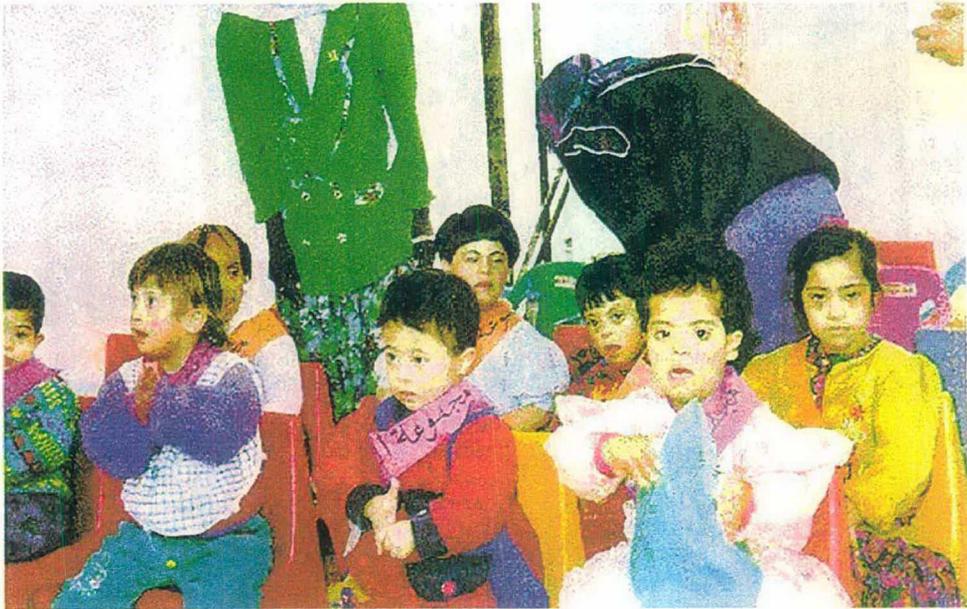


Izabel Cristina Feijó de Andrade



## Exclusão e Inclusão:

Discutindo o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil.

Florianópolis - SC

1999



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## Exclusão e Inclusão:

Discutindo o processo de integração da criança  
portadora da Síndrome de Down na  
educação infantil.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de investigação Teoria e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Izabel Cristina Feijó de Andrade

Orientadora: Ida Mara Freire

Florianópolis - SC  
1999



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“EXCLUSÃO E INCLUSÃO: DISCUTINDO O PROCESSO DE  
INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA PORTADORA DA  
SINDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/03/1999**

**Dra. Ida Mara Freire (Orientadora)**

**Dra. Clélia Maria Nascimento Schulze**

**Dra. Maristela Fantin**

**Dra. Ana Beatriz Cerisara (Suplente)**

*Ida Mara Freire*  
*Clélia Maria Nascimento Schulze*

*Maristela Fantin*

*A. Cerisara*

*Edel Ern*

Prof. Edel Ern

Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98

**Izabel Cristina Feijó de Andrade**  
*Florianópolis, Santa Catarina, março de 1999.*

## *Desafio do Amanhã*

*A vida está além do poder de definição das palavras:*

*Podem-se empregar palavras*

*Mas nenhuma delas é absoluta.*

*No começo do céu e da terra não havia palavras,*

*Elas vieram do ventre da matéria;*

*E se um homem cuida, sem paixão;*

*Do cerne da Vida*

*Ou se, apaixonadamente,*

*Vê a superfície,*

*Temos essencialmente o mesmo fato,*

*As palavras fazendo com que pareçam diferentes*

*Somente para expressar a aparência.*

*Se o nome for necessário, o espanto dá nome a ambos:*

*De espanto em espanto*

*A existência se abre.*

Lao Tzu  
The Way Of Life (Buscaglia, 1993)  
Betty Lou Kratoville  
(Trad. Raquel Mendes)

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À professora **Ida Mara Freire**, pela disponibilidade concedida na elaboração do trabalho.

Às professoras **Clélia Maria Nascimento Schulze**, **Maristela Fantin** e **Ana Beatriz Cerisara** pela argüição envolvida no exame de qualificação.

Aos amigos que fiz neste período e que contribuíram inúmeras vezes e de diferentes formas em minha vida profissional e pessoal.

Ao povo brasileiro que, através da **Capes**, financiou este estudo.

Às professoras da rede regular de ensino que participaram desta pesquisa e pelas reflexões que propiciaram.

À **Geraldina Burin** pelo incentivo e pelo modo competente, respeitoso e sensível com que realizou a revisão textual da dissertação.

À **minha família**, por nossa convivência desafiadora e por me acompanhar com tanta paciência e carinho ao longo desse processo. Em especial à minha mãe, **Maria**, que esteve sempre disposta a me escutar e orientar.

Ao **Elias**, por fazer parte especial em minha vida e por acompanhar com tanta generosidade, paciência e carinho ao longo desta jornada, ajudando a construir juntos a nossa história.

E, finalmente, aos que buscam a si sem esquecer o outro; aos que respeitam as diferenças e valorizam a esperança; aos que amam a vida ...

# Sumário

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE ORGANOGRAMAS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I

1. CONFIGURANDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 09

2. A CRIANÇA PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN 16

2.1 Um recorte histórico sobre a Síndrome de Down 16

2.2 Causas da Síndrome de Down 19

2.3 Pesquisas recentes 26

2.4 Integração e inclusão 34

2.4.1 O processo de integração 34

2.4.2 O processo de inclusão 45

2.5 Categorização da criança portadora da Síndrome de Down 56

2.3.1 Aparência 57

2.3.2 Estigma 61

2.3.3 Preconceitos e estereótipos	66
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>70</b>
<b>2. MÉTODO</b>	<b>70</b>
2.1 Delineamento da pesquisa	70
2.2 Local	71
2.3 Sujeitos da pesquisa	73
2.3.1 Critérios de seleção dos sujeitos	74
2.3.2 As professoras	74
2.3.3 As crianças portadoras da Síndrome de Down	74
2.4 Procedimentos de coleta de dados	75
2.4.1 Material e equipamentos	75
2.4.2 Instrumentos de coleta de dados	75
2.4.2.1 Fichas individuais	75
2.4.2.2 Figuras	75
2.4.2.3 Produção textual	76
2.4.2.4 Entrevistas	76
2.5 Testagem piloto	77
2.6 Coleta de dados	78
2.6.1 Situação de coleta de dados	78
2.6.2 Etapas de coleta de dados	78
2.7 Tratamento de dados	80
2.7.1 Ficha individual	80
2.7.2 Figuras	80
2.7.3 Produção textual	81
2.7.4 Entrevistas	81
2.7.5 Temas emergentes	82
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>84</b>
<b>3. A EXPERIÊNCIA DE INTEGRAR: RELATOS DAS PROFESSORAS</b>	<b>84</b>
3.1 As professoras e seus depoimentos: quem são e como falam de alguém	84

3.1.1 Perfil sócio-profissional das professoras	84
3.1.1.1 Formação profissional das professoras	85
3.1.1.2 Idade das professoras	86
3.1.1.3 Tempo de serviço	86
3.1.1.4 Professoras e suas funções na educação infantil	87
3.1.2 Algumas contradições nos depoimentos	88

3.2 Aparência e competência: como as professoras retratam as crianças portadoras da Síndrome de Down	93
3.2.1 Quem são as crianças portadoras da Síndrome de Down	93
3.2.2. O que pensam as professoras	107
3.3 O cotidiano das crianças portadoras da Síndrome de Down: exclusão ou integração	122
3.4 As possíveis interações e o desempenho acadêmico das crianças	131

REFLEXÕES FINAIS	142
------------------	-----

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ANEXOS

## LISTA DE FIGURAS

### (Capítulo I)

**Figura 1.1:** Virgem e criança

**Figura 1.2:** Lady Cockburn e seus filhos

**Figura 1.3:** Cromossomo humano

**Figura 1.4:** Cromossomo de uma fêmea normal

**Figura 1.5:** Cromossomo de uma macho normal

**Figura 1.6:** Condições normais de fertilização

**Figura 1.7:** Cromossomo 21 extra na fertilização

**Figura 1.8:** Cromossomo de uma menina portadora da Síndrome de Down

## LISTA DE TABELAS

**Tabela I:** Levantamento preliminar dos alunos portadores de deficiência mental integrados na rede no primeiro semestre de 1997.

**Tabela II:** Levantamento dos alunos portadores de deficiência mental integrados na educação infantil.

**Tabela III:** Levantamento dos alunos portadores de deficiência mental integrados no ensino fundamental.

**Tabela IV:** Unidades escolares que participaram da pesquisa

**Tabela V:** Procedimentos de coleta de dados

**Tabela VI:** Formação profissional das professoras pesquisadas

**Tabela VII:** Função das professoras da educação infantil

**Tabela VIII: Criança A**

**Tabela IX: Criança B**

**Tabela X: Criança C**

**Tabela XI: Criança D**

**Tabela XII : Criança E**

### **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo I - Levantamento preliminar dos alunos portadores de deficiência mental na rede regular de ensino de Florianópolis 1º semestre de 1997**

**Anexo II - Ficha individual das professoras**

**Anexo III - Figura 1 - Criança cega-surda**

**Anexo IV - Figura 2 - Criança portadora da Síndrome de Down**

**Anexo V - Figura 3 - Crianças com visão subnormal**

**Anexo VI - Figura 4 - Crianças na rua de lazer - criança portadora da Síndrome de Down**

**Anexo VII - Figura 5 - Sala de integração**

**Anexo VIII- Figura 6 - Sala de integração de crianças consideradas deficientes visuais**

**Anexo IX - Figura 7 - Crianças cegas-surdas**

**Anexo X - Figura 8 - Crianças portadoras da Síndrome de Down em classe especial na Palestina**

**Anexo XI - Entrevistas Gerais**

**Anexo XII - Entrevistas Específicas - Professora A**

**Anexo XIII - Entrevistas Específicas - Professora B**

**Anexo XIV - - Entrevistas Específicas - Professora C**

**Anexo XV - - Entrevistas Específicas - Professora D**

**Anexo XVI - - Entrevistas Específicas - Professora E**

**Anexo XVII - Calendário de visita nas escolas**

**Anexo XVIII - Transcrição parcial das entrevistas - professora A**

**Anexo XIX - Transcrição parcial das entrevistas - professora B**

**Anexo XX - Transcrição parcial das entrevistas - professora D**

**Anexo XXI - Transcrição parcial das entrevistas - professora C**

**Anexo XXII - Transcrição integral das entrevistas - professora E**

**Anexo XXIII - Entrevista com um portadora da Síndrome de Down universitário**

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro I: Levantamento dos temas emergentes**

**Quadro II: Temas emergentes**

**Quadro III: As exclusões**

**Quadro IV: O diálogo I**

**Quadro V: O diálogo II**

**Quadro VI: Síndrome de Down**

**Quadro VII: Aparência**

**Quadro VIII: Relacionamento com o diferente**

**Quadro IX: Exclusão**

**Quadro X: Integração**

**Quadro XI: Possíveis interações**

**Quadro XII :Desempenho acadêmico**

### **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1: Idade dos sujeitos da pesquisa**

**Gráfico 2: Tempo de serviço dos Sujeitos**

### **LISTA DE ORGANOGRAMAS**

**Organograma 1: Professora A**

**Organograma 2: Professora B**

**Organograma 3: Professora C**

**Organograma 4: Professora D**

**Organograma 5: Professora D**

## RESUMO

O propósito deste estudo foi discutir os depoimentos das professoras da educação infantil sobre o processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino do município de Florianópolis. Para isto utilizamos o estudo de caso como possibilidade de realização desta investigação, trabalhando com cinco escolas de educação infantil da rede municipal que integram crianças portadoras da Síndrome de Down.

A discussão centrou-se basicamente nos processos de exclusão, integração e inclusão, apresentando o momento de transição vivenciado pelas professoras e por essas crianças na rede regular de ensino. Abordamos a discussão referente ao processo de integração, levando-se em conta a aparência, o estigma, os preconceitos e estereótipos que marcam a trajetória educacional dessas crianças e que determinam as interações no cotidiano da educação infantil.

Neste movimento, buscamos também discutir as pesquisas mais recentes relacionadas ao assunto e abordar as causas desta Síndrome, bem como trazer as contribuições de educadores e pesquisadores comprometidos com as crianças com necessidades educativas especiais.

## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation is to discuss the infantile education teachers deposition about children with Down Syndrome integrated in net school of the Florianópolis. We have used study of case in order to accomplish this investigation in five schools of the country net that receive these children.

Basically, the focus discussion is segregation, integration and inclusion. We've presented the transition time lived for these teachers and children, we've approached this discussion about integration process through appearance, stigma, preconception and stereotypes in children education lives that determine their daily interaction .

We have discussed the most recent researches that approached the Syndrome causes, also, we have brought contributions to educators and researchers evolved with these children.

## INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver um estudo que contemplasse a dinâmica do **processo de integração** tem raízes na minha história profissional, especialmente a partir de 1989, quando ingressei<sup>1</sup> no Curso de Pedagogia com habilitação em deficiência mental. Neste período, realizamos uma pesquisa<sup>2</sup> com o propósito de verificar como as crianças portadoras de deficiência mental estavam sendo atendidas na rede regular de ensino. A principal questão apontada por esta investigação dizia respeito à exclusão destas crianças nas salas de aulas regulares.

Em 1996, fizemos uma outra pesquisa<sup>3</sup>, como monografia para o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino das Séries Iniciais, ocasião em que verificamos que a representação das professoras investigadas sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais - que estão integradas na educação infantil - parece estar permeada de um discurso fortemente marcado por mitos, dogmas e valores do senso comum. Os depoimentos coletados apontaram, ainda, a necessidade urgente de se investir na formação desses profissionais que estão trabalhando com o processo de integração.

Consideramos que professores bem informados são de importância vital para o futuro das crianças em qualquer sistema escolar. É necessário, que estes profissionais conheçam a diversidade das crianças e, também, as diferentes

---

<sup>1</sup> Durante todo o trabalho utilizo verbos na terceira pessoa do plural, no entanto, uso a primeira pessoa para diferenciar minhas experiências particulares, respeitando a semântica em questão.

<sup>2</sup> FEIJÓ, I.C. & SILVA, E.R. Integração da criança portadora de deficiência na rede regular de ensino do município de São José. 1993. Suporte: CNPq/UFSC.

<sup>3</sup> Representação das professoras da educação infantil sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança portadora de deficiência. Monografia de especialização (Metodologia de ensino das séries iniciais) do Programa de Pós-graduação - UFSC - CED/junho de 1996. Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho.

práticas educativas possíveis para um trabalho heterogêneo, percebendo que a criança com necessidades educativas especiais possui desenvolvimento e crescimento diferenciado, o que não a impossibilita de freqüentar uma sala comum.

Paralelamente a esta investigação, formamos o Grupo de Trabalho (GT) - *Diferença, estereótipos e educação* - vinculado ao Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND) do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Todas as discussões conseguidas nos permitiram perceber que o contexto da educação infantil de nosso município estava marcado pela retenção das crianças com necessidades educativas especiais e apontava para a importância de se investigar as atuais exigências educacionais. A retenção foi discutida por Silva (1996) na rede municipal de ensino de Florianópolis, o que especificamente envolve o processo de integração da criança com necessidades educativas especiais. No âmbito nacional, Rosemberg (1996) procura analisar a retenção das crianças negras e pobres na educação infantil.

Com relação ao trabalho de Rosemberg (1996), cabe ressaltar que esta autora apresenta dados alarmantes relacionados com o número muito elevado de crianças com mais de 7 anos freqüentando as creches e pré-escolas. Em 1990, cerca de 27,9% das crianças da educação infantil tinham 7 anos ou mais. Focalizando o território nacional, as porcentagens atingem realmente patamares inquietantes (43%) quando se considera apenas o segmento de crianças negras residindo no Nordeste. No Brasil, de acordo com as estimativas das PNADs (Pesquisas Nacionais sob Amostra Domiciliar), aproximadamente 1,1 milhão de crianças que deveriam freqüentar o primeiro grau encontram-se ainda em creches e pré-escolas. Para a autora, (1996, p.64) "*é inadmissível que creches e pré-escolas constituam alternativas à escola de primeiro grau para as crianças pobres e negras.*"

O trabalho desenvolvido por Silva (1996), na rede regular de ensino, também mostra que existe um total de 29 instituições de educação infantil neste município com crianças matriculadas com idade acima de 6 anos. O critério apresentado para a promoção ou retenção vincula-se à prontidão e à maturação das crianças para freqüentarem o primeiro grau.

O estudo realizado por Carneiro (1996), que analisa o processo de integração de um aluno na rede municipal de ensino, desvela os mecanismos utilizados pela escola regular para legitimar, ou não, a deficiência. Esta investigação possibilita uma reflexão maior sobre as atuais exigências educacionais quando permite levantar algumas questões essenciais como: o aumento das oportunidades educacionais para as crianças com necessidades educativas especiais têm contribuído para sua integração à escola e à sociedade, ou têm consolidado a sua exclusão?

Ao ingressar no mestrado em 1996, tinha claro que pretendia realizar uma investigação que permitisse discutir os depoimentos das professoras da educação infantil sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino. Da mesma forma, visávamos questionar o predomínio da segregação, da exclusão e da categorização dessas crianças no contexto da educação municipal.

Com relação à dialética vivenciada historicamente no que diz respeito ao processo de integração podemos dizer que num país como o Brasil, com índices inaceitáveis de miséria<sup>4</sup>, abandono e analfabetismo só poderíamos refletir sobre este assunto se discutíssemos com seriedade mudanças estruturais que

---

<sup>4</sup> "Pela fome de 32 milhões se revela a essência humana do próprio país, aquele que é capaz de negar a condição humana para 20% de sua população. A fome e o atestado de miséria absoluta e o grito de alarme que sinaliza o desastre social de um país, que mostra a característica do Brasil." (Souza, 1994, p.23)

garantissem a cidadania e, portanto, vida digna a toda a população. Souza (1994, p.22) fala de um conceito de cidadania mais amplo,

*“que está ligado à política [...] o cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, seja na minha cidade, [...] um cidadão com um sentimento ético forte e consciência da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação. [...] a idéia de cidadania ativa é ser alguém que cobra, propõe e pressiona o tempo todo.”*

A cidadania que se almeja é apresentada por Spink (1995, p.10) como sendo os

*“elementos históricos, determinações estruturais, subjetividade e até mesmo o prenúncio de uma ruptura iminente de epistême que leva a ampliar o conceito para incluir aí não mais apenas os direitos construídos à luz das teorias da igualdade, como também a integração criativa da diferença, da ética e até mesmo, ou sobretudo, da felicidade.”*

Entretanto, sabemos que as mudanças ocorrem a partir de movimentos sociais, cujos participantes as reivindicam e lutam para conquistá-las. Para que qualquer movimento ocorra é necessário que haja conscientização, pois as informações fragmentadas perpetuam explicações mágicas e ações passivas frente a fenômenos que podem ser alterados (Pessotti, 1988). A consciência surge a partir do conhecimento da realidade e de um posicionamento sobre como alterá-la.

Recentemente, Coutinho (1998) relatou em um artigo que:

*“a cidadania é a capacidade de conquista por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.”*

No entanto, em decorrência dos aspectos acima mencionados sobre o contexto do processo de integração, podemos dizer que as crianças nele envolvidas não puderam ainda encontrar em todas as escolas as respostas educativas de que elas necessitam e, deste modo, estão ficando à margem do processo através da exclusão, da repetência, da retenção, ou se evadem prematuramente da escola.

Segundo Carvalho (1998), isto representa uma média brasileira de 40% a 42% de crianças que são marginalizadas, ou seja, “sobram” na rede regular de ensino. Este é um índice inadmissível quando pensamos a educação como um ato político e social ao lado de ser um ato acadêmico e um ato cognitivo. Existe na educação este olhar político que exercita a cidadania. E não dá para aceitar um país que pretende evoluir, se desenvolver e crescer com um índice de fracasso escolar na média de 42%. Isto significa uma complexa forma de exclusão dessas crianças, porque as demandas dos excluídos já não se dão só em termos do acesso aos níveis mínimos do que lhes é negado, mas também em termos de qualidade.

Para Falcão (1998) é que apenas 5% de seis milhões de crianças em idade escolar com necessidades educativas especiais recebem atendimento especializado no país. Os 95% restantes estão matriculados em escolas regulares sem receber o atendimento que deveriam, ou estão em casa ou em instituições especiais. Em Santa Catarina, existem 60,9% das crianças com atendimento e 39,1% sem atendimento. Podemos perceber, de acordo com a autora acima, que no caso de nosso Estado, existem 3.441 alunos matriculados

na educação infantil, 6.510 no ensino fundamental e apenas 317 no ensino médio.

Partindo dos aspectos levantados, apontamos duas questões que julgamos fundamentais para sintetizar a problemática desta investigação. Como falar de integração se as investigações citadas anteriormente vêm destacando o contrário? Qual o significado do processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino para as professoras envolvidas?

As reflexões decorrentes destas questões, somadas ao contato que vimos mantendo com o processo de integração na rede municipal de educação do município de Florianópolis e as leituras que temos abordado, possibilitaram um traçado do que seria a nossa dissertação. A escolha por abordar o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down surgiu a partir da constatação do significativo número de crianças com esta caracterização integradas na rede municipal de ensino, especificamente na educação infantil.

Para abordarmos a discussão sobre o processo de integração, faz-se necessário buscar em outras áreas do conhecimento aspectos que podem dialogar com a interdisciplinaridade exigida pela educação especial. Sendo assim, nosso trabalho tem fundamentos, principalmente, nas áreas clínica, educacional, antropológica e na psicologia social.

Num primeiro capítulo, tentamos sistematizar aspectos referentes às professoras da educação infantil e sobre a criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino abordando, em quatro momentos, as seguintes reflexões:

(a) sistematizamos uma seção para contemplar alguns aspectos que configuram o cotidiano da educação infantil abordando o perfil das professoras e suas atuais funções;

(b) apresentamos um recorte histórico sobre as causas da Síndrome de Down e pesquisas recentes que vislumbram, no século 21, a cura desta anomalia cromossômica, tendo em vista que atualmente as terapias farmacológicas e a engenharia genética já estão cogitando a prevenção do retardo mental e da dificuldade de aprendizagem dessas crianças;

(c) discutimos a transição do processo de exclusão historicamente posto às crianças com necessidades educativas especiais, para um discurso de integração com possibilidades de superar práticas exclusivas, apontando o processo de inclusão como uma alternativa possível que beneficia a todos. Esse discurso de inclusão pode, ainda, desenvolver sadios sentimentos de respeito à diferença e viabilizar a essas crianças a conquista de seus direitos como cidadãos;

(d) buscamos ainda resgatar a questão da aparência a partir de Omote (1990) e o processo de categorização dessas crianças, incluindo os estigmas, preconceitos e estereótipos presentes na educação infantil;

Todos esses aspectos abordados, foram necessários para possibilitar uma visão da dinâmica das atitudes que envolve historicamente as pessoas com algum comprometimento físico, intelectual ou emocional. Assim, percebemos que, nossas atitudes têm uma história marcada por preconceitos que determinam as nossas interações com estas pessoas. Além disso, notamos que no momento social em que vivemos hoje, é urgente uma mudança de nossas posturas, em que se valorize mais as diferenças.

No segundo capítulo, delimitamos os aspectos envolvidos com o método utilizado na pesquisa, ou seja, um estudo de caso sobre a criança portadora da Síndrome de Down no contexto da educação infantil da rede regular de ensino do município de Florianópolis. Abordamos, neste momento, os sujeitos, os procedimentos e o tratamento de dados.

De modo a sistematizar a pesquisa, procuramos, num terceiro capítulo, apresentar a discussão dos dados colhidos, dialogando especificamente com a fundamentação teórica exposta. A experiência de integrar e os relatos das professoras entrevistadas, tange outras questões do cotidiano da criança portadora da Síndrome de Down, que procuramos agrupar em quatro momentos: (a) as professoras e seus depoimentos: quem são e como falam de alguém; (b) a aparência e a competência: como essas profissionais retratam essas crianças; (c) o cotidiano da educação infantil, pautado pela exclusão e a integração como possibilidade de transição; (d) as possíveis interações e o desempenho acadêmico dessas crianças.

Após essas reflexões, procuramos agrupar os principais aspectos dos depoimentos das professoras pesquisadas sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino do nosso município. Intencionamos destacar as implicações desta investigação na área do conhecimento, para as escolas e professoras que participaram e, principalmente, oferecer um valioso material com contribuições significativas que possibilite um repensar sobre o processo de exclusão. Nesse contexto, a inclusão pode ser percebida como uma alternativa de se constituir um processo interativo, em que a sociedade e todas as crianças se reconheçam e se apropriem dos conhecimentos que lhes são de direito, estabelecendo assim, o respeito aos novos pactos fundamentados no direito de cidadania plena para todos.

## CAPÍTULO I

*"Se eu não podia ser como as outras pessoas,  
pelo menos seria eu mesmo da melhor maneira  
possível." (Christy Brown, My Left Foot)*

### 1. CONFIGURANDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse por discutir este assunto em nossa pesquisa, surgiu porque percebemos que no contexto da educação infantil encontramos alguns indicativos dos preconceitos vivenciados pela criança portadora da Síndrome de Down. Desta forma, faz-se necessário, contemplar este estudo com uma interlocução com o situação atual da própria educação infantil. Para isso, utilizamos o relatório de pesquisa do Núcleo de Estudos de Educação de 0 a 6 anos da UFSC, intitulado *Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis*, de 1995.

Para iniciar as discussões podemos questionar sobre o entendimento que esta modalidade de ensino se encontra refletido na Constituição Federal de 1988 e no projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que está determinado que creches, ou entidades equivalentes devem atender as crianças de até 3 anos de idade e que em pré-escolas as de quatro a seis anos, conforme artigo 30. Quer dizer que, apesar de algumas vozes contrárias a esse diferencial de atendimento, reiteramos a necessidade da afirmação, no texto legal, da importância social e do caráter educativo das instituições de educação infantil.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> O Projeto do Senador Darcy Ribeiro não contempla esta dimensão, secundarizando a garantia do direito constitucional. Vale dizer que este projeto foi aprovado pelo Congresso em dezembro de 1996.

Afirmando isso, a educação infantil, no Brasil, tem se caracterizado pela diversidade das instituições que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos de idade. Em Florianópolis, por exemplo, podemos ressaltar que apresenta um dos maiores índices de atendimento a nível nacional (relativo) na faixa etária de 0 a 6 anos, atendimento este distribuído em creches e pré-escolas. Segundo Rocha, Filho, Carvalho e Ostetto (1995) nosso município mantém algumas tendências do quadro brasileiro quanto à concentração do atendimento na faixa de 4 a 6 anos. Além disto, as faixas etárias menores são mais contempladas pelas creches.

Podemos dizer que apesar da educação infantil ser um espaço educativo, esbarramos na definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada esta possibilidade junto às crianças de 0 a 6 anos de idade. Afirmer que a creche e a pré-escola<sup>6</sup>, além de desempenharem um papel social específico na sociedade industrial contemporânea, definem-se por serem um local onde deve prevalecer a intencionalidade e a sistematização do trabalho realizado junto à criança, parece estar longe de configurar-se como um consenso e uma obviedade. A questão da caracterização deste espaço educativo e a definição de critérios mínimos para a qualidade do atendimento prestado às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos permanecem como desafios.<sup>7</sup> Um aspecto básico para tal caracterização reside na compreensão das diferenças existentes entre os espaços distintos de educação da criança pequena.

Para Rocha (et.al.1995) em nosso entender, não podemos negar que o que diferencia o *âmbito institucional* do *âmbito doméstico e familiar* é, sobretudo, o fato de que, no âmbito institucional, as crianças podem compartilhar um espaço

---

<sup>6</sup> Utilizaremos os termos "creche" e "pré-escola" para referirmo-nos, respectivamente, à educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e à educação infantil de 4 a 6 anos, independente do regime de funcionamento das instituições onde se dão essas atividades.

<sup>7</sup> Ver recente publicação do MEC/SEF/COEDI, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 1995).

coletivo de relações (físicas, sociais e culturais) múltiplas e algo distinto do âmbito familiar. E, ainda mais, no espaço institucional pode-se estabelecer uma organização específica para a educação de crianças em grupo, viabilizada pela contratação de profissionais que atendam suas necessidades, a partir da delimitação de objetivos que se pretendam aí realizar de acordo com interesses política e socialmente determinados. Temos a compreensão de que a definição de tais objetivos vincula-se ao sentido educativo atribuído tanto à creche quanto à pré-escola, bem como à concepção que se tem de criança e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância. Isto para falarmos apenas dos fatores que vão além dos fatores de ordem social.

Os diferentes entendimentos acerca do papel da instituição de educação infantil definem, pois, o caráter dessas instituições, o perfil do profissional que ela contrata e procura moldar e o próprio trabalho que ali se realiza, resultando, igualmente, em diferentes configurações curriculares (ou na "ausência" das mesmas) e em formas peculiares de formação do educador infantil, seja de caráter regular ou em serviço. Vários diagnósticos têm apontado para a diversidade destas instituições, Brasil (1989), Campos (1993), Rosemberg (1996), etc.

