA 3.4

COMPORTAMENTO DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO OS ALUNOS NÃO TRAZEM A LIÇÃO DE CASA FEITA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. prof.^a após cpto. aluno
A	- <i>Chama o aluno a sua mesa e pergunta ao aluno o porquê não fez a lição.</i>	- Dizem que não sabiam fazer a lição e que ninguém quis ajudar.	- Orienta o aluno dizendo que tem que fazer a lição, que é ele que vem para a escola e se ele não sabe a lição deve perguntar novamente para a professora.
B	- <i>Pergunta ao aluno o porquê não fez a lição.</i>	- Dizem que não sabiam fazer a lição.	- Conversa e explica para os alunos que é importante fazer a lição e faz junto com o aluno, explica novamente também para toda turma.
C	- <i>Pergunta ao aluno o porquê não fez a lição.</i>	- Dizem que não sabiam fazer a lição.	- Faz suas anotações em seu caderno e depois explica novamente como era para fazer a lição, mas orienta que na próxima vez vai avisar os pais.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- <i>Chama o aluno a sua mesa e pergunta ao aluno o porquê não fez a lição.</i>	- Responde que não fez ou que não foi ele que fez.	- Chama os pais e orienta que é o aluno que deve fazer a lição em casa e que os pais podem auxiliar, mas não fazer por ele.
B	- <i>Pergunta ao aluno o porquê não fez a lição.</i>	- Diz que não sabia fazer, que estava com preguiça.	- Conversa e explica ao aluno que é importante fazer a lição e faz junto novamente com o aluno explicando também para turma toda.
C	- <i>Olha para o aluno e pergunta o porquê não fez a lição.</i>	- Olha para a professora em silêncio, não responde nada.	- Faz suas anotações em seu caderno, manda um bilhete informando a mãe sobre a lição não feita pelo aluno e conversa com a mãe pessoalmente quando esta vem buscar o aluno no final da aula.

Em itálico = comportamentos da professora em relação a todos os alunos

A professora C relata que não apresenta o mesmo comportamento ao solicitar o porquê os alunos não trouxeram a lição de casa feita. Para os alunos sem Síndrome de Down a professora pergunta ao aluno o porquê não fez a lição. Para o aluno com Síndrome de Down a professora olha para ele e pergunta o porquê não fez a lição. O comportamento dos alunos também é diferenciado; os alunos sem Síndrome de Down dizem que não sabiam fazer a lição; o aluno com Síndrome de Down fica olhando para a professora e não responde a pergunta da professora. Em relação aos alunos sem Síndrome de Down, a professora faz suas anotações e depois explica novamente como era para fazer a lição. Para o aluno com Síndrome de Down ela também faz suas anotações e manda bilhete para a mãe do aluno. Além disso, conversa com a mãe do aluno quando esta vem buscá-lo ao final da aula. A professora relata que não sabe o que fazer nessa situação e não sabe como agir com o aluno com Síndrome de Down.

1.1 Quais dificuldades de professoras são reveladas pela análise de suas interações com alunos com Síndrome de Down em situações de chegada à escola e de solicitação de tarefas domiciliares?

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e os de seus alunos ao entrarem na sala no início da aula, apresentados na Tabela 3.1, possibilitam notar que duas delas apresentam os mesmos comportamentos de recebimento do aluno, seja ele com Síndrome de Down (SD), ou sem. A Prof.^a A é quem, em relação ao aluno com Síndrome de Down, apresenta comportamento de acompanhá-lo até sua carteira, comportamento este distinto daquele apresentado em relação aos demais alunos (entram sozinhos na sala). Lidar dessa maneira com o aluno com SD é revelador de que a professora, muito provavelmente, considera o aluno com Síndrome de Down como aquele que necessita de mais ajuda do que os outros, ou ainda de que ele é menos capaz do que os demais alunos. Oliveira (1995) apresenta características do professor de ser observador, ativo, ter habilidades técnicas de organização do ambiente e materiais, ser paciente, respeitador, cooperativo, amoroso e afetuoso. Assim, essas características e a fala da professora A reforçam o entendimento de que o professor precisa apresentar uma característica

maternal, tornando-o, muitas vezes, até romântico e propenso a considerar o aluno com Síndrome de Down com aquele que necessita de mais ajuda do que os outros alunos sem a Síndrome. Esse argumento conforme Andrade (1999) pode dificultar que os professores percebam que crianças com necessidades educativas especiais possuem um potencial para desenvolver atividades pedagógicas e comportamentos sociais e que, professores acabam fazendo por e pelo aluno numa tendência de antecipar os comportamentos da criança com Síndrome de Down (Glat, 1989).

É possível inferir a partir do relato que a Prof.^a C faz sobre seus comportamentos em relação ao do aluno com SD quando é hora da entrada em sala de aula (Tabela 3.1), que não há investimentos para que ele observe as mesmas regras para ingresso na sala. Parece que ocorreu um ajustamento da Prof.^a, dos demais alunos, dos funcionários da escola aos comportamentos do aluno com SD - ele não vai para a fila ao sinal, ou se vai, fica na frente dos colegas, às vezes, “foge” e o vigia vai buscá-lo, ajustamento esse que denota aumento de tolerância para esses comportamentos apresentados durante a entrada, invés de tentativas de mudança deles. O aspecto que parece ser importante no exame dessa situação é menos o cumprimento de uma regra, pela regra, e mais a perda de oportunidade de ensinar ao aluno, a partir das situações naturais vivenciadas, fora da sala de aula, comportamentos sociais de valor.

As verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos e dos seus alunos quando esses chegam com atraso na sala de aula apresentados na Tabela 3.2, faz perceber que duas delas (Professoras A e C) apresentam comportamentos distintos em relação à criança com SD, daqueles em relação aos alunos sem SD. Para a criança sem SD, há uma conversa e orientação para não chegar mais atrasado. Para a criança com SD, além dessa orientação, há uma orientação também aos pais dela. Ora, embora ambas professoras revelassem preocupação em relação a obedecer as regras da escola (somente após o cumprimento das regras da escola pelos alunos, elas os autorizam a entrarem para sala de aula), elas relatam providências diferentes quando quem se atrasa é o aluno com ou sem a SD. Aprender a seguir regras é um comportamento complexo que, sem dúvida, é importante ser ensinado, considerando ainda que obedecer regras da escola em relação à entrada na sala no horário previsto, garante o bom andamento

da aula, e denota respeito aos colegas e professores. Contudo, ao tratar diferente o aluno com SD, delegando aos seus pais a responsabilidade pelo horário de chegada na escola, é perder a oportunidade de desenvolver o próprio senso de responsabilidade do aluno, além de favorecer a manutenção de uma relação de dependência da criança em relação aos pais.

As verbalizações das professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos na solicitação da lição que seus alunos levaram para fazer em casa, apresentadas na Tabela 3.3, possibilitaram perceber que duas delas apresentam comportamentos de solicitar semelhantes para seus alunos com SD ou sem SD e apresentam também os mesmos comportamentos ao verificar a lição feita, para todos os alunos, indistintamente. A professora C é a única que, em relação à criança com SD, apresenta comportamento de ir a carteira do aluno e pegar o caderno e levar para sua mesa para verificar a lição de casa, comportamento esse diferenciado dos demais alunos (que deixam o caderno aberto em cima da carteira). A forma de lidar com o aluno com SD é indício de que a professora, muito provavelmente, considere a criança menos capaz que os demais alunos. Muitos educadores relatam que não acreditam no potencial intelectual e no desenvolvimento intelectual dessas crianças. Muitas vezes, é o professor que faz as atividades pela criança. Glat (1989) analisa essa situação como certo infantilismo, reduzindo o que é impingido às crianças com SD, limitando as experiências que podem favorecer o desenvolvimento infantil dessas crianças no contexto escolar.

As verbalizações das professoras A e B sobre seus comportamentos quando os alunos não trazem a lição de casa feita, apresentadas na Tabela 3.4, possibilitam perceber que elas apresentam comportamentos iguais na solicitação a seus alunos, perguntando sobre o porquê não fizeram a lição de casa, seja para a criança com SD ou sem SD. A professora C, no entanto, relata que “olha para o aluno com SD” ao perguntar-lhe o porquê não fez a lição. Embora essa Professora, de acordo com seu relato, também perguntasse da mesma forma aos alunos sem a SD, ela diz que para o aluno com a SD, “olha” e pergunta. Há que se indagar por que, nesse caso, a Professora C informa sobre o comportamento de “olhar”. Será que para os outros alunos ela não olha quando pergunta? Por que para o aluno com a SD é necessário “olhar” para depois perguntar sobre algo? É possível interpretar o comportamento

dessa Professora como aquele orientado por uma concepção de que é preciso chamar a atenção da criança com SD para poder informá-la sobre algo. Ou seja, não há confiança de que o aluno com SD esteja atento ao que está ocorrendo, ou do que está ocorrendo com ela. Esse cuidado que pode ser visto como excessivo na relação com a criança com SD, mais uma vez, denota julgamento de que crianças com SD são menos capazes do que outras sem a Síndrome, como Glat (1989), Omote (2000), Fávero (2002) e outros pesquisadores já demonstraram.

As professoras A e C (Tabela 3.4) relatam que quando o aluno com SD deixa de trazer a lição feita de casa, elas orientam os pais desses alunos, alertando-os sobre o ocorrido. Lidar dessa maneira com o aluno com SD mostra que a professora considera o aluno com SD como sendo aquele que necessita de auxílio de seus pais para cumprir tarefas dadas pela professora, além de favorecer a manutenção de relação de dependência entre filho e pais. Os pais são convidados a participar do processo de aprendizagem, não sendo responsável direto por esse processo, mas como co-responsável da aprendizagem de seus filhos.

Segundo Landi (2002), a família deve ser chamada a colaborar em todo processo de aprendizagem da criança com deficiências, pois é, desde quando a criança é pequena que família ajuda a traçar projeto de vida dessa criança, a escola e principalmente o professor é mediador dessa parceria – não incentivando e nem responsabilizando os pais pelas ações pedagógicas que seus filhos não venham a desenvolver. Além disso, ao considerar que é atribuição do professor definir “o quê” e “como” ensinar os “conteúdos” das diversas áreas de acordo com o conhecimento que possui daqueles a quem se destina o ensino. Ferreiro (1988) diz que o professor tem um papel importante no processo de identificar as necessidades individuais das crianças com necessidades educativas especiais, por ser a pessoa que acompanha diretamente todo o desempenho escolar da criança, ela observa e reage aos “conteúdos” dos trabalhos, aos métodos empregados e tira conclusões individuais, não tendo os pais como mediadores desse processo de ensinar, então atribuir aos pais uma responsabilidade que é do aluno, pode favorecer o desenvolvimento por parte da criança com SD, comportamentos de esquivas, ou mesmo de fuga de situações em que é exigido cumprimento de algo previamente combinado.