Sendo a *creche* e a *pré-escola*<sup>8</sup> espaços que, apesar de distintos em sua definição e origem, têm assumido funções, ora conjuntas, ora complementares, ora indistintas em suas atividades, nosso entendimento é de que se caracterizam fundamentalmente como *instituições educativas*. Nessa mesma perspectiva entendemos que todas os trabalhadores dessas instituições são profissionais que exercem funções integradas e complementares, voltadas para

---

<sup>8</sup> Embora a Constituição Nacional tenha definido creche como a educação das crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos, veremos que a distinção, muitas vezes, é feita em função do regime de atendimento (integral ou meio período) e função que exerce (mais voltada para a assistência ou para a escolarização). Na pesquisa em pauta os dados foram coletados com base em três níveis de faixas etárias: 0 a 2 anos; 2 a 4 anos e 4 a 6 anos (que foram os agrupamentos mais comuns surgidos no estudo exploratório, independente da denominação).

o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, levando-se em conta as singularidades da educação na infância, a qual exige a atuação conjunta de múltiplos profissionais, se faz necessário uma distinção. Para Freitas (1992, p.9),

*"todos são trabalhadores da educação mas não necessariamente profissionais da educação já que não é o local de trabalho que define a profissão mas sim, as relações para as quais são os profissionais preparados."*

Como tais, esses profissionais (da educação, da saúde, da administração, etc.) têm direito a formação qualificada, enquadramento profissional, remuneração compatível e formação em serviço que possibilitem um desempenho profissional e consolidem interações pedagógicas voltadas para os objetivos educacionais de uma instituição que busca a qualidade em seus serviços, quais sejam: o desenvolvimento infantil, o estabelecimento de relações educativas, de relações interpessoais e de relações com a cultura. Contudo, apesar das intenções de trabalho com qualidade se apresentarem explícitas em programas e propostas, não raro o trabalho realizado por essas instituições educativas e por seus profissionais está marcado pela existência de relações contraditórias convivendo no mesmo espaço: cuidado e educação; desenvolvimento e aprendizagem; individual e coletivo; expressão e criação; cultura e diversidade cultural; jogo e trabalho; objeto do conhecimento e sujeito do conhecimento; principalmente quando se trata de um contexto marcado pela presença de uma criança com necessidades educativas especiais.

Qualquer caracterização envolvendo profissionais de educação infantil que atuam em creches e pré-escolas exige alguns esclarecimentos. Como já dissemos anteriormente, a caracterização destes espaços educativos com uma qualidade voltada para o atendimento dos direitos e das necessidades infantis ainda permanece um desafio. A identificação do perfil do profissional que aí

atua é um fator relevante neste sentido. Talvez seja aqui onde, num panorama nacional, se tornem mais visíveis as divergências encontradas nas instituições educativas responsáveis pela educação e pelo cuidado da criança de 0 a 6 anos. Os desníveis relativos às exigências de formação e qualificação profissionais são, por vezes, reveladoras das funções e expectativas pretendidas pelas instituições.

No contexto brasileiro, de acordo com Rocha (et.al. 1995) podem ser encontrados tanto sistemas que dispensam qualquer formação específica para a atuação direta junto à criança (exigindo apenas alguma formação básica de 1º grau ou menos), como aqueles em que, entre os que atuam, prevalecem os que têm formação em Magistério (nível médio)<sup>9</sup>. De forma contrastante, encontramos também sistemas públicos ou privados (a exemplo do município de Florianópolis) que absorvem profissionais com formação em Pedagogia com habilitação específica para atuação na pré-escola ou na educação infantil (0 a 6 anos).

De uma forma ou de outra, o fato é que não existem quadros próprios para atuação na educação infantil que tenham uma formação voltada para a diversidade da criança de 0 a 6 anos e das instituições voltadas para sua educação em parceria com a família.

As discussões em torno da necessidade de formação dos profissionais e da insuficiência da formação a nível de magistério têm indicado para a busca de alternativas de formação inicial e em serviço, sobretudo para os profissionais de

---

<sup>9</sup> Ver MEC/SET/COEDI, "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil". Brasília, 1995.

creche.<sup>10</sup> Nas pré-escolas é maior o número de profissionais habilitados pelas escolas de magistério (nível médio ou superior) que se encontram em atividade. Apesar de ser relativa esta formação, por referenciar-se na maioria das vezes num modelo escolar, não podemos negar a importância de contarmos com profissionais que têm um tempo maior de escolaridade. E esta escolaridade não deve ser voltada para um modelo único de desenvolvimento ou de criança.

Sabemos que maior formação corresponde a maiores salários e temos muitas vezes sofrido, neste sentido, as conseqüências de políticas de barateamento da educação infantil. De forma geral, em todos os segmentos foram encontrados professores como responsáveis pela atuação junto à criança, assim denominados tendo em vista, principalmente, sua formação e a função que exercem.

Podemos constatar através dos dados discutidos por Rocha (et. al. 1995), que quase a totalidade do universo tem formação de magistério (nível médio) ou equivalente (nível superior) na área da educação. Observa-se que 90,16% dos professores pesquisados recebem salários até 5 (cinco) salários mínimos, sendo que 56,28% recebem até 2 salários mínimos, correspondentes a apenas um período (4 horas) de trabalho por dia. Do total, 68,31% dos professores atuam em regime parcial. Deve-se destacar que cerca da metade dos profissionais professores (49,18%) têm vínculo empregatício provisório, seja como "substituto" ou "contratado". Em regime CLT, ou como estatutário vinculam-se 43,73% dos professores<sup>11</sup>.

A remuneração do professor é uma condição necessária para o eficiente exercício profissional. Poderíamos até pensar na hipótese em que tal remuneração não seria tão necessária, se todas as necessidades dos professores

---

<sup>10</sup> Ver MEC, 1995 - Por uma Política de Formação do Profissional de creche.

estivessem providenciadas pela escola. Entretanto, para Piletti, (1998, p. 188), *"na medida em que seu aperfeiçoamento e sua atualização e, portanto, seu próprio exercício profissional dependem de interesse e dedicação pessoais, a remuneração, adquire importância decisiva."* Neste contexto, torna-se indispensável a luta dos profissionais da educação pela valorização de seu trabalho e, por extensão, por uma remuneração condigna, que não deixe de ser, até certo ponto, a expressão dessa valorização.

Considerando que todo o trabalho pedagógico exige uma organização coletiva e uma afinidade de objetivo e ações, foram levantadas em primeiro lugar informações relativas às oportunidades de reuniões dos envolvidos na educação da criança, e ainda à frequência das atividades de aperfeiçoamento, ou seja, de formação em serviço.

Noutro sentido, não poderíamos deixar de alertar para uma urgente definição de políticas de valorização de recursos humanos, via formação, profissionalização, carreira e salário dos profissionais, sob pena de vermos retroceder os ganhos de qualidade já obtidos e a obter. Para chegarmos a uma compreensão mais abrangente da atuação das professoras da educação infantil com a criança portadora da Síndrome de Down, consideramos ainda pertinente o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem cruzamentos relativos à outras áreas do conhecimento envolvidas na garantia de serviços de qualidade para todas as crianças.

Nosso propósito neste estudo é discutir os depoimentos das professoras da educação infantil sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino no município de Florianópolis. Para alcançarmos tal objetivo faz-se necessário proceder, também, a um recorte

---

<sup>11</sup> No segmento municipal este quadro deve ter sido recentemente alterado, pois temos a notícia de concurso público realizado no 2º semestre de 94, para provimento de cargos na pré-escola .

histórico sobre esta Síndrome, abordando suas causas e as atuais pesquisas na área médica e educacional.

## 2. A CRIANÇA PORTADORA DA SÍNDROME DE DOWN

### 2.1. Um recorte histórico sobre a Síndrome de Down

Muitas pessoas se perguntam, freqüentemente, se a Síndrome de Down esteve presente na humanidade desde os primórdios da civilização ou se esta condição apareceu mais recentemente. Ainda não temos respostas definitivas para esta indagação. Segundo Pueschel (1993, p. 45),

*“supõe-se que no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas. Assim, muitas doenças genéticas e desordens cromossômicas conhecidas, inclusive a Síndrome de Down, provavelmente, surgiram em séculos e milênios anteriores.”*

Existem na história, na arte e na literatura algumas referências implícitas ou explícitas sobre a criança portadora da Síndrome de Down. Pode-se destacar, de maneira breve, algumas destas. Pueschel (1993) diz que a constatação antropológica mais antiga que se conhece sobre esta anomalia cromossômica é uma escavação de um crânio saxônico do século VIII com as características morfológicas próprias desta Síndrome.

Apesar de haver alguns indícios históricos (figuras 1.1 e 1.2) que poderiam resgatar feições de crianças portadoras da Síndrome de Down, estes não apresentam relatórios documentados sobre o aspecto. Há várias razões para isto: falta de publicações em revistas da época; poucos pesquisadores interessados nos problemas genéticos. Outras doenças ofuscavam a Síndrome

de Down como era o caso da desnutrição e infecções que predominavam durante a Idade Média e, até os meados do século XIX; somente metade das mães sobreviviam além dos 35 anos de vida.

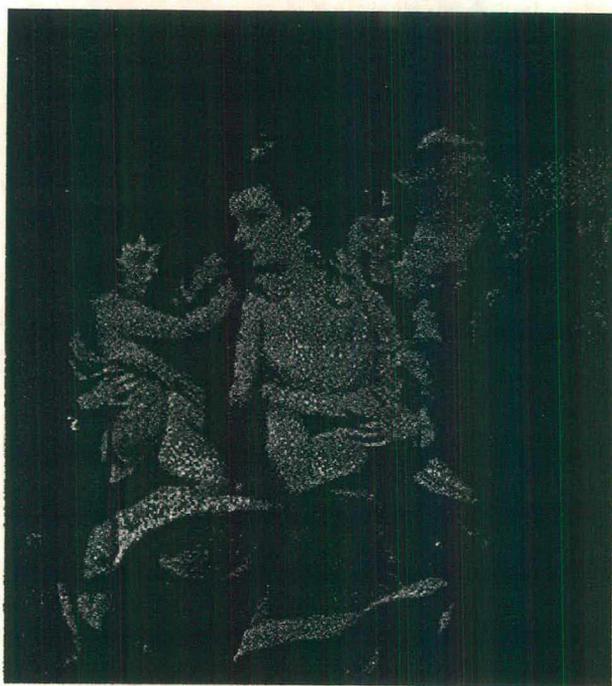


Figura 1.1: Virgem e criança, de Andrea Mantegna (c.1430 -1505) Têmpera sobre tela, 48,5X34,5 cm. Cortesia: Museum of Fine Arts, Boston; George Nixon Black Fund. Fonte: Pueschel,1993.

A primeira descrição de uma criança portadora da Síndrome de Down foi realizada por Jean Esquirol em 1838. Logo depois, em 1846, Eduard Seguin descreveu um paciente com feições que sugeriam a Síndrome. Depois deste período, Duncan registrou uma menina com *“uma cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com chineses, projetando uma grande língua e que só conhecia algumas palavras”* (Pueschel 1993, p.48).

Em 1866, John Langdon Down publicou um trabalho no qual descreveu algumas das características da Síndrome que hoje leva seu nome. Após esta data, nenhum documento da Síndrome de Down foi publicado, até que J. Frase

e A. Mitchell descreveram, em 1876, pacientes com essa condição. Em 1877, Willian Ireland classificou pacientes portadores de Síndrome de Down com um tipo especial no seu livro *Idiocy and imbecility*.



**Figura 1.2:** Lady Cockburn e seus filhos, de Sir Joshua Reynolds (1723 - 1792). Cortesia: Alinari/Art Resource, Nova York. Fonte: Pueschel, 1993.

No início deste século, segundo Pueschel (1993, p.50), “ *muitos relatórios médicos foram publicados descrevendo detalhes adicionais de anormalidades encontradas em pessoas com Síndrome de Down e discutindo várias causas possíveis.*” A partir de então, muitos avanços foram conseguidos, assim, muito se aprendeu sobre as anormalidades cromossômicas, afeções genéticas, desordens bioquímicas e vários problemas médicos relacionados à Síndrome. Embora muitos dos mistérios envolvendo a Síndrome de Down tenham sido desvendados, ainda existem muitas questões sem respostas que exigirão pesquisas futuras para nos oferecer uma melhor compreensão desta desordem. Deste modo, apresentamos na próxima seção algumas reflexões sobre as causas da Síndrome de Down.

## 2.2 Causas da Síndrome de Down

Introduzindo este assunto, cabe questionar por que crianças portadoras da Síndrome de Down apresentam peculiaridades físicas tão evidentes? Para Lambert e Rondal (apud Pueschel, 1993), a anomalia cromossômica que causa a Síndrome de Down é responsável pelos problemas e modificações que afetam o desenvolvimento físico, fisiológico e cerebral. Estas modificações são tão evidentes que logo ao nascer, todos perguntam com freqüência: como isso aconteceu? o que foi que fiz? quem é o culpado? Essas e outras questões relacionadas têm sido levantadas inúmeras vezes por muitos pais.

Como a Síndrome de Down foi descoberta pela primeira vez há mais de um século, os cientistas da área médica têm buscado respostas e proposto muitas teorias sobre as possíveis causas. Foram oferecidas tanto observações astutas quanto concepções enganosas. No começo do século XX, alguns médicos pensavam que o período de malformação do bebê com Síndrome de Down tinha que ocorrer no início da gestação, a condição seria resultado de alguma influência do ambiente durante os primeiros dois meses de gravidez. Outros mais corretamente acreditavam que aspectos genéticos eram responsáveis. Relatórios sem fundamentos, especulações e concepções errôneas freqüentemente levavam a conjeturas insustentáveis de que o alcoolismo, a sífilis, a tuberculose ou a regressão a um tipo humano mais primitivo fossem causas da Síndrome de Down. Muitas outras hipóteses falsas poderiam ser mencionadas aqui. Todavia, faltava à maioria uma base científica sólida e, hoje, estas suposições parecem absurdas considerando-se o estado do conhecimento atual.



**Figura 1.3:** fotografia retratando cromossomos humanos como são vistos através do microscópio.  
Fonte: Pueschel, 1993

No início dos anos 30, alguns médicos suspeitavam que a Síndrome de Down poderia ser resultado de um problema cromossômico<sup>12</sup>. No entanto, naquela época, as técnicas para o exame não estavam avançadas o suficiente a ponto de provar essa teoria. Quando os novos métodos laboratoriais tornaram-se disponíveis, em 1956, permitindo aos cientistas a visualização e o estudo dos cromossomos, descobriu-se que em vez de 48 cromossomos previamente presumidos, havia 46 cromossomos em cada célula humana normal. Três anos depois, percebeu-se que a criança portadora da Síndrome de Down tinha um cromossomo extra.

Explicar esta anomalia cromossômica em mais detalhes, pode ser muito útil para nosso estudo. Como se pode ver na figura 1.3, há normalmente 46 cromossomos em cada célula. Estes cromossomos, usualmente, estão dispostos em pares, conforme o seu tamanho, como percebemos nas figuras 1.4 e 1.5. São 22 pares de cromossomos regulares (autossomos) e dois relacionados ao sexo,

---

<sup>12</sup> Os cromossomos são minúsculas estruturas em forma de barras que portam os genes: estão contidos no núcleo de cada célula e só podem ser identificados durante uma certa fase da divisão celular utilizando-se um exame microscópico.

que são o XX na fêmea (figura 1.4) e XY no macho (figura 1.5), somando ao todo 46 cromossomos na célula normal.



Figura 1.4: Cromossomos de uma fêmea normal. Fonte: Pueschel, 1993.

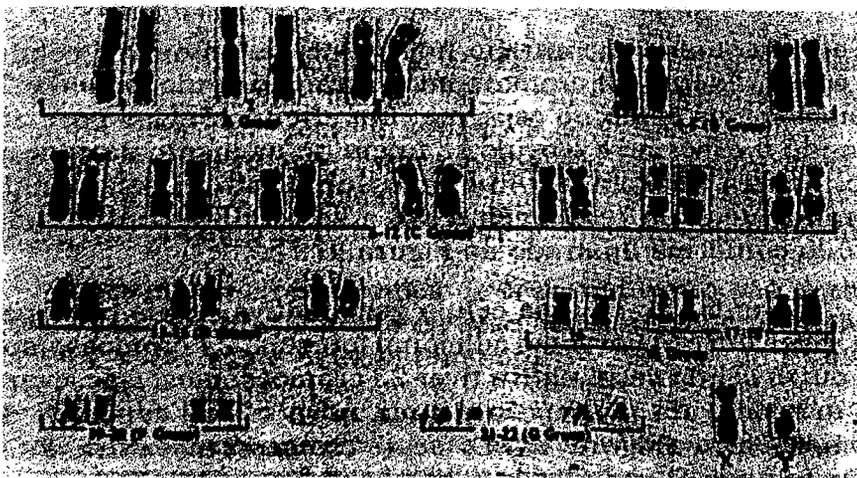
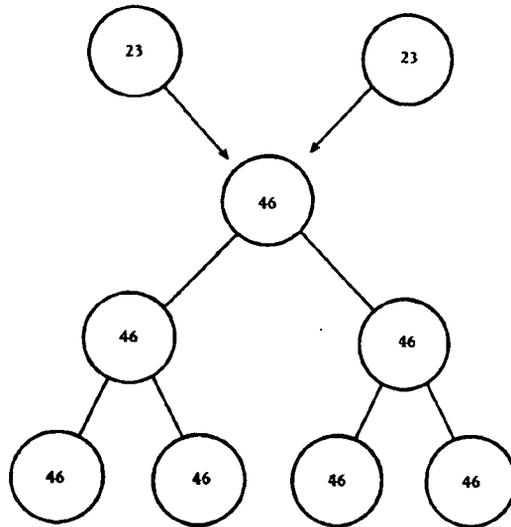


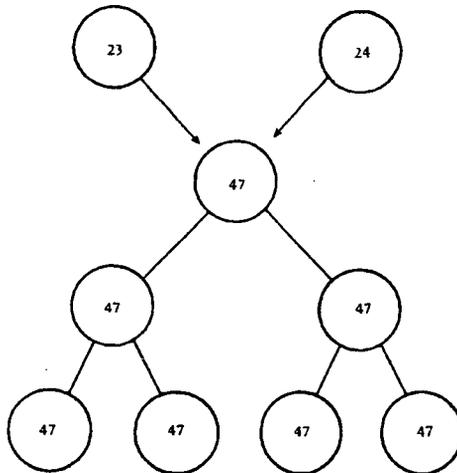
Figura 1.5: Cromossomos de uma macho normal. Fonte: Pueschel, 1993

Metade dos cromossomos de cada indivíduo são derivados do pai e outra metade da mãe. As células germinativas (ou seja, espermatozoides e óvulos) têm somente metade do número de cromossomos encontrados normalmente em outras células do corpo. Assim, 23 cromossomos estão no óvulo e 23 no espermatozoide. Em circunstâncias normais, quando o espermatozoide e o óvulo se unem no momento da concepção, haverá um total de 46 cromossomos na primeira célula. De modo geral, esta célula começará a se dividir e continuará a fazê-lo conforme ilustrado na figura 1.6.



**Figura 1.6:** Vinte e três cromossomos derivam de cada célula germinativa. Na fertilização, a primeira célula tem 46 cromossomos. Em condições normais, esta célula continua a se dividir e nas gerações celulares subseqüentes, cada célula terá 46 cromossomos.

Porém, se uma célula germinativa, óvulo ou esperma, tiver um cromossomo adicional (ou seja, 24 cromossomos) e a outra célula germinativa tiver 23 cromossomos, isso levará, no momento da fecundação, a uma célula contendo 47 cromossomos (figura 1.7). E, se o cromossomo extra for o cromossomo 21, o indivíduo nascerá portador da Síndrome de Down. A célula original com 47 cromossomos começa a dividir-se para formar duas cópias exatas dela mesma, de tal forma que cada célula gerada tem um conjunto idêntico de 47 cromossomos. O processo de divisão celular continua então desta maneira. Posteriormente, após o parto, as células do sangue da criança, bem como todas as outras do corpo conterão 47 cromossomos, indicando trissomia 21, ou seja, Síndrome de Down.



**Figura 1.7:** Se uma das células germinativas (esperma ou óvulo) contribui com um cromossomo 21 extra, então a primeira célula terá 47 cromossomos e (se não ocorrer aborto natural) nascerá uma criança com Síndrome de Down.

É freqüente o questionamento: como o cromossomo extra entra na célula? A falha na divisão celular pode ocorrer em um dos três lugares: no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão da célula após a fertilização; a última possibilidade é muito rara. Estima-se, segundo Pueschel (1993), que em 20% a 30% dos casos, o cromossomo 21 extra resultou da falha da divisão celular no espermatozóide e que em 70% a 80% vem do óvulo.

A falha do mecanismo de divisão celular é considerada igual em todas as três situações. Quando dois cromossomos 21 “colados”, de alguma forma, e não se separam devidamente. Este processo falha na separação de cromossomos denominados de “*não-disjunção*”, porque os cromossomos se separam durante a divisão celular normal. Aproximadamente 95 % das crianças portadoras da Síndrome de Down têm esta forma de anormalidade cromossômica, a já mencionada trissomia do 21, ilustrada na figura 1.8.

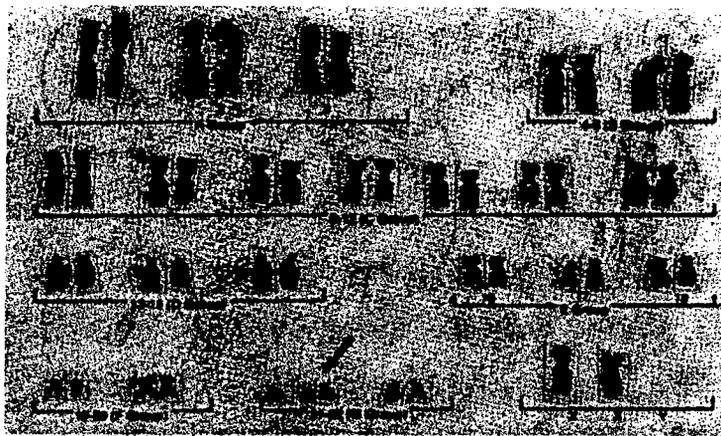


Figura 1.8: Cromossomos de uma menina portadora da Síndrome de Down. A seta indica o cromossomo 21. Fonte: Pueschel, 1993

Em outros 3% a 4% de crianças portadoras da Síndrome de Down, há um problema cromossômico um tanto diferente, denominado “*translocação*”. Em crianças com translocação, o número total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, então ocorre, novamente, um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula. Nesta situação, a diferença é que o terceiro cromossomo 21 não é um cromossomo livre, mas está ligado ou translocado a outro cromossomo, geralmente, o 14, 21 ou 22; todavia, o cromossomo 21 extra ou parte dele também poderia aderir-se a outros cromossomos.

É muito importante descobrir se uma criança tem esta anormalidade cromossômica devido à translocação, porque segundo Pueschel (1993), aproximadamente um terço dos casos um dos pais é portador. Embora este pai ou mãe seja perfeitamente normal tanto física quanto mentalmente e tenha uma quantidade de material genético normal, dois dos cromossomos desse indivíduo estarão ligados um ao outro, o que resulta num número total de 45 cromossomos em vez de 46. Tal pessoa é denominada de portador balanceado ou portador de translocação. Embora os cromossomos ligados, no portador de translocação, não alterem as funções normais dos genes nem causem

anormalidades, há um risco maior do portador ter filhos com Síndrome de Down. Os pais necessitarão de aconselhamento genético específico.

Segundo Pueschel (1993, p.61), o terceiro tipo, e menos comum, é denominado "mosaicismo". *"O mosaicismo geralmente ocorre em torno de 1% das crianças com esta desordem. É considerado como sendo resultado de um erro em uma das primeiras divisões celulares. Posteriormente, quando o bebê nasce, encontram-se algumas células com 47 cromossomos."*

Atualmente vários fatores estão associados ao aumento de risco de ter um filho com Síndrome de Down. Entre eles, destacamos a idade materna de 35 anos de idade ou mais, a idade paterna de 45 a 50 anos ou mais, nascimento anteriores de uma criança com Síndrome de Down ou outra anormalidade cromossômica, como translocação cromossômica balanceada em um dos pais e casal com desordens cromossômicas.

Independente do tipo de Síndrome de Down, é sempre o cromossomo 21 o responsável pelos traços físicos e função intelectual. Já se tem atualmente algumas suposições sobre a forma como os genes do cromossomo extra interferem no desenvolvimento do feto, levando às características físicas e aos efeitos nocivos sobre a função cerebral, através do mapeamento cromossômico, que discutiremos na próxima seção.

A aparência e todas as funções de todo ser humano são determinadas principalmente pelos genes. Nos casos de crianças portadoras de Síndrome de Down, devido ao cromossomo 21 extra, elas ficam diferentes de seus pais, irmãos ou crianças sem deficiência. Como o cromossomo extra se encontra nas células de todas as crianças portadoras da Síndrome de Down, ele exerce influências na formação do corpo em todas de forma semelhante. Assim, estas

crianças apresentam muitas características em comum e se parecem um pouco entre si.

Os genes do cromossomo 21 adicional são os responsáveis pelo desenvolvimento alterado de certas partes do corpo do bebê durante os primeiros estágios da vida uterina. Entretanto, os estudiosos não sabem exatamente como estas mudanças ocorrem ou de que forma os genes do cromossomo extra interferem na seqüência normal do desenvolvimento.<sup>2</sup> As características físicas da criança portadora da Síndrome de Down são importantes para o médico por razões diagnósticas. No entanto, deve-se frisar que elas são mais semelhantes do que diferentes das crianças comuns da comunidade. Na próxima seção apresentaremos pesquisas que vislumbram, no século 21, a cura desta anomalia cromossômica.

### 2.3 Pesquisas recentes

Atualmente, temos encontrado várias pesquisas sobre a Síndrome de Down que apontam para uma mudança de olhar diante desta anomalia cromossômica. De acordo com o *II Simpósio Internacional Sobre Aspectos Biomédicos e Psicoeducativos na Síndrome de Down*, realizado na Cidade do México de 23 a 25 de abril de 1997, intitulado "*Compartilhando um compromisso mundial*", podemos sintetizar algumas informações interessantes: o avanço na engenharia genética possibilita o estudo dos genes do cromossomo 21; o desenvolvimento de terapia farmacológicas viabiliza a prevenção do retardo mental destas crianças; a nutrição, o ambiente, a educação e as interações são fundamentais para a superação do comprometimento intelectual.

Esse simpósio foi organizado pela Fundação John Langdon Down e teve como objetivo abrir um foro de debates para que profissionais das diversas

áreas afins, bem como pais, familiares e pessoas portadoras da Síndrome de Down tivessem oportunidade de atualizar-se, trocar experiências, estreitando vínculos, permitindo conhecer a realidade de outros países quanto à inclusão e à independência dessas pessoas.

Segundo Patterson (1997), os avanços genéticos na investigação da criança portadora da Síndrome de Down poderão possibilitar outros meios de intervenção médica e, conseqüentemente, educacionais. Este mesmo cientista mapeou os genes do cromossomo 21, sendo os principais os seguintes: Alzheimer-APP, retardo mental-CBS, imunodeficiência-CD18, leucemia-AML1, ALS-SOD1, epilepsia-CISTATIN B, problemas esqueléticos-ETS2, problemas cardiovasculares-RFT e CBS, surdez sensorial-GART. Através desse mapeamento que está sendo feito, há esperanças de que, num futuro talvez próximo, se possa intervir nestes genes de forma química ou através de engenharia genética.

Outro encontro que trouxe recentes avanços no estudo sobre a Síndrome de Down foi a *Conferência Internacional Sobre Cromossomo 21 e Pesquisa Médica em Síndrome de Down* realizado em Barcelona nos dias 14 e 15 de março de 1997, que reuniu cerca de 120 especialistas de 20 países. O evento foi promovido pela Fundação Catalana de Síndrome de Down, uma organização criada e dirigida por pais e mães. Entre os cientistas presentes estavam Charles Epstein, médico geneticista americano e um dos maiores pesquisadores na área; Jesús Floréz, psicólogo espanhol especializado em farmacologia e, também, pai de uma criança portadora da Síndrome de Down; e Ira Lott, pediatra e neurologista americano. Do Brasil, Zan Mustacchi, geneticista e um dos maiores especialistas em Síndrome de Down no país, entre outros.

Apesar dos avanços médicos que se fizeram nos últimos 30 anos no tratamento da criança portadora da Síndrome de Down, existem muitos

desafios ainda pela frente. Para Lott (1997), através desse mapeamento e estudo dos genes, é possível perceber que o desenvolvimento neuronal e o metabolismo cerebral desta criança (aumento do número de sinapses) são mais lento do que na criança dita normal.

Podemos, então, perceber que o grande quebra-cabeças ainda está sendo montado: *o completo conhecimento da criança portadora da Síndrome de Down*. Do ano passado (1996), até agora, muitas peças novas foram colocadas. Já se conhecem cerca de 76 genes (no ano passado eram 50) dos quase 1000 que compõem o cromossomo 21. Importantes progressos foram e estão sendo feitos, com pesquisas sendo desenvolvidas em vários países, notadamente nos EUA, na Espanha, Inglaterra, França e outros.

O maior avanço foi que agora existe um modelo animal que permite estudar com detalhes as ocorrências ligadas à Síndrome de Down. Trata-se de um camundongo trissômico (chamado de MMU-16), que foi produzido em laboratório por Epstein. O cromossomo 16 deste animal é semelhante ao 21 humano. No ano passado, este camundongo trissômico vivia apenas até o final da gestação, o que limitava muito os estudos. Agora conseguiu-se uma variante deste camundongo (chamado de TS108cje) que vive até a idade adulta. Estes são chamados de transgênicos. Os estudos desenvolvidos por Epstein estão sendo reproduzidos e aprofundados pelos pesquisadores espanhóis em Barcelona e em outros centros europeus. Através da manipulação genética desses camundongos pode-se estudar o efeito de cada um dos genes mapeados no organismo do animal.

Consideramos que agora os estudiosos já dispõem de todas as ferramentas necessárias para pesquisar e entender os eventos relacionados à criança portadora da Síndrome de Down. Entretanto, será necessário um período de mais alguns anos para que surjam as respostas definitivas que pais e

profissionais esperam, traduzidas por medicamentos eficazes no tratamento dos maiores comprometimentos dessas crianças.

Segundo Epstein (1997), a evolução da produção do modelo animal, iniciou pelos camundongos chamados trissômicos (totais ou parciais) até chegar aos atuais transgênicos, que chegam ao refinamento de permitirem o estudo de grupos muito pequenos de genes ou até de 1 gen isoladamente. Este mesmo pesquisador ressalta ainda um teste chamado de *Morris Water Maze*, que estuda o aprendizado do camundongo em labirinto na água. Através desse teste se percebe o efeito de alguns genes sobre o comportamento e as funções cerebrais relacionadas ao aprendizado do camundongo. Estes estudos possibilitarão uma interferência mais consistente na educação da criança portadora da Síndrome de Down.

Este mesmo pesquisador explica em detalhes a diferença no processo de formação do córtex cerebral na criança portadora da Síndrome de Down, onde ocorre um atraso no processo chamado de laminação cortical, ainda durante a formação do feto. Isto leva a uma diferença na formação das redes neuronais, com conseqüente processamento de informações auditivas e visuais de forma diferente. Comenta ainda que o cerebelo, estrutura do cérebro tradicionalmente associada a funções de equilíbrio, foi recentemente reconhecido como tendo importante papel nos processos de aprendizado.

Floréz (1997) ressalta que as crianças portadoras da Síndrome de Down têm *áreas reforçadas*, que se traduzem, por exemplo, numa personalidade mais afável. Em sua opinião, isto é uma realidade e não um estereótipo, destacando ainda a forte vontade de aprender demonstrada pelas crianças portadoras da Síndrome de Down. Apresentam, também, *áreas enfraquecidas* que afetam principalmente a

linguagem. Salienta, ainda, a necessidade de "boas práticas educacionais". Muitas barreiras estão sendo trabalhadas e superadas, com a conseqüente melhora na qualidade de vida das crianças portadoras da Síndrome de Down.

Podemos perceber que existe um sentimento de excitação e antecipação entre os pesquisadores interessados no trabalho com criança portadora da Síndrome de Down. Este campo, como muitos outros, foi lançado um progresso rapidamente acelerado que está sendo feito em todas as áreas da ciência biológica, que vai desde a biologia molecular e celular até as muitas facetas da neurobiologia, da psicologia e da educação. As ferramentas e conceitos que foram obtidos tornaram possível olhar para esta criança de outra forma.

É de consenso geral, nos meios científicos, que com o cromossomo 21 completamente mapeado, os genes que se expressam serão identificados e suas funções serão definidas. O mapeamento fenotípico da criança portadora da Síndrome de Down será melhorado, conseqüentemente, o gen ou genes responsáveis por muitos componentes do fenótipo, como doença cardíaca congênita, atresia ou estenose duodenal, comprometimento imunológico, leucemia, e talvez por algumas das mais sutis diferenças físicas, serão identificados.

Um fator importante é que os déficits cognitivos específicos e característicos que distinguem a Síndrome de Down de outras formas de retardamento mental poderão ser elucidados. Quanto mais isto se mostre possível, mais razoável será a pesquisa dos genes que têm maior efeito sobre a cognição. Tais genes serão indubitavelmente descobertos.

Hoje, podemos salientar que possuímos mecanismos científicos capazes de desenvolver terapias farmacológicas ou outras formas que irão melhorar e, talvez, até prevenir o retardamento mental e a dificuldade de aprendizagem dessas crianças. Devido ao grande número de fatores neurotrópicos, neurotransmissores, e agentes que alteram a função neuronal e a transmissão sináptica já conhecidos, e de muitos outros que estão próximos de serem descobertos, será cada vez maior o entendimento e a habilidade de manipular estes agentes.

Provavelmente, não é essencial que se conheçam todos os genes do cromossomo 21 antes que terapias racionais possam ser consideradas. O que é de igual ou talvez maior importância é uma definição dos déficits cognitivos da criança portadora da Síndrome de Down, e quais as alterações neurofisiológicas, neuroquímicas e neuroanatômicas que as causam. À medida que continuamos aprendendo sobre como o cérebro trabalha, a pesquisa sobre este assunto trará benefícios para o conhecimento e o entendimento do que está atrapalhando a função do cérebro desta criança. Conseqüentemente, virão as abordagens necessárias para corrigir a situação com mais eficácia.

Temos motivos para estarmos cheios de esperança. Da descrição da Síndrome de Down em 1866 por John Langdon Down, até a descoberta por Lejeune em 1959 do cromossomo extra, foram precisos 93 anos. Depois, 15 anos para se chegar à identificação, em 1974, por Niebhur da banda patogenética (região 21q22) do cromossomo 21. Desde então, mais 19 anos para se iniciar o mapeamento do cromossomo 21, que entretanto poderá estar completo em apenas 3 anos. Muitos progressos foram alcançados e em velocidade cada vez mais rápida.

Segundo Flórez (1997) a questão principal é: quais os genes que estando expostos na criança portadora da Síndrome de Down são responsáveis pelo comprometimento intelectual? E quantos deles estão ativos em uma dada pessoa, definindo as diferenças individuais? Para ele, os fatores epigenéticos<sup>13</sup> determinam o desenvolvimento de uma pessoa - nutrição, ambiente, educação, interações, etc. Em sua opinião, os fatores genéticos não são suficientes para programar as bilhões de conexões neuronais existentes no sistema nervoso.

Enquanto que na área médica se aposta nos avanços das pesquisas sobre o mapeamento do cromossomo 21, com perspectivas bastante positivas, na área educacional, muitas questões ainda permanecem nebulosas, como é o caso do processo de integração dessas crianças na rede regular de ensino.

Muitos pesquisadores, tais como Robertson (1997), Murphy (1997), Gutierrez (1997) e Guillén (1997) abordaram o processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino, enfatizando que a função da escola é mudar as atitudes e as sensibilidades sociais. Enfatizaram também, que existem diferentes variantes no processo de integração, dependendo do nível de comprometimento das crianças e dos espaços para a integração, que geralmente são limitados.

A integração é um assunto bastante controverso, mas qualquer pessoa pode ser uma peça desse instigante quebra-cabeça. Para Pueschel (1997), além desses aspectos, lembra que todos temos de lutar pelo respeito e pelos direitos das pessoas portadoras da Síndrome de Down.

---

<sup>13</sup> Situação genética em que ocorrem mudanças durante o processo de desenvolvimento, influenciando o fenótipo sem alterar o genótipo (Ferreira, 1997, p.672).

Para aprofundarmos esta questão, faz-se necessário resgatar, na próxima seção, o processo de exclusão e integração vivenciado pela criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino. Tentando apontar o processo de inclusão como uma outra perspectiva de se perceber essas crianças na rede regular de ensino.

## **2.4 Integração e Inclusão**

O propósito desta reflexão relaciona-se ao processo de exclusão e de integração vivenciado pelas crianças portadoras da Síndrome de Down no interior das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino. Para isso, buscamos discutir duas vertentes, quais sejam, a integração e a inclusão, no intuito de nos aproximarmos das possíveis interações realizadas com essas crianças e do entendimento histórico dos aspectos que envolvem o cotidiano da educação infantil.

### **2.4 1. O processo de integração**

Para os profissionais da educação especial, é muito interessante ter a criança portadora da Síndrome de Down na sala de aula do ensino regular, mas é um desafio, em princípio, uma dificuldade para a dinâmica da classe, acostumada a funcionar dentro da aparente homogeneidade, com padrões bem definidos de desenvolvimento. Deste modo, ao falarmos da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, naturalmente nos surge a idéia de "integração". No entanto, um recente estudo realizado no Estado do Espírito Santo (Jesus et al. 1992) evidencia que há pouca clareza na concepção de integração das crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Para Mantoan (1997), a noção de integração tem sido compreendida de muitas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do vocábulo é encontrado até

mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer e residências para deficientes.

O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das idéias que cada caso encerra. Uma das opções de integração escolar denomina-se, segundo Mantoan (1997), *mainstreaming*, ou seja, "*corrente principal*" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com necessidades educativas especiais, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação e sua formação adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai desde a inserção nas classes regulares até ao ensino em escolas especiais. Esse processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada segundo Mantoan (1997) *sistema de cascata*, que deve favorecer a formação de um "*ambiente o menos restritivo possível*", oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no "sistema", da classe regular ao ensino especial.

Esta mesma autora ressalta que se trata de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização<sup>14</sup>. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

---

<sup>14</sup> Normalização refere-se a "*oferecer aos portadores de necessidades educativas especiais, modos e condições de vida diária o mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade*" (MEC/SEESP, 1994, p.15).

Nas situações de *mainstreaming* nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. O sistema se baseia na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidades de cada um dos alunos, com necessidades educativas especiais ou não. Em muitas ocasiões, percebemos que, por uma série de motivos, o significado do processo de integração vem sendo respaldado com base em algumas interpretações simplistas e equivocadas.

É possível destacarmos algumas interpretações sobre o processo de integração como aquela que tem por fim que todas as crianças fiquem juntas na escola da rede regular. Ou aquela, que foi vista como processo que afeta somente as crianças com necessidades educativas especiais. Hegarty (apud Coll, 1995, p.15) salienta que toda esta dinâmica não é a integração em si mesma, mas sim, a educação dessas crianças. *“Isto pressupõe que é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade de dar uma resposta diante deste objetivo, e não uma parte dele - a educação especial - que se desloca simplesmente no acompanhamento dessas crianças que já não se encontram nos centros educacionais específicos.”*

Para Coll, Palacios e Marchesi (1995, p.15) este conceito não é algo rígido, pelo contrário, é dinâmico e mutante, cujo propósito é encontrar uma situação mais adequada para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível. Este mesmo autor diz que estas formas de consolidar o processo de integração devem estar relacionadas com as possibilidades das crianças e da escola, podendo sofrer alterações decorrentes das novas exigências educacionais.

A integração pode ocorrer em três níveis distintos: física, social e funcional. Para Coll (et al., 1995, p.16),

*“a integração física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são construídas no mesmo lugar que a escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam compartilhar alguns locais como pátio e o refeitório. A integração social pressupõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, onde os alunos nela escolarizados realizam algumas atividades comuns com o resto de seus colegas, como jogos e atividades extra-escolares. Finalmente, integração funcional é considerada como a forma mais completa de integração, em que os alunos com necessidades especiais participam, em meio período ou em tempo integral, das aulas normais, sendo incorporados na dinâmica da escola.”*

Ferreira (1994) também discute esta questão, apresentando duas abordagens do significado da integração. De um lado, é entendida como inserção das crianças com necessidades educativas especiais na forma mais completa e adequada possível dentro das instituições sociais. De outro, como tentativa de se garantir as mesmas oportunidades de desenvolvimento a todos os indivíduos, a partir de suas necessidades individuais. Segundo esta autora, é nítida a preocupação com o processo de integração a partir do primeiro enfoque. Essa postura é sentida, tanto nos discursos das políticas de atendimento nos diferentes Estados e no país como um todo, quanto nos projetos das escolas integradoras e das instituições especializadas.

A legislação educacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, aborda implicitamente a questão, quando pretende *“adequar e enquadrar a educação da pessoa deficiente, dentro do possível, na educação regular”*<sup>15</sup>. Mais explicitamente, em 1986, o então Centro Nacional de Educação Especial - CENESP define a integração como

---

<sup>15</sup> Ver Lei 4024/61, artigo 88.

um dos princípios básicos da Educação Especial<sup>16</sup>. Atualmente, a própria Constituição Federal/1988 garante, como direito destas pessoas, a educação especializada “preferencialmente na rede regular de ensino”<sup>17</sup>.

A promulgação da Política Nacional de Integração em 1992, defendendo a “integração escolar<sup>18</sup>” permitiu em âmbito nacional, plasmar legalmente uma nova política educativa. Esta realidade tem exigido de muitos professores envolvidos com este processo a modificação de discursos, mas, questiono: será que eles também têm modificado suas ações em sala de aula, aceitando a diversidade humana?

Segundo Carneiro (1996, p.5),

*“todos esses avanços não representam aumento quantitativo ou qualitativo expressivos quanto aos serviços educacionais oferecidos para os alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais, principalmente, os portadores de deficiência mental. Na realidade, existem hoje duas “redes” diferenciadas para a educação do deficiente mental: a maior parte deles permanece nas instituições especializadas, privadas. Uma pequena parcela daqueles considerados educáveis freqüenta classes especiais das escolas públicas. E, finalmente, uma parcela menor ainda, teima em tentar se integrar as classes regulares, apesar de todas as dificuldades que isso representa.”*

<sup>16</sup> São dois os princípios básicos propostos: *integração* e *normalização*, sendo a integração definida como “um processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo.” BRASIL. MEC. Portaria 69/86 in FERREIRA, J. (1993). *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP. p.18.

<sup>17</sup> BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Artigo 208, inciso III.

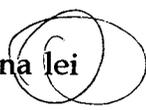
<sup>18</sup> “Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa - escolar refere-se ao processo de educar - ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (Política Nacional de Educação Especial - MEC - 1994, p.18).

Além disso, percebemos, ao discutir algumas pesquisas recentes (Arpini 1997; Marques 1997; e, Ferreira 1997), que muitos professores permanecem ainda dentro de uma perspectiva de desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais pautada na exclusão e que essas crianças pouco interagem com as professoras e com as outras crianças.

Assim, ao discutirmos com propriedade o processo de integração dessas crianças na forma como está estruturada a rede regular de ensino, percebemos o significado real da implicação deste processo. Do contrário, por uma parte, no plano do discurso, se pode estar falando de integração escolar, o qual supõe apostar pelo princípio de igualdade para todos, e, todavia, na prática é possível estarmos reforçando ações de desigualdade, marginalidade e/ou exclusão dessas crianças.

Dentro desta perspectiva, questionamos: o que as crianças portadoras da Síndrome de Down aprendem na educação infantil, visto que quase não interagem com seus pares ditos normais? O que é esperado delas? De que elas participam e como se dá esta participação? Durante o decorrer do trabalho queremos nos aproximar destas respostas, porém, precisamos também indagar em que condições de ensino trabalham as professoras entrevistadas.

Entendemos que o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down no contexto educacional poderá ser inicialmente analisado dentro de uma perspectiva constitucional. Afirmam a Constituição Brasileira no artigo 205: *"A educação, direito de todos e dever do Estado..."* e no artigo 208: *"...atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente,*

na rede regular de ensino.” Portanto, a integração é um princípio garantido na lei maior do país. 

Porém, a criança não é um ser apenas em desenvolvimento cognitivo, mas um ser real e concreto em interação com o seu contexto. *“O sujeito se faz como ser diferenciado do outro mas formado na relação com o outro”*[...] Assim sendo, [...] *“a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e suas formas de ação deve ser entendida na sua relação com outros grupos, no espaço da intersubjetividade”* (Smolka e Góes, 1993, p.10), a partir de uma série de circunstâncias que se entrelaçam e não somente levando-se em conta o aspecto constitucional.

Desta forma, toda criança tem sua própria singularidade, é um ser concreto que articula o mundo significativamente. O universo de sentidos que cada um constrói implica sempre as relações com o outro. A singularidade tem estreita relação com as condições histórico-sociais e com o curso da existência do sujeito. No mundo interior, cada um constrói suas deduções, suas apreciações, num espaço marcado por tensões. O diálogo com o outro implica a internalização de sentimentos e valores que se impõem de forma homogênea, sendo, por isso mesmo, contestados e desafiados.

Cada criança traz para a sala de aula seus sentidos, sua singularidade, com todas as diferenças sociais, culturais e de gênero. Porém, fala-se muito de diversidade e em sua aceitação, sem que se discuta a trajetória histórica da construção da diferença. Aqui é fundamental destacarmos o quanto o processo de integração das crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino pode contribuir para nosso aprendizado, quantas atitudes e ações poderemos modificar.

Na perspectiva de que o desenvolvimento é igual ao conjunto das aprendizagens, o caminho em direção à normalização teria como decorrência o aumento das possibilidades de integração. Na medida em que, as relações sociais neste modelo são, também, funcional e, linearmente concebidas, de modo que ao ampliar as aquisições da criança portadora da Síndrome de Down, diminui-se a diferença, e, conseqüentemente, diminui-se o estigma e a exclusão.

Todavia, se olharmos o exposto por Sirgado (1990) em que a relação homem - meio é vista, não como adaptação ao mundo das coisas, mas como uma relação interdependente e interativa com o mundo da cultura e o homem se constituindo nesta relação e não dentro de uma ordem naturalista, vamos nos aproximar do concreto da sala de aula da educação da criança portadora da Síndrome de Down, percebendo como uma mudança epistemológica na concepção de desenvolvimento pode dar referenciais para repensar a prática de ensino.

O referencial teórico, sob esta outra ótica, tem buscado explicar a constituição das ações humanas complexas e dos processos mentais superiores através da interação do sujeito com outras pessoas, nas relações sociais. Isto é, vê o desenvolvimento dos comportamentos complexos e da consciência humana num processo de transformações qualitativas que emergem no plano intersubjetivo passando para o plano intrassubjetivo, constituindo, assim, o indivíduo psicológico (Luria, Leontiev e Vygotsky, 1977, Leontiev, 1978; Wesrtsch, 1988; Smolka, 1989, Palangana, 1994, Galvão 1995 e Rego 1995). Este processo ocorre nas relações concretas que são de natureza prática ou verbal, entre a pessoa e os outros seres humanos com quem convive.

Segundo os autores acima referidos, esta compreensão nos leva a duas premissas para o entendimento do termo atividade, uma, que ele tem implícito a natureza de processo social e a segunda, que ele tem a ver com os mecanismos semióticos. Para Leontiev (1978, p.60),

*“uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as experiências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação.”*

No período em que qualquer criança frequenta a educação infantil, sabemos que são incomparáveis as interações que pode ter com seus pares e com as professoras. Para Leontiev (1978, p.60) *“pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças.”*

Numa perspectiva leontieviana, passamos a considerar como atividade uma construção ou interpretação sociocultural que orienta os sujeitos nas relações com o mundo; é uma atividade real, concreta, historicamente construída e, ao ser conceituada por Leontiev (1979), este ressaltou que ela tem, entre outras, as seguintes características: é uma interpretação ou criação sociocultural imposta pelos participantes do contexto, portanto, não se acha determinada e circunscrita pelo contexto físico ou perceptivo em que estão os seres humanos (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988).

Num primeiro nível, está situada a atividade socioculturalmente definida, que orienta o sujeito e especifica que ele se desenvolve num contexto

historicamente determinado. A atividade está associada ao motivo, que é força diretriz e integradora das ações e das suas composições operacionais. O motivo deve ser entendido como um aspecto de um contexto situacional social, historicamente específico e institucionalmente definido. Num segundo e terceiro níveis estão situadas as relações ações-objetivo e operações-condições, respectivamente. Embora com frequência os termos ação e operação não se diferenciem, eles se referem às coisas distintas no contexto da teoria da atividade. A ação contribui materialmente para a realização da atividade. Ela, a ação, é orientada para um objetivo que é entendido como um fim ou a representação do resultado que deve ser alcançado, o qual por si mesmo não é capaz de satisfazer as necessidades humanas, devendo estar associado ao motivo, em virtude das relações sociais.

Estudar, pois, o desenvolvimento humano, pressupõe entre outros aspectos, analisarmos em quais atividades a criança está inserida, como estas atividades estão constituídas, quais as condições concretas de exercício destas atividades e como elas mudam ao longo da vida do sujeito. É neste referencial que pretendemos captar as possíveis interações das professoras da educação infantil com as crianças portadoras da Síndrome de Down.

A prática educativa, traz uma contradição em relação à concepção sociocultural de desenvolvimento, uma vez que a expectativa social destes programas pré-escolares, assim como a sua ideologia, quando relacionadas à criança portadora da Síndrome de Down, são de natureza propedêutica<sup>19</sup>. Estão pois, associadas à "*prontidão para*". As práticas educacionais anteriores, que aguardavam a "*maturação*" espontânea da criança para então ensinar-lhe a ler e

---

<sup>19</sup> Conjunto de estudos que antecedem, como um estágio preparatório. (Ferreira, 1997, p.1402)

escrever, são agora substituídas por uma prática que diz negá-la, mas que fica em permanente busca das condições para o progresso da criança, insistindo no ensino de habilidades básicas.

Desta forma, mantém a criança portadora da Síndrome de Down num permanente estado de "*infantilismo*", conforme Rosemberg (1996) e Silva (1996), reforçando a postura da sociedade que lhe nega a ocupação de novos espaços nas relações sociais, baseando-se em sua aparente incompetência, que assim fica reafirmada.

Buscando refletir sobre este contexto, percebemos a retenção das crianças portadoras da Síndrome de Down talvez na espera de uma maturação adequada para o ingresso nas séries posteriores. Na pesquisa realizada por Rosemberg (1996, p.61),

*"a incidência de crianças acima de sete anos ocorre tanto em equipamentos de educação infantil não-formais (por exemplo, creches e pré-escolas conveniadas) quanto formais e públicas. Neste último caso, há alguma evidência de que crianças, púberes e adolescentes estariam freqüentando as denominadas classes de alfabetização, isto é classes destinadas à aprendizagem da leitura e escrita, e que aí permaneciam até serem alfabetizadas, repetindo a pré-escola quantos anos forem necessários."*

A busca da superação das práticas educativas infantilizadoras, na educação da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil, implica uma "*análise da dimensão social enquanto provocando e produzindo o desenvolvimento humano*" (Smolka, 1989, p.460). Neste sentido, considerar como desenvolvimento humano a apropriação de formas culturais maduras de atividades humana (Goes, 1991), permite-nos realizar algumas reflexões que podem viabilizar outro modelo

filosófico e pedagógico para a educação dessas crianças, ou seja, o processo de inclusão de que trataremos na próxima seção.

Este assunto é abordado em nosso estudo por ser uma nova possibilidade de se perceber a criança com necessidades educativas especiais na sala de aula da rede regular de ensino, transpondo barreiras e superando desafios. Além disso, para falarmos de exclusão da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil faz-se necessário apresentar o processo de inclusão que através de um movimento interativo propõe que todos, na sociedade, se reconheçam como peças significativas das relações sociais.

## 2.4.2 O processo de inclusão

Em 1994, ocorreu uma das melhores oportunidades internacionais para apoiar e universalizar a educação para todos, incluindo todos os alunos, sem discriminações. Esse foi o propósito da *Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, que teve lugar em Salamanca, na Espanha, com o apoio da UNESCO. Deste evento resultou a *Declaração de Salamanca* que, inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe a construção de novas ações assumidas pelos Governos em atenção às diferenças individuais.

O foco fundamental da *Declaração de Salamanca* é a mudança de olhar. Isso veio confirmar que é preciso estarmos preparados para olhar mais profundamente para nós mesmos, buscando reconhecer nossas próprias limitações, nossas próprias diferenças, minando medos e resistências em lidar com o desconhecido. Tudo isto antes de olharmos para as outras pessoas com quem convivemos. Ao mudarmos o

olhar, percebemos melhor o outro, sua totalidade, suas potencialidades e suas dificuldades. Sob este novo “olhar” passam a ser mais significativas e de qualidade as respostas educativas que atualmente estigmatizam e discriminam o diferente.

Por respostas educativas e de qualidade, entendemos todo um contexto de educação escolar que facilite às crianças o acesso às experiências de aprendizagem, de modo a favorecer-lhes a apropriação do saber e do saber fazer. Segundo Carvalho (1998),

*“respostas educativas que explorem a criatividade e estimulem a reflexão e a crítica. Respostas educativas que, ao lado dos conteúdos das disciplinas do currículo, contemplem atitudes, valores como o respeito à diversidade e o espírito de solidariedade, sem pieguismos. Respostas educativas, enfim, que se desenvolvem em torno da cidadania.”*

Para Mrech (1997), a educação inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975 e, atualmente, já se encontra na sua segunda década de implementação. Existe, segundo esta mesma autora, em todo os Estados Unidos o estabelecimento de programas e projetos dedicados à educação inclusiva. Fora dos Estados Unidos a situação também não é diferente. O mais conhecido centro de estudos a respeito de educação inclusiva é o CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) da Comunidade Britânica, sediado em Bristol. É dele que tem partido os principais documentos a respeito da área da educação especial: (a) O CSIE - International Perspectives on Inclusion; (b) O Unesco Salamanca Statement (1994); (c) O UN Convention on the Rights of the Child (1989); (d) O UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities (1993).

Atualmente, o documento mais importante é o "*Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region*" que inclui os seguintes países: Bangladesh, Brunei, China, Hong Kong, Índia, Indonésia, Japão, Coreia, Malásia, Nepal, Paquistão, Filipinas, Singapura, Sri Lanka e Tailândia, França, Inglaterra, Alemanha, México, Canadá, Itália, etc.

Para Mantoan (1997) uma outra opção de inserção da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração - *mainstreaming*. A inclusão se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "*corrente principal*". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 1997). O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados.

A metáfora da inclusão é a do *caleidoscópio*. O *caleidoscópio* precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna

menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado Forest e Lusthaus, (apud Mantoan, 1997).

Segundo Mantoan (1997), existem várias modalidades de inclusão. A inclusão total se aplica a todas as crianças, sem excluir as severamente incapacitadas (Ferguson, 1992). Há, contudo, outras variantes, que optam pela inclusão apenas dos que apresentam quadros menos graves de incapacidades. A abordagem inclusiva pode ser igualmente considerada como uma "educação integrada à comunidade". Esta é uma variante em que a criança se insere totalmente à comunidade; em certos momentos, ela está na escola e em outros, fora dela, mas sempre buscando aprender os mesmos conteúdos de aprendizagem que os seus colegas normais.

Os que praticam a inclusão como educação integrada à comunidade sugerem que seja introduzida uma dimensão funcional nos objetivos de aprendizagem, levando em conta as características das crianças com necessidades educativas especiais. Assim sendo, para Mantoan (1997), quando os objetivos educacionais definidos para os alunos regulares têm um grau de complexidade e de abstração que crianças com necessidades educativas especiais não conseguem de atingir propõem-se que existam objetivos funcionais, acessíveis a estas últimas, e que poderão ser alcançados no meio não-escolar (os museus, lojas, parques e outros locais). Daí não localizarem a inserção apenas na classe regular.

O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com necessidade educativa especial na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo

constante que precisa ser continuamente revisto. A educação inclusiva, dentro da perspectiva abordada neste estudo, pode ser entendida como o processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino em todos os seus graus, da educação infantil à universidade. Através dela, segundo Mrech (1997) se privilegiam os seguintes aspectos:

**1. Um direcionamento para a Comunidade** - na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, em que todas as crianças com necessidades educativas especiais têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração dessas crianças na comunidade.

**2. Vanguarda** - uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.

**3. Altos Padrões** - há em relação às escolas inclusivas altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança.

**4. Colaboração e cooperação** - há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda, ou seja, de cooperação e solidariedade entre todos.

**5. Mudando papéis e responsabilidades** - a escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

**6. Estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços** - gradativamente, a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade.

**7. Parceria com os pais** - os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

**8. Ambientes educacionais flexíveis** - os ambientes educacionais tem que visar ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

**9. Estratégias baseadas em pesquisas** - as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões, das pesquisas realizadas nas universidades, com a equipe técnica, com os alunos, com os pais e com os professores.

**10. Estabelecimento de novas formas de avaliação** - os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

**11. Acesso** - o acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos com necessidades educativas especiais.

**12. Desenvolvimento profissional da equipe técnica** - os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

Para Porter (1995), é preciso enumerar alguns fatores que são fundamentais na educação de todos. Neste sentido, elegemos discorrer sobre os aspectos fundamentais a elaboração de um projeto político-pedagógico pautado no processo de inclusão, de acordo com Mrech (1997).