Em relação aos comportamentos relatados pelas professoras A e C quando o aluno com SD não traz a tarefa feita de casa, “chama os pais e orienta que o aluno deve fazer a lição” e “manda um bilhete informando à mãe sobre a lição não feita pelo aluno”, esses, podem ser interpretados como uma desconsideração das professoras por seus alunos como seus interlocutores. Por mais que possam ser considerados os comportamentos das professoras como para garantir que o aluno faça a lição em casa, por conta própria, e aprenda com isso, fica comprometido seu envolvimento como aquela que tem a responsabilidade de garantir que alunos aprendam não somente aquilo que é formalizado com “conteúdo programático”, mas todo e qualquer comportamento de valor, do ponto de vista, de serem aqueles que possibilitarão aos alunos constituírem-se cidadãos (Postman e Weingartner, 1971). Ademais, será que com procedimentos como esses, os alunos estarão sendo levados a produzir mais idéias, a analisar criticamente um acontecimento, estarão sendo estimulados a questionar, a desenvolver habilidade de explorar conseqüências para acontecimentos que virão no futuro, tal como Naujorsks, Pontes e Pletsch (2001) indicam como características necessárias no contexto de educação para crianças e jovens?

IV

COMPORTAMENTOS DAS PROFESSORAS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO REGULAR EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA PELOS SEUS ALUNOS

Comportamentos de três professoras e de seus alunos de 1.^a série do Ensino Fundamental, indicados pelas professoras em situações de lidar com seus alunos em relação as atividades desenvolvidas em sala de aula estão organizados e apresentados nas tabelas 4.1 a 4.10. Nelas os comportamentos das professoras e dos alunos estão apresentados separados por cada uma das professoras (A, B e C) e relacionados aos comportamentos dos alunos com Síndrome de Down, distintamente dos comportamentos dos demais alunos da turma.

Os comportamentos relatados pela professora da 1.^a série do ensino fundamental em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos na sala de aula interferem no aprender dos seus alunos? Orientar os alunos sobre aprendizagem e formas de aprender na escola, contribuirá para que saibam desenvolver um aprendizado eficaz para seu desenvolvimento como sujeitos de um processo de aprendizagem? Responder a essas perguntas poderá auxiliar os professores no aperfeiçoamento de suas habilidades para ensinar a criança com Síndrome de Down? As formas de atuação, o compromisso profissional dos docentes ao ensinar e as necessidades educacionais e sociais dos alunos sem e com Síndrome de Down relatados pelas professoras, necessitam ser objeto de estudo para se constituir em conhecimento que poderá se reverter em ajuda ao professor em sala de aula pelo entendimento da diversidade de repertórios dos alunos como aprimoramento de sua atuação.

1 Comportamentos das professoras e dos alunos em relação as solicitações das professoras das atividades desenvolvidas em sala de aula e extra-sala de aula

Nas Tabelas 4.1 a 4.9 estão apresentadas as verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos nas solicitações das

“atividades que irão ser desenvolvidas na sala de aula” e nas “atividades desenvolvidas extra-sala de aula”. Os comportamentos relatados pelas professoras ao informar as atividades que serão desenvolvidas na disciplina de português estão apresentados na Tabela 4.1.

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação ao aluno com SD, tem o mesmo comportamento o de informar sobre as atividades que irão ser desenvolvidas na disciplina de Português. Ela pede para os alunos retirarem da mala a apostila para copiar o texto. Os alunos apresentam comportamentos diferenciados: os alunos sem SD retiram a apostila e aguardam as orientações da professora. O aluno com Síndrome de Down pega a mala, retira a apostila e a coloca novamente dentro da mala. A professora relata que tem o comportamento diferente após o comportamento dos alunos, em relação aos alunos sem Síndrome de Down: ela verifica se todos os alunos pegaram a apostila e solicita para eles copiarem o texto indicado por ela. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora vai à carteira, retira a apostila da mala e abre na página indicada. A professora auxiliar, então ajuda o aluno e o faz copiar várias vezes em folha xerocadas antes de copiar no caderno.

A professora B relata que tem o mesmo comportamento quando da informação sobre as atividades que irá desenvolver na disciplina de Português, para os alunos sem Síndrome de Down como para o aluno com Síndrome de Down, em que salienta que o comportamento é de solicitar aos alunos que retirem a apostila da mala. Os alunos apresentam comportamentos diferenciados referente a essa situação. Aqueles sem Síndrome de Down pegam a apostila e aguardam as ordens da professora; o aluno com Síndrome de Down retira a apostila da mala, espera a professora e mostra para ela a apostila. Assim o comportamento da professora se diferencia após o comportamento dos alunos. Em relação aos alunos sem Síndrome de Down a professora abre a sua apostila, e mostra as figuras iguais ao da revista que entregou para cada aluno e solicita que eles recortem. Com o aluno com SD, a professora fica mais próximo para conferir se ele está fazendo correto.

A professora C sinaliza que tem o comportamento diferenciado ao informar aos alunos as atividades que irão ser desenvolvidas na aula de português.

TABELA 4.1

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA NA SITUAÇÃO DE INFORMAR AOS ALUNOS SOBRE AS ATIVIDADES QUE IRÃO SER DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a após Cptos. Aluno
A	- <i>Solicita a todos os alunos para que retirem da mala a apostila para copiar o texto da apostila.</i>	- Tiram a apostila e aguardam as orientações da professora.	- Verifica se todos pegaram a apostila e solicita para os alunos copiarem o texto indicado por ela.
B	- <i>Solicita a todos os alunos que retirem a apostila da mala.</i>	- Pegam a apostila e aguardam as ordens da professora.	- Abre a sua apostila e mostra para os alunos procurarem a mesma página e pede para procurar as figuras iguais ao da página na revista que entregou e solicita que recortem.
C	- Solicita aos alunos para pegarem os cadernos da mala.	- Retiram o caderno da mala e aguardam a professora.	- Solicita para os alunos copiarem no caderno o que a professora vai escrever no quadro.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- <i>Solicita a todos para que retirem da mala a apostila para copiar o texto da apostila.</i>	- Pega a mala, retira a apostila e a coloca novamente dentro da mala.	- Vai à carteira do aluno, retira a apostila da mala e abre na página indicada. A professora faz o aluno copiar o texto antes em várias folhas xerocadas, antes de copiar na apostila.
B	- <i>Solicita a todos os alunos que retirem a apostila da mala.</i>	- Retira a apostila da mala e espera a professora dar as ordens e mostra a apostila para a professora.	- Abre a sua apostila e mostra para o aluno procurar a mesma página e pede para procurar a figura igual ao da página na revista que entregou para o aluno e solicita para recortar. - Fica mais próxima do aluno com Síndrome de Down para conferir se ele está fazendo certo.
C	- Vai à carteira do aluno e retira o seu caderno da mala.	- Fica olhando a professora pegar o caderno na mala, vira, olha e espera a professora.	- Mostra para o aluno que deve copiar do quadro, fala devagar só para o aluno entender que é para copiar o que ela escreve no quadro (não sabe se ela entende).

**Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora que são relacionados a todos os alunos*

Aos alunos sem SD a professora solicita que peguem os cadernos na mala. Ao aluno com SD a professora vai até a carteira dele e retira o caderno do aluno. Os alunos sem SD retiram o material da mala e aguardam a professora. O aluno com SD fica apenas olhando a professora pegar o caderno na mala, vira, olha e espera a professora. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora informa para eles copiarem no seu caderno o que a professora vai escrever no quadro. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora mostra que ele deve copiar do quadro, fala devagar só para o aluno entender que deve copiar o que a professora escreveu no quadro.

Na Tabela 4.2 estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre comportamentos e de seus alunos ao solicitar aos alunos para copiar no caderno o que está escrito no quadro.

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação aos alunos com Síndrome de Down, tem o mesmo comportamento de solicitar aos alunos para copiarem no caderno o que está escrito no quadro. Os comportamentos dos alunos manifestam-se de forma diferenciada: os alunos sem SD reclamam de ter que copiar, mas, acabam copiando do quadro. O aluno com SD copia mais devagar do quadro. A professora relata que tem comportamento diferente: para os alunos com SD, a professora escreve no quadro e depois vai de carteira em carteira conferindo quem está copiando. Com o aluno com Síndrome de Down é a professora auxiliar que fica com o aluno e cuida se ele está copiando correto.

A professora B relata que tem o mesmo comportamento ao solicitar a seus para copiarem no caderno o que está escrito na lousa, tanto para os alunos sem Síndrome de Down como o aluno com Síndrome de Down relatando que não há distinção de comportamento. Os alunos sem Síndrome de Down copiam, mas, reclamam e solicitam para pegar a apostila. O aluno com Síndrome de Down copia, mas do jeito dele, devagar, fica bravo. O comportamento da professora após o comportamento apresentado pelos alunos sem Síndrome de Down é de negociar, dizendo que se eles copiarem vão poder ficar mais tempo no parque. Com o aluno

com Síndrome de Down, a professora insiste para ele copiar e, às vezes, o aluno fica ao seu lado corrigindo o que está copiando.

TABELA 4.2

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA AO SOLICITAR AOS ALUNOS PARA COPIAR NO CADERNO O QUE ESTÁ ESCRITO NO QUADRO

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN

Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a após Cptos. Aluno
A	- <i>Solicita aos alunos para copiarem no caderno o que a professora escreve no quadro porque é importante para eles aprenderem.</i>	- Reclamam de Ter que copiar, mas acabam copiando do quadro.	- Vai de carteira em carteira conferindo quem está copiando.
B	- <i>Solicita aos alunos para copiarem no caderno o que a professora está escrevendo no quadro.</i>	- Copiam do quadro, mas reclamam e solicitam para pegar a apostila.	- Diz que se copiarem vão ficar mais tempo no parque.
C	- Solicita para os alunos copiarem no caderno o que a professora está escrevendo no quadro.	- Copiam do quadro.	- Verifica se estão copiando.

EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

A	- Solicita aos alunos para copiarem no caderno o que a professora escreve no quadro porque é importante para eles aprenderem.	- Copia do quadro, mas devagar.	- A professora auxiliar monitora se ele está copiando correto.
B	- Solicita aos alunos para copiarem no caderno o que a professora está escrevendo no quadro.	- Copia, mas do jeito dele, devagar, fica bravo.	- Insiste para o aluno copiar e às vezes fica ao seu lado corrigindo o que ele está copiando.
C	- Fica ao lado do aluno e diz para copiar no caderno o que está escrito no quadro.	- Olha para a professora e não copia.	- Acaba copiando para o aluno ou solicita para um colega copiar para ele.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora que são relacionados a todos os alunos.

A professora C sinaliza que tem comportamento diferenciado ao solicitar aos alunos para copiar no caderno o que está escrito no quadro. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora solicita para eles copiarem no caderno o que ela está escrevendo no quadro. Ao aluno com Síndrome de Down, é a professora auxiliar que fica com o aluno e cuida se está copiando correto. O comportamento dos alunos é diferente: os alunos sem SD apenas copiam do quadro. O aluno com SD não copia. O comportamento da professora é diferente após o comportamento dos alunos: para os alunos sem SD a professora escreve no quadro e depois vai verificar quem está copiando, já o aluno com SD é a professora que acaba copiando para o aluno ou solicita para o colega copiar.

Na Tabela 4.3 estão apresentadas as verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos quando seus alunos lhe perguntam algo que não sabem e sobre os comportamentos dos seus alunos sem e com SD.