Deverão, também, ser privilegiados os seguintes aspectos na montagem de um projeto político-pedagógico de implantação da chamada escola inclusiva: **(a)** desenvolvimento de políticas distritais de suporte às escolas inclusivas; **(b)** assegurar que a equipe técnica que se dedica ao projeto tenha condições adequadas de trabalho; **(c)** monitorar constantemente o projeto, dando suporte técnico aos participantes, ao pessoal da escola e ao público em geral; **(d)** assistir às escolas para a obtenção dos recursos necessários à implementação do projeto; **(e)** aconselhar os membros da equipe a desenvolver novos papéis para si mesmos e para os demais profissionais no sentido de ampliar o escopo da educação inclusiva; **(f)** auxiliar a criar novas formas de estruturar o processo de ensino-aprendizagem mais direcionado às necessidades dos alunos; **(g)** oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto através de grupos de estudos, cursos, etc.

Além disso, é necessário fornecer aos professores da rede regular de ensino, informações apropriadas a respeito das dificuldades das crianças, dos diferentes processos de aprendizagem e de desenvolvimento social e individual. Possibilita-se assim, que estes profissionais entendam a necessidade de ir além dos limites que

as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo da sua potencialidade. Em escolas onde os profissionais têm atuado de forma segregativa, será necessário propiciar aos professores novas alternativas no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

O conceito de inclusão pode ser entendido segundo Mrech (1997) como o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas vizinhanças da sua residência, proporcionando a ampliação do acesso destas crianças às classes regulares. Por sua vez, os professores deverão ser dotados de um suporte técnico adequado as suas atuais exigências educacionais.

Deste modo, podemos perceber que na educação inclusiva, as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes, levando os professores a estabelecer formas criativas de atuação. No entanto, o conceito de inclusão não é levar crianças às classes comuns sem o suporte necessário ao professor e a própria escola, ignorando as necessidades específicas das crianças, como parece acontecer atualmente na rede municipal de educação do nosso município. Ou seja, fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades. Também não é extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo, esperando que os professores da rede regular trabalhem sem um suporte técnico.

A inclusão dar-se-á através de um processo interativo pelo qual, sociedade e crianças com necessidades educativas especiais se reconheçam, se ajustem, se desenvolvam e se respeitem, estabelecendo novos pactos fundamentados no direito de cidadania plena para todos.

Desta maneira, podemos dizer que o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade levamos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão. Neste processo temos, segundo Mrech (1997), quatro personagens a considerar:

1. **A ESCOLA** - como a sede maior, o instrumento mais eficaz para o entendimento, informação e promoção de mudanças que ultrapassem seus muros e "eduquem" também a comunidade na relação com cada aluno como sujeito, com direitos, deveres, desejos, sonhos e dificuldades.

2. **O ALUNO** - o ator principal do processo.

3. **O PROFESSOR** - é o mediador, facilitador; abre os caminhos, centrado no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

4. **A COORDENAÇÃO E DIRETORIA** - provedores do instrumental necessário para a formação e preparação adequada de professores, alunos, pais e comunidade.

Além disso, entendemos que o elemento básico na formação de uma sociedade justa e igualitária é reivindicar do Estado e da coletividade a compensação de déficits funcionais, independente de suas causas, desde que não firam o bem comum ou tornem-se privilégios, comprometendo a igualdade de direitos. Algumas expressões recentes (Conferência Mundial sobre Educação para Todos-Tailândia/1990), buscam dar novos entendimentos a situações antigas, procurando construir uma sociedade melhor. Um exemplo é a "*educação inclusiva*" que, acertadamente, considera a criança com necessidade educativa especial, como mais uma que deve freqüentar a escola.

Caberá aos profissionais que atuam no desenvolvimento de novas técnicas educacionais (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, etc...) contarem com a participação de outros, tais como: arquitetos, engenheiros, "designers" ... na tarefa de compatibilizar as práticas educacionais com o uso de espaços, equipamentos e materiais, necessários à inclusão de todos. Segundo Sasaki (1998, p.8),

*"sempre existe aquela idéia de que a sociedade não está pronta para a inclusão. A sociedade tem que ser ajudada para, em primeiro lugar, entender este processo todo e, em seguida, começar a modificar suas estruturas, seus valores, suas crenças e, também, os programas e políticas sociais existentes, para daí modificar os seus serviços, como por exemplo, as escolas, os clubes e assim por diante."*

Percebemos que é necessário começar os trabalhos pela mudança das atitudes da sociedade e dos indivíduos. A inclusão está apenas chegando ao Brasil e tudo que existe de formação de profissionais ainda está sendo feito de acordo com o paradigma anterior, em que o profissional vai preparar a criança com necessidades educativas especiais para fazer parte da sociedade, e não o contrário. Exigimos do Governo que facilite este processo através da criação de mais serviços de reabilitação, mais abertura para as escolas de um modo geral. Mas não vemos ainda, referências à importância de se alertar, ensinar e educar o público leigo no assunto da deficiência para esta necessidade de mudança da sociedade.

Vários argumentos podem ser usados para convencer as pessoas da viabilidade do processo de inclusão, que segundo Sasaki (1998) podem ser resumidos da seguinte forma: o primeiro argumento é o direito que a criança tem de estudar na escola escolhida pela família; de preferência, no bairro em que ela mora, com colegas da mesma idade que a sua. Os outros argumentos são decorrência disso, ou seja, para que este direito seja implementado, é necessário

que as escolas regulares sejam modificadas para atender as peculiaridades de cada aluno e de todos. Então, sob este aspecto, a inclusão contempla outros segmentos da sociedade, geralmente minoritários, vulneráveis, e que estavam "mais ou menos" incluídos. Agora com esta proposta podem ficar todos juntos.

Outro argumento é que a qualidade da educação se torna melhor. A inclusão traz benefícios para todos os alunos e não apenas para aquele que foi incluído. Todos os alunos saem ganhando pela presença e pela convivência com o diferente. Para Sasaki (1998), em pouco tempo teremos toda a sociedade começando a ficar mais rica com esta diversidade humana.

Contrariando nossa perspectiva de inclusão, o que percebemos, atualmente, é que na educação infantil as crianças portadoras da Síndrome de Down vivenciam um processo de categorização pautado em suas diferenças, em que os estigmas, os preconceitos e estereótipos marcam e determinam suas trajetórias educacionais e as atitudes dos profissionais envolvidos.

Desta forma, é viável discutirmos estes aspectos lembrando que é a sociedade quem legitima os padrões de inteligência, de aparência e de competência das pessoas. Como já falamos anteriormente, como profissionais temos que preparar a sociedade para receber, aceitar, respeitar as crianças com necessidades educativas especiais e, conviver com elas e não o contrário, como é posto pelo processo de integração.

Para isso, faz-se necessário abordar o processo de categorização vivenciado pela criança portadora da Síndrome de Down no contexto da educação infantil, que vem determinando a construção de sua cidadania.

## 2.5 Categorização da criança portadora da Síndrome de Down

Em uma sociedade complexa como a nossa, que ainda valoriza a capacidade intelectual, a aparência física, a competência, a produção, a independência e a individualidade, a criança portadora da Síndrome de Down fica longe deste perfil em decorrência do olhar e expectativas que esta mesma sociedade tem acerca desta criança. Além disso, como profissionais, estamos sendo preparados para trabalhar com modelos únicos de criança, de aparência física e de competência e com isso, o processo de categorização vem determinando a construção do estigma, dos preconceitos e estereótipos que acompanham essas crianças no contexto educacional.

Segundo Goffman (1982, p. 11), "*a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias.*" As crianças são, então, classificadas e inseridas na rede regular de ensino de acordo com o 'padrão' estabelecido e legitimado como "normal". Em razão disso, criam-se estereótipos: a criança é capaz ou incapaz, feia ou bonita, limpa ou suja, agressiva ou dócil. Ao receber o rótulo, a criança portadora da Síndrome de Down o carregará por toda a sua vida, principalmente, quando este for estigmatizado pela escola. No dicionário, segundo Ferreira (1997, p. 1524) "*rotular é atribuir, com simplismo ou impropriedade determinada qualidade a alguém.*" Os rótulos criam expectativas nem sempre verdadeiras, tanto em quem rotula como em quem é rotulado, e podem prejudicar todo o processo de desenvolvimento dessas crianças.

É evidente que ao criarem as normas, sujeitos ou grupos abrem a possibilidade de existirem desvios. É interessante pensarmos que o mesmo

comportamento pode ser categorizado como anormal ou não, dependendo de quem é o ator, quem é o juiz e qual o contexto no qual ocorre esse julgamento. Com relação ao processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, diversos estudos vêm demonstrando que a deficiência não é simplesmente uma característica presente no organismo, mas se define pela aparência e, conseqüentemente pela natureza das interações sociais.

### 2.5.1 Aparência

Para Omote (1990, p.13), *"a aparência física da pessoa - incluindo os aspectos relativos a roupas, físico, rosto, cabelo e mãos - parece desempenhar um papel crítico, no sentido de que informa muita coisa a respeito da pessoa."* E aponta para a manipulação do estigma de dependência que carregam.

A Síndrome de Down é uma condição bastante freqüente e a criança apresenta todo um conjunto de características físicas e faciais que são identificadas imediatamente pelas outras pessoas. Essas crianças comumente são vistas através dos estereótipos e, por causa da aparência evidente de anomalia. Estas características estigmatizantes são fatores determinantes da construção da cidadania da criança portadora da Síndrome de Down.

Um aspecto que merece destaque é que durante as interações, olhamos principalmente para o rosto uns dos outros, de tal maneira que o rosto e o olhar podem ser considerados itens mais importantes a serem levados em conta no estudo das influências exercidas pela aparência física (Argyle, 1976 apud Omote 1990).

Em diversas sociedades o rosto é privilegiado. A manutenção da aparência é praticada em qualquer cultura. No caso da criança portadora da Síndrome de Down, é possível percebermos a existência de um certo descuido persistente com relação à sua aparência física, talvez atrelado ao descrédito e ao preconceito de que são incapazes. Segundo Omote (1990), este descuido é quase intencional. Tenta-se ensinar-lhes uma série de habilidades de auto-cuidado, esquecendo-se, porém, muitas vezes, de incluir aí cuidados com a aparência física. Intencional ou não, esse descuido traz conseqüências diversas para a criança. Uma delas é a exacerbação do estigma que associa inexoravelmente estas crianças à feiúra, a deformidades, ou até mesmo ao desleixo.

Omote (1990) apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas que enfatizam a relação entre aparência e competência. Seu interesse recaiu sobre a importância do rosto sobre a atração (Omote, 1988<sup>a</sup>, 1988<sup>b</sup> e 1989). Este autor demonstrou que a *atratividade física facial* é uma importante variável que influencia a percepção e as relações interpessoais em uma ampla variedade de situações, tais como, na formação de impressão a respeito da pessoa, Dion, Berscheid e Walster, 1972, Miller 1970 (apud Omote, 1990).

Esta aparência, estigmatizada socialmente durante muito tempo, acaba limitando as possíveis e necessárias interações dessas crianças com seus pares ditos normais. Assim, percebemos uma nítida relação entre a aparência da criança portadora da Síndrome de Down e sua competência, que parece estar sendo prejudicada pela não-interação no contexto educacional e pela não-aceitação da diversidade humana. Um aspecto importante vinculado à aceitação destas crianças na sala de aula é a *atração física*, ou seja sua aparência, que influencia diretamente as interações que podem ou poderiam ter no cotidiano escolar.

Acreditamos que uma das virtudes essenciais é a tolerância e o respeito entre as diferenças. Não há dúvidas de que uma atitude diferente das professoras poderia pré-determinar outras interações no contexto estudado, não apenas com relação às crianças portadoras da Síndrome de Down, mas também para com o fato da diversidade humana. Talvez, o desespero e a desinformação de alguns profissionais podem derivar-se da intolerância e do preconceito ou de encontros negativos anteriores. Essas atitudes, segundo Burbules e Rice (1993, p.199) *“colocam um sério limite às possibilidades de diálogo e à educação de forma geral.”*

Para Burbules e Rice (1993), existe uma tendência, na teoria educacional, que vislumbra a mudança de visão de mundo, de criança, de heterogeneidade no contexto educacional, ao passar de uma perspectiva que considera a diferença como um problema, uma ameaça, um incômodo ou uma barreira intransponível, para uma perspectiva que perceba a diferença como uma oportunidade, como um desafio as nossas capacidades. Sabemos que apesar de algumas dessas diferenças, embora difíceis de serem ultrapassadas, podem melhorar nossa compreensão de nós mesmos como professores e pessoas, isso para não falar dos benefícios mais amplos em termos de promover a concórdia e a cooperação social.

Através desta mudança de atitude, neste caso, com relação às crianças portadoras da Síndrome de Down, poderemos possibilitar que conquistem sua cidadania, ou seja, saiam da condição atual de incapazes, de indesejáveis e inferiores, para se apropriarem dos bens socialmente criados, utilizando todas as possibilidades de realização humana.

Ao se discutir a questão da aparência física da criança portadora da Síndrome de Down emergem outros aspectos vinculados ao processo de

categorização dessas crianças como os estigmas, os preconceitos e os estereótipos que também marcam sua trajetória educacional.

Um dado de tão grande relevância como a existência concreta de indivíduos portadores de certos traços característicos significativamente diferentes do padrão comumente aceito como normal por uma determinada sociedade, é preciso levar em conta o fato de que esta realidade recebeu, ao longo da história da humanidade, uma infinidade de concepções que se alternaram de acordo com as visões de mundo, de homem, de sociedade e de moralidade de cada região e em diferentes intervalos de tempo, como apresentam os trabalhos realizados por Fonseca(1994), Coscodai (1994) e Feijó (1996).

Em se tratando especificamente deste assunto, podemos afirmar, em conformidade com Fonseca (1994), que a sociedade reflete, em muitos aspectos, a maturidade humana e cultural de uma determinada comunidade. O que não se pode negar é que há, implicitamente, uma importante variável cultural e que se encontra na base do julgamento que estabelece a distinção entre "deficientes" e "normais".

Buscaglia (1993, p.182), apesar de desenvolver seus estudos dentro de uma perspectiva clínica, contribui muito sobre este assunto dizendo que,

*"a história dos deficientes nunca foi fácil ou segura e nós ainda temos um longo caminho a percorrer até que nossas opiniões, atitudes e tratamentos em relação a essas pessoas façam com que assim seja. Qualquer espécie de desvio sempre nos pareceu uma ameaça; aquilo que é diferente nos incomoda e nós não nos permitimos descanso até que tal coisa seja separada e isolada de nossas vidas."*

## 2.5 2 Estigma

No dicionário encontramos a definição de estigma: *“cicatriz, marca ou sinal”* (Ferreira, 1997, p.721). Goffman (1988,p.11) esclarece que

*“os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisava que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada; especialmente em lugares públicos.”*

Contudo, é importante frisar que o estigma não está na pessoa ou na deficiência que ela possa apresentar. Para Goffman (1988), Carmo (1988) e Ribas (1989), Tomasini (1994) e Sebastiany (1997), o estigma é o produto das relações sociais. O estigma é a manifestação prática das relações de exclusão e de rejeição daqueles que possuem uma marca que os distingue pejorativamente das demais pessoas.

Hoje em dia, percebemos que esta prática é camuflada pelo processo de categorização social, dividindo em diferentes grupos pessoas com características próprias, desejáveis ou indesejáveis, para a harmonia da coletividade. Para Goffman (1988, p.11) *“a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias.”*

Nas primeiras relações interpessoais que temos com os sujeitos, tendemos a categorizá-lo. Goffman (1988, p.12) explica que:

*“quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social. Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. Caracteristicamente, ignoramos que fizemos tais exigências ou o que elas significam até que surge uma questão efetiva.”*

Avançando na questão do contato entre indivíduos estigmatizados e ditos normais, Goffman (1988, p23-240) coloca ainda que,

*“quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos esses momentos serão aqueles que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma [...]. Durante os contatos mistos, é provável que o indivíduo estigmatizado sinta que está ‘em exibição’ leve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos.”*

A partir desta discussão, podemos dizer que Sant`Anna (1988, p. 89) também acusa o sistema brasileiro de ensino como um dos agentes mais eficazes desta produção. Diz ele que,

*"numa sociedade capitalista existe um processo constante de alienação e reprodução das relações sociais de produção capitalista. A escola contribui para esse processo na medida em que se caracteriza pelos altos índices de repetência, de evasão e pelo limitado número de vagas nas escolas oficiais em relação ao número de crianças em idade escolar. Esse processo de seletividade empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares: linguagem, normas, conteúdos e cartilhas escolares retratam os modos de*

*vida da classe dominante, sua forma de vestir, falar, de se relacionar com o outro."*

Desta forma, o que acontece é que a criança portadora da Síndrome de Down, como possuidora do estereótipo do desvio, também se enquadra no grupo das marginalidades produzidas pela ideologia da classe dominante. Portanto, não se pode dissociar a condição dessas crianças de uma idéia exterior de capacidade produtiva e da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas de nosso país.

Sabemos que, seja qual for o critério de seleção prévia, presente na sala de aula da educação infantil, ensinar é sempre confrontar-se com um grupo heterogêneo. Perrenoud (1993, p. 28) diz que "*ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal ou formal, construir identidades e trajetórias.*"

Para este mesmo autor, não existe aluno no singular, por duas razões: a) há uma grande diversidade de disposições, nas maneiras de aprender, no funcionamento intelectual e relacional, etc.; b) o professor está sempre diante de um grupo heterogêneo, mesmo no caso da seleção prévia ser forte.

Enquanto nosso conhecimento sobre as crianças portadoras de Síndrome de Down for pouco e equivocado, tenderemos a atribuir-lhes as características que provêm do nosso conhecimento sobre o grupo a que pertencem. Deste modo, as dimensões como deficiente, incapaz, retardado, excepcional, através da experiência das relações quotidianas, moldada pelos efeitos culturais e individuais, passam a ser subjetivamente associadas a classificações dessas crianças.

Comportamentos diferentes e normas parecem compor campos antagônicos. Os indivíduos são categorizados segundo a situação em que são vistos pela sociedade: loucura, deficiência, pobreza e muitas outras. Porém, não se pode descartar o fato de que esses comportamentos são produzidos por ela mesma, na medida em que estabelece suas regras de funcionamento.

As categorias atribuídas aos indivíduos que apresentam uma diferença estigmatizada, propõem expectativas normativas. Sendo assim, pode-se inferir que uma qualidade que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Esse atributo à pessoa estigmatizada acaba reduzindo suas possibilidades de transformação. Para compreender como este processo de categorização acontece, faz-se necessário resgatar o que Goffman (1988, p.18) diz sobre estigma.

*“Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a inferioridade e dar conta do perigo que ela representa...Tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original...”*

As posturas que os indivíduos categorizados como normais têm com os estigmatizados são muitas vezes de discriminação, através das quais efetivamente, sem pensar, reduzem suas chances de vida. No ambiente educacional, por outro lado, percebe-se a construção de uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a suposta inferioridade e do que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, como por exemplo, a aparência física da criança portadora da Síndrome de Down. No entanto, tende-se a inferir uma série de imperfeições a partir da limitação original.

Assim, como os vários grupos de indivíduos estigmatizados, por serem detentores de uma diferença (étnica, sexual, de credo, de desvantagem sensorial ou motora, entre outras) parece que os portadores da Síndrome de Down apresentam uma ameaça à ordem 'natural' da escola. Qualquer tentativa de redução do processo de estigmatização deve, segundo Telford e Sawrey (1984, p.118), necessariamente, *"lidar com valores e atitudes sociais, com a rotulação oficial e não oficial, bem como com atos legislativos e judiciais."*

Atualmente, também como resultado de uma histórica pressão de alguns grupos minoritários<sup>20</sup> discriminados, a questão da igualdade entre os seres humanos está presente em inúmero discursos. *"O princípio de que todos os seres humanos são iguais hoje faz parte da ortodoxia ético-política predominante"*<sup>21</sup> (Singer, 1994, p.25). A mesma sociedade que segrega o diferente, se utiliza do discurso da igualdade quando isso lhe convém. Por isso, segundo Singer (1994, p.26) existe *"a necessidade de uma busca dos fundamentos éticos do princípio da igualdade."* A verdade é que os homens diferem entre si em tantas e distintas características que a simples tentativa de estabelecer uma base comum, a partir da qual possamos firmar o princípio de igualdade, parece praticamente impossível.

Essa perspectiva amplia o conceito de cidadania para além da igualdade de oportunidades, incorporando-lhe a alteridade como valor fundamental. Para Sawaia (apud Spink, 1995) a cidadania pressupõe igualdade de direitos, sendo que um dos mais importantes é o direito de viver a própria vida e ser único e diferente dos demais.

---

<sup>20</sup> O número não desempenha um papel muito importante na definição do que seja um minoria; relevante é a "posição social dos grupos" (Tajfel, 1981, p.352) chamados de minoritários, no que se refere ao esquema de aceitação X repúdio, em função de uma norma padrão.

<sup>21</sup> Este princípio tem origem no pensamento Iluminista, de caráter liberal e democrático, fundamental no estabelecimento da modernidade.

Diante desta reflexão, podemos incluir na discussão os preconceitos e os estereótipos que marcam atualmente a trajetória educacional da criança portadora da Síndrome de Down, no processo de integração.

### 2.5.3 Preconceitos e estereótipos

Atualmente, como já mencionamos, existem muitos grupos minoritários cotados muito baixo na ordem de valores relativo dos grupos humanos, que cada sociedade constrói para si. Neste contexto podemos destacar as crianças portadoras da Síndrome de Down. Toda evidência aponta para a sensibilidade dessas crianças às influências sociais presentes no seu contexto social e para Tajfel (1982, p.152) - *“mesmo quando estas influências têm o objetivo contrário das forças poderosas que procuram fomentar uma identificação com os próprios grupos raciais ou étnicos das crianças.”*

Segundo Glat (1989, p.103), *“o afastamento entre os grupos (normais e anormais) ocorre principalmente porque o deficiente causa medo: tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma (daí o termo anormalidade) causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade.”* O diferente e o desconhecido apavoram porque nos obrigam a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se comportam de modo estranho, que são diferentes, colocam os outros em situações novas e desconhecidas nas quais elas não sabem de antemão como agir (Glat,1988).

Assim, a própria previsão de incertezas e conflitos que o contato entre o indivíduo *normal* e o *anormal* ocasiona, pode gerar uma aversão a tal relação, de forma que ambos esquematizam suas vidas, evitando, ao máximo, sua interação. ←

Allport, (apud Tajfel, 1982, p.164), na sua obra sobre o preconceito, examinou o processo de categorização, atribuindo-lhe as seguintes características:

*“forma grandes classes e grupos que nos guiam nas nossas adaptações quotidianas; a categorização assimila o mais possível ao grupo; a categoria permite-nos identificar rapidamente um objeto relacionado; a categoria satura tudo o que contém com o mesmo tipo de idéias e emoções; as categorias podem ser mais ou menos racionais.”*

Este mesmo autor (apud Tajfel 1982, p.148) assinala que os estereótipos ancoram-se a partir de um processo de categorização.

*“Introduzem simplicidade e ordem onde existe complexidade e uma variação quase aleatória. Podem-nos ajudar a transformar diferenças mais claras entre os grupos em diferenças mais nítidas, ou a criar novas diferenças onde não existem nenhuma.”*

Percebemos que esta definição apresenta mais uma tendência para a simplificação do que claras dicotomias, ou seja, realizamos, em cada situação uma simplificação estereotipada sem exercer uma desnecessária violência sobre os fatos. Parafraseando Allport (apud Tajfel, 1982), há bastante evidência de que mesmo quando os fatos se viram realmente contra nós, destruindo as úteis e as confortáveis distinções ainda assim, conseguimos encontrar maneiras de preservar o conteúdo geral das nossas categorias. Se um indivíduo é preconceituoso, investe emocionalmente na preservação das diferenciações entre o seu próprio grupo e os “outros”. Para Tajfel (1981, p.162):

*“os estereótipos são certas generalizações conseguidas por indivíduos. Derivam predominantemente, ou são uma instância, do processo cognitivo geral da categorização. Este*

*processo tem como principal função, simplificar ou sistematizar, com vistas à adaptação cognitiva e comportamental, a abundância e complexidade de informação que o organismo humano recebe do meio [...]. Mais tais estereótipos só podem tornar-se sociais quando são compartilhados por um grande número de pessoas no interior de grupos sociais ou entidades - implicando a partilha, um processo de difusão efetiva."*

Podemos então afirmar que são características psicológicas gerais relativas a grandes grupos humanos. Um estereótipo pode, ou não, ser acompanhado de um preconceito, porém, sua função maior é justamente preservar e criar oportunidades de identificação e diferenciação entre indivíduos e grupos sociais (Sebastiany, 1997).

De acordo com Tajfel (1981, p. 170), *"o preconceito ajuda a selecionar, acentuar e interpretar a informação de diferentes 'tipos' de pessoas, de acordo com nossos diferenciais de valor."* Desta forma, o termo preconceito poderia ser entendido, inicialmente, como uma idéia preconcebida; no entanto, o seu uso concentrou-se na manifestação de idéias pejorativas, já concebidas. No dicionário, segundo Ferreira (1997, p.1.380), encontramos a seguinte definição: *"conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos [...], intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões"*, etc.

Diante de todos os aspectos que abordamos neste capítulo, podemos perceber que o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil está vinculado a outras discussões, que envolvem outras áreas do conhecimento, mas que neste momento, se complementaram para a contextualizar os vários aspectos que tange o tema abordado. Procuramos, a partir

da fundamentação teórica apresentada, delinear o método utilizado em nosso estudo.

## CAPÍTULO II

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*  
Guimarães Rosa

### 2. MÉTODO

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso<sup>22</sup>, por apresentar alguns desafios do trabalho pedagógico dos professores da educação infantil frente ao processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino do município de Florianópolis. Através de uma abordagem qualitativa, pretendemos focalizar as atuais exigências educacionais oriundas deste processo de forma contextualizada, podendo emergir novos elementos importantes para futuras discussões. Sabemos que o conhecimento não é algo acabado e pronto, mas ao contrário, se faz e refaz constantemente, buscando novas respostas e novas indagações.

#### 2.1 Delineamento da pesquisa

A escolha por trabalharmos com um estudo de caso veio em decorrência de desenvolvermos uma pesquisa com um objeto único historicamente situado: a integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede municipal de ensino. Pretendemos identificar novos aspectos desta dinâmica, novos elementos e dimensões que podem ser consideradas como fundamentais para a efetivação

---

<sup>22</sup> Esta investigação pode, ainda ser considerada um estudo de caso pela dinâmica utilizada nos instrumentos de coleta de dados. Ao total foram cinco encontros, em que exigiu um envolvimento do pesquisador com os problemas apresentados pelas professoras e que durou aproximadamente, três meses.

deste trabalho na rede regular de ensino. Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), *"para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorre ou à problemática determinada a que estão ligadas."*

Deste modo, o estudo de caso, possibilita um aprofundamento do objeto a ser abordado de maneira mais ampla e detalhada do mesmo. Para Gil (1994, p.78) *"tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados."*

A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável em investigações de temas complexos, como este que apresentamos em nossa pesquisa. Segundo Gil (1994, p.44), *"as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores"*. Ou seja, nossa investigação pretende saber como as professoras da educação infantil estão percebendo o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino.

## **2.2 Local**

Para chegarmos até as instituições da rede municipal de ensino que fizeram parte da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) nos concedeu um levantamento preliminar dos portadores de deficiência mental integrados na rede no primeiro semestre de 1997. Esta listagem está subdividida em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e supletivo de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental (anexo I). Deste modo, elaboramos uma tabela mais geral, com os

dados simplificados, destacando somente o número de alunos integrados em cada nível como é possível perceber logo abaixo.

Tabela I: Levantamento preliminar dos alunos portadores de deficiência mental na rede no 1º semestre/ 1997.

Nível de escolaridade	Alunos matriculados na Unidade Escolar		Alunos atendidos fora da Unidade Escolar	
	com diagnóstico	sem diagnóstico	com diagnóstico	sem diagnóstico
Supletivo	17	5	13	9
Educação Infantil	8			
Ensino Fundamental	35	28	21	42
<b>Total</b>	<b>93 alunos</b>			

Fonte: SME, Florianópolis, 1997.

Selecionamos apenas a educação infantil e o ensino fundamental para fazer o levantamento das crianças portadoras da Síndrome de Down, por estar nestes dois níveis número mais significativo de escolas que realizam o processo de integração. Deste modo, fizemos um contato telefônico com as unidades escolares para saber que tipo de deficiência as crianças apresentavam. A partir disto, elaboramos as seguintes listagens:

Tabela II: Levantamento dos alunos portadores de deficiência mental integrados na educação infantil.

Unidade Escolar	Qtidade	Categorias/Série
A	2	Paralisado Cerebral - II Período Síndrome de Down - I Período
B	1	Síndrome de Down - I Período
C	1	Síndrome de Down - não informaram
D	1	Síndrome de Down - III Período
E	1	Síndrome de Down II Maternal
F	1	Autista - II Período
G	1	Paralisado Cerebral - I Período
H	2	Síndrome de Down - Maternal Deficiente Mental - II Período
I	1	Síndrome de Down - não informaram
<b>Total:</b>	<b>11</b>	<b>crianças</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados concedidos pela SME/1997.

Tabela III: Levantamento dos alunos Portadores de Deficiência Mental integrados no Ensino Fundamental

Unidade Escolar	Quantidade/Categorias
A	1/ Dificuldade de aprendizagem
B	1/ Dificuldade de aprendizagem 1/ Síndrome de Down
C	1/ Dificuldade de aprendizagem
D	1/ Dificuldade de aprendizagem
E	1/ Dificuldade de aprendizagem 1/ Síndrome de Down
F	1/ Dificuldade de aprendizagem
G	2/ Dificuldade de aprendizagem
H	6/ Dificuldade de aprendizagem 1/ Síndrome de Down
<b>Total</b>	<b>17 alunos</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados cedidos pela SME/1997.

Com a obtenção destes dados, resolvemos concentrar nossa pesquisa na educação infantil, pois, foi neste nível do ensino que encontramos um número maior de crianças portadoras da Síndrome de Down. Assim sendo, destacamos na tabela abaixo, oito instituições de educação infantil para participarem da nossa pesquisa.

Tabela IV: Unidades Escolares que Participaram da Pesquisa

Unidade Escolar	Qtidade	Série
A	1	Síndrome de Down - I Período
B	1	Síndrome de Down - I Período
C	1	Síndrome de Down - I Período
D	1	Síndrome de Down - não informaram
E	1	Síndrome de Down - III Período
F	1	Síndrome de Down - II Maternal
G	1	Síndrome de Down - Maternal
H	1	Síndrome de Down - não informaram
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>crianças</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados cedidos pela SME/1997.

## 2.3 Sujeitos da pesquisa

A partir da tabela IV, procuramos, num primeiro contato, propor nosso projeto à professora e à direção de cada uma dessas escolas. Este momento durou cerca de 20 minutos. Desta forma, nos certificamos se as crianças ainda estavam

freqüentando a instituição e se estas profissionais gostariam de contribuir com as discussões propostas. Por fim, cinco professoras ficaram interessadas pelo trabalho e se colocaram à disposição.

### **2.3.1 Critérios de seleção dos sujeitos**

Os critérios utilizados para selecionar os sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

- a) Professores da rede municipal de ensino;
- b) Professores que lecionam para a educação infantil;
- c) Criança portadora da Síndrome de Down integrada na classe;
- d) Disponibilidade para participar da pesquisa.

### **2.3.2 As professoras**

Cinco professoras da rede municipal da ensino da área da educação infantil, todas com formação na área de acordo com as exigências contratuais da secretaria municipal de educação.

### **2.3.3 A criança portadora da Síndrome de Down**

Cinco crianças portadoras da Síndrome de Down integradas nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis.

## **2.4 Procedimentos de coleta de dados**

### **2.4.1 Material e equipamentos**

Foram utilizados e testados os seguintes materiais e equipamentos:

- Ficha individual;
- Figuras de crianças envolvidas com o processo de integração;
- Papel, caneta;
- Roteiro de entrevistas semi-estruturadas;
- Gravador e fitas cassetes.

### **2.4.2 Instrumentos de coleta de dados**

#### **2.4.2.1 Fichas individuais**

No primeiro encontro com as professoras, aplicamos com aquelas que aceitaram a proposta do trabalho, uma ficha individual (anexo II) com indagações sobre o perfil profissional de cada uma, com os seguintes itens: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de experiência, escolas em que leciona, experiência com o processo de integração. Além disso, procuramos obter através desta ficha as características da criança portadora da Síndrome de Down integrada em sua sala.

#### **2.4.2.2 Figuras**

Foram utilizadas algumas figuras de crianças, extraídas das revistas *Perfiles* e *Vivência*. A primeira revista apresenta artigos e reportagens acerca do processo de integração social e educacional relatados pela *Organização Nacional dos Cegos da Espanha (ONCE)*. A segunda aponta questões mais específicas sobre a *Fundação*

*Catarinense de Educação Especial*. Em anexos (III até X), apresentamos as referências de cada figura.

### 2.4.2.3 Produção textual

Para elaborarmos os instrumentos da pesquisa tomamos como referência a idéia proposta por REGO (1994), em sua pesquisa sobre a origem da singularidade do ser humano e que utilizamos na pesquisa realizada em 1996. Entretanto, ao invés de usarmos uma produção textual a partir de um enunciado<sup>23</sup>, a produção textual foi a partir de oito figuras que apresentam situações de crianças envolvidas com o processo de integração. Esta mesma autora refere-se à dificuldade inicial que teve para decifrar os textos produzidos em sua pesquisa, pois, *“apresentavam uma série de problemas tais como: carência de nexos, de continuidade, de clareza, equívocos gramaticais e ortográficos”*. A escolha por trabalhar com textos produzidos pelas professoras surgiu da necessidade de criar um instrumento que permitisse identificar as suas suposições sobre a questão estudada. Nosso objetivo ao adotar tal instrumento foi proporcionar às entrevistadas uma oportunidade de sistematizar suas idéias e convicções sobre o assunto, de desafiá-las a elaborar um texto na hora, observando os vários fatores e argumentos que cada uma tinha ao escrever suas idéias e, finalmente, colher talvez um valioso material que permitisse nos aproximar dos objetivos propostos.

### 2.4.2.4 Entrevistas

Para não nos depararmos com o mesmo problema de Rego (1994) ou seja, dificuldades de interpretação dos textos, além da produção textual, elaboramos

---

<sup>23</sup> “Cada criança tem características próprias e diferentes modos de ser e de pensar, capacidades, valores, comportamentos. Qual a origem dessas diferenças?” (Rego, 1994)

também, uma entrevista longa e minuciosa do tipo semi-estruturada (anexo XI até XVI), tendo como referência algumas questões sobre a integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino e a própria produção textual de cada professora pesquisada. O propósito destas questões estava relacionado à suposição de que, através dos depoimentos das professoras sobre essas crianças, seria possível identificar os pressupostos subjacentes destas profissionais e as expectativas apontadas quanto à trajetória que poderia percorrer as crianças. Além disso, pretendíamos encontrar nos textos posições que expressassem, implicitamente, uma visão de homem, de mundo e as possíveis interações presentes no atuar pedagógico da educação infantil. Desta maneira, antes de iniciar a dinâmica de coleta de dados, realizamos uma testagem piloto.

## **2.5 Testagem piloto**

O objetivo desta testagem foi, justamente, verificar a validade dos instrumentos que tínhamos preparado durante a elaboração do projeto de pesquisa. Este momento foi muito precioso, pois nos permitiu melhorar os instrumentos em função da proposta da pesquisa. A aplicação piloto foi realizada no final do ano de 1997 com duas professoras que trabalham em escolas da rede pública com o processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down. Suas colaborações foram essenciais, pois além de apontarem suas próprias necessidades como profissionais, realizaram todas as etapas da coleta sem se importarem com o tempo dispensado e os encontros demorados. Com a testagem piloto modificamos os procedimentos de coleta de dados, acrescentando na quarta etapa (tabela V), que estava muito ampla, itens que puderam se aproximar mais de nossos objetivos, da questão da interação, da aprendizagem e desenvolvimento, dos conflitos, da avaliação e do próprio desempenho acadêmico das crianças.

Ficou assim, mais claro para as professoras sobre o que realmente gostaríamos que ela escrevessem.

## **2.6 Coleta de dados**

### **2.6.1 Situação de coleta de dados**

Nosso primeiro contato foi realizado com a Secretaria de Educação para conseguirmos a autorização para freqüentar as escolas no período necessário. Elaboramos um calendário de visitas às instituições (anexo XVII), objetivando ter um contato mais próximo com as profissionais envolvidas na pesquisa. Neste primeiro contato, marcamos os encontros necessários, sendo discutida com as professoras toda a dinâmica e as etapas da coleta de dados. Os locais para as entrevistas foram sempre as escolas em que lecionavam e nos horários de intervalos, ocasião em que os alunos estavam com a professora auxiliar, realizando outras atividades (música, educação física, lanche, etc.) sendo que a duração era de 20 minutos até 1 hora. As entrevistas foram realizadas individualmente. A maneira de conduzirmos as entrevistas foi basicamente igual para todas as professoras. Introduzimos as questões ressaltando a importância de seus depoimentos, por terem uma experiência privilegiada de atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos. Os relatos foram gravados, com a aquiescência das entrevistadas.

### **2.6.2 Etapas de coleta de dados**

Toda a coleta de dados foi realizada em cinco etapas, correspondendo a primeira, ao encontro inicial em que colocamos nossa proposta de trabalho e

aplicamos a ficha individual. As etapas seguintes se dividiam em subitens, alternando a dinâmica da discussão e o modo de colher os dados. Na tabela V é possível verificar toda a dinâmica do procedimentos de coleta de dados que elaboramos.

Tabela V: Procedimentos de coleta de dados

1º	a) Apresentação do Projeto às professoras e à direção b) Preencher a ficha individual	a) 20 minutos (conversa) b) 5 minutos (produção textual)
2º	a) Mostrar as figuras e pedir que escrevam sobre o que apresentam b) Pedir que façam uma classificação das figuras, utilizando o critério que acha mais conveniente. c) Depois explicar qual critério utilizado e por quê.	a) + ou - 25 minutos (produção textual) b) 10 minutos c) 5 minutos. (conversa gravada)
3º	a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais crianças	a) 10 minutos (separar) b) 20 minutos (conversa gravada)
4º	a) Escrever sobre a criança portadora da Síndrome de Down <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua interação com os outros alunos e com você;</li> <li>• Sua aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>• Possíveis conflitos que participou;</li> <li>• Sua avaliação;</li> <li>• Seu desempenho acadêmico;</li> <li>• Estratégias utilizadas por você para auxiliar o desempenho desta criança .</li> </ul>	a) + ou - 30 minutos (produção textual)
5º	a) Entrevista baseada em todos os dados colhidos anteriormente.	a) 40 minutos (conversa gravada)

aplicamos a ficha individual. As etapas seguintes se dividiam em subitens, alternando a dinâmica da discussão e o modo de colher os dados. Na tabela V é possível verificar toda a dinâmica do procedimentos de coleta de dados que elaboramos.

**Tabela V:** Procedimentos de coleta de dados

1º	a) Apresentação do Projeto às professoras e à direção b) Preencher a ficha individual	a) 20 minutos (conversa) b) 5 minutos (produção textual)
2º	a) Mostrar as figuras e pedir que escrevam sobre o que apresentam b) Pedir que façam uma classificação das figuras, utilizando o critério que acha mais conveniente. c) Depois explicar qual critério utilizado e por quê.	a) + ou - 25 minutos (produção textual) b) 10 minutos c) 5 minutos. (conversa gravada)
3º	a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais crianças	a) 10 minutos (separar) b) 20 minutos (conversa gravada)
4º	a) Escrever sobre a criança portadora da Síndrome de Down <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua interação com os outros alunos e com você;</li> <li>• Sua aprendizagem e desenvolvimento;</li> <li>• Possíveis conflitos que participou;</li> <li>• Sua avaliação;</li> <li>• Seu desempenho acadêmico;</li> <li>• Estratégias utilizadas por você para auxiliar o desempenho desta criança .</li> </ul>	a) + ou - 30 minutos (produção textual)
5º	a) Entrevista baseada em todos os dados colhidos anteriormente.	a) 40 minutos (conversa gravada)

## 2.7 Tratamento de dados

### 2.7.1 Ficha individual

Os dados apresentados na ficha individual possibilitaram identificar quais as características dos sujeitos pesquisados.

- Características das professoras pesquisadas;
- Perfil sócio-profissional das professoras
- Características das crianças portadoras da Síndrome de Down

### 2.7.2 Figuras

No segundo encontro com as professoras, pedimos que observassem atentamente cada figura e, depois, descrevessem o que representavam. Pudemos perceber que à medida que manuseavam as imagens, surgiam várias reações, comentários, cenas de piedade que foram transcritos imediatamente<sup>24</sup>. Nesta fase, a maioria das professoras se mostrou um pouco resistentes em escrever sobre o assunto, ficando então, relatos bem curtos e sintéticos. No entanto, foi possível identificar os seguintes aspectos:

- Reação espontânea das professoras;
- Relato escrito
- Classificação da criança portadora da Síndrome de Down

---

<sup>24</sup> "Coitado!" (A)

"Que pensar dessas crianças..." (B)

"Olha, eu nem sei o que dizer!" (C)

"Para mim não dá!" (D)

### 2.7.3 Produção textual

A produção textual foi marcada pela presença constante das figuras que destacavam várias crianças. Desde o início tínhamos claro nossa intenção, que não era o estudo das características da produção textual elaborada pelas professoras pesquisadas. Objetivamos, tentar identificar, através dos textos, as idéias, as concepções, as reações e as contradições das professoras sobre a integração que pudessem apresentar alguns desafios do trabalho pedagógico dessas professoras. Conseguimos o seguinte material:

- Características gerais das produções textuais;
- Produção textual a partir da apresentação das figuras;
- Aspectos relacionados com as criança portadora da Síndrome de Down

### 2.7.4 Entrevistas

A transcrição das entrevistas foi feita logo após a sua realização, na tentativa de lembrar o dito e o não-dito (expressões faciais, gestos, risos, etc.). Estão apresentadas de forma parcial ou integral (anexos XVIII até XXII).

Esta etapa do trabalho foi realizada tendo os seguintes procedimentos: (a) transcrição da entrevista considerando toda a expressão possível, os vícios de linguagem, as trocas verbais, etc.; (b) leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito de modo a afinar a escuta deixando aflorar os temas, atentando para a construção, para a retórica, permitindo que os investimentos afetivos emergissem. Nesta leitura/escuta foi preciso ficarmos atentas às características dos depoimentos que poderiam dar

pistas valiosas quanto à natureza do processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino.

Obtivemos, assim, os temas e por estarem inseridos no contexto cotidiano pesquisado, possibilitaram a compreensão do sentido dado aos mesmos, bem como às contradições, permitindo-nos chegar à interpretação que estas professoras têm sobre os temas, bem como seus posicionamentos acerca da integração da criança portadora da Síndrome de Down.

### **2.7.5 Temas emergentes**

Esta parte de discussão de dados foi realizada tendo como parâmetro os depoimentos e as produções textuais das professoras pesquisadas. Procuramos verificar quantas vezes apareciam expressões que podiam ser relacionadas com os temas emergentes.

**Quadro I: Levantamento dos temas emergentes**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. Síndrome de Down:</b><ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Deficiência, (47 vezes)</li><li>1.2 Aparência (30 vezes)</li><li>1.3 Classificação (45 vezes)</li></ol></li><li><b>2. Processo de integração:</b><ol style="list-style-type: none"><li>2.1 Segregação(18 vezes)</li><li>2.2 Integração (26 vezes)</li></ol></li><li><b>3. Interações:</b><ol style="list-style-type: none"><li>4.1 Professores (6 vezes)</li><li>4.2 Outras crianças (8 vezes)</li></ol></li><li><b>4. Desempenho acadêmico:</b><ol style="list-style-type: none"><li>3.1 Atividades realizadas (19 vezes)</li></ol></li></ol> |
|---|

Através dos depoimentos e das produções textuais das professoras, podemos destacar os seguintes temas emergentes, que são analisados no decorrer de todo o trabalho:

**Quadro II: Temas emergentes**

- 1. Síndrome de Down:**
  - 1.1 Deficiência,
  - 1.2 Aparência
  - 1.3 Classificação;
- 2. Processo de integração:**
  - 2.1 Segregação
  - 2.2 Integração;
- 3. Interações:**
  - 3.1 Professores
  - 3.2 Outras crianças,
- 4. Desempenho acadêmico:**
  - 4.1 Atividades realizadas;

A partir dos temas emergentes, procuramos discutir os depoimentos das professoras entrevistadas sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, tentando relacionar os dados coletados com a fundamentação teórica abordada.

## CAPÍTULO III

*“A simples compreensão, porém, não basta. Quando compreendo algo, mas não o ponho em prática, nada se modifica no mundo exterior ou em mim mesmo.” Barry Stevens (apud Buscaglia, 1993)*

### **3. A experiência de integrar: relatos das professoras**

Precisamos, nesse momento, resgatar duas questões que julgamos fundamentais para sintetizar a problemática desta investigação. Como falar de integração se as investigações citadas anteriormente vêm destacando o contrário? Qual o significado do processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino para as professoras da educação infantil?

Para responder a tais indagações, estruturamos este capítulo em bases de reflexões, divididas em quatro temáticas principais: (3.1) as professoras e seus depoimentos: quem são e como falam de alguém; (3.2) a aparência e competência: como as professoras retratam as crianças portadoras da Síndrome de Down; (3.3) o cotidiano das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino: exclusão ou integração; (3.4) as possíveis interações e o desempenho acadêmico dessas crianças.

#### **3.1 As professoras e seus depoimentos: quem são e como falam de alguém...**

##### **3.1.1 Perfil sócio-profissional das professoras**

Nesta parte do trabalho, vamos apresentar quem são as professoras e como se relacionam com as crianças portadoras da Síndrome de Down que

estão integradas em sua sala de aula. Para isso, necessitamos destacar alguns aspectos referentes ao perfil sócio-profissional de cada entrevistada que nos possibilita compreender em que contexto trabalham, que fatores estão envolvidos em seu pensar e atuar.

### 3.1.1.1 Formação profissional das professoras

Referente à área de atuação, constatamos que três professoras possuem formação no magistério de 2º grau, com o adicional pré-escolar exigido pela educação infantil. As outras duas, além disso, têm formação em pedagogia pré-escolar com especialização em Metodologia do Ensino e em Alfabetização. É possível notar que todas as profissionais entrevistadas se encontram totalmente habilitadas a exercer suas funções. A tabela VI apresentada abaixo expõe melhor estes dados.

Tabela VI: Formação profissional das professoras entrevistadas

Professoras pesquisadas	Formação profissional
A	Magistério com adicional
B	Magistério com adicional e Especialização em alfabetização
C	Magistério com adicional
D	Magistério com adicional
E	Magistério com adicional e Especialização em metodologia do ensino

### 3.1.1.2 Idade das professoras

Através dos dados apresentados no gráfico 1, observamos que a idade das professoras entrevistadas varia entre 25 e 38 anos.

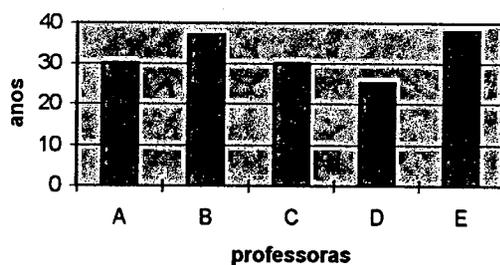


Gráfico 1 - Idade das professoras

### 3.1.1.3 Tempo de serviço das professoras

Percebemos no gráfico 2 que a experiência das profissionais da educação infantil entrevistadas varia de 2 até 12 anos.

Tempo de serviço dos sujeitos

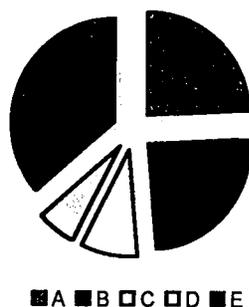


Gráfico 2

A = 8 anos

B = 8 anos

C = 5 anos

D = 2 anos

E = 12 anos

### 3.1.1.4 Professoras e suas funções na educação infantil

Através da ficha individual das professoras pesquisadas, retiramos alguns dados bastante significantes que foram cruzados com os seus depoimentos respectivos. A função das professoras da educação infantil foi um item importante neste cruzamento de dados. Apenas uma das pesquisadas não preencheu as suas funções, deixando esta lacuna em branco, como mostramos na tabela VII que segue.

Tabela VII: Função das professoras na educação infantil

Professoras	Funções
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servir algumas refeições;</li> <li>• Proporcionar atividades para desenvolver a coordenação motora;</li> <li>• Brincadeiras, músicas,...</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar o conhecimento que as crianças trazem;</li> <li>• Proporcionar o crescimento individual e grupal rumo à autonomia;</li> <li>• Propiciar a descoberta do outro;</li> <li>• Instigar conflitos, despertando a curiosidade,...</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a criança a se desenvolver;</li> <li>• Criar momentos de prazer, de curiosidade, de formação de grupo;</li> <li>• Orientar as crianças nos trabalhos acadêmicos.</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar manter uma harmonia entre as crianças;</li> <li>• Sistematizar os conteúdos que devem ser aprendidos;</li> <li>• Brincar com as crianças e valorizá-las dentro da sua individualidade.</li> </ul>
E	Obs.: Esta profissional não preencheu as suas funções.

Diante da tabela VII, verificamos que a professora A apresenta alguns aspectos que nos parece estar vinculados, exclusivamente, ao cuidado das crianças, o que vem de encontro ao que atualmente é proposto pela educação infantil, como apresentado por Rocha (et.al. 1995), em que as creches e pré-escolas têm assumido funções complementares, caracterizando-se como instituições educativas.

A professora B também acaba se contradizendo quando relacionamos suas funções com os depoimentos. Podemos afirmar que suas funções acabam

exigindo uma constante interação e, este aspecto, é exposto por esta profissional como difícil. *“Fica difícil ter uma estimulação direta com ela”*; *“Não me considero uma professora integradora”*; *“Atrapalha as outras crianças”*. Acreditamos ser necessário um resgate das funções das professoras da educação infantil, pois parece que não estão sendo cumpridas. Não queremos, com isso, acusar as professoras por suas ações. Pelo contrário, não é possível percebê-las e conceber suas posturas sem resgatar o contexto que a educação infantil apresenta hoje, com relação ao processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down.

Os aspectos considerados pela professora C mostram-se fundamentais para o bom andamento do grupo e das interações, como podemos ver na tabela VII e em todos os seus depoimentos discutidos no decorrer do estudo.

Podemos destacar a professora D que ressalta que uma de suas funções é *valorizar as crianças dentro da sua individualidade* e, no entanto, no decorrer de seus depoimentos, não fica nítida a concretização deste aspecto, pelo contrário. Algumas frases marcantes podem exemplificar esta afirmativa: *“Deixamos claro as grandes diferenças entre nós”*; *“Os outros, eu tenho que dar mais atenção, eles me exigem mais”*; *“Eu não me proponho a realizar um trabalho com ela [criança portadora da Síndrome de Down]”*. A partir desses exemplos, presentes no depoimento da professora D, podemos afirmar que esta profissional parece não conseguir valorizar a individualidade das crianças.

### **3.1.2 Algumas contradições nos depoimentos**

Além de algumas contradições e falta de coerência, boa parte da produção textual e dos depoimentos fogem do tema proposto ou apresentam comentários que denotam alguns indicativos de exclusão e de discriminação

dessas crianças na educação infantil, como podemos verificar nos exemplos no quadro abaixo.

**Quadro III: As exclusões**

"Esta palavra não soa bem nos ouvidos, entende?" (Professora E)

"Talvez, você tenha abraçado esta bandeira..." (Professora D)

"Essas figuras me estressam." (Professora B)

"Eu não quero ser Dom Quixote!" (Professora B)

"Aqueles figuras me assustam." (Professora B)

Supomos que estas características possam estar relacionadas não somente às dificuldades de escrita, mas também, aos preconceitos legitimados nos depoimentos das professoras entrevistadas.

Nesta parte da discussão dos dados, buscamos trazer algumas contradições nos depoimentos das professoras, relacionadas com a criança portadora da Síndrome de Down: no que diz respeito a *normalidade* e à *capacidade intelectual*. Notamos muita dificuldade das professoras em falar sobre esses aspectos. Os relatos estão confusos, contraditórios, talvez porque o estereótipo que essas crianças carregam, manifesta-se em um *status* de inferioridade. As profissionais não as percebem como capazes de atender aos padrões normais da sociedade. Assim, não esperam delas o mesmo que vislumbram de seus pares ditos normais. A professora A relata duas posições frente à capacidade da criança portadora da Síndrome de Down integrada em sua sala de aula. As contradições no decorrer desse depoimento são claramente postas, como é possível verificar no, o diálogo a seguir:

## Quadro IV: O diálogo I

**Pesquisadora:** "... Mas, o que é ser normal?

**Professora A:** *É aquela criança que chega faz as atividades, vai estar sempre integrada no grupo. Aquela maravilha... vai ser difícil a criança A ficar normal ou acompanhar os outros alunos. Não é uma doença que tem cura a deficiência mental.*

**Pesquisadora:** Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

**Professora A:** *Porque não consegue acompanhar os outros de sua idade na escola. Seu desenvolvimento acadêmico não se realiza, é deficiente. Atrasado...*

**Pesquisadora:** De acordo com o que você me disse na primeira vez que estive aqui, o que você quis dizer quando falou: "todos nós somos capazes"?

**Professora A:** *Acho que a criança é capaz de participar daquilo ali e até ter um bom retorno. Só que temos que estar preparadas para proporcionar isso a ela. É capaz de atingir o nível do grupo só que é difícil, eu não consigo fazer muito por ela.*

**Pesquisadora:** Sua aluna é capaz? De que?

**Professora A:** *Espero que ela consiga encontrar seu lugar no mundo.*

**Pesquisadora:** Você me disse: 'Poder ajudá-la a superar e conseguir conquistar seu lugar no grupo'. Por que ela ainda não conquistou seu espaço no grupo?

**Professora A:** *Este ano não vai alcançar o desenvolvimento compatível ao seu grupo. Talvez num futuro remoto! Agora ela está bem atrasada, tem oito anos e os outros 4 anos e meio... Acho que não vejo a J. como uma criança capaz de fazer tudo o que eu proporcionar. Eu acho que ela é capaz. Não agora, mas durante o ano ela poderá melhorar bastante, e alcançar nível do grupo. As crianças no início já se... Eu sinto muita pena dela. Infelizmente. Eu acho que isso é uma coisa que eu tenho que trabalhar com isso...*

Neste diálogo, pelas contradições apresentadas no depoimento, não fica claro quais são as expectativas desta professora com relação à criança portadora da Síndrome de Down integrada na rede regular de ensino. Tendo em vista que "seu desenvolvimento não se realiza" e "a criança é capaz de atingir o nível do grupo".

Podemos ressaltar, neste momento, a questão da formação profissional das professoras da educação infantil. Sabemos, com ressalta Rosemberg (1998), "que é fundamentalmente importante investir na formação profissional dos professores, pois é necessário a mudança de atitudes dos educadores frente à diferença." Esta formação deve estar atrelada à melhoria das condições em que essas profissionais desenvolvem o seu trabalho. Para isso, é necessário atuar em

várias frentes como ressalta Esteve (apud Nóvoa, 1996). Dentre elas destacamos, além da formação continuada, os materiais de apoio, o salário, o horário de trabalho e as relações sociais dentro do ambiente de trabalho.

De acordo com os princípios e a política da Declaração de Salamanca, a preparação de todos os professores constitui-se um ponto fundamental para promover a integração e a participação, combatendo a exclusão ainda presente no contexto educacional. A inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana, ao exercício dos direitos humanos e à construção da cidadania.

Outro depoimento, abaixo, apresenta informações não correlatas, em que verificamos o quanto o estigma de inferioridade influencia na idéia que esta profissional tem sobre essas crianças. Se a professora E não acredita na capacidade da criança portadora da Síndrome de Down, que interações poderão ser efetivadas? Afirmamos, mais uma vez, que o maior desafio reside em proporcionar uma formação continuada destas profissionais, levando-se em consideração as variadas e, freqüentemente, difíceis condições sob as quais trabalham.

#### Quadro V: O Diálogo II

**Pesquisadora:** "Uma pessoa portadora da Síndrome de Down pode se tornar normal?"

**Professora E:** *Normal, normal, normal...Sim... mas não igual às outras pessoas. Por que eu acho difícil. Acredito até que ela possa estar fazendo e aprendendo coisas que outras pessoas fazem, ... ela nunca vai conseguir ser igual as outras pessoas. Igual não em termos de desenvolvimento, ela pode até chegar a universidade e tudo mais. Acho que no sentido social e não no sentido intelectual".*

A partir destas contradições presentes nos depoimentos das professoras, é possível perceber que nem todas as crianças portadoras da Síndrome de Down estão progredindo satisfatoriamente, que nem todas as escolas da rede regular de ensino estão melhorando suas respostas educativas e que as posturas

das profissionais entrevistadas expressam posições que não podem ser facilmente compreendidas. Enquanto, maioritariamente, apontam equívocos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora da Síndrome de Down, ao mesmo tempo, e quase unanimemente, acreditam que essas crianças podem melhorar seus desempenhos. Para Marchesi e Martín (1995, p 21) "*as atitudes iniciais podem ser modificadas. O fator mais decisivo para a mudança é a própria experiência, que pode fazer com que se veja que a integração é possível na prática.*"

Podemos afirmar que a educação é um direito de toda criança proclamado na *Declaração Universal de Direitos Humanos* e reafirmado pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ou seja, no caso da nossa pesquisa, que as crianças portadoras da Síndrome de Down têm o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados.

Após apresentar os dados referentes às professoras e algumas contradições presentes nos seus relatos, verificamos que um aspecto importante e revelador é a integração, visto como um processo complexo para essas profissionais e seus depoimentos apresentam essa dinâmica como notaremos nos próximos itens. Passemos então, para a caracterização das crianças portadoras da Síndrome de Down que estão integradas na educação infantil. Estas informações foram colhidas a partir da ficha individual e dos depoimentos das profissionais entrevistadas, destacando os itens: sexo, idade, características físicas, intelectuais, psicológicas e sociais de cada uma das crianças.