O comportamento dos alunos são manifestados de forma diferenciada quando perguntam sobre algo que não sabem fazer: os alunos sem Síndrome de Down chamam a professora e perguntam o tempo todo. O aluno com Síndrome de Down chama sem motivo aparente. A professora A apresenta comportamento diferente em função do comportamento dos alunos. Aos alunos sem SD, a professora auxiliar é que verifica o porquê dos alunos terem chamado. Se não é dúvida, a professora chama atenção e orienta que o aluno só deve chamar se não souber alguma coisa e para o aluno com SD, a professora olha e pergunta o porquê chamou.

Os alunos apresentam comportamentos diferentes quando perguntam sobre algo que não sabem fazer: os sem SD chamam bastante a professora e reclamam que a letra da apostila é diferente da que está escrita no quadro. O aluno com SD chama a professora para olhar o que está fazendo. A professora B relata ter comportamento diferenciado. Aos alunos sem SD a professora explica que no livro é uma letra e no quadro é outra, mas que quer dizer a mesma coisa, e para o aluno com SD ela olha para ver o que ele está fazendo e, às vezes, apaga o que ele fez e faz novamente aquilo que apagou.

TABELA 4.3

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO LHE CHAMAM PARA PERGUNTAR SOBRE ALGO QUE NÃO SABEM FAZER

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a Após Cptos. Aluno
A		- Chamam perguntam o tempo todo.	- A prof. ^a titular ou a prof. ^a Auxiliar verifica o porquê dos alunos terem chamado. Se perceber que não é dúvida chama a atenção e orienta que o aluno só deve chamar se não souber a lição.
B		- Chamam bastante a professora e reclamam que a letra da apostila é diferente da que está escrita no quadro.	- A professora explica que no livro é uma letra e no quadro é outra, mas que quer dizer a mesma coisa.
C		- Chamam a professora e pergunta se está certo o que está fazendo.	- A professora explica a dúvida e corrige se está certo ou errado e relaciona sempre objetos concretos para explicar, por exemplo, objetos da sala, história que contou.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A		- Chama.	- Olha para o aluno e pergunta o porquê chamou.
B		- Chama a professora para ela olhar o que ele está fazendo.	- Olha para o que o aluno está fazendo e, às vezes, apaga o que ele fez e faz novamente aquilo que apagou.
C		- Chama a professora, mas não mostra e nem pergunta nada.	- Olha para o aluno. Ele só faz garatujas e a professora diz que está bonito, depois copia para ele ou solicita para alguém copiar.

Os alunos apresentam comportamentos diferenciados: os alunos sem Síndrome de Down chamam a professora e perguntam se está certo o que estão fazendo. O aluno com Síndrome de Down chama a professora, mas não mostra e nem pergunta nada. A professora C relata que tem comportamento diferenciado após o comportamento do aluno quando lhe chamam para perguntar sobre algo que

não sabem fazer. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora explica a dúvida e corrige se está certo ou errado e relaciona com objetos concretos para explicar sobre o que lhe perguntaram. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora olha para o aluno este só faz garatujas e a professora diz que está bonito, depois copia para ele no caderno.

Na Tabela 4.4 estão apresentadas as verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos quando o aluno com SD se atrasa ao copiar o que está no quadro e sobre os comportamentos dos seus alunos sem e com SD.

A professora A indica que tem comportamento diferenciado na situação de verificar quando o aluno com Síndrome de Down se atrasa para copiar o que está no quadro. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora verifica para que os alunos copiem normalmente do quadro. Ao aluno com Síndrome de Down, é a professora auxiliar que copia para o aluno, mas é orientado que quem deve copiar é o aluno. O comportamento dos alunos manifesta-se numa forma diferenciada, os alunos sem Síndrome de Down copiam do quadro, o aluno com Síndrome de Down fica olhando para a professora e, às vezes, levanta e anda pela sala. A professora relata que tem comportamento diferente: para os alunos sem Síndrome de Down a professora desenvolve as atividades com a turma e orienta que todos têm atividades para fazer. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora explica que o aluno deve copiar para aprender como os demais. A professora auxiliar copia para o aluno não se atrasar. Busca-o pela mão várias vezes e coloca-o sentado em sua carteira.

A professora B relata que apresenta comportamento diferenciado na situação de verificar quando o aluno com Síndrome de Down se atrasa para copiar o que está no quadro. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora informa que eles devem copiar normalmente do quadro, ao aluno com Síndrome de Down, a professora solicita para os colegas copiarem as atividades para ele. Os alunos apresentam comportamentos diferenciados: os alunos sem Síndrome de Down fazem suas atividades e perguntam por que o aluno com SD não vai copiar. O aluno com Síndrome de Down fica apenas olhando os colegas copiarem para ele. A professora relata ter comportamento diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora orienta que todos devem fazer suas atividades e não se

preocupar com o outro colega, ao aluno com Síndrome de Down, a professora diz para o aluno que deve copiar.

TABELA 4.4

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA NA SITUAÇÃO DE VERIFICAR QUANDO O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN SE ATRASA PARA COPIAR O QUE ESTÁ NO QUADRO

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a Após Cptos. Aluno
A	- Os alunos copiam do quadro.	- Copiam do Quadro.	- Desenvolve as atividades com a turma. Orienta que todos têm atividades para fazer.
B	- Os alunos copiam do quadro.	- Fazem suas atividades e perguntam por que o aluno com Síndrome de Down não vai copiar.	- A professora orienta que todos devem fazer suas atividades e não se preocupar com o outro colega.
C	- Os alunos copiam do quadro.	- Se preocupam se todos os alunos estão copiando, perguntando se todos estão copiando.	- A professora orienta que todos devem copiar e se preocupar somente com suas atividades e não se preocupar com ninguém.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- A professora-auxiliar copia para o aluno, é orientado que quem deve copiar é ele mesmo.	- Fica olhando para a professora e, as vezes, levanta e anda pela sala.	- Explica que o aluno deve copiar para aprender como os demais. A professora auxiliar copia para o aluno não se atrasar. - Vai buscá-lo pela mão várias vezes e coloca-o sentado em sua carteira.
B	- Solicita para os colegas copiarem, para o aluno com Síndrome de Down.	- Fica olhando os colegas copiarem para ele.	- Diz para o aluno com Síndrome de Down que ele tem que copiar.
C	- Solicita para alguém copiar para o aluno.	- Fica olhando para o aluno que está copiando.	- Diz para o aluno que é ele que tem que copia.

A professora C relata que tem comportamento diferenciado na situação de verificar quando o aluno com Síndrome de Down se atrasa para copiar o que está no quadro. Aos alunos sem SD, a professora diz que estes copiam normalmente do quadro. Para o aluno com SD, a professora solicita alguém para copiar para ele. Os

alunos sem Síndrome de Down se preocupam se todos os alunos estão copiando perguntando: todos estão copiando; já o aluno com Síndrome de Down fica apenas olhando para o aluno que está copiando para ele. A professora relata apresentar comportamento diferente em função do comportamentos dos alunos. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora orienta que todos devem copiar e se preocupar somente com suas atividades e não se preocupar com ninguém. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora diz para o aluno que é ele que tem que copiar, mas acaba, às vezes, copiando pelo aluno ou manda um colega copiar.

Na Tabela 4.5 estão apresentadas as verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos e dos seus alunos quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down.

O comportamento dos alunos é diferenciado quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down: os alunos sem Síndrome de Down vão sozinhos querer ajudar e muitos ajudam não fazendo por ele; o aluno com Síndrome de Down apresenta um comportamento de apenas ficar olhando. A professora A relata que o seu comportamento é diferente quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down. Aos alunos sem Síndrome de Down deixa eles ajudarem e diz somente que para eles ajudar e não fazer pelo colega, ao aluno com Síndrome de Down, a professora diz que é ele que tem que copiar e fazer a tarefa para aprender.

Os alunos apresentam comportamentos diferenciados quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down: os alunos sem Síndrome de Down ajudam mostrando para o colega como tem que fazer, o aluno com Síndrome de Down, às vezes, não gosta que o colega faça para ele, fica bravo, outras vezes, fica só olhando o colega fazer. A professora B tem comportamento diferenciado quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora orienta que é só para ajudar o colega que ele é capaz de fazer a tarefa, ao aluno com Síndrome de Down a professora diz que é só para ajudar o colega, que é ele que tem que fazer, pois, às vezes, não gosta que os outros ajudem, porque ele sabe fazer.

TABELA 4.5

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO UM ALUNO VAI AJUDAR O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a após Cptos. Aluno
A		- Vão sozinhos querem ajudar e muitos ajudam, não fazem por ele.	- Deixa e diz que é somente para ajudar e não para fazer para o colega.
B		- Ajudam mostrando como tem que fazer.	- Orienta que é só para ajudar o colega, ele é capaz de fazer a tarefa.
C		- Fazem por ele as tarefas em sala de aula.	- Orienta que não é para fazer pelo colega, mas Quando percebe, já fizeram para ele e daí ela deixa.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A		- Fica só olhando.	- Diz que é ele que tem que copiar e fazer a tarefa para aprender.
B		- Às vezes não gosta que o colega faça para ele, fica bravo, mas às vezes fica só olhando o colega fazer.	- Diz que é só para ajudar, que é ele que tem que fazer, pois, às vezes, não gosta que os outros ajudem, porque ele sabe fazer.
C		- Briga às vezes, puxa o caderno, quando fazem por ele, ou fica apenas olhando o colega copiar.	- Diz que é para ajudar somente, não fazer para ele, mas acaba deixando os colegas fazerem para ele.

Os alunos apresentam comportamentos diferenciados quando um aluno vai ajudar o aluno com Síndrome de Down: os alunos sem Síndrome de Down fazem pelo aluno com Síndrome de Down as tarefas em sala de aula, o aluno com Síndrome de Down briga, puxa o caderno quando fazem por ele ou fica apenas olhando para o colega copiar. O comportamento da professora C é diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down orienta que não é para fazer pelo colega, mas quando percebe já fizeram para ele e daí ela deixa, ao aluno com Síndrome de Down ela orienta dizendo para ele que os colegas vão somente ajudar não fazer para ele, mas acaba deixando os colegas fazerem para ele.

Na Tabela 4.6 estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre seus comportamentos e dos alunos ao solicitar troca da atividade de português para matemática.

A professora A relata que tem comportamento diferenciado ao solicitar aos alunos troca da atividade de português para matemática. Para o aluno sem Síndrome de Down, a professora solicita para os alunos trocarem de cadernos para contar os números, ao aluno com Síndrome de Down, a professora auxiliar avisa que é para pegar outro caderno na mala. O aluno sem Síndrome de Down troca de caderno e fica olhando para a professora. O aluno com Síndrome de Down guarda o caderno da atividade e retira o outro caderno e guarda novamente. O comportamento da professora se diferencia após o comportamento dos alunos: aos alunos sem SD ela recolhe o caderno da atividade anterior e fala o que eles vão fazer na atividade seguinte. Com o aluno com SD é a prof.^a que retira da mala o caderno e abre na sua carteira.