## 3.2 Aparência e competência: como as professoras retratam as crianças portadoras da Síndrome de Down.

### 3.2.1 Quem são as crianças portadoras da Síndrome de Down

As crianças portadoras da Síndrome de Down integradas nas escolas que fizeram parte da pesquisa são todas do sexo feminino. Dessas, quatro estão acima da idade para freqüentar a educação infantil. Três delas têm oito anos, uma tem seis anos e onze meses e outra, com quatro anos e onze meses de idade. Podemos dizer, então, que a retenção dessas crianças na educação infantil persiste. Essas crianças, acima de 6 anos de idade não deveriam estar freqüentando o primeiro grau? Estes dados vem confirmar o *infantilismo*<sup>25</sup> a que nos referimos anteriormente, apresentado por Rosemberg (1996) e Silva (1996).

Na rede municipal de ensino, as crianças da educação infantil são selecionadas em períodos de acordo com a idade ou desenvolvimento. O 1º período refere-se às crianças de 0 a 3 anos de idade, o 2º período, relaciona-se com as crianças de 4 a 5 anos de idade e o 3º período é composto pelas crianças de 6 anos de idade. Percebemos que essas crianças, freqüentam, na sua maioria, turmas bem diferentes de suas idades. O que indagamos é que : como a experiência de uma criança de 8 anos de idade vai ser valorizada num grupo de 4 a 5 anos de idade? Como trabalhar pedagogicamente? Ou ainda, podemos questionar, que critérios são utilizados pela SME para matricular essas crianças na educação infantil e não no primeiro grau?

Podemos afirmar que as professoras apresentaram algumas dificuldades referentes ao "*pensar sobre*" a criança portadora da Síndrome de Down, pois até

---

<sup>25</sup> Esta expressão está sendo utilizada para caracterizar a retenção de crianças com idade acima de 6 anos na educação infantil, pautada em diversas justificativas.

aquele momento inicial de coleta de dados, pareciam estar num cenário sem conflito aparentes, no anonimato, sem expressão, no vazio da sala de aula, ou seja, as profissionais pouco tinham a relatar sobre essas crianças.

Neste momento, cabe resgatar como as professoras da educação infantil retratam as crianças portadoras da Síndrome de Down que estão sendo integradas em suas salas de aulas, abordando as características físicas, intelectuais, sociais e psicológicas apontadas por cada uma das entrevistadas.

*Tabela VIII - Criança A*

Características físicas	Estatura baixa, olhos puxados, mãos pequenas, dificuldade para caminhar.
Características intelectuais	Não sei.
Características sociais	Pouco sociável, não fala, usa gestos para se comunicar, isola-se no pátio, bastante reservada.
Características psicológicas	Tímida, amigável, irrita-se e zanga-se com facilidade.

Diante da tabela VIII, verificamos que as características apresentadas pela professora A estão vinculadas ao significado pessoal e social que temos sobre essas crianças, ou seja, tendemos a ver o que queremos ver, a ouvir o que desejamos ouvir e a reagir do modo que melhor se preste à nossa conveniência. Segundo Buscaglia (1993) o que quer que sintamos em relação às crianças com necessidades educativas especiais provocará em nós algumas expectativas preconcebidas no que diz respeito ao comportamento.

A professora B apresenta várias características da criança B que estão determinando as suas possíveis interações no contexto da educação infantil, como podemos observar na tabela IX.

Tabela IX - Criança B

Características físicas	Paralisada cerebral, problemas no coração, cabelos claros e longos, olhos castanhos e pele clara, não caminha, se arrasta, não fala, possui movimentos estereotipados e involuntários com os braços e boca, dificuldade de coordenação.
Características intelectuais	Imita alguns gestos durante a música, rabisca a folha, expressa-se através de ruídos variados.
Características sociais	Balança o corpo e imita sons para atrair atenção, gosta de música, espelho e água. Brinca mais isoladamente com seu corpo e objetos da sala, não come sozinha, não vai ao banheiro sozinha, usa fraldas.
Características psicológicas	Irrita-se quando contrariada; é uma criança ativa, demonstra insegurança e medo em situações novas, dificuldades de atenção e concentração.

A caracterização feita pela professora B reafirma uma imagem estereotipada da criança portadora da Síndrome de Down, ao destacar as dificuldades de atenção, de concentração e de coordenação motora que acompanham essa criança na sala de aula. Esse aspecto vai ao encontro de Omote (1990, p.11) quando ele explica que:

*“as pessoas parecem entender que um determinado atributo é por si só desviante porque não está de acordo com a norma ou há expressiva discrepância em relação à média do grupo; podem considerar também um determinado comportamento como sendo por si só desviante porque quebra alguma regra no grupo.”*

No caso da criança B, suas características quebram muitas regras no grupo, pois no 2º período as crianças são, de acordo com a norma, independentes, o que vem de encontro ao apresentado pela criança B, que além de ser portadora da Síndrome, tem paralisia cerebral, o que a impede, no momento, de ter uma coordenação física parecida com a das outras crianças deste grupo.

Na tabela X, a professora C retrata sua aluna portadora da Síndrome de Down de maneira bem diferente das demais profissionais entrevistadas. Pois,

parece perceber que esta criança tem o seu valor, que pode ser compartilhado com todos.

*Tabela X - Criança C*

Características físicas	Cabelos compridos, bonita, olhos puxados, gordinha, muito pesada para brincar e correr.
Características intelectuais	Domina várias tarefas referentes ao seu nível de desenvolvimento.
Características sociais	Simpática, amorosa, dedicada, atenciosa com os colegas, baba.
Características psicológicas	Interage com os amigos, sorri, ...

Diante desses dados perguntamos o que leva essa professora perceber essa criança a partir desse ponto de vista, valorizando as diferenças individuais. E recorreremos novamente ao autor citado anteriormente, que apresenta que as diferenças individuais podem ser percebidas como vantagens ou desvantagens dependendo da evidência (Omote, 1990).

As tabelas XI e XII foram muito sintéticas, colocando em primeiro plano os estímulos limitadores para a caracterização das crianças. Com relação aos aspectos intelectuais, ora estão vinculados às atividades motoras, ora a própria professora D não consegue observar. A professora E também não aponta as características sociais, no entanto, podemos perceber que atrelados às características intelectuais e psicológicas aparecem indicativos da criança com um comportamento sadio.

*Tabela XI - Criança D*

Características físicas	Gorda, flácida, olhos puxados, dificuldade visual
Características intelectuais	Não foi possível observar
Características sociais	Gosta de brincar com algumas crianças
Características psicológicas	Não sei.

Tabela XII - Criança E

Características físicas	Corpo flácido, olhos puxados e castanhos, cabelos castanhos, pequena para a sua idade, magra.
Características intelectuais	Segura o copo para beber água, coloca a mão para vestir a blusa, quer pegar a colher para comer, caminha pela sala e no parque; não tem boa higiene pessoal.
Características psicológicas	Abraça os colegas e a professora, olha para quem está abraçando, fica a maior parte do tempo deitada.

Após breve apresentação das características das crianças, partimos para a discussão da produção textual das professoras, tentando nos aproximar do debate sobre a educação como elemento integrante da própria cidadania, assumindo que a rede regular de ensino tem um papel fundamental no que concerne a emancipação de todas as crianças. A luta pelos direitos dessas crianças passa inexoravelmente pela educação, pela aquisição de condições que possibilite o enfrentamento e a superação das adversidades que caracterizam o cotidiano da educação infantil. Desta forma, educar essas crianças pressupõe, necessariamente, o reconhecimento de que estas são sujeitos de direitos.

Destarte, podemos ressaltar que a professora A relatou que *“as figuras mostram crianças com alguns problemas integradas com outras crianças, e todas realizando algum trabalho, mostrando que todos nós somos capazes.”* Diante desta colocação, percebemos que os depoimentos desta profissional acabam se contradizendo em vários outros momentos como já mencionamos. Entretanto, podemos resgatar dois pontos-chaves para discutir: *“criança com algum problema”* e *“todos nós somos capazes”*.

Do ponto de vista bem realista, as crianças são mais semelhantes do que diferentes umas das outras e, como tal, *“as crianças com alguns problemas”* terão que passar pelas mesmas experiências sociais, os mesmos processos de desenvolvimento, o mesmo aprendizado que todas as crianças de sua faixa etária. Além disso, podemos dizer que apesar de as figuras apresentarem também alguns adolescentes, esta categoria não foi percebida pela professora

entrevistada, classificando inicialmente todos como “crianças com alguns problemas”. É útil levarmos em consideração, como nos diz Buscaglia (1993, p.29) que *“ninguém nasce incapaz, mas é fabricado.”*

A expectativa ao qual subjaz o portador de necessidades educativas especiais vai ser sempre criança, que vai ser sempre ser dependente, parece claro neste depoimento. Esta idéia, apesar de totalmente equivocada, evidencia uma das possíveis causas da retenção na educação infantil. Um exemplo disto é o caso relatado por Silva e Garcia (1995) de um adolescente de 16 anos freqüentando a educação infantil na rede regular de ensino de nosso município.

Dentro de uma perspectiva vinculada à piedade, a professora B desabafou dizendo *“as fotos me despertam um sentimento de tristeza e pena. Por outro lado, me leva a pensar que independentemente do problema das crianças, todas querem brincar, se relacionar com as pessoas, com o mundo. Quando à questão física é evidente (aparece mais) me sinto imobilizada.”* Aqui percebemos que a piedade pelo que é diferente e pelo que foge ao padrão de beleza normalmente aceito pela sociedade, é uma característica bastante presente e, também, aparece a criança com necessidades educativas especiais designada como *“problema”*.

Para Sasaki (1998) e Rosemberg (1998) essas crianças não podem mais ser vistas como problemas. Sua inclusão traz benefícios para todos os alunos. Todos saem ganhando com a convivência com a diversidade humana. Experiências bem sucedidas que vamos relatar podem exemplificar que a trajetória da criança portadora da Síndrome de Down pode seguir vários rumos. Um deles é a sua discriminação, no ambiente social e educacional quando se pretende que estas crianças se adaptem ao contexto. Outro, seria sua inclusão; que prevê uma reforma educacional geral e que se baseia em uma nova maneira de conceituar e aceitar as diferenças.

É importante pensarmos na necessidade de mudança das posturas das professoras relativamente à idéia das crianças portadoras da Síndrome de Down vinculada a um "problema" e a "incapacidade". Infelizmente, ainda constatamos uma desinformação ou informação equivocada sobre essas crianças, quando se pretende inclui-las na rede regular de ensino. Para Faria (1993, p.39), *"a mudança só poderá ser uma realidade, quando o espírito de cooperação animar uma sociedade, uma vez que numa tarefa de tal envergadura todos temos de estar implicados para que as boas idéias possam ser concretizadas."*

Para exemplificar, que a criança portadora da Síndrome de Down pode se tornar um adulto que pode ser aceita no meio social e demonstrar seu gosto, sua capacidade, vamos apresentar o contexto social de três adultos portadores desta Síndrome.

Não seria nada incomum se não fosse um projeto de "*Cláudia Morgana*"- pseudônimo de Fabiane de Cássia Cardoso, 31 anos, portadora da Síndrome de Down. Romântica, saudosista, curiosa, Fabiane tem os mesmos traços físicos característicos dos demais portadores da Síndrome de Down. Se diz apaixonada pelo dramaturgo William Shakespeare e conversar com ela é surpreendente, principalmente pelas expressões que costuma definir sua personalidade. *"Sou muito mística e gosto de assuntos relacionados ao esoterismo"*. Como projetos de vida, além de escritora, Fabiane quer ser estilista e já esboça alguns modelos que pretende colocar nas passarelas.

Maria José dos Santos Vieira tem 40 anos, não demonstra ser portadora da Síndrome de Down. Tem uma habilidade manual que desafia o entendimento de quem tem idéia de que pessoas com essas características são totalmente deficientes. Faz trabalhos em arraiolo e toca órgão como uma profissional. *"Faço natação no clube e tenho aparelhos de ginástica em casa porque*

*procuro manter a forma. Já tive experiências profissionais também. Trabalhei em uma boutique".*

Fábio Maia Biani, de 21 anos, portadora da Síndrome de Down pretende montar uma academia de ginástica. Entusiasmado, Fábio mostra o que escreve à mão em um caderninho para depois passar para o "micro" durante as aulas de computação em que está matriculado há dois meses. *"A empresa que trabalho fabrica máquinas de corte e lá faço mala direto e arquivo. Tenho a consciência de que não posso deixar o serviço atrasar".*

Três vidas diferenciadas pela idade e pelo desenvolvimento pessoal que traduzem sensibilidade e afetividade mais aguçadas, mas que têm em comum traços físicos determinantes da Síndrome de Down. São homens e mulheres que têm o sonho de casar, ter filhos, trabalhar, constituir uma vida normal. E a família, nestes casos, teve a responsabilidade de exigir da escola uma educação como a de qualquer outra criança.

Nos três casos citados acima, por exemplo, percebemos que são pessoas muito bem aceitas no meio social em que vivem porque não foram discriminados primeiramente pela família. *"Vieram de famílias preocupadas em tratá-los como qualquer outro filho, como os mesmos cuidados e educação até certo ponto rígida para o aprendizado"* (Campos, 1998. p. 1).

Voltando a discussão sobre o depoimento apresentado pelas professoras, podemos dizer que a professora D, foi bem sintética, escrevendo o mínimo possível sobre as figuras. Ela diz: *"as fotos têm várias crianças em escolas talvez especiais, trabalhando, estudando e aprendendo."* Porém, se formos mais cautelosos, verificamos que nem todas as figuras estão relacionadas com escolas. O vínculo das crianças das figuras com as *"escolas talvez especiais"* fica evidente.

No entanto, segundo Faria (1993, p.93),

*“os receios, os medos, as superstições, as frustrações, as exclusões, as separações rígidas devem fazer parte do passado. Já não tem sentido excluir os deficientes do seio da sociedade. Hoje os princípios e valores culturais têm vindo a manifestar-se numa preocupação humana denominada integração. Os seres humanos independentemente das suas condições e potenciais, têm direito às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossociais.”*

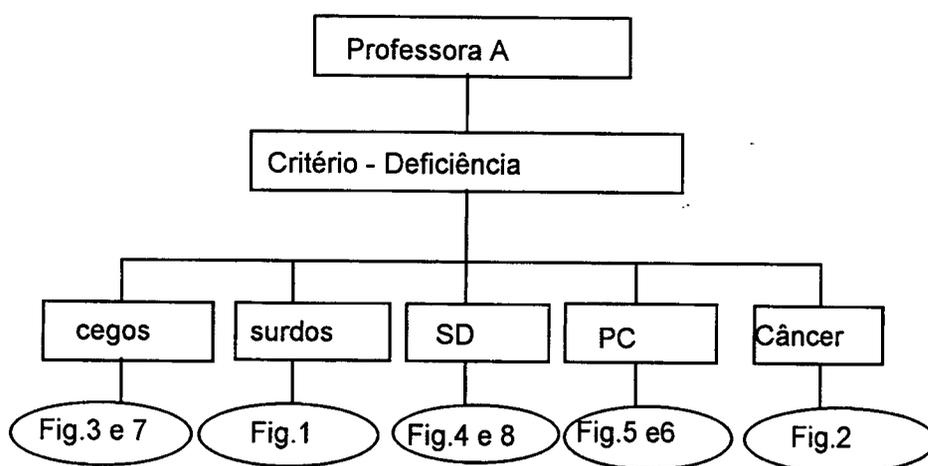
Observando os dados colhidos, notamos que a professora E, foi bem mais genérica no seu depoimento, dizendo que todas as crianças nas figuras eram deficientes, como podemos perceber a seguir: *“As fotos apresentam um movimento. Todas as crianças estão fazendo alguma coisa. Todas são deficientes, trabalhando de alguma forma.”* Esta afirmativa está incompleta, pois encontramos crianças nas figuras que não apresentam traços de deficiência. Aceitar a diferença humana, respeitar a diversidade cultural e social, defender a unidade da pessoa humana, são valores inquestionáveis para o progresso da humanidade.

Diferente das demais produções, destacamos a professora C, que não evidencia a questão da deficiência como algo muito representativo. Percebemos que o grupo *criança* é o centro do relato. *“Nas fotos posso perceber várias crianças, cada uma com um especificidade, ou seja, uma individualidade, ou mesmo, com suas diferenças, trabalhando, realizando alguma tarefa, seja na sociedade ou na sala de aula.”* Aqui, podemos dizer que esta profissional parece compreender cada criança como algo além do rótulo, ou seja, uma criança única, complexa e diferente. Essa professora como evidenciamos anteriormente tem uma postura distinta sobre essas crianças.

O que nos leva apostar essencialmente na construção do respeito pela diferença que esta profissional possui. Segundo Burbules e Rice (1993, p. 200)

*“existe uma mudança fundamental na visão de mundo, ao se passar de uma perspectiva que considera a diferença como um problema, uma ameaça, um incômodo ou uma barreira intransponível, para uma perspectiva que vê a diferença – qualquer diferença – como uma oportunidade, como um desafio a nossas capacidades.”*

Após a produção escrita, pedimos às profissionais que continuassem observando as figuras e fizessem uma classificação, utilizando o critério que achassem mais conveniente. Esta etapa, podemos dizer que foi, para as professoras entrevistadas, a que mais tiveram dificuldades. Tal afirmativa decorre do número de questionamentos e exclamações que nos fizemos: “*Todos aqui são deficientes?*”; “*Estou deprimida com estas figuras!*”; “*Estou impressionada com as imagens!*”; “*Não posso classificá-las!*”. Depois de alguns minutos observando, notamos que conseguiram respostas bem diferentes uma das outras. Apresentamos agora os critérios utilizados pelas professoras para classificar as imagens.



Organograma 1

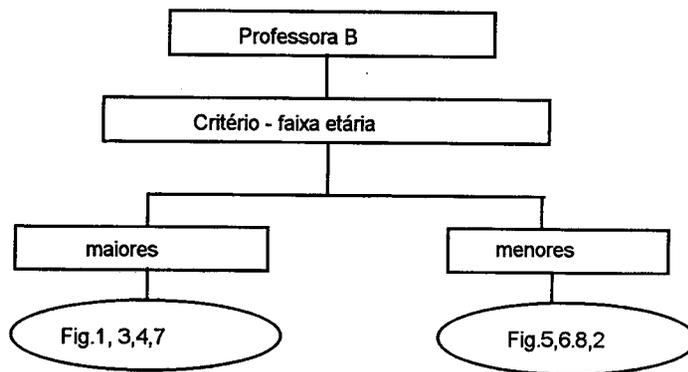
A professora A observou atentamente todas as figuras, classificando-as dentro do critério: *tipo de deficiência*. Percebemos sua preocupação em encontrar aqueles que eram portadores da Síndrome de Down. Explicou também que “o critério que utilizei foi o tipo de deficiência: surdo, cego, Síndrome de Down, paralisado cerebral.” Apresentou dificuldades e dúvidas quanto à figura (número 2). “Não sei onde classificá-la, parece uma criança com câncer, está com a cabeça toda raspada!” O organograma 1 sintetiza sua classificação. Percebemos que os estímulos limitadores<sup>26</sup> presentes nas figuras foram um fator determinante na classificação, pois o estigma que esses estímulos carregam nutrem na professora um sentimento vinculado à piedade, ao sofrimento e à incapacidade dessas crianças. Segundo Buscaglia (1993, p.24) “*não há dúvidas de que a aparência física influencia o comportamento, determinando, assim, em grande parte, a interação, a comunicação e os relacionamentos humanos.*”

Com relação à professora B, esta comentou várias vezes, durante a observação das figuras: “*Estas figuras me stressam.*”; “*Não é minha área de atuação.*”; “*Não gosto disso!*” Além disso, apresentou várias dúvidas sobre aquelas crianças que aparecem nas figuras. Questões como: “*Todas são deficientes? Acho que não são todas deficientes, são?*” Explicou que o critério que utilizou foi a faixa etária das crianças, ou seja, o tamanho, que seria uma classificação mais próxima da sua realidade que é a educação infantil. Ao observarmos as figuras, tendo este critério como referência, podemos perceber que somente as figuras 5 e 8 representam crianças que estão dentro da faixa etária da educação infantil. A figura 6 representa uma sala com 14 pré-adolescentes e adolescentes cegos. E a figura 2 uma criança portadora da Síndrome de Down com mais de oito anos de idade.

---

<sup>26</sup> São características físicas, cadeiras de rodas, muletas, expressão facial e linguagem de sinais.

Um dos aspectos que podemos considerar, ao discutirmos os critérios de classificação das professoras, seria como a sociedade cria seus incapazes na medida em que nutrem seus preconceitos e suas suposições sobre as pessoas estigmatizadas. O modo como definem a beleza ou a normalidade é determinado em grande parte pelo que sua cultura legitima como belo e perfeito. Segundo Buscaglia (1993, p.23) *“não é se admirar que nossas atitudes em relação as pessoas que encontramos se baseiam em nossa reação inicial dos seus atributos físicos. Todos querem ser e estar em companhia de um espécime perfeito.”*



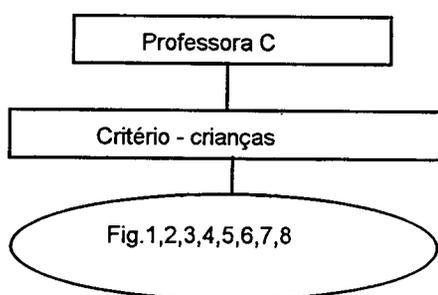
Organograma 2

A professora C observou as figuras atentamente dizendo: *“não posso classificá-las pois, cada uma é uma... Cada uma tem sua diferença, talvez pudesse agrupar num único grupo: as crianças.”* Na classificação feita por essa professora evidenciamos, como das outras, que o grupo criança acaba sendo mais representativo do que os adolescentes presentes nas figuras.

Além disso, a professora C, relatou que: *“nós temos o costume de classificar tudo o que vemos como bom ou ruim, inteligente ou ignorante, pobres e ricos, brancos e negros... e assim por diante. No meu entender, do meu jeito de ser... penso diferente... Precisamos trabalhar, respeitar nosso modo de ser, de pensar, só assim, poderemos nos melhorar enquanto ser humano.”* Este depoimento apresenta um rico material que nos possibilita refletir novamente, sobre o porquê desta profissional, dentro de

um contexto repleto de discriminações e exclusões, ter um discurso tão diferente e, ao mesmo tempo, tão positivo sobre a diversidade humana. Buscaglia (1993, p. 307) pode explicar esta atitude dizendo que a

*“educação é também uma arte e, como acontece com todos os grandes artistas, o professor deve não só dispor dos instrumentos e compreender a sua utilização adequada, mas deve também ter inspiração e criatividade [...] de modo a facilitar a comunicação universal dessa arte. O mesmo se dá com os sentimentos”.*

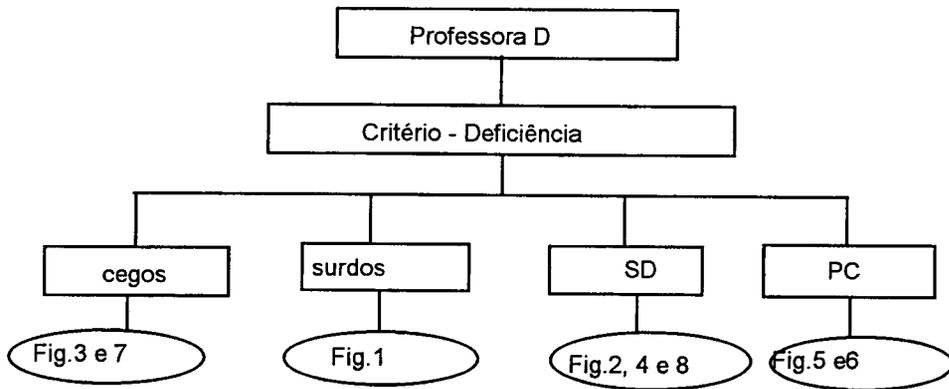


Organograma 3

Ao contrário da classificação acima, a professora D utilizou como critério a deficiência, ou seja, as características físicas que as figuras apresentavam. Foi bem criteriosa, pois ficou tentando encontrar indícios nas crianças das imagens que demarcassem suas limitações, usando frases do tipo: *“esse parece que não enxerga.”*; *“Essa é Síndrome de Down.”*, *“Esta usa gestos, então é surda.”* De maneira muito semelhante à classificação da professora A, podemos dizer que quando um estigma é imediatamente percebido, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere na interação das professoras com essas crianças.

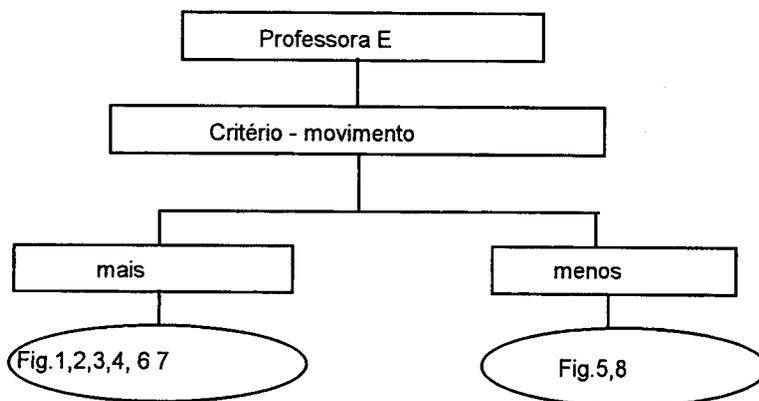
A professora E criou um critério um pouco diferente das demais, pois usou o movimento, ou seja, as figuras que se apresentavam mais dinâmicas, aquelas em que as crianças apareciam interagindo e mais integradas. Formou um outro grupo com as figuras que, no seu entender, eram menos dinâmicas.

Esta profissional nos disse que *“a\*s figuras 5 e 8 apresentam pouco movimento e as demais mostram-se mais dinâmicas”*.



Organograma 4

Podemos notar que todas as figuras são dinâmicas e que as figuras 5 e 8 representam turmas de crianças integradas em sala de aula especial, com duas professoras trabalhando. Percebemos, no entanto, que estas figuras também, expressam movimento.



Organograma 5

Até este momento, temos um panorama geral sobre a caracterização das crianças portadoras da Síndrome de Down para as professoras entrevistadas. A

partir de agora, vamos discutir sobre como a aparência dessas crianças pode determinar as interações no interior da educação infantil.

### 3.2.2 O que pensam as professoras

Discutindo sobre as características descritas pelas professoras, podemos saber como as professoras da educação infantil estão percebendo o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino. A imagem que estas profissionais fazem dessas crianças parece estar determinando radicalmente sua relação e interação com as mesmas. O quadro abaixo resume todos os dados colhidos sobre a concepção de deficiência, de criança normal e da origem da Síndrome de Down, que discutimos nesta parte do trabalho.

O quadro VI, possibilita percebermos, resumidamente, algumas tendências nos depoimentos das professoras, que mostram a situação do processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down no interior da educação infantil. Podemos dizer, num primeiro momento, que esta criança é e está sendo percebida como *“problema”*. Apenas a professora C procura identificar a criança, não pelo que apresenta, mas pelo que ela é: *uma criança*.

Quando relacionadas como *“problemas”* as justificativas giram em torno dos estigmas e preconceitos que essas crianças carregam. Expressões como: *“É deficiente, atrasada.”*; *“Normal...normal...normal...sim, mas não igual as outras.”*, apontam para uma criança pautada na condenação genética de incapazes que a sociedade historicamente assume em suas posturas. Para Buscaglia (1995, p.188) *“os deficientes são simples pessoas. Tornam-se incapazes na proporção em que internalizam suas limitações como indesejáveis.”*

Quadro VI: Síndrome de Down

Síndrome de Down	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
<b>Deficiência</b>	Crianças com problemas; Maneira como é tratada é de um bebê; Concentração é mínima; Dificuldade para acompanhar; É deficiente, atrasada.	Crianças com problemas; Como lidar com o diferente? Mais lenta; não vou me responsabilizar sozinha; Muito atrasada	São crianças; Não vejo nada de ruim nela; ela não fica discriminada; não sei porque a Síndrome de Down é considerada deficiente mental	No primeiro dia, identifiquei que teria problemas; Ela não se desenvolvem como as normais; ela é deficiente ; não consegue acompanhar;	Seu desenvolvimento é mais lento e este é o problema;  Normal...normal. normal... sim.. mas não igual as outras pessoas;
<b>Normal</b>	Fazer atividades; Integra ao grupo;  Aquela maravilha;	Não existe. É um padrão social, cada um tem seu grau de loucura, de deficiência e suas limitações;	Não sei;	Todos acompanham, bem, fazem as tarefas, brincam;	Responde bem mais rápido; tem um padrão de desenvolvimento que os autores dizem;
<b>Origem</b>	Genética, não tem cura.  Criança é difícil ficar normal;	Genética, não tem cura. Quem nasce assim vai ser sempre Síndrome de Down;	Anormalidade cromossômica;		

Num segundo momento, percebemos alguns indicativos para a concepção de "criança normal" para as professoras. Ser normal é: "fazer atividades.", "Responde bem mais rápido.", "Todos acompanham."; Padrão social; não existe." A partir disso, podemos afirmar que, segundo Goffman (1982) e Buscaglia (1993), é a sociedade quem define o padrão de normalidade e anormalidade. E, aqueles que quebram de algum modo as regras legitimadas pelo grupo, acabam sendo considerados como problemas para as professoras.

Atrelada a esta discussão, podemos resgatar neste momento, a questão da origem da Síndrome de Down. Duas professoras, como podemos perceber no quadro VI, não expressam suas opiniões sobre o assunto; as demais, relacionam a Síndrome a uma condição genética. Até aqui, não podemos negar o fato. No entanto, podemos discutir esse assunto, dentro de duas perspectivas. A primeira, refere-se à fatalidade desta Síndrome tangida por uma condição cristalizada, sem perspectiva de mudança, ou seja incurável, usando expressões como: *“Criança é difícil ficar normal, não tem cura.”*, *“Quem nasce assim, vai ser sempre Síndrome de Down.”* A segunda relaciona-se ao aspecto médico-científico. Para refletirmos sobre este aspecto, vamos nos pautar nos trabalhos de Lejeune (1998) que dedicou sua vida ao estudo da criança portadora da Síndrome de Down; e afirmava que se tivesse mais 10 anos de vida, descobriria a cura desta anormalidade cromossômica.

Isto não é utopia, podemos afirmar que, se as pesquisas continuarem no ritmo esperado, certamente acontecerá em breve. Além deste argumento, Floréz (1997) ressalta que os fatores genéticos somente não determinam a capacidade dessas crianças. O desenvolvimento delas é conseguido através das interações, da nutrição, da própria educação e de outros aspectos epigenéticos.

As características sociais, mostram que são poucas as interações e que essas crianças têm a tendência é o isolamento. Sobre isso, podemos dizer que, segundo Floréz (1997) essas crianças têm demonstrado uma forte vontade de aprender. Sabemos que, a aprendizagem se dá na e pelas interações. Se a tendência das crianças aqui caracterizadas é o isolamento, como vai acontecer a aprendizagem sem a mediação das professoras e de seus colegas da sala de aula?

Para exemplificar uma trajetória diferente que uma criança portadora da Síndrome de Down pode ter é o caso de Pablo Piñeda Femer que se constitui, dentre tantas outras, como uma experiência bem sucedida. Hoje, Pablo tem 23 anos é um jovem espanhol, natural de Málaga. Formado em magistério - nível universitário. (No anexo XXIII, apresentamos uma entrevista completa de Pablo durante o VI congresso Mundial de Síndrome de Down).

Goffman (1988, p.12), comenta que a própria sociedade legitima os meios de categorizar as pessoas baseando-se nas concepções e expectativas normativas presentes no contexto social. Deste modo, tendemos a caracterizar as crianças tendo em vista a relação que temos com elas. Assim, as exigências que fazemos nesta relação tem sempre um caráter normativo, com isso tendemos a fazer vários tipos de discriminações, através dos quais, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida educacional e social. Inferimos a partir do estigma uma série de imperfeições. Neste caso, as crianças portadoras da Síndrome de Down são atribuídas muitas características estereotipadas. Por exemplo, a criança D foi classificada como *muito pesada para brincar e correr* e os seus aspectos intelectuais e psicológicos não foram possíveis de serem observados pela professora. Parece, neste caso, ocorrer uma certa generalização do estigma de inferioridade para outras áreas do desenvolvimento.

Geralmente, nas classificações ou caracterizações a ênfase é dada aos aspectos físicos, ou seja, à aparência, confirmando a perspectiva de Omote (1990) que diz respeito ao papel crítico que desempenha a aparência física de uma pessoa. Pois, a partir da imagem que estas professoras têm sobre as crianças é que as interações poderão proporcionar uma atuação mais efetiva destas próprias crianças na educação infantil. Com os depoimentos destas profissionais, percebemos o quanto a questão da aparência, entendida como as

características físicas, são determinantes nas interações com as professoras no contexto da educação infantil.

Quadro VII: Aparência

Síndrome de Down	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
<b>Aparência</b>	<p><b>Física:</b> Olhos puxados, tem 8 anos e faz coisas de bebês;</p> <p><b>Psicossociais</b> dócil, amigável, engraçada, fica irritada, zangada, se sente chateada;</p>	<p><b>Física:</b> usa fraldas; PC; se arrasta; não caminha; operação no coração; Rosto para mim é fundamental.</p> <p><b>Psicossociais</b> movimentos estereotipados de braços; ruídos com a boca; Muita dificuldade de atenção; É diferente do grupo;</p>	<p><b>Física:</b> Todos somos diferentes; imagem negativa dessas crianças e isto influencia na nossa relação.</p>	<p><b>Física:</b> é de uma criança deficiente, me assustei um pouco com sua aparência; Não cheira muito bem; é deprimente;</p> <p><b>Psicossociais</b> Baba, chora, se irrita sem causa; isola-se; não conversa, fica quieta; esquisita; me apavorou;</p>	<p><b>Psicossociais</b> Abraça e belisca seus colegas; carinhosa, passa muito tempo deitada;</p>

As justificativas para estes comportamentos são diversas e são apresentadas pelas professoras entrevistadas em forma de questionamentos:

*“Como trabalhar com essa criança se tenho uma turma com quase 20 alunos na sala? Poderei tratá-la normalmente?” (Professora A)*

*“Como posso trabalhar com tantas crianças diferente?. Diferentes no jeito de ser, de pensar, de valores que construíram? Como avaliar tudo isso e agora mais a criança B. que é portadora da Síndrome de Down e tem paralisia cerebral junto?” (Professora B)*

Por um lado, esses questionamentos mostram algumas dúvidas e indecisões sobre a criança portadora da Síndrome de Down. O depoimento a seguir, revela que vinculado as desconfianças em relação ao tratamento dirigido a essas crianças, encontramos uma baixa expectativa das professoras.

*“Isto também é algo complicado e confuso no caso dessas crianças. Não somos orientados e preparados para isso. Não sei se no próximo ano ela vai para o III período que corresponde ao pré.” (Professora A)*

Aqui talvez esteja o principal entrave do processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, ou seja, a falta de informação dos professores. Segundo Faria (1993, p56) *“é urgente dinamizar a formação inicial e contínua de todos os educadores.”* E, além disso, rever as questões salariais, as condições de trabalho, o apoio técnico necessário para efetivar o processo de integração.

Algumas professoras entrevistadas questionam também se temos que tratar as crianças portadoras da Síndrome de Down como normais, como iguais às outras.

*“Basicamente seu desenvolvimento e desempenho acadêmico é diferenciado, é mais lenta que as demais crianças, no caso da criança B., ela ainda tem paralisia cerebral e isto a imobilizou. Não caminha, só se arrasta... Fica difícil trabalhar assim... É muita responsabilidade. Ela foi operada do coração este mês. Então eu vou querer um parecer de uma médica porque eu não vou me responsabilizar sozinha...Desse jeito, poderei tratá-la como normal?” (Professora B)*

*“Uma relação normal. A gente não foi educada para percebê-los como pessoas que podem ser normais e levarem uma vida normal. Eles teriam muito para nos dizer. A troca é mútua. A gente é que não consegue ouvi-los. Só que nós não nos damos esta chance, não estamos preparados para ouvi-los.” (Professora A)*

Diante desses dois depoimentos, verificamos que as dificuldades de trabalhar com essas crianças que não se encontram no padrão legitimado pela escola como normal, vinculam-se às concepções que temos sobre as mesmas.

Alguns resultados de pesquisas realizadas por Omote (1988<sup>a</sup> e 1988<sup>b</sup>) mostram que, embora os rótulos variam para cada tipo de deficiência, eles podem ser classificados como depreciativos ou diminutivos, tais como:

dependentes, solitários, inofensivos e incompetentes. As conseqüências desses rótulos na vida dessas crianças são extremamente prejudiciais. Em nossa pesquisa, encontramos, nos depoimentos das professoras, rótulos referentes às crianças portadoras da Síndrome de Down, que basicamente corresponde aos dados alcançados pelo autor acima mencionado: dócil, irrita-se com facilidade, isola-se, meiga, simpática, amorosa e suja, como podemos observar no quadro VII.

Nesta altura, dizer que as crianças portadoras da Síndrome de Down têm os mesmos direitos que seus pares ditos normais é quase um exagero, os fatos nos mostram que a realidade é outra. Podemos, sim, afirmar que, como grupo, elas são um dos mais discriminados em nossa sociedade atual e nas escolas, onde o modelo de perfeição física e intelectual está à tona.

Uma das professoras apresenta no seu depoimento que os conflitos que ocorrem na sala de aula são determinados pela sua não interação com a criança e por causa da aparência diferente que ela [criança] tem, como é possível percebermos a seguir.

*“Talvez, os conflitos tenham sido meus, ao invés da criança, porque eu senti muita dificuldade de interagir com ela, e ainda tenho. Inicialmente, me assustei um pouco com sua aparência. Não tive preparação alguma para lidar com isso”[...] “Outro Problema que não sei como fazer a avaliação. Eu conversei com algumas pessoas da escola, olho as avaliações anteriores, observo pouca evolução no desenvolvimento dela. Como quase não deu muita atenção e sua interação com os outros é muito rara eu observar, não consigo registrar os conflitos, suas atividades individuais... Tudo isto é muito difícil.”(Professora D)*

Para discutirmos este depoimento podemos resgatar Omote (1990, p.11) quando diz:

*“as pessoas apresentam, infinitas diferenças em relação às outras. A grande maioria dessas diferenças, mesmo que*

*sejam evidentes e notáveis, é aceita como algo inteiramente normal dentro da diversidade de características entre as pessoas. Algumas diferenças, entretanto, chamam mais atenção,”* como é o caso da criança portadora da Síndrome de Down.

Pois, essas crianças carregam o rótulo de deficientes, de incapazes que se transforma em marcas oficiais de desvio de norma. Marcadas, separadas, essas crianças, segundo Moura (1996, p.24), sofrem o processo de estigmatização, amplamente discutido por Goffman. Um depoimento, de outra professora, destaca a questão da aparência vinculada à higiene apresentada pela criança.

*“A aparência da criança E.. Ela tem uma coisa... sua aparência já não é tanto, já foi mais no ano passado. Perguntava para mim mesma: como será trabalhar com uma criança portadora da Síndrome de Down? Hoje eu já vejo um pouco diferente, eu acho. Eu gosto de abraçá-la. Mas me irrita pelo cheiro que ela tem... Um cheiro ruim, a boquinha dela tem um cheiro muito forte... e isso me incomoda profundamente. Tenho muita dificuldade de lidar com isso... Normalmente eu tenho náuseas; imagina estar diante de uma criança que sua boquinha não é tratada... eu acho que eu poderia me soltar muito mais, contribuir muito mais na nossa relação... Mas eu até já pensei vou comprar uma escovinha de dentes para ela, vou ajudá-la e ensiná-la a escovar os dentes, ou até mesmo dar um banho nela...Uma criança não vai interagir da mesma forma comigo se ela tiver este aspecto, se estiver suja...”* (Professora E)

Parece que este depoimento, além de destacar a questão da aparência da criança, a própria professora propõe em nível do discurso uma solução possível. No entanto, na prática se mostra aparentemente acomodada, sobressaindo o atributo higiene pessoal como fundamental para acontecer as interações na sala de aula.

Nossa pesquisa foi feita exatamente no início do ano letivo (março), e percebemos que as professoras já possuíam suas impressões sobre as crianças; quais seguiriam em frente, quem é mais lento, quem vai ter que repetir o período. Essa impressão orienta todas as relações possíveis destas professoras com as crianças e está diretamente ligada à aparência física. Esta tem

importante papel na avaliação da competência e da normalidade que as professoras fazem a respeito das crianças portadoras da Síndrome de Down, como podemos verificar nos depoimentos que seguem.

*"Olha porque, no meu caso, fica claro a deficiência, por que ela não acompanha a turma.. É só olhar para ela e ver que não é normal. Sua aparência é.... Ela baba... não cheira muito bem... Sua aparência para mim é deprimente"(Professora D).*

*"O rosto para mim, o brilho no olhar é uma coisa que gosto muito. A expressão para mim passa muito pelo rosto, pela aparência"(Professora B).*

Para Omote (1990, p.21)

*"Considerando que a impressão inicialmente formada a respeito de alguém orienta a percepção e as ações em relação a ele, pode ser extremamente importante incluir como parte dos objetivos de educação de pessoas deficientes o cuidado com a aparência."*

Para Goffman (1982), um traço ou atributo que se impõe à atenção, direciona a percepção sobre a criança e serve para justificar ou explicar qualquer conduta, num raciocínio circular, como ressalta Moura (1996, p.24).

*"Gradativamente constrói-se a estigmatização. Identificando o "desvio de norma" ou as marcas significativas de diferença (no aprender, no comportar-se, no caso da deficiência mental), o rótulo ou marca é imposto. O indivíduo marcado, separado, aprende grande parte dos códigos do grupo a que foi confinado. A sociedade, por outro lado, cria, passo a passo, um descrédito desses indivíduos, com base em visões de mundo que delimitam os comportamentos dentro da norma. Com isso, o indivíduo se marginaliza cada vez mais, é segregado e não encontra saída."*

Pelo exposto, podemos avaliar no contexto da rede regular de ensino, como se apresenta a relação da criança portadora da Síndrome de Down com seus pares ditos normais. E perguntar: que posturas ainda persistem?

Quadro VIII: Relacionamento com o diferente

Integração	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
Relaciona- mento como diferente	Relação normal. A gente não foi preparada para percebê-las como pessoas que podem ser normais e levarem uma vida normal. Eles teriam muito a nos dizer. A troca é mútua. A gente é que não consegue ouvi-las. Só que nós não nos damos chances, não estamos preparados para ouvi-las.	Elas não têm espaço, elas têm que correr... Elas podem chamar a atenção para as construções arquitetônicas, do próprio país. Ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membro de uma sociedade.	Temos que aprender a trabalhar com as diferenças, não sei se faço certo minhas atitudes, o que sei é que consigo lidar com estas pessoas, realmente aprendo muito com elas, por que elas acabam exigindo da gente um outro olhar, um outro pensar...	Comigo talvez nenhuma relação. Eu não consigo nem ajudar um cego a atravessar a rua. Penso coisas horríveis sobre isto;	Elas tem que ter seus espaços. Só não estamos lhes dando oportunidades de dizer nada, de fazer nada. Às vezes, fizemos coisas inconscientes eu acho, que acabam discriminando estas pessoas. Ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membros da sociedade.

Discutindo os dados do quadro VIII, percebemos o que as entrevistadas pensam sobre a criança portadora da Síndrome de Down e que relações são possíveis. As professoras apresentam depoimentos muito sinceros, resumindo basicamente a concepção de uma sociedade excludente e preconceituosa na qual vivemos. *“Estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membro da sociedade.”* Isto nos lembra que as crianças portadoras da Síndrome de Down

têm as mesmas necessidades que qualquer outro membro da sociedade de aprender, de partilhar, de experimentar, no mesmo espaço que ocupamos. A troca é mútua. O depoimento da professora C resume um posicionamento bem diferente das demais entrevistadas, quando atribui o relacionamento com essas crianças como uma forma de aprendizagem, pois *“acabam exigindo da gente um outro olhar, um outro pensar”*. O que fica para nós é a impressão de que todas as professoras entrevistadas têm consciência das limitações que colocam na trajetória das crianças.

Refletindo sobre os outros dados coletados na pesquisa, encontramos nos depoimentos de algumas professoras uma concepção de criança portadora da Síndrome de Down vinculada à inferioridade, vista como suspeita ou até mesmo temida, decorrente do estigma que carregam. Tal afirmativa séria e contundente encerra em si mesma a proposição de que todo estigma revela um conjunto de valores e de ações dependentes do envolvimento cultural no qual o indivíduo se insere. O depoimento abaixo, da professora D, exemplifica com clareza a concretização do estigma.

*“Comigo talvez nenhuma relação. Eu não consigo nem ajudar uma pessoa cega a atravessar a rua. Penso coisas horríveis sobre isto.”* (Professora D)

É muito preocupante encontrarmos nos depoimentos das professoras entrevistadas, uma ação tão negativa com relação a este grupo de pessoas que durante séculos foram temidas pela sociedade e que agora buscam se apropriar de seus direitos como cidadãos que são. Concordamos com Buscaglia (1993, p.184) quando diz:

*“não é de se surpreender que a maioria das pessoas, de acordo com seu próprio aprendizado e suas expectativas, experimentem diferenças nas atitudes” [...] “não há*

*dúvidas de que alguns indivíduos têm menos problemas do que outros a esse respeito, mas há um número muito elevado de pessoas que carregam sentimentos negativos, muitas vezes dissimulados," em relação a essas crianças.*

Percebemos, claramente, no depoimento acima, as dificuldades de relacionamento da professora com a criança portadora da Síndrome de Down. Ou seja, o rótulo, a marca e o estigma estruturam todas as oportunidades dessas crianças, determinando, assim, suas relações sociais, suas experiências e as expectativas dos profissionais quanto à trajetória educacional desta criança, criando uma biografia peculiar (Glat, 1989).

Segundo Moura (1996, p.25)

*"o rótulo estabelecido como marca oficial do desvio vai interagir com o que a cultura espera de seus indivíduos, suas idéias de normalidade e o quanto o "desviante" delas se afasta."*

Daí a atitude de muitas crianças estigmatizadas que ao enfrentarem o ambiente escolar tendem ao isolamento e pouco interagem com as outras crianças da escola ou com os professores, como nos mostra o próximo depoimento.

*"Eu não faço nada para ela, deixo ela mais livre, fica muito tempo deitada. Às vezes, trago ela para roda, mais ela não presta atenção fica de cabeça baixa ou deitada, como eu já te expliquei. Com esta minha impotência fico angustiada, deprimida talvez." (Professora E)*

Sobre este depoimento, podemos sugerir a presença de uma certa comodidade desta professora, senão um mal-estar. Pois, o que ela está fazendo

para que sua aluna possa interagir mais com as outras crianças e consigo mesma? É bem provável que o isolamento desta criança seja consciente, já que deve notar, quando está na roda, que as outras crianças a observam fixamente. Esse desagrado em se expor pode ser aumentado a cada dia, se as condições das interações que lhe são oferecidas pelas professoras não forem as desejadas e as esperadas. Ou ainda, explica Buscaglia (1993, p.184),

*“muitas vezes, o estereótipo que criamos para os deficientes, manifesta-se, atribuindo-lhes um status inferior na sociedade. Não os vemos como criaturas semelhantes a nós, capazes de atender aos padrões normais da sociedade, ou pelo menos, não tão bem quanto nós. Assim, não esperamos deles o mesmo que esperamos de seus pares não-deficientes. Tendemos a sentir pena e tentamos ajudá-los quando não desejam ajuda. Expressamos para eles, através de muitos meios depreciativos, sua posição como inferior.”*

Ao colocar as crianças portadoras da Síndrome de Down numa condição de inferioridade ou incapacidade produtiva, a sociedade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros, que se inicia no próprio processo de escolarização destas crianças, como podemos exemplificar com o depoimento de uma professora entrevistada.

*“Esta menina, no caso, às vezes ela acaba atrapalhando, mas na maioria dos dias, ela fica mais na dela. Não conversa muito, fica bem quieta. É só não mexer nela. Ano que vem, provavelmente ficará nesta turma mais uma vez, porque ela é deficiente e não consegue acompanhar. Aqui ela não consegue interagir muito com as crianças, que são normais. Acho ela um pouco esquisita, porque fica sempre sozinha e quieta.” (Professora D)*

Perguntamos para esta mesma professora sobre o isolamento desta criança e o que está propondo para modificar esta situação; ao que nos argumenta:

*“Olha eu não posso fazer nada por ela. Se dependesse de mim ela estaria em outra escola, APAE, porque lá sim... É o seu lugar.” (Professora D)*

Assim, as crianças portadoras da Síndrome de Down tornam-se incapazes na proporção em que internalizam suas limitações como debilitantes e indesejáveis. Suas atitudes serão determinadas, em grande parte, pelos rótulos que lhes são impostos, pela reação da sociedade a esses rótulos e pelo tratamento especial que recebem. A educação de todas as crianças, para Coutinho (1998, p.25) *“tem de se tornar efetivamente um direito universal, permitindo que toda a cidadania se aproprie da cultura e do conhecimento produzido pela sociedade.”*

Estar incluído em um determinado grupo social estereotipado como a criança portadora da Síndrome de Down, cujo clichê está associado a um preconceito e/ou um estigma, gera inúmeras limitações no seu processo de construção da identidade social e, conseqüentemente, no seu processo de hominização. É possível percebermos que a identidade social desta criança se define a partir da categorização, que a inclui ou exclui de determinados grupos, condicionando, assim, as relações que essas crianças podem estabelecer com as contexto que o circunda e com seus semelhantes, definindo, exatamente, quem elas são. Apresentamos dois depoimentos das professoras, quando se referem às crianças das figuras:

*“Pena, temor talvez. Não sei porque sinto mais isso. Elas tem que ter seus espaços. Só não estamos lhes dando oportunidades de dizer nada, de fazer nada. Às vezes, fizemos coisas inconscientes eu acho, que acabam discriminando estas pessoas. Ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membros da sociedade.” (Professora E)*

*“Aqueles figuras<sup>26</sup> me assustam. O cego que tem o olho mais fundo é horrível. Eu tenho pena. [...] Elas não têm espaço, elas têm que correr... Elas podem nos chamar a*

<sup>26</sup> As figuras no anexo IV até XI que fizeram parte da primeira etapa da coleta dos dados.

*atenção para as construções arquitetônicas, do próprio país. Eu nunca tinha imaginado isso, pensado nisso, se eu mesma quebrasse a perna, escolhendo uma coisa mais branda para mim, como eu faria para subir no ônibus? Penso que ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membros da sociedade.”(Professora B)*

Diante desses dois depoimentos, podemos perceber que é necessário mudar as posturas dos professores que trabalham com estas crianças, pois o que existe de formação de profissionais ainda está sendo feito de acordo com o paradigma do princípio de normalização. Este princípio diz respeito, segundo Mrech (1997), a uma colocação seletiva das crianças com necessidades educativas especiais na classe regular. Neste caso, o professor que trabalha com o processo de integração na rede regular de ensino não recebe suporte teórico. Por sua vez, os alunos precisam demonstrar que são capazes de permanecer na classe regular. O que notamos ainda é que os preconceitos e os estereótipos acabam sendo confirmados no dia a dia do professor.

*“Quando eu cheguei, no meu primeiro dia de aula, já identifiquei que teria problemas, com a criança com a Síndrome. Mesmo sabendo já algumas informações sobre ela, foi uma surpresa, pensei até que ela pudesse ter desistido da escola. Sei, lá! Parece alguma coisa inconsciente.”(Professora D)*

A partir desta relato, podemos verificar que o conteúdo das categorias em que as pessoas são incluídas por virtude de sua aparência é gerado numa cultura ao longo de muito tempo. E que todos nós na sociedade e os professores frente a seus alunos necessitam modificar suas posturas pois hoje sabemos que todos somos em potencial para aprender e se desenvolver, desde que as condições nos permitam.

Podemos dizer que os professores constituem a linha de frente das escolas. Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que estes profissionais fazem ou deixam de realizar. Não

desejamos responsabilizá-los, entretanto, não podemos ignorá-los. É evidente que os professores que têm uma perspectiva mais positiva do processo de integração conseguem com mais êxito o desenvolvimento de seus alunos.

Um dos estigmas mais fortes que vitima a criança portadora da Síndrome de Down, é a da incapacidade intelectual, tornando-se, ao mesmo tempo, um dos mais sérios, uma vez que toda a sociedade moderna vislumbra a autonomia da razão; segundo as premissas da modernidade, o homem só é homem pelo uso utilitário de sua racionalidade.

Observamos que as interações das professoras são permeadas por preconceitos e estereótipos, interpretando como inadequadas quase todas as ações dessas crianças dentro do contexto da integração na rede regular de ensino, reforçando ainda mais o estigma social, atribuído as mesmas.

### **3.3 O cotidiano das crianças portadoras da Síndrome de Down: exclusão ou integração?**

Percebemos, ao analisar pesquisas recentes (Arpini 1997; Marques 1997; e, Ferreira 1997), que muitos professores permanecem, ainda, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais pautada na exclusão, o que também podemos constatar em nosso trabalho, através dos dados apresentados no quadro IX.

Quadro IX: Exclusão

Integração	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
Exclusão	Na A pae teriam oportunidade de mostrarem seu potencial, pareciam mais felizes;  Atrasaram ela 3 anos no I período, foi um pouco esquecida.	Não sei se no próximo ano ela vai para o III período.	Muitas crianças são discriminadas, eu não deixo isso acontecer com minha aluna;	Basicamente segreguei ela na sala;  Eu dava outra atividade para ela, para preencher o seu tempo;  Eu não me proponho a realiza um trabalho com ela;  Se depender de mim, ela vai ficar muito tempo aqui;	Atividades;  Eu não faço nada para ela, fica mais livre;

Os depoimentos coletados parecem mostrar que a exclusão acompanha as crianças portadoras da Síndrome de Down no dia a dia da sala de aula. A professora D realmente deixa claro o quanto isto acontece em sua sala dizendo que *“basicamente segreguei ela na sala.”* As posturas preconceituosas trazem diariamente sofrimento e constrangimento incalculáveis para estas crianças. A aceitação dessas crianças na rede regular de ensino só poderá ser alcançada quando toda a sociedade estiver convencida de que não são os deficientes que produzem a maior parte das incapacidades, mas sim as posturas em relação a essas deficiências. O depoimento abaixo também apresenta alguns aspectos que merecem destaque. Quanto ao depoimento da professora C, como já temos percebido, relata que não deixa sua aluna ser discriminada. A desinformação produz o medo, o temor, e, conseqüentemente, o distanciamento, a exclusão, e os preconceitos.

*“Quando ela caminha comigo no parque, ela vai andando e, às vezes, ela olha para mim com aquele jeitinho dela, eu ficou pensando o que será que ela está pensando? Quando*

*conversava com ela, dava a impressão que ela estava entendendo alguma coisa" [...] Em termos acadêmicos eu não vi um desenvolvimento. Não consegui perceber. A professora antiga, estimulou bastante a (criança E), ensinou ela a caminhar... porque ela estimulava bastante... fica o tempo todo estimulando a (criança E) e teve um "stress" . Acho que lá para setembro ou um pouco antes ela já estava com "stress". Mas que ela tentou... tentou. Acho que ela é bem mais forte do que eu, mais insistente, mais persistente. E eu não tenho todo esse pique não! Eu nem quero ter." (Professora E)*

Aqui percebemos que a exclusão aparece claramente, no cotidiano da educação infantil, quando as professoras definindo suas ações, limitam a capacidade da criança ou definem até que ponto as crianças podem progredir. A construção desta incapacidade é evidenciada a partir das relações com que os outros (professores e outras crianças) se referem a ela. Paralelo à desinformação destas profissionais, encontramos uma ação altamente negativa, acompanhada, também, por um descaso político, como é possível percebermos em nossa pesquisa através do depoimento de uma professora:

*"Não sei qual é o compromisso que a secretaria tem com relação a todas as crianças, independente do que tenham... Também não sei qual é o compromisso dela [Secretaria] com os professores, que a cada dia são mais pisoteados, menosprezados, isto é o fim do ser humano... Isto eu não quero nem para mim , nem para meus alunos." (Professora C)*

Este desabafo da professora C nos evidencia o acentuado mal-estar profissional. Parece que, deste modo, as profissionais que trabalham com o processo de integração são levadas a tomarem atalhos, a economizarem esforços, a realizarem somente o essencial para cumprirem seus propósitos. Estas ações nos levam a considerar as crianças portadoras da Síndrome de Down como sujeitos de comparação em vez de sujeitos de direitos.