A professora B sinaliza que tem o mesmo comportamento ao solicitar troca da atividade de português para matemática para os alunos sem Síndrome de Down como para os alunos com Síndrome de Down, relatando que não há distinção de comportamento, pois a atividade é a mesma para todos. Esse comportamento de avisar da professora é igual: avisa que vão trabalhar com os números. Os alunos sem Síndrome de Down gostam e vão logo pegando os cadernos de quadradinhos. O aluno com Síndrome de Down pega o caderno com alegria e vai mostrar para a professora. A professora tem comportamento diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora mostra os números e solicita que leiam os números todos juntos. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora leva o aluno de volta a sua carteira e fica próximo dele explicando que vão trabalhar com os números.

A professora C sinaliza que tem o mesmo comportamento diferenciado na solicitação de troca da atividade de português para matemática. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora avisa que vão mudar de atividade. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora vai a carteira do aluno e coloca o caderno aberto em cima da carteira. Os alunos sem Síndrome de Down ficam olhando para a professora e aguardam. O aluno com Síndrome de Down olha para a professora

pega o caderno, vira, gira e olha para a professora. A professora relata apresentar comportamento diferente aos alunos: para os alunos sem Síndrome de Down, a professora recolhe os cadernos da atividade anterior e entrega o outro caderno de “quadrinhos” que é um sinal que a atividade é matemática, ao aluno com Síndrome de Down, a professora escreve no caderno do aluno o que ele tem que fazer, pois se falar não sabe se ele vai entender. “Sabe que é errado, mas é o que faz”.

TABELA 4.6
COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA AO SOLICITAR
TROCA DA ATIVIDADE DE PORTUGUÊS PARA MATEMÁTICA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cpto. Prof.^a	Cpto. Aluno	Cpto. Prof.^a Após Cpto. Aluno
A	- Solicita para os alunos trocarem de caderno para contar os números.	- Trocam de caderno e ficam olhando para a professora.	- Recolhe o caderno da atividade anterior e fala o que eles vão fazer na atividade seguinte.
B	- <i>Avisa que vão trabalhar com os números.</i>	- Gostam e vão logo pegando o caderno de Quadrinhos.	- Mostra os números e solicita que leiam os números todos juntos.
C	- Avisa que vão mudar de atividade.	- Ficam olhando para a professora e aguardam.	- Recolhe os cadernos da atividade anterior e entrega o outro caderno de “quadrinhos” que é um sinal que a atividade é de matemática.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- A professora auxiliar avisa que é para pegar outro caderno na mala.	- Guarda o caderno da atividade e retira o outro caderno e guarda novamente.	- A professora retira da mala o caderno e abre na sua carteira.
B	- <i>Avisa que vão trabalhar com os números.</i>	- Pega o caderno com alegria e vai mostrar para a professora.	- Leva o aluno de volta a sua carteira e fica próximo a ele, explicando que vão trabalhar com os números.
C	- Vai a carteira do aluno e coloca o caderno aberto em cima da carteira.	- Olha para a professora, pega o caderno, vira, gira, e olha para a professora.	- Escreve no caderno do aluno o que ele tem que fazer, pois se falar não sabe se ela vai entender. Sabe que é errado, mas é que faz.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora relacionados a todos os alunos

Na Tabela 4.7 estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos quando os alunos não querem trocar de atividade proposta.

TABELA 4.7

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO OS ALUNOS NÃO QUEREM TROCAR DE ATIVIDADE PROPOSTA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cpto. Prof.^a	Cpto. Aluno	Cpto. Prof.^a Após Cpto. Aluno
A	- Informa que vão trocar de atividade e é importante aprender outras atividades.	- Demonstam que não querem, ficam tristes, uns choram, mas acabam fazendo a troca.	- Negocia com eles, prometendo que vão para o parque e que podem ficar mais tempo.
B	- Informa que é bom aprender outras coisas.	- Quando eles gostam vão correndo fazer, mas se não é o que eles gostam ficam bravos.	- Conversa, explica que é importante aprender mais coisas para serem inteligentes e negocia com eles, por exemplo, ir para o bosque.
C	- Informa que é bom aprender outras coisas.	- Não gostam da troca, preferem fazer o que já estão fazendo.	- Conversa e negocia com eles para retornarem a fazer no outro dia essa mesma atividade.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- Informa que é importante aprender outras atividades.	- Não quer tocar, fica bravo.	- Negocia com ele, prometendo que vai para o parque e que pode ficar mais tempo.
B	- Informa que é bom aprender outras coisas.	- Não gosta de trocar de atividade, fica bravo, mas troca.	- Conversa, explica que é importante aprender mais coisas para ser inteligente e negocia com eles por exemplo, ir para o bosque, mas faz individualmente só com ele.
C	- Fala somente com o aluno, dizendo que deve aprender mais coisas.	- Não olha para a professora, levanta e anda pela sala ou sai da sala.	- Vai atrás do aluno e retorna com ele. Deixa aluno sentado na carteira. Não sabe como fazer.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora relacionados a todos os alunos.

A professora A relata que tem comportamento diferenciado quando os alunos não querem trocar de atividade proposta. Aos alunos sem Síndrome de Down, a

professora informa que vão trocar de atividade, que é importante aprender outras atividades. Ao aluno com Síndrome de Down informa que é importante aprender outras atividades. Os alunos sem Síndrome de Down demonstram que não querem, ficam tristes, uns choram, mas acabam fazendo a troca. O aluno com Síndrome de Down não quer trocar, fica bravo. A professora apresenta comportamento semelhante para os alunos quando não querem trocar de atividade proposta: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora negocia prometendo que vão para o parque e que podem ficar mais tempo.

A professora B indica que tem o mesmo comportamento quando os alunos não querem trocar de atividade proposta, tanto para os alunos sem Síndrome de Down como os alunos com Síndrome de Down: informa que é bom aprender outras coisas. Os comportamentos dos alunos são manifestados de forma diferenciada: os alunos sem Síndrome de Down, quando eles gostam, vão correndo fazer, mas se não é que eles gostam ficam bravos. O aluno com Síndrome de Down não gosta de trocar de atividade. Dessa forma o comportamento da professora se diferencia após o comportamento do aluno, pois em relação aos alunos sem Síndrome de Down, a professora negocia com eles, prometendo que vão para o parque e que podem ficar mais tempo. Com o aluno com Síndrome de Down, a professora conversa, explica que é importante aprender mais coisas para ser inteligente e negocia com ele ir para o bosque, mas faz individualmente só com ele.

A professora C sinaliza que tem comportamento diferenciado quando os alunos não querem trocar de atividade proposta. Aos alunos sem Síndrome de Down, a professora informa que é bom aprender outras coisas. Ao aluno com Síndrome de Down, fala somente com o aluno, diz que deve aprender mais coisas. Os alunos sem Síndrome de Down não gostam da troca, preferem fazer o que já estão fazendo. O aluno com Síndrome de Down não olha para a professora, levanta e anda pela sala ou sai da sala. O comportamento da professora após o comportamento apresentado pelos alunos sem Síndrome de Down é de conversar e negociar com os alunos para retornar a fazer no outro dia essa mesma atividade. O comportamento da professora em relação ao aluno com Síndrome de Down é o de ir com o aluno e retornar com ele. Deixa o aluno sentado na carteira. Não sabe o que fazer.

Na Tabela 4.8 estão apresentadas as verbalizações de três professoras sobre seus comportamentos e de seus alunos quando os alunos não querem participar da atividade proposta em sala de aula.

TABELA 4.8

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO OS ALUNOS NÃO PARTICIPAM DA ATIVIDADE PROPOSTA

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cptos. Prof.^a	Cptos. Aluno	Cptos. Prof.^a Após Cptos. Alunos
A	- Chama o aluno para participar da atividade.	- Não querem, ficam no canto.	- Incentiva, chama os alunos e diz que eles têm que participar para aprenderem.
B	- <i>Solicita para o aluno participar da atividade.</i>	- Não querem dizem que não sabem como fazer.	- Diz que todos devem participar para aprender juntos.
C	- Solicita para o aluno a participar da atividade.	- Não querem.	- Diz que todos devem participar e chama pelo nome o aluno se for o caso.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- Chama para participar da atividade e o busca pela mão.	- Vem e, às vezes, participa, outras não.	- Diz para o aluno participar com os outros amigos.
B	- <i>Solicita para o aluno participar da atividade.</i>	- Participam algumas vezes.	- Diz para participar, insiste dizendo que é capaz, às vezes, até briga e depois se arrepende.
C	- Diz para o aluno participar da atividade e busca-o pela mão.	- Fica só olhando e não participa permanecendo onde a professora deixa.	- Deixa-o de lado.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora relacionados a todos os alunos

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação ao aluno com Síndrome de Down, tem o mesmo comportamento ao

chamá-los para participar das atividades. Acrescenta que em relação ao aluno com Síndrome de Down ela busca-o pela mão. Os comportamentos dos alunos são manifestados de forma diferenciada: os alunos sem Síndrome de Down não querem, ficam no canto. O aluno com Síndrome de Down vem e, às vezes, participa, outras não participa. A professora tem comportamento diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora incentiva, chama e diz que eles têm que participar para aprenderem, ao aluno sem Síndrome de Down, a professora diz que é o aluno que deve participar com os outros amigos.

A professora B sinaliza que tem o mesmo comportamento ao chamar os alunos a participar das atividades propostas para os alunos sem Síndrome de Down como para os alunos com Síndrome de Down, salientando que não há distinção de comportamento, pois, solicita para o aluno participar da atividade. Os comportamentos dos alunos são diferenciados: os alunos sem Síndrome de Down dizem que não querem e que não sabem como fazer. O aluno com Síndrome de Down participa algumas vezes. A professora tem comportamento diferente para com os alunos: aos sem Síndrome de Down, a professora diz que todos devem participar para aprender juntos, ao aluno com Síndrome de Down, a professora deixa ele de lado.

A professora C relata que tem comportamento diferenciado quando os alunos não querem participar da atividade proposta. Ao aluno sem Síndrome de Down, a professora solicita para que eles participem da atividade. Ao aluno com Síndrome de Down, a professora diz para participar da atividade, vai buscar ele pela mão para participar. Os alunos sem Síndrome de Down não querem participar. O aluno com Síndrome de Down fica só olhando e não participa e permanece onde a professora o coloca. O comportamento da prof.^a após o comportamento apresentado pelos alunos sem Síndrome de Down é o de orientar que todos devem participar e chama pelo nome do aluno se for o caso. O comportamento da professora em relação ao aluno com Síndrome de Down é o de deixá-lo de lado.

Na Tabela 4.9 estão apresentadas as verbalizações de três professoras que sobre seus comportamentos quando todos os alunos participam da atividade.

TABELA 4.9

COMPORTAMENTOS DA PROFESSORA E DOS ALUNOS DA 1.^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL INDICADOS PELA PROFESSORA QUANDO TODOS OS ALUNOS PARTICIPAM DA ATIVIDADE

EM RELAÇÃO A ALUNOS SEM SÍNDROME DE DOWN			
Prof.^a	Cpto. Prof.^a	Cpto. Aluno	Cpto. Prof.^a Após Cpto. Aluno
A	- Incentiva a participar sempre de todas as atividades, elogiando.	- Ficam contentes.	- Comemora junto com os alunos, e incentiva a todos. Coloca o nome deles no mural da sala.
B	- <i>Incentiva todos a participar das atividades</i>	- Todos gostam, ficam alegres e participam.	- Comemora com todos os alunos, leva todos para o bosque como uma forma de recompensa.
C	- <i>Elogia com palavras</i>	- Todos gostam e sorriem.	- Faz brincadeiras e diz para todos os alunos continuarem sempre assim.
EM RELAÇÃO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN			
A	- Incentiva a participar da atividade.	- Sorri, brinca e pula bastante.	- Comemora junto com o aluno e incentiva-o sempre a participar. Coloca o nome dele no mural da sala mesmo que não tenha feito igual aos demais. Sabe que é errado, mas é assim que procede.
B	- <i>Incentiva a participar das atividades.</i>	- Sorri e fica contente.	- Elogia igualmente, mesmo que o aluno não participe igual das atividades.
C	- <i>Elogia com palavras.</i>	- Olha a professora.	- Conversa e elogia o que o aluno faz. Mas não sabe como agir com o aluno, pois não há retorno do mesmo, não sabe o que fazer.

*Em Itálico - Comportamentos apresentados pela professora relacionados a todos os alunos.

A professora A indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação ao aluno com Síndrome de Down tem o mesmo comportamento igual na situação de quando todos os alunos participam da atividade: incentiva a participar das atividades. Os alunos sem SD entram e apresentam o comportamento de ficarem contentes. O aluno com SD sorri, brinca e pula bastante. Assim, é possível notar que a professora tem comportamento igual para todos: comemora junto com os alunos e incentiva a todos, colocando o nome dos alunos no mural da sala de aula; acrescenta que ao aluno com Síndrome de Down, mesmo o aluno não tendo participação da atividade e nem feito como os demais, ela procede da mesma forma. Sabe que é errado, mas é assim que procede.

A professora B relata que tem o mesmo comportamento quando todos os alunos participam da atividade, incentiva todos a participar das atividades tanto para os alunos sem SD como os alunos com SD, acrescenta que somente para os alunos sem SD elogia fazendo sinal de positivo. Os alunos apresentam comportamentos diferenciados referentes a essa situação. Aqueles sem SD ficam alegres e participam e o aluno com SD sorri e fica contente. A professora relata apresentar comportamento diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora comemora com todos, leva para o bosque como uma forma de recompensa. O aluno com SD mesmo ele não participando da atividade como os demais, ela o elogia igualmente.

A professora C indica que em relação aos alunos sem Síndrome de Down e em relação ao aluno com Síndrome de Down tem o mesmo comportamento quando todos os alunos participam da atividade. Os alunos sem Síndrome de Down gostam e sorriem. O aluno com Síndrome de Down não apresenta nenhum comportamento, apenas olha a professora. Dessa forma, o comportamento da professora após o comportamento do aluno é diferenciado: aos alunos sem Síndrome de Down, a professora faz brincadeiras e diz para continuarem assim, participando sempre, ao aluno com Síndrome de Down, a professora conversa e elogia o que o aluno faz. Mas não sabe como agir com esse aluno, pois não há retorno do mesmo. Não sabe o que fazer.

1.1 Quais dificuldades de professoras são descobertas pela análise de suas interações com alunos com Síndrome de Down nas atividades desenvolvidas em sala de aula e extra-sala de aula?

As verbalizações das professoras sobre seus comportamentos ao informar seus alunos sobre as atividades que irão desenvolver na disciplina de português apresentadas na Tabela 4.1 faz perceber que duas das professoras (A e B) apresentam comportamentos iguais ao informar sobre as atividades que irão fazer, tanto para a criança com ou sem SD. A Prof.^a C é quem tem comportamento diferente em relação ao aluno com Síndrome de Down. Ela solicita aos alunos para pegarem os cadernos na mala, mas, em relação ao aluno com SD é ela quem retira da mala o caderno. Comportar-se assim em relação ao aluno com SD é, de certa forma, mostrar que a professora considera o aluno com Síndrome de Down como aquele que necessita de alguém para fazer por ele e que alguém esteja com ele para ajudá-lo. Assim, é necessário uma mudança no comportamento dos professores ao ensinar crianças com necessidades especiais. Segundo Goodmann (1997), o comportamento dos educadores está voltado para um processo de ensinar as crianças seja elas com SD ou sem SD. Esse processo acontece de forma participativa, concreta e individual, mas nunca deixando a criança com SD fora desse processo, principalmente quando a criança pertence a um grupo, pois conforme Andrade (1999), os professores, muitas vezes, questionam se essas crianças são capazes de experimentar as mesmas experiências e os mesmo conflitos de outras crianças e, às vezes, submetem as crianças com SD à tarefas em que os próprios professores fazem por ela, num posicionamento de proteção.

É possível, assim, verificar que a partir da fala da professora C, não há a situação de estimular a criança com SD, é mais fácil fazer por ela do que ensiná-la, estimulá-la e, de certa forma, esperar que ela realize a tarefa. Esse ajustamento demonstra que não há paciência por parte da professora em esperar a criança com SD desempenhar sua atividade na “retirada do material da mala”, ao contrário, há uma tendência de fazer pela criança para cumprir o que está planejada para ser feito na aula do dia. É possível conjecturar sobre determinantes desse comportamento da Professora de fazer no lugar da criança, além daquele salientado por Andrade (1999). Considerando que há um programa a ser cumprido pelas professoras, o

ritmo mais vagaroso da criança com SD em comparação com o das outras crianças, talvez seja um obstáculo ao cumprimento desse programa, daí, a “falta de paciência” da Professora. Se essa assertiva for fidedigna, fica saliente a necessidade de rever as estruturas formais de organização de turmas e mesmo as exigências de cumprimento de um dado programa, em algumas circunstâncias, à revelia das condições de trabalho dos educadores, principalmente, daqueles que atuam em organizações públicas.

Considerando a asserção de que possivelmente respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais signifique atrasar no cumprimento do chamado “conteúdo programático” do ano, chama a atenção os comportamentos da Professora B. Pela sua verbalização é possível depreender que seus comportamentos são condizentes com as necessidades apresentadas pelo seu aluno com SD, embora, ela também, como a Professora C, faça pelo aluno uma parte da solicitação (a Professora abre a apostila do aluno e mostra a página). Após, ela fica mais próxima do aluno para conferir se está fazendo corretamente. Esse comportamento último é que possibilita inferir que a Professora acompanha o aluno e dá ajuda condizente com as dificuldades eventuais que o aluno com SD apresenta. Diante disso, é possível imaginar que a Prof.^a demore mais tempo para cumprir um programa. Como ela lida com isso? Quais as decorrências disso para o prosseguimento dos alunos para outras séries?

As verbalizações das professoras sobre seus comportamentos e dos alunos ao solicitar para seus alunos copiarem no caderno o que está no quadro, apresentados na Tabela 4.2, faz verificar que duas das professoras (A e B) apresentam comportamentos idênticos ao solicitar para seus alunos copiarem no caderno o que está escrito no quadro, tanto para a criança com SD ou sem. A Prof.^a C é quem, em relação a criança com SD, apresenta comportamento de se aproximar da criança e falar próxima a ela e orientar para copiar no caderno o que está no quadro, comportamento este diferenciado daquele apresentado em relação aos demais alunos (copiarem no caderno o que está escrito no quadro, mas num tom para que todos ouçam). Lidar assim com o aluno com SD demonstra que a professora considera o aluno com Síndrome de Down como aquele que não entende o que ela está tentando ensinar ou “dizer” para essa criança e, ao mesmo, furta a

oportunidade de aprender ao lidar com as contingências naturais da atividade de copiar. Assim, é necessário o professor entender e ter conhecimento apropriado sobre o que é a SD para mudar seus comportamentos, quando necessário, a fim de maximizar aprendizagens do aluno. Para que o conhecimento sobre a Síndrome auxilie o professor para ele ensinar essa criança, é necessário que ele possa obter informações apropriadas e corretas sobre a Síndrome de Down. Segundo Figueira (1993), é necessário que o professor esteja preparado para receber a criança com naturalidade na escola. Dessa forma, o professor, sendo responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens e adaptação da criança ao ambiente escolar, precisa observar suas necessidades e não criar rótulos e formas diferenciadas para ensiná-los. O processo de ensino necessita ser reestruturado em seus programas educacionais, nas metodologias de ensino e na criação de serviços de apoio, para que o professor sinta-se em condições de ensinar a criança com SD (Fonseca, 1992).

É possível verificar na situação relatada pelas professoras de solicitação aos alunos para copiar o que está no quadro que, em relação à criança com Síndrome de Down, esta foi inserida num contexto escolar sem que tenha havido clareza acerca de suas limitações e facilidades, embora sabedores que na situação de inclusão deva-se respeitar os limites da criança e dar oportunidade para que essa criança com deficiência seja integrada no ensino regular (Landi, 2002). A professora C, por exemplo, relata que se “aproxima” da criança e “fala” o que é para ela fazer. Há que se perguntar por que essa professora aproxima da criança com SD e o orienta sobre o que fazer? Por que ao aluno com SD é necessário a professora se “aproximar” para depois falar o que é para ser realizado? É possível interpretar que o comportamento da professora é orientado por um suposto de que é necessário estar próximo dela, para que essa perceba o que é para fazer na aula. Ou seja, a criança com SD não é capaz de perceber o que está acontecendo em sala de aula. Dessa forma, fica reiterada a concepção de que o professor que cuida excessivamente dessa criança, o faça em função de não acreditar na sua capacidade para aprender (Oliveira, 1995).

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e os de seus alunos quando os alunos lhe perguntam algo que não sabem fazer,

apresentados na Tabela 4.3 possibilitam verificar que as três professoras apresentam comportamentos de responder ao que os seus alunos lhes perguntam, tanto os alunos com SD, como sem a SD. As professoras apresentam comportamentos diferenciados em decorrência dos comportamentos dos alunos. Assim, ao lidar dessa forma com o aluno com SD e sem SD, comportamentos como esses, muito provavelmente serviram para sustentar, durante muito tempo, a divisão do sistema educacional em regular e especial. Ou seja, há um grupo de alunos que precisam de muito mais ajuda do que a maioria dos alunos: precisam de um professor especialmente dedicado a eles, precisam de ajuda de colegas. Mas, conforme Martins (1999) salienta que, de forma gradativa tem sido percebida a importância de unir o sistema regular e especial de ensino com propósito de atender as necessidades do educando e de abandonar atitudes segregacionistas que tendem a repercutir não só no âmbito educacional, como também no âmbito social, afetivo e produtivo. Ele também reforça que os professores necessitam verificar as exigências para alcançar mudanças significativas nas suas condutas e práticas educacionais com a criança com SD e também rever posicionamentos para contornar não só dificuldades com as crianças com SD, mas também com as crianças “ditas normais”.

As verbalizações das três professoras sobre seus comportamentos quando seu aluno com Síndrome de Down se atrasa ao copiar o que está no quadro, apresentados na Tabela 4.4 possibilitam verificar que as três professoras tem os mesmos comportamentos em relação ao seu aluno com SD: solicita para alguém da sala copiar para a criança. Ao lidar com esses comportamentos de forma similar, isto é revelador de que as professoras concebem que a criança com SD precisa ser ajudada para realizar suas atividades e que é menos capaz que os demais alunos. Assim, é reforçado que a criança com SD necessita de ajuda para cumprir tarefas dadas pela professora em sala de aula. Dessa forma, as professoras reforçam e mantêm que a criança com SD é dependente, seja dos colegas e professores em sala de aula e da família em casa para fazer suas atividades acadêmicas. Ademais, vários sentimentos são evidenciados pelos educadores em relação a criança com SD, como sentimento de pena. Conseqüentemente, essa situação pode propiciar comportamento de proteção por parte dos professores em relação a essas crianças. Muitas vezes, o professor é que faz pelo aluno ou, designa alguém para ajudá-lo.

Glat (1989) analisa essa situação como desejo de proteção, limitando a capacidade de desenvolvimento dessas crianças.

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e os de seus alunos quando os alunos vão ajudar o aluno com SD, apresentados na Tabela 4.5 possibilitam verificar que as três professoras apresentam comportamentos de orientar seus alunos a ajudar o colega com SD. Assim, ao lidar dessa forma com o aluno sem SD, as professoras criam oportunidades para que as crianças possam integrar-se. Essa condição pode possibilitar uma melhora no rendimento escolar e no estabelecimento de relacionamentos afetivos, não apenas para criança com SD, mas também para seus colegas (Voivodic, 2004). De acordo com Martins (1997), numa pesquisa realizada em escolas públicas de Natal, os educadores percebem benefícios nas áreas social, cognitiva, motora, verbal e emocional quando há uma integração de alunos com SD e outros alunos, não afetando o rendimento de nenhum desses alunos. O conhecimento dessa integração para alunos com necessidades educativas especiais e para seus colegas e o conhecimento sobre influência dos comportamentos dos professores na efetivação desse processo constituem aspectos relevantes para a elaboração de estratégias de ações inclusivas, e o fato dos alunos irem tentar ajudar comprova o processo de inclusão entre os alunos. Entretanto, é possível afirmar que os professores podem ser considerados os agentes principais do processo de inclusão escolar, tal como indica Mittler (2003).

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e dos seus alunos na troca de atividades de português para matemática, apresentados na Tabela 4.6 possibilitam notar que somente uma das professoras (Professora B) apresenta o mesmo comportamento de solicitar a troca de atividades, seja para a criança com SD ou sem SD. As professoras A e C apresentam, em relação ao aluno com SD, comportamentos diferenciados: é a professora auxiliar que faz pelo aluno a troca do caderno e a Prof.^a C é quem coloca o caderno aberto do aluno sobre a carteira. Novamente, ao lidar dessa forma com o aluno com SD mostra que essas professoras consideram seus alunos com SD como aqueles que sempre necessitarão de ajuda, mais que os outros. Figueira (1993) enfatiza que o professor deve estar preparado para trabalhar com a criança com necessidades especiais nas

atividades escolares. A criança com SD necessita que seja dada a ela oportunidades de usufruir sozinha de novas experiências de aprendizagens, de novas concepções e habilidades e competências, desde que sejam respeitadas suas limitações e seu conhecimento (Werneck, 1993).

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e dos seus alunos quando os alunos não querem trocar de atividade, apresentados na Tabela 4.7 mostram que duas das professoras apresentam os mesmos comportamentos quando seus alunos não querem trocar de atividade, seja com a criança com SD ou sem SD. A professora C é quem apresenta comportamento diferente em relação a criança com SD, o de falar somente com o aluno, dizendo que deve aprender mais coisas, comportamento este, diferente daquele apresentado em relação aos demais alunos (de falar para todos). Lidar dessa maneira com o aluno com SD é revelador de que a professora quer proteger e dizer o que ele tem que fazer. Assim, segundo Oliveira (1995), as características da professora de ser amiga, cooperativa, paciente amorosa e afetuosa, reforça que ela tem espírito afetuoso e que, muitas vezes, não acredita que a criança com SD é capaz de decidir por ela e que o professor não precisa se antecipar aos comportamentos da própria criança.

Em relação ao comportamento relatado pela professora C quando o aluno com Síndrome de Down não quer trocar de atividades “conversar somente com o aluno” e “dizendo que deve aprender mais coisas”, podem ser interpretados como uma imposição de trabalho pela professora. Por mais que essa situação possa ser analisada como aquela que favoreça o aluno a participar das atividades e que é preciso para aprender, fica a impressão de que há um grau de coerção utilizado nessa situação. Embora, haja evidências de que as professoras estejam cumprindo seu papel da melhor maneira possível, há necessidade de alertar em relação a eventuais usos de coerção, mesmo para fazer com que a criança participe em atividades produtivas para ela. O conhecimento produzido sobre os efeitos do uso de coerção nas relações educativas (Sidman, 1995, Skinner, 1972) possibilitam atentar para essas situações e modificá-las munindo o professor de outras alternativas de procedimentos mais condizentes e mais pertinentes com a função social de um educador.

O exame das verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e os de seus alunos quando os alunos não participam das atividades proposta, apresentadas na Tabela 4.8 possibilitam notar que uma delas (Professora B) apresenta o mesmo comportamento quando os alunos não participam da atividade proposta, seja ele com SD, ou sem SD. As professoras A e C apresentam, em relação ao aluno com SD, comportamentos de levar o aluno para participar pela mão, caso ele não queira, comportamento este distinto daquele apresentado em relação aos demais alunos. É possível inferir que o aspecto que parece ser importante no exame dessa situação é a perda por parte do aluno de oportunidade de aprender, pelo menos, um comportamento social de valor (participar). A professora, por outro lado, também perde ao ser considerado que, ao desistir do aluno, ela perde a oportunidade de estimulá-lo a participar de atividades desenvolvidas na escola de interesse e de relevância para o seu aprendizado. Sem contar que “desistir do aluno”, ou deixá-lo de lado, muito provavelmente repercute sobre a auto-avaliação que esta professora faz sobre seu papel como educadora.

Com relação ainda aos dados apresentados na Tabela 4.8, no que diz respeito aos comportamentos da Professora C, eles são reveladores de que ela, muito possivelmente, considera o aluno com SD como aquele que necessita ser levado para atividades mesmo não querendo participar, pois é norma da escola, que todos devem participar das atividades didático-pedagógicas. O que pode ser entendido que, para essa professora, desempenhar seu papel ao ensinar está incluso que ele precisa atender as determinações da escola. Conforme Lerner (2002), a instituição escolar opera numa tradição de posições didáticas referente ao sistema educacional, em que as atividades didático-pedagógicas devem ter a participação de todos e condições de participar e se desenvolver numa mesma condição de aprender. No entanto, quando as regras e regulamentos da escola, ou mesmo na sala de aula não são atendidos pelos alunos, quais as providências mais apropriadas a serem tomadas para preservar e ao mesmo tempo promover aprendizagens de valor dos alunos?

As verbalizações das três professoras sobre os seus comportamentos e os de seus alunos quando participam das atividades, apresentadas na Tabela 4.9, possibilitam notar que duas delas apresentam os mesmos comportamentos da

participação de todos nas atividades, seja com a criança com SD ou sem SD. A professora A é quem, em relação ao aluno com SD, apresenta comportamento de somente incentivar a participar, comportamento este distinto daquele apresentado em relação aos demais alunos (incentiva a participar com elogios, com palavras). Lidar dessa maneira com o aluno com SD é revelador de que a professora considera o aluno com SD como não tendo possibilidades de interagir e, se interage, é porque está no ensino regular e é assim que deve participar. Segundo Andrade (1999), muitos professores têm dificuldades de ensinar e se relacionar com crianças com SD. A falta de interesse por parte dos professores de conhecer as possibilidades de aprender de uma criança com SD, muitas vezes, faz com que o desempenho e as interações dessa criança sejam condenadas como fracasso. Landi (2001) enfatiza que o aluno com necessidades educativas especiais, especialmente o com SD, pode ser sujeito do processo de aprendizagem e ser papel do professor mediar a interação dos alunos com os objetos de conhecimento.

V
DIFICULDADES DE PROFESSORES PARA ENSINAR CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM ORGANIZAÇÕES REGULARES DE ENSINO: O QUE É NECESSÁRIO PARA SUPERÁ-LAS?

A participação de professores no processo educacional é relevante, principalmente porque são esses profissionais que mais têm condições para identificar as necessidades acadêmicas e sociais de crianças com Síndrome de Down inseridas nas escolas regulares de ensino e é sua função promover condições eficientes e eficazes para o ensino dessas e de crianças e jovens de maneira geral. Em qualquer setor da sociedade, principalmente, da educação, em que houver a necessidade do trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, é necessário um processo de investigação, cujos resultados possam propiciar um crescente amadurecimento e aprimoramento de recursos e de qualificação dos profissionais que lidam com crianças com essas características.

Examinar as dificuldades e condições dos professores no processo de ensinar crianças com Síndrome de Down no ensino regular e as condições institucionais para desenvolver o processo de ensinar e aprender é premente para que possam ser sanadas suas dificuldades em seu campo de atuação.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores da 1.^a série do ensino fundamental revelam que ainda há um predomínio de uma concepção acerca da criança com Síndrome de Down como alguém diferente do universo padronizado da forma humana (características físicas e aparência) e que se apresenta como um fator relevante a configurar um obstáculo ao aprendizado dessa criança, nas quais o modelo de perfeição física e intelectual é constantemente almejado. O mal-estar que as crianças com Síndrome de Down ocasionam em certos educadores induz a uma comodidade em relação a interação que precisa ser estabelecida para que aconteça a aprendizagem (Omote, 1980). Não parece haver uma percepção muito clara sobre as influências que determinadas características físicas tem sobre a maneira pela qual profissionais avaliam a capacidade e competências de pessoas sujeitos de suas intervenções. Também não parece haver clareza sobre o fato de que

avaliações baseadas na aparência física podem favorecer a construção de estigma que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizado, tanto para crianças com Síndrome de Down ou sem. Isso pode constituir um problema e uma exigência para os profissionais da Educação entender que as diferenças físicas da pessoa com SD não determina o que ela pode ou não aprender (Goodman, 1997).

A percepção de que as características físicas dos alunos com Síndrome de Down influem nas atuações didáticas pedagógicas do ensinar e aprender do professor em relação ao que fazem ou podem fazer em sala de aula, parece estar fortemente associada a uma compreensão parcial sobre o que é a Síndrome de Down e quais são as relações das professoras com essas crianças. Há ênfase do professor em solicitar, orientar, olhar, copiar pela criança com Síndrome de Down que já freqüentam o ensino regular. Considerando que é possível uma atuação docente no sentido de atenuar essas dificuldades, fazer pelo aluno com SD com o intuito de compensar eventuais danos “causados” pelas suas características físicas, ao contrário de ajudar o professor a melhorar sua forma de lidar com suas dificuldades e corrigir comportamentos educacionais inadequados ao ensinar, apenas as agrava. Isso demarca uma produção de conhecimento voltada para condições favorecedoras no processo de ensinar, em que há uma preocupação com problemas já existentes ou já ocorridos, numa tentativa de atenuar ou compensar o que já ocorreu ou para corrigir algo que está inadequado na sua atuação e formação.

As atuações voltadas para prevenir problemas relacionados ao estigma em relação as características físicas da criança com Síndrome de Down e para aperfeiçoar as condições e conhecimentos já existentes para promover condições e conhecimento relacionados a SD não aparecem com a mesma ênfase ou freqüência nos dados observados por meio de entrevistas com as professoras. Isso pode ser consequência tanto da rotulação e pouco conhecimento sobre a SD, quanto da formação dos próprios profissionais da educação que apresentam uma formação ainda inadequada por atender satisfatoriamente as crianças com essas características (Oliveira, 1995). As concepções sobre a SD, assim como para padrões de desenvolvimento educacional e social, é resultante das informações que as pessoas possuem sobre a SD. Segundo relatório UNICEF (1992), foi constatado que a população em geral não tem informações sobre determinantes da deficiência

nem sobre sua prevenção. Dados comprovam que 70% das deficiências podem ser prevenidas. Isso exige uma política de prevenção e uma ampla difusão de informações que auxiliam pais e responsáveis e principalmente os professores sobre os fatores que predispõem as ocorrências das deficiências e da SD.

Desde as contribuições de John Langdon Down para o entendimento da trissomia do 21 e, posteriormente em 1866, com as contribuições e questionamentos epistemológicos sobre a descoberta dessa doença chamada Síndrome de Down, é possível uma grande alteração no modo de produzir conhecimento sobre a Síndrome de Down e sobre as decorrências sociais expressas nos comportamentos dos diversos profissionais que lidam com pessoas com SD. Figueira (1993) examina os aspectos da SD explicitando o modo atípico das características físicas por eles apresentados. Assim, apresenta um conjunto de características biológicas que identifica com mais clareza o diagnóstico da pessoa com SD, que para o professor pouco contribuirá no processo de ensinar, se a identificação como pessoa com Síndrome ou não servir como rótulo a determinar pré-julgamentos da capacidade dessas pessoas.

Isso considerado, ao examinar os dados genéticos, fica evidenciado que parece existir pouco conhecimento sobre as possibilidades de atuação do professor especialmente no âmbito da escola com essa clientela. Isso pode valer tanto para os professores quanto para os demais profissionais, pois a percepção e as expectativas que os professores do ensino fundamental possuem sobre a aprendizagem da criança com Síndrome de Down são reforçadas e influenciadas por outros profissionais (pesquisadores) que realizam trabalhos sobre o desenvolvimento da criança com SD no âmbito da educação onde as características físicas podem não ser um fator prejudicial para a aprendizagem dessa criança, mas pode deixar lacunas sobre o que o professor pode ensinar para ela, pois esse profissional já possui conceitos preestabelecidos.

A identificação das dificuldades dos professores relativos a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos são importantes para verificar o desenvolvimento em específico da criança com SD. Não há clareza na maior parte das falas dos professores sobre o quanto os alunos percebem as especificidades do ensino que

está sendo desenvolvido. Há poucas referências a resultados tipicamente derivados da atuação do professor ou de formas de ensinar (chama a professora, mas não mostra e nem pergunta nada; olha para o aluno que copia para ele; pega o caderno, gira, olha, vira novamente e olha para a professora). Esses dados evidenciam que os alunos participavam da atividade sem se preocupar com o que o professor ensinava, apenas desenvolviam a atividade e se não entendesse, só olhavam para o professor. Algumas vezes a atuação do professor em sala de aula tendo como técnicas de ensinar a repetição – que é uma forte influência na concepção no aprender do aluno em sala de aula – requer do professor uma forma correta de aplicabilidade e conhecimento do comportamento de repetir, necessário para desenvolver a habilidade de ensinar (Skinner, 1972). Assim, ensinar, muitas vezes, é visto como aquilo que a escola determina na perspectiva dominante para caracterizar as regras da escola no campo da educação. No conjunto dos dados parece haver referenciais que limitam a atuação do professor no campo da ação de ensinar, reduzindo o aluno ao conhecido processo de obedecer ao que o professor repassa ou ensina (Skinner, 1972).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o trabalho do professor precisa transcender as regras orientadas pelas instituições escolares, o que faz, muitas vezes, o professor ser um mero repetidor de técnicas ao ensinar. Um profissional docente necessita estar atento e capacitado a ensinar a partir das características e das necessidades por seus alunos apresentadas e, a partir delas construir projetos de atuação didático-pedagógicas bem elaborados para orientar uma atuação prática condizente com essas necessidades. O exame de Kubo e Botomé (2001), a respeito dos conceitos de ensinar e aprender, como aqueles que se referem respectivamente ao que faz o professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor, possibilita uma ampliação e um aprofundamento das formas de ensinar e de aprender que tem repercussões imediatas sobre a qualidade da formação acadêmica dos profissionais que tem a função de educar.

As percepções e informações dos professores sobre suas dificuldades ao ensinar crianças com SD constituem subsídios para planejar o que fazer em relação as possibilidades de adquirir conhecimento sobre a SD e de capacitar professores. Pode ser percebido que há um grande desconhecimento sobre as dificuldades do

professor ao atuar em sala de aula com crianças com SD. Esse desconhecimento pode estar relacionado a prováveis deficiências ou distorções na formação desse profissional no campo da educação especial. Atuar profissionalmente de forma coerente com as necessidades dos alunos significa, mais especificamente, trabalhar com as necessidades, dificuldades dos que fazem parte da instituição educacional. Parece necessário, a partir dos dados constatados, não só elaborar técnicas de ensinar a partir do conhecimento sobre deficiências, mas principalmente modificar concepções equivocadas sobre o que são pessoas com necessidades especiais.

Embora essa exigência afete diretamente os profissionais da Pedagogia, não isenta e tampouco minimiza a responsabilidade de profissionais de outros campos como psicólogos, ou médicos. Assim como pode estar havendo distorções em relação ao trabalho do professor, em sala de aula que podem ser determinadas pela própria dificuldade do professor em saber ensinar crianças com SD em relação ao seu próprio conhecimento da SD. Isso exige examinar e avaliar com cuidado a formação dos pedagogos e de outros profissionais que atuam e que podem atuar com educação especial e o que pode ser feito nessa etapa da construção da profissão, pois as aprendizagens a serem desenvolvidas no curso de graduação precisam ser identificadas e caracterizadas com precisão para realizar suas possíveis modificações nos projetos de cursos de formação desses profissionais e do pedagogo, de maneira especial.

Isso tudo exige muito dos cursos de graduação. É necessário que os profissionais de Pedagogia sejam capazes de identificar quais os conhecimentos necessários e apropriados as necessidades da educação especial. A partir do conhecimento dessas necessidades, em graus variados de profundidade e de abrangência é possível considerar com maior precisão as possibilidades de formação e as responsabilidades que os professores têm como profissionais docentes nesse campo de atuação – educação especial.

Para exemplificar, é possível verificar algumas das necessidades da sociedade educacional e das possibilidades da atuação do professor, que é capaz de identificar e caracterizar as dificuldades suas ou de seus alunos, avaliar o conjunto de variáveis que constitui e que interferem no sistema de relações no qual

o processo de aprender ocorre, sendo necessário verificar de que forma os alunos com ou sem SD aprendem e como possibilitar uma forma concreta de ensinar. Pueschel (1993) salienta que o professor é um conhecedor da criança e que tem a capacidade de observar, organizar seu ambiente, respeitar a criança, promover a cooperação entre todos, respeitar as individualidades e o potencial de aprendizagem dos alunos. Assim, o professor é valorizado por apresentar condições de trabalho em sala de aula, onde possibilita a inserção de seus alunos com SD, não só na comunidade acadêmica mas, na sociedade de maneira geral.

Essas considerações aumentam a percepção sobre a responsabilidade que as universidades tem na formação de profissionais para uma atuação na escola, principalmente na preparação para lidar com crianças com necessidade especiais, pois são eles os responsáveis pelo trabalho de inclusão dessas crianças no ensino regular. A responsabilidade dos cursos de pedagogia é de promover a superação de imagens inadequadas que os alunos pedagogos possam ter no âmbito da educação especial. Professores precisam ser capazes de lidar com as mais variadas clientela presente em sala de aula, sem perder de vista o núcleo orientador de sua atuação profissional: ensinar para promover melhores condições a seus alunos.

Mesmo considerando a aprendizagem nas mais diversas formas de ensinar é necessário lembrar que as dificuldades do professor ao ensinar crianças com necessidades educativas especiais e ou com SD, foi confirmada nas verbalizações dos professores entrevistados de que os alunos com SD estão apreendendo comportamentos para aumentar a probabilidade de serem mais dependentes e menos responsáveis. Nesse sentido, o professor é responsável por resgatar na criança o que a escola tem por responsabilidade: a de ensinar por meio do professor. A escola é responsável pelas normas a serem repassadas aos alunos e o professor é responsável pelas formas de ensinar a seus alunos e que esse deve transcender as regras da escola, pois pais ou responsáveis são também responsáveis pela aprendizagem de seus filhos fora do âmbito da escola, mas não serem responsabilizados pelo aprender, principalmente quando seu filho tem a SD, pois, o sucesso do desenvolvimento do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, depende de como ele identificará e desenvolverá as atividades com os alunos com ou sem SD. As aptidões de aprender do aluno com SD precisam ser

estimuladas por meio do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e extra-sala de aula como foram apresentadas nas verbalizações. Os processos de ensinar e aprender não são processos meramente técnicos. A relação entre esses dois processos caracteriza-se por relações entre comportamentos de professores e de comportamentos de alunos no qual ensinar é nome da relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno (Kubo & Botomé, 2001). De acordo com esses autores é responsabilidade do professor ter clareza sobre o que o aluno necessitará aprender para se tornar capaz de comportar-se em relação ao seu meio de modo a produzir benefícios para si e para outras pessoas. Assim, pode ser considerado que quem detém a responsabilidade de ensinar é o professor e de aprender é do aluno, mas sempre tendo o professor como mediador desse processo e não trazendo para os demais pais ou responsáveis a responsabilidade desse processo de ensinar.

As dificuldades apresentadas pelos professores da 1.^a série do ensino fundamental podem possibilitar melhores decisões, planejamentos e administração na forma de ensinar crianças com SD no ensino regular. Ao professor é necessário ter um processo de ensinar, uma didática pedagógica e um conhecimento da Síndrome de Down para que o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula seja condizente com a realidade da inclusão escolar que requer um planejamento no processo de ensinar de seus alunos e que a sua formação e sua capacitação seja adequada também aos alunos com SD para que esses alunos possam desenvolver sua capacidade de aprender e serem criativos nas suas formas de aprendizagem. As dificuldades dos professores em ensinar crianças com SD no ensino regular, indicados de alguma forma pelos professores da 1.^a série do ensino fundamental possibilitam algumas dessas decisões em relação ao que precisa e ao que pode ser feito pelo ensino regular e pelo fato desse ensino receber crianças com deficiências é necessário um planejamento do professor para suas ações em sala de aula, um aperfeiçoamento de técnicas que possibilitem construir um processo de aprendizagem que busque atender as necessidades de todos os que na escola estudam.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J; MARCELLI, D. **Manual de Psicopatologia Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ALVES, R. **Conversa com quem gosta de ensinar**. 20. ed. São Paulo: Cortêz, 1985.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Artes Poéticas. São Paulo.1995

ANDRADE, I. C. F. **Exclusão e inclusão**: discutindo o processo de integração da criança portadora de Síndrome de Down na educação infantil. Florianópolis, UFSC 1999. 190 p. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências da educação .Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ANGOTTI, M. **O trabalho na pré-escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994

AZANHA, S. **Formação de professores**. Cadernos de Educação Especial. Brasília: n. 18, 2005.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BLOCK, M. E. **Motor Development in Children with Down Syndrome**: A Review of the Literature. Adapted Phisical Aticity Quarterly, 8 179-209, 1991.

BOSSA, Nadia. **A dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las. Artmed. Porto Alegre, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Informações sobre Síndrome de Down**: Destinada a profissionais de unidade de saúde. Programa Nacional da Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Ministério da Saúde. 1994.

BRASIL, Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro, Record. 1993.

CANZIANI, M. L. **Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico, Educação**. Porto Alegre, 1995.

CARR, J. **Mental e Motor Development in jounge mongol children**. Journal of Mental Deficiency Research 14, 205-220, 1970.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 20 ed. Rio de Janeiro: WVA 1998.

Centro Lydia Coriart - **Escritos Da Criança**. Porto Alegre: 2001. v.6

Centro Lydia Coriart - **Escritos Da Criança**. Porto Alegre: 2001. v. 5

Denise de Camargo. **Emoção, Primeira forme de Comunicação**. InterAção. Revista do Departamento de Psicologia. v.3. 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo. Cortêz, 1988.

FIGUEIRA, V.; **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Educação Especial**: Programa de estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

GLAT, R. **Inclusão total**: mais uma utopia? Integração, São Paulo, n. 20, p.27-28, 1989

GESSEL, A. **A criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOBBS , B. **Desenvolvimento Motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1979.

<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/SD.htm>. **Processo de Inclusão dos Portadores de Síndrome de Down**. Acesso em: 10/05/2003

<http://www.entreamigos.com.br/textos/defmenta/sindrdedown2.htm>. **Deficiência Mental - Síndrome de Down**. Parte 1 e 2. Acesso em: 10/05/2003.

<http://www.entreamigos.com.br/textos/defmenta/sindrdedown2.htm>. **Deficiência Mental - Síndrome de linguagem**. Parte 1 e 2. Acesso em: 04/09/2003.

JANNUZZI. G. **A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados,1992.

KUBO, O. M; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem**: uma interação entre dois processos comportamentais. Curitiba: InterAção, 2001. p. 123-132.

LANDI, L. M. **Valores e sentimentos como pressupostos que permeiam a prática pedagógica**. Cadernos de Educação Especial. Brasília, v. 4. ano 3, 2001.

LEFÉVRE, B.H. **Mongolismo**: orientação para famílias. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LERNER, Délia. **Ler E Escrever na Escola o Real, o Possível e o Necessário** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIS, M.M. **Language, Thought and Personality in Infancy e Child hoot**. Nova York. Basic. Books, 1964.

MACHADO, M. **Crianças de Classe Especia**: efeitos de encontro entre saúde e educação. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1994.

MARTINEZ, C. M. S. **Atividades e Brincadeiras na vida da criança com problemas no desenvolvimento no início dos 90**: a visão dos pais. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Análise da Minuta de resolução CEB/CNE, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** (Versão de 17 de fevereiro de 2001). São Carlos: UFSCAR, 2001.

_____. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva** (texto traduzido para a disciplina de Educação especial no Brasil) – mimeo, 2000.

_____. **Parecer sobre as diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas**. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

MICHELS, M. H. GARCIA, R. M. C. **A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências**. Ponto de Vista. UFSC. v.1. n. 1 jul/dez. p.35. 1999.

MUSTACCHI, Z; ROZONE, G. **Síndrome de Down**: aspectos clínicos e odontológicos. São Paulo: CID editora, 1990.

OLIVEIRA, Z. M. R. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir o desenvolvimento infantil. São Paulo: Cortêz, 1996.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1980.

_____. **Comunicação e relações interpessoais**. Educação, Universidade e Pesquisa. Organização de Kesto Carrara. Marília UNESP. MARÍLIA Publicações. São Paulo, FAPESP, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural de deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PESSOTI, I. P. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, A. Queiroz 1984.

PETEAN, E. B. L. **Recursos utilizados pelas famílias para promover o desenvolvimento do filho com Síndrome de Down.** Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, São Paulo.

Proposta Curricular de Santa Catarina. **Temas Multidisciplinares.** SESC. Florianópolis. SC.1998.

PONTES, N. P. **Habilidades no contexto da educação.** Cadernos de Educação Especial. Brasília, v. 7. 2001.

PUESCHEL, S. M. O. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** Campinas: Papirus, 1993.

ROMERO, R. **Adaptación Cognitiva em madres de nonõs com Síndrome de Down.** Anales de Psicologia. Espana. 2002. v.18, p.169-182.

SEED. **Currículo Básico para escola pública do Paraná.**

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SIDMAN, M. **Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental.** Revista Psicologia, São Paulo, v.3, 1985.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: USP, 1972.

TRISTÃO, R. M. **Linguagem na Síndrome de Down.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Maio/ago. 1998, v.14, p.127 – 137.

TUNES, E; PIANTINO, L. D. **Cadê A Síndrome De Down Que Estava Aqui/ O Gato Comeu...** O Programa de Lurdinha. Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **Origens do Caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEIZ, T. **Repensando práticas de alfabetização: as idéias de Emília Ferreiro em sala de aula.** Cadernos de pesquisa, n. 52, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: fev, 1985.

WERNECK, C. **Muito Prazer Eu Existo.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WITTER, G. P. Mudanças na Programação de leituras na escola. Estudos de Psicologia. n.1. Jan/juh. 1983.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA ESPECIAL PARA SÍNDROME DE DOWN **			
SINAIS CLÍNICOS	PRESENTE	AUSENTE	NÃO OBSERVADO
Hipotonia Muscular	()	()	()
Baixa estatura relativa	()	()	()
Retardo neuro-motor/retardo motor	()	()	()
Braquicefalia	()	()	()
Cabelos finos, lisos, e esparsos	()	()	()
Perfil facial achatada	()	()	()
Fendas palpebrais oblíquas para cima	()	()	()
Nistagno	()	()	()
Epicanto*	()	()	()
Blefarite/ conjuntivite	()	()	()
Manchas de Brusfield*	()	()	()
Raiz nasal baixa	()	()	()
Boca permanentemente aberta	()	()	()
Língua protusa	()	()	()
Língua fissurada	()	()	()
Dentes anormais	()	()	()
Palato estreito	()	()	()
Palato em ogiva	()	()	()
Orelhas displásicas*	()	()	()
Pescoço curto	()	()	()
Pele redundante no pescoço	()	()	()
Pele redundante no pescoço	()	()	()
Anomalia cardíaca congênita	()	()	()
Sopro cardíaco	()	()	()
Diástase de reto	()	()	()
Frouxidão ligamentar	()	()	()
Mãos pequenas e largas	()	()	()
5º dedo da mão curto*	()	()	()
Prega de flexão única*	()	()	()
Clinodactilia do 5º dedo da mão*	()	()	()
Intervalo aumentado entre 1º e 2º artelhos*	()	()	()
Cutis marmorada	()	()	()

* considerar mesmo se for unilateral

** Reprodução parcial da ficha pelo Ambulatório de Genética médica do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto – SP).

ANEXO 2

ENTREVISTA

1. que você faz quando bate o sinal para o início da aula, ainda no pátio da escola?
2. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
3. Quando os alunos chegam dentro de sala de aula, o que você faz?
4. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
5. Caso um aluno seu chegue atrasado, qual seu procedimento?
6. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
7. Você solicita aos seus alunos a lição que eles levaram para fazerem em casa. O que você faz?
8. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
9. Caso os seus alunos não trouxeram a lição que era para fazer em casa, o que você faz?
10. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
11. Nas suas orientações sobre as atividades que irão ser desenvolvidas nessa aula de português, como você faz essas orientações?
12. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
13. No início da sua aula de português você pede para seus alunos copiarem o que você está escrevendo no quadro, como você pede? E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
14. Caso seu aluno apresente alguma dificuldade em copiar do quadro e lhe chama para perguntar, o que você faz?
15. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
16. Se você está ajudando seu aluno com Necessidade Educacional Especial, qual seu procedimento com os demais?
17. Se uma aluno seu se recusa a copiar as palavras do quadro, o que você faz?
18. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
19. Se uma aluno seu chora por não conseguir copiar as palavras do quadro, o que você faz?
20. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
21. Se a criança com Síndrome de Down se atrasa no copiar, o que você faz?
22. Se um aluno aponta um erro seu no quadro, o que você faz nessa situação?
23. Se um aluno levanta-se da sua carteira e vai até a carteira da criança com Síndrome de Down para ajudá-la nas suas atividades, o que você faz?
24. Caso a criança com Síndrome de Down realize as tarefas antes dos demais alunos, o que você faz?
25. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
26. Quando você solicita aos seus alunos para que esses reproduzam verbalmente as palavras que você está escrevendo no quadro no qual é o exercício proposto, como você faz isso?
27. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
28. Se seus alunos não querem participar da atividade que você propõem, o que você faz?
29. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
30. Se seus alunos não conseguem se concentrar nas atividades propostas o que você faz?
31. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?

32. Se todos os seus alunos participam com êxito na atividade proposta, o que você faz?
33. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
34. Se uma criança pede por exemplo, para ir ao banheiro, no meio da atividade de a leitura, o que você faz?
35. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
36. Quando o aluno sai de sala de aula sem sua autorização o que você faz?
37. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
38. Quando você está falando com seus alunos, explicando as atividades, como você procede?
39. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
40. Quando você está falando com seus alunos explicando as atividades, como você procede?
41. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
42. Na troca de atividades de Português para matemática, como você procede essa solicitação?
43. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
44. Se no início das atividades de matemática eles não querem participar, o que você faz?
45. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
46. Os números aprendidos fazem parte do aprendizado dos seus alunos. Você pede para eles contarem, como você solicita?
47. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
48. Na aula de matemática você informa a seus alunos que eles vão trabalhar a unidade de somar, como você procede essa informação?
49. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
50. Na troca de atividades de matemática, para atividades extra sala de aula, como você faz essa solicitação?
51. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
52. Você sugere brincar de bola com as crianças, como você faz essa solicitação?
53. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
54. Você solicita as crianças para fazerem fila individuais para passar a bola, como você faz essa solicitação?
55. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
56. Se as crianças não atendem as suas solicitações quando você está falando, o que você faz?
57. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
58. A participação de todos nas atividades é importante para promover a integração das crianças. O que você faz para que essa integração aconteça?
59. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
60. Se um aluno não quer participar da atividade em grupo o que você faz?
61. E com a criança com Síndrome de Down, como você faz?
62. Quando você soube que teria uma criança com Necessidades Educativas Especiais em sua sala de aula, o que você fez?
63. Qual seu grau de comprometimento e de preparação para trabalhar com uma criança com Necessidades Educativas Especiais? (ESCALA DE 0 a 10)
64. E no caso da criança com Síndrome de Down qual seu grau de comprometimento e de preparação para entender e ensinar essa criança? (ESCALA DE 0 a 10)