Quadro X: Integração

Integração	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
integração	<p>Fazer com que todos fiquem juntos;</p> <p>Integrar ao grupo o que para mim está sendo muito difícil;</p> <p>Crianças chegam e são jogadas na minha sala; Eu tive que aceitar;</p> <p>Não sei se ajuda; Não deram chances para ela;</p> <p>Será se ela vai se integrar no grupo?</p> <p>Será que eu estou aceitando ela com todos esses preconceitos que tenho?</p> <p>Espero que ela consiga encontrar seu lugar no mundo.</p>	<p>Não sei se isso acontece nas escolas; As crianças não podem ser consideradas integradas, com tantas dificuldades que temos; Eu nem sei explicar direito; Acho que é compartilhar com os outros, é aprender mesmo; E isso eu não consigo fazer; Tem que ser no sentido de aceitar a criança na sala; O trabalho com essas crianças não é uma opção minha. Eu luto desde o início; Me senti violentada; meu interesse é a vontade de me conhecer e mexer com essas "m." que eu tenho. Como trabalhar com crianças tão diferentes? Com o avaliar tudo isso?</p>	<p>Aceitar o outro do jeito que é;</p> <p>É muito mais amplo do que ter esta criança na sala de aula;</p> <p>Ajudando, pois ela tem potencial muito grande para ser desenvolvido</p> <p>Quando aceitarem as suas próprias diferenças;</p> <p>Poucas pessoas pensam diferente;</p>	<p>Não é viável;</p> <p>Não é bom ela estar junto com outras crianças tão diferentes dela;</p> <p>Não me soa bem;</p> <p>Tivemos que aceitá-la por causa da lei;</p> <p>Eu não sei se ajuda;</p> <p>Se colocaram ela aqui, ela tem que acompanhar os outros;</p> <p>Prefeitura tem que investir naquilo que vai dar retorno e não nestas crianças;</p>	<p>Não gosto desta palavra;</p> <p>Integração é interação; trocar;</p> <p>Estar junto com os outros;</p> <p>Tem coisas boas e coisas ruins;</p> <p>A escola não está preparada para a integração;</p>

A partir do quadro X, podemos dizer que o processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down, na rede regular de ensino, supera o âmbito de uma discussão unicamente pedagógica. Isto implica perceber a mudança sociocultural em uma sociedade onde se aposte de fato, pela

igualdade de oportunidades. Exige substituir o paternalismo, a piedade presentes na sala de aula, pela crença de se investir na potencialidade das ações que defendem que estas crianças são sujeitos com direitos sociais. A professora C mantendo sua postura diferenciada das demais entrevistadas, apresenta a integração dessas crianças dizendo que:

*“muitas crianças são discriminadas; eu não deixo isso acontecer dentro da minha sala, pelo menos. Em todas as atividades ela [criança portadora da Síndrome de Down] é convocada a participar, os outros alunos já sabem que todos participam das brincadeiras...” (Professora C)*

Percebemos que nem sempre as ações das professoras em relação à criança portadora da Síndrome de Down, são negativas, podemos evidenciar que todos os relatos desta professora são positivos. Sendo assim, entendemos que uma perspectiva mais positiva e integradora, conseqüentemente, produzirá no desenvolvimento dessas crianças, uma trajetória diferente do já legitimado pela sociedade: o fracasso das mesmas. Segundo Coll (1995, 356)

*“as atitudes dos professores são, portanto, um fator fundamental para o desenvolvimento da integração. Atitudes que não são irredutíveis, mas que podem ser modificadas e mudar ao longo do tempo. O importante é saber que fatores e experiências contribuem para que se tenham atitudes positivas e quais geram atitudes contrárias à integração”.*

Este mesmo autor diz que é bem provável que os professores que têm uma atitude positiva são aqueles que dispõem de recursos, de apoio para realizarem seu trabalho, de uma percepção clara sobre o processo de integração e de um conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e, principalmente, gostem do que fazem.

Se observarmos no quadro X, o depoimento da professora C, fica evidente que todas as suas posturas, suas ações são sempre voltadas para a inclusão da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino.

Além de acreditar no potencial dessa criança, ressalta a necessidade de as pessoas aceitarem suas próprias diferenças.

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de integração não pode estar relacionado somente a alguns grupos de professores de uma escola. O fundamental é que esteja respaldado por uma tarefa de cooperação com todos os envolvidos nesta dinâmica, pois, afinal, a integração *“é muito mais amplo do que ter uma criança na sala de aula”* (Professora C), deve ser um projeto da escola como um todo. A reflexão coletiva e a parceria parecem ser uma resposta para este processo, como abordamos na parte introdutória deste trabalho ao nos referirmos ao processo de inclusão.

Uma das professoras entrevistadas, aponta a necessidade do envolvimento de toda a escola para que este processo se efetive, como podemos perceber:

*“Acho que a direção, os professores, as merendeiras,... todo mundo acaba colaborando para que este processo funcione.”* (Professora E)

Abaixo, podemos verificar outros significados do processo de integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino deste município para algumas das participantes do estudo:

*“Eu não gosto dessa palavra....Não sei se para mim é porque integração tem o mesmo sentido que interação. Interação tem mais sentido para mim do que integração. Interação para mim é exatamente esta troca, isso faz com que eles entre em contato. Interação significa para mim uma relação entre duas pessoas, ou mais...”* (Professora E)

Concordamos com a professora que a integração depende da interação entre a criança portadora da Síndrome de Down e as outras pessoas que a cercam e, também, que a *“escola não está preparada para isto”*. Entendemos que só quando as pessoas ditas normais conseguirem perceber o quanto as pessoas com necessidades educativas especiais podem contribuir para a nossa vivência

em grupo se poderá, realmente, falar de uma política de integração. Os próximos depoimentos apresentam duas perspectivas sobre este processo; uma relata explicitamente suas dificuldades ao discutir o tema, a outra, levanta a necessidade de aceitar as diferenças.

*“Esta palavra não me soa bem nos ouvidos, entende?! Nós tivemos que aceitar essas crianças, por causa de uma lei, que eu não sei qual é, e não nos deram uma preparação sobre como trabalhar com ela. Tentei tratá-la normalmente, depois de um bom tempo, onde basicamente, a segreguei ela na sala”. (Professora D)*

*“Para mim integrar é aceitar o outro do jeito que é. Não é porque alguém tem uma deficiência que ela tem, deve, pode ser integrar... Muitas pessoas não tem nada disso e também não são integradas. Acho que vem da própria formação das pessoas. Eu sempre tentei dar o melhor de mim para todos os meus alunos, independente do que apresentam ou tenham... Integrar é muito mais amplo do que ter esta criança na sala... Eu nem saberia dizer, pois já faz parte de mim isto.” (Professora C)*

Podemos destacar este último depoimento, pois nas palavras da professora entrevistada é evidente a perspectiva de um processo de integração que compreende um valor constitucional que deve consolidar a aceitação da diferença humana. Mas esse valor terá que ser vinculado ao respeito a diversidade cultural, social e intelectual. Deste modo, percebemos que a educação infantil não pode desejar de seus alunos uma homogeneidade ou normalidade ideal. Para Fonseca (1994, p.18), este *“apuramento de competências foi e é preocupação de regimes alienantes e fascizantes. A standardização da capacidade humana não é compatível com uma política de integração plena.”*

Outro depoimento expressa nitidamente a exclusão da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, pois além de defender que estas crianças não podem ficar juntas com as outras *“tão diferentes delas”*, esta profissional acaba por revelar que sua exclusiva interação é com as outras crianças da sala de aula:

*“Tentei tratá-la normalmente, mais não foi possível. Acho que foi nós mesmos, as professoras, que deixamos claro as grandes diferenças que existem entre todos. Deste*

*modo, a integração para mim... acho que não é viável. Não acho na minha opinião que seja bom para ela estar junto com as outras crianças que são tão diferentes dela".[...]“Eu quase não consigo observar muito este desenvolvimento, porque até tem os outros alunos, que eu tenho que dar mais atenção, eles me exigem mais, entende?!” (Professora D)*

Parece que, em resumo, esta professora não acredita na viabilidade do processo de integração. No entanto, sugere Pueschel (1993, p.184), para interagir efetivamente com todas as crianças da escola, é premente que a criança portadora da Síndrome de Down seja “educada no contexto da” escola pública. *A integração na escola regular oferece a estas crianças a oportunidade de aprender a atuar no mundo.”*

É importante ressaltar que não é mais possível desconsiderar que o desenvolvimento do pensamento, a formação da consciência, a constituição do ser, ou seja, o tornar-se homem é um processo que se dá na e pela interação social. Hoje, sabemos que a criança aprende com o outro desde o início da vida, aprende à medida que internaliza os significados constituídos historicamente pelo grupo social a qual pertence. Participando ativamente da construção sócio-histórica, a criança aprende e se desenvolve. Assim, a inclusão é um princípio que se fundamenta numa abordagem científica. Não excluindo a criança portadora da Síndrome de Down do contexto social estamos possibilitando que ela aprenda, se desenvolva, avance e conquiste a sua cidadania. No decorrer dos encontros com a professora C, na fase de observação das figuras (anexo III até X), esta disse que a interação e o respeito à diversidade humana são fundamentais para o desenvolvimento, como podemos:

*“Poucas pessoas pensam diferente, que tentam construir um mundo melhor para todos, pratica integração. A interação é fundamental para as crianças, incluindo aí, o respeito pela pessoa humana, do jeito que ela é ou ficou.” (Professora C)*

Diante disso, percebemos que não basta que os profissionais e a sociedade apoiem o processo. É preciso uma prática educativa inclusiva mais ampla, que demonstre suas experiências positivas. As dificuldades são muitas. Mesmo que em nível do discurso se defenda a integração, aparecem ainda medos encobertos, potencializados em posturas defensivas.

Assim, levantamos alguns questionamentos. Por que nós, professoras, somos tão insensíveis às necessidades de nossas crianças? Por que construímos barreiras tão claras em suas trajetórias educacionais? Por que o apoio que lhes oferecemos, é tão limitado e as alternativas tão pouco criativas? Por que as estamos tratando a partir das limitações que apresentam, vendo-as como problemas e não como sujeitos com direitos e sínteses de múltiplas determinações sociais?

Para tornar possível uma política de integração, parece ser necessário que se alarguem as oportunidades educacionais e que as ações baseadas em caridade, resignação e comiseração possam ser substituídas pelos direitos humanos. Esperamos que o coletivo dos professores almejem, dia após dia, a integração da criança portadora da Síndrome de Down nas instituições escolares de ensino regular. Os depoimentos abaixo apresentam o pensamento de duas professoras sobre a viabilidade do processo de integração na rede regular de ensino:

*“É um ambiente que ela[criança portadora da Síndrome de Down], que ela pode trocar, mesmo que eu não esteja trabalhando com ela, as outras crianças estão. Em casa, ela fica muito sozinha, e na APAE, eu acho que não tem muitas crianças diferentes dela, são diferentes no sentido de pessoas individuais, mas todas essas pessoas têm o mesmo problema. Então, neste sentido, eu acho bom ela estar na escola. Agora é muito difícil e, às vezes, se corre um outro risco, dela ser negligenciada, ser excluída, segregada.” (Professora E)*

*“Para a minha aluna está sendo ótimo, eu não vejo nada de ruim nisso. O que às vezes percebo é que alguns profissionais da escola, ou até mesmo os pais das outras crianças se mostram com pena dela. Eles passam a mão em sua cabeça, tratam ela como uma*

*criancinha. Algumas no início tinham medo... Eu sempre faço um trabalho na turma envolvendo todos, deste modo, ela não fica discriminada e os outros a aceitam muito bem.”(Professora C)*

A exemplo das professoras acima, é necessário que os profissionais atuantes no processo de integração, tenham uma perspectiva mais positiva e favorável em relação a sua interação com as crianças portadoras da Síndrome de Down. Na perspectiva da professora E, o processo de integração na rede regular de ensino não contribui o suficiente com o desenvolvimento dessas crianças:

*“Da forma como está estruturada a escola não ajuda muito no desenvolvimento da criança E.”(Professora E)*

A estrutura da escola, atualmente, requer uma mudança radical que envolva desde a formação dos profissionais para atender a diversidade humana até o redimensionamento dos desenhos universais que trazem em seu bojo a distinção entre as pessoas. A partir disto, as interações sociais, dentro da escola, tomará outro rumo: o respeito pela diferença.

### **3.4 As possíveis interações e o desempenho acadêmico das crianças portadoras da Síndrome de Down**

O quadro XI resume as possíveis interações da criança portadora da Síndrome de Down com as professoras e com as outras crianças. Além disso, apresenta os sentimentos que afloram do relacionamento entre estas profissionais e as crianças.

Quadro XI: Possíveis interações

Interação	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
<b>Professora</b>	<p>Criança muito arredia, só fica na dela; isola-se; bastante reservada;</p> <p><b>Sentimentos:</b> Angustiada; eu não pratico a integração; foi terrível;</p> <p>Pena; dificuldades; deprimida; chateada; preconceitos</p>	<p>Fica difícil Ter uma estimulação direta com ela.</p> <p>Não considero uma professora integradora;</p> <p><b>Sentimentos:</b> Tristeza; pena; imobilizada;</p> <p>Essas figuras me estressam; nojo; raiva; me senti violentada; preconceitos que construí há 37 anos;</p> <p>Não nasci para ser Dom Quixote;</p>	<p>Temos o costume de classificar tudo, de bom e ruim, de pobre e rico,...</p> <p>Penso diferente, precisamos respeitá-los;</p> <p>Eu não quero supervalorizá-la.</p> <p><b>Sentimentos:</b> Não é das crianças que tenho pena; mas daquelas pessoas que não acreditam em si mesmas, nas suas capacidades de mudar aquilo que quiserem e desejarem.</p>	<p>Tentei tratá-la normalmente, mas não foi possível;</p> <p>Deixamos claro as grandes diferenças entre nós.</p> <p>Senti muita dificuldade de interagir com ela; eu não interajo com ela não;</p> <p><b>Sentimentos</b> Fico desesperada; me deprime; irritada; impotente; vazia; me irrita ver estas crianças;</p>	<p>Crianças interagem quando proponho;</p> <p>Gosto de abraçá-la;</p> <p><b>Sentimentos:</b> Me irrita, impotente, frustrada, me irrita o seu cheiro, normalmente tenho náuseas;</p> <p>Vazia, temor, pena;</p>
<b>Outras crianças</b>	<p>Joga os pratos e tarefas dos outros no chão; São receosos; Incomoda as outras crianças; colegas foram para outras turmas ela não; desmotivada; só se eles puxarem elas para brincar;</p>	<p>Todos as chamam para a roda</p> <p>Atrapalha as outras crianças;</p>	<p>Brinca ;joga, dividi os brinquedos; corre, pula;</p> <p>No início tinha medo; a aceitam muito bem.</p>	<p>É muito raro;</p> <p>Incomoda seus colegas;</p> <p>Atrapalha seus colegas;</p> <p>Isola-se;</p>	<p>Ela interage mais com as crianças do que o contrário.</p> <p>Alguns ficam receosos e outros já gostam.</p>

Observando este quadro, percebemos a diversidade dos depoimentos com relação à interação com as professoras. O que fica evidente é a dificuldade das professoras interagirem com as crianças. Talvez isso ocorra por causa dos preconceitos e estigmas que nutrem suas ações e dos sentimentos que ainda

persistem em acompanhar as interações dessas profissionais. Fazendo um recorte nos sentimentos que aparecem, podemos destacar: piedade, angústia, depressão, tristeza, nojo, desespero, irritação, impotência, frustração e temor. Esses sentimentos estiveram presentes historicamente nas posturas que marcaram a vida das pessoas que apresentam algum comprometimento intelectual ou físico. Na sinopse histórica que apresentamos no capítulo I é possível perceber que esses sentimentos alicerçaram as ações da sociedade com relação a estas pessoas e, hoje, ainda persistem em aparecer. Quanto à interação das professoras, podemos destacar que esses sentimentos interferem diretamente no próprio olhar que as professoras dirigem às crianças, como mostra o depoimento abaixo:

*“Eu não tenho olhado muito para a criança E, não!” (Professora E)*

Ante tal afirmação, podemos nos questionar por que esta professora não olha para sua aluna. Que interações serão possíveis deste modo? Para Echeita (1995, p.37) *“a interação é um dos possíveis aspectos que podem ser analisados dentro do processo de ensino-aprendizagem, [...] a atividade do aluno, ou do grupo de alunos, é condicionada, por sua vez, pela atividade do professor. Dele vai depender o tipo de organização da classe e, portanto, o tipo de intervenção.”* Além disso, vai depender também da concepção que se tem acerca da própria integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino. O próximo depoimento exemplifica a necessidade da intervenção do professor na organização do grupo:

*“A questão de vim para a roda e participar do grupo, as crianças começaram a tratá-la como bebê e isto ela não gostava. Então nós tivemos que conversar com o grupo porque ela não era mais um bebê, apesar de usar fraldas ainda. Houve uma mudança muito grande no grupo em relação a isso. Até mesmo nossa de achar que.... querer proteger demais ela. Ela também participa, chega mais perto...” (Professora B)*

*“Quando eu comecei o trabalho nesta área [educação infantil] foi imposto para mim., Veio a lei, [...] e eu tive que engolir... Agora eu estou tentando digerir...então, vou digerir como: indo à Apae, nos encontros, nas reuniões, conversando com a mãe, tentando vencer os preconceitos que eu tenho, o que eles me provocam, o que eu posso*

*trabalhar em mim. Eu sei que isso vai ajudar na minha vida. O interesse que eu tenho na criança B. é mais assim, por mim mesmo de vencer as coisas que eu não consigo encarar de frente.” (Professora B)*

É necessário também que as professoras busquem conhecer aquilo que a criança pode vir a ser, transformando esse momento de avaliação numa instância de aprendizagem, que só é possível de ser realizada instaurando-se um espaço de interação dialógica. Diálogo esse que não necessita ocorrer apenas através de palavras, mas de gestos, ações, produções escritas, etc. - em cujo contexto a pessoa seja considerada, não como um organismo deficiente, mas como todo ser humano, um ser simbólico culturalmente localizado. As crianças se desenvolvem através das interações que realizam com outros indivíduos e com o meio no qual estão inseridas. Desenvolvem-se, portanto, interagindo com o meio natural e social. No quadro XII, podemos visualizar o desempenho acadêmico das crianças portadoras da Síndrome de Down relatado pelas professoras, como resultado das interações do cotidiano da educação infantil.

Quadro XII: Desempenho acadêmico

Desempenho acadêmico	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
	Não observo; Não sei como trabalhar com minha aula; Quando a gente fala ela entende; Não se realiza;	Não usa tesoura com as outras crianças; desenvolvimento é lento; não acompanha a turma; Ritmo próprio de desenvolvimento Atrapalha a turma;	Acompanhando a turma; Escreve o seu nome; Ela sabe muitas coisas, assim como as outras crianças também; As coisas que faz são normais; Adora fazer de conta; Avaliação: registro diário; Reconhece nomes de algumas letras;	Não consigo observar; Os outros, eu tenho que dar mais atenção, eles me exigem mais; Não sei avaliá-la; Não observo seu desenvolvimento; Aqui ela não aprende; Eu ainda não consegui identificar algum potencial nela;	Não consigo perceber; Atividades que se desenvolvem com ela: AVD; Eu não vi desenvolvimento; Não faço a sua avaliação; Queria pensar em atividades que pudesse envolvê-la Como a escola está estruturada não ajuda muito; Atrasado com relação aos outros;

É quase unânime entre as professoras dizer que não conseguem observar o desempenho das crianças na sala de aula. Apenas a professora C descreve que sua aluna faz as tarefas e participa das aulas. As outras professoras justificam suas ações com expressões como: “O desenvolvimento não se realiza.”; “Eu não vi desenvolvimento.”; “Atrapalha a turma.”; “Aqui ela não aprende.”

Assim, podemos ver que nas atividades na sala de aula a criança portadora da Síndrome de Down acaba fazendo tarefas que não propiciam o desenvolvimento das funções mentais superiores. Na descrição abaixo podemos verificar as tarefas de que estas crianças estão participando:

*“Em termos de pegar na tesoura ou qualquer outra coisa assim, não é feito com ela. Vinha, sentava na mesa, mas a tesoura era uma coisa que quando não dava para ficar junto com ela na mesa, então não dávamos. Então ela tinha que cortar com as mãos e não tinha tesoura para ela. Por que? Porque não tínhamos ninguém para ficar perto! Ela até poderia usar a tesoura, mas se tivesse alguém, naquele momento, que pudesse ficar com ela e, geralmente, não tinha porque deixá-la sozinha é perigoso, poderia se cortar. Com a argila, por exemplo, ela já pegava e botava na boca. Mas no meu ver, não era tão perigoso quanto a tesoura que poderia se machucar. Mas as outras crianças conseguiam controlá-la. Aqueles que estão mais perto fazem isso...” (Professora E)*

Este depoimento nos permite questionar se as crianças portadoras da Síndrome de Down têm as mesmas possibilidades que os outros alunos da sua idade têm de experimentar os conflitos de uma sala de aula e de se apropriar dos conhecimentos elaborados socialmente, sistematizados e disponíveis na rede regular de ensino. Ou terão de submeter-se a realizar apenas as tarefas que as professoras acham ser convenientes para elas?

Outro entrave diz respeito à avaliação acadêmica das crianças portadoras da Síndrome de Down integradas na rede regular de ensino, como é possível observar a seguir:

*“Penso que sua avaliação deverá ser diferenciada das outras crianças, porque a criança A está muito atrasada devido à maneira como é tratada, seu tratamento é de um bebê.”(Professora A)*

*“Isto também é algo complicado e confuso no caso dessas crianças. Não somos orientados e preparados para isso. Não sei se no próximo ano ela vai para o III período que corresponde ao pré.”(Professora B)*

*“Ano passado eu não fiz a avaliação final dela. Eu fiz de todos os alunos e dela não... ficou para trás. Não sei muito bem porque eu fiz isso... Talvez pela dificuldade de enfrentar esta situação, pensar como é que ela está? Pois eu não tenho muitos elementos. Eu acredito que seja por isso. Tenho pouco para dizer dela... da relação dela na sala. Tenho muita dificuldade de parar e pensar sobre ela. Se ela está construindo... fazendo... Indiretamente, talvez, o que tenha me influenciado foi que a avaliação deixa explícito, também, um tipo de professor. Acredito que tenha sido isso... me senti frustrada por não conseguir trabalhar com ela... Às vezes, impotente, dentro da minha própria realização frente à situação, e a ela. Diante dela, me sinto impotente ou... mais impotente do que frustrada. E o fato de eu me sentir assim, por exemplo, pode fazer com que eu não queira pensar para não entrar em contato com isso.” (Professora E)*

*“Outro Problema que não sei como fazer: avaliação. Eu converso com algumas pessoas da escola, olho as avaliações anteriores, observo pouca evolução no desenvolvimento dela. Como quase não deu muita atenção e sua interação com os outros é muito rara eu observar, não consigo registrar os conflitos, suas atividades individuais... Tudo isto é muito difícil.”(Professora D)*

A partir desses depoimentos, percebemos o quanto a criança portadora da Síndrome de Down ainda é segregada na educação infantil. A retenção é claramente aceita como natural e a avaliação dessas crianças, parece ser, para as entrevistadas algo incompreensível. Apenas a professora C diz que não tem problemas em avaliar sua aluna.

*“Eu faço o registro diário da turma, sempre destacando alguns alunos que chamaram mais atenção, ela está sempre lá... na maioria das vezes.. então fica fácil avaliar. Tenho vários momentos que percebo sua evolução nas brincadeiras, na fala, que ela tem um pouco de dificuldade... Para mim, é como eu tivesse uma criança normal na sala e não mais uma.”(Professora C)*

Em alguns relatos apresentados pelas professoras, as atividades realizadas pelas crianças, geralmente são referentes à “atividade da vida diária”, botar roupas, tirar roupas e higiene pessoal.

*“As coisas que ela fazia ano passado continua fazendo agora. No ano passado, eu me lembro que esta questão de colocar as mãos para vestir a roupinha eu não me lembro dela fazendo isso. Mas, a calça ela botava. Bota uma perna... agora a outra... A outra. Vamos lá... então ela botava. Este ano eu tentei fazer o mesmo com o short e ela não fez. Os braços agora ela já faz. Com relação as atividades, aí é que tá. Eu tenho que está lendo mais para perceber, que atividades de vou propor. Porque nas atividades que envolvem ela, que são mais atividades de lavar as mãos, alimentação, lavar o rosto, caminhar no parque essas coisa a criança.” (Professora E)*

Neste sentido, embora a aparência seja de abrangência, podemos ver que, concretamente, temos um ensino voltado para uma dimensão restrita, que não favorece o desenvolvimento do potencial humano das crianças portadoras da Síndrome de Down. Notamos que existe uma tendência das professoras em privilegiar habilidades iniciais que se relacionam com a formação de conceitos simples, de habilidade de auto-cuidado, objetivos estes típicos de programas pré-escolares tradicionais. A manutenção do *infantilismo* já constatado por outros autores como Glat (1989), fica evidente e junto a ela fica caracterizado o reducionismo que é impingido à criança em termos de amplitude de experiências de vida no contexto escolar. Outro depoimento também, evidencia a manutenção do infantilismo e a retenção das crianças na educação infantil, como podemos perceber:

*“Ela é uma criança bem dócil. É que botaram uns costumes nela. Ela fala pouco. Então, ela grita muito e faziam dela um bebezinho. Mostravam e mostram a língua para ela e ela fica irritada, zangada... Ela tem oito anos, mas pelas coisas que faz é um bebezinho...” (Professora A)*

*“Ela está muito atrasada até porque as pessoas aqui da escola, que estão ao redor dela, não deram chances para que ela se soltasse. Porque ficou muito... O pessoal passa muito a mão na cabeça dela com pena. E ao mesmo tempo não dão chances para que ela*

*se mostre. É o que a gente faz mesmo!!! A primeira coisa que se pensa é na pena, piedade, caridade.”(Professora A)*

O depoimento abaixo denuncia, mais uma vez, a retenção da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil causada, talvez, pela própria exclusão ou pela espera da “prontidão” e “maturação” para essas crianças freqüentarem as séries seguintes.

*“Eles atrasaram ela, ficou 3 anos no I período. Ela não era nem mais para estar na educação infantil. Ela já era para estar na primeira série. Ano passado, já era para ela estar no II período que corresponde ao pré. Eu já li numa reportagem, de um médico que tinha uma filha portadora da Síndrome de Down que desde o primeiro dia de vida já teve acompanhamento e hoje esta acompanhando sua turma de aula com sua idade normal. Eu acho que no caso da criança A, ela foi um pouco esquecida. Isto atrapalhou seu desenvolvimento.”(Professora A)*

Durante os depoimentos foi possível verificar, também, que as professoras não acreditam na potencialidade intelectual das crianças portadoras da Síndrome de Down, pelo estigma de incapacidade que carregam de incapacidade. O argumento mais freqüente é que as profissionais não conseguem perceber o potencial intelectual dessas crianças.

*“Eu ainda não conseguir identificar algum potencial nela. Talvez se ela tivesse no maternal II, pudesse aprender ou se mostrar mais do que no período III onde as crianças estão sendo preparadas para a alfabetização na primeira série.”(Professora D)*

*“Eu não sinto que isso acontece. Eu até acho que ela tenha se desenvolvido. Só que eu não consigo perceber, entende? Às vezes, até já tentei fazer isso... tentei assim... até quando ela chegou na sala este ano, pareceu mais gordinha, isso é verdade, se desenvolveu! Se isso aconteceu foi em termos de corpo, assim com relação a outras coisas eu não tenho conseguido perceber também. Eu não sei se ela não se desenvolveu ou se eu não tenho conseguido perceber... Mas eu não consigo perceber o desenvolvimento dela mesmo!!!”(Professora E)*

De feito, revendo toda a dinâmica de coleta de dados dessas duas professoras, é possível notarmos que as interações das crianças entre elas ou

com o outro grupo de crianças, são difíceis de acontecer, contrariando o próprio movimento de humanização. Ou, como diz Leontiev (1978) que a própria organização corporal dos indivíduos está contida a necessidade de entrar em uma relação ativa com o mundo exterior; para existir devem atuar. Ao influir sobre o mundo exterior o modificam, com isso modificam também a si mesmos. Por isso, o que os homens são determinados por sua atividade, à qual está condicionada pelo nível já alcançado no desenvolvimento de seus meios e formas de organização.

Na medida em que a atividade é uma construção social de uma dada comunidade, cujo motivo é aquilo que de concreto ela realiza, podemos considerar que, pelo dissenso, as ações praticadas na educação infantil, quando relacionadas à criança portadora da Síndrome de Down, embora realizem objetivos imediatos, não se configuram em atividades, são ações descontextualizadas; nelas a criança fica restrita às relações artificializadas e limitada basicamente à relação instrucional da professora, de forma que passa a ter uma limitação nas possibilidades de compartilhar estratégias superiores usadas no contexto intersubjetivo, que vão mediar o uso de signos e instrumentos no interior das atividades típicas da cultura. E, com isso, limitam as possibilidades das crianças portadoras da Síndrome de Down, como é possível perceber nos depoimentos que seguem.

*“Não sei se ajuda. No caso da criança A. as pessoas não a ajudaram muito porque ficaram com pena, passavam a mão na sua cabeça e trataram ela como um bebê, então ficou um bebê, ou melhor não cresceu... Esse repeteco de tarefas lhe deixa desmotivada, porque já foi uma coisa que ela já viu no ano passado. Os amiguinhos dela foram para outra turma e ela ficou na mesma. Ela está muito atrasada até porque as pessoas aqui da escola, que estão ao redor dela, não deram chances para que ela se soltasse. Porque ficou muito... O pessoal passa muito a mão na cabeça dela com pena. E ao mesmo tempo não dão chances para que ela se mostre. É o que a gente faz mesmo!!! A primeira coisa que se pensa é na pena, piedade, caridade. Nós não damos chances para ela se mostrar, mostrar seu potencial. A gente[professores] faz errado...” (Professora A)*

O relato abaixo evidencia a relação da professora com a criança portadora da Síndrome de Down.

*“Se tivesse um espaço que alguém depois fosse limpar...eu até deixaria ela comer sozinha. Só que a sala vira um pandemônio já com eles, já cai sujeira. Se eu deixar que ela faça isso, vai ser uma zona total, depois as crianças tem que dormir, o ambiente tem que estar bem limpinho, aconchegante, tranqüilo e nem sempre tem alguém disponível naquele momento para ir lá limpar. É bem complicado pegar uma criança e trabalhar individualmente. A não ser assim, se for um trabalho com tesourinha, por exemplo, eu vou lá, passo um por um, como é que está usando a tesoura, seja conseguem recortar, mas. Outra atividade de encher balão, vamos fazer... só que com ela eu não consigo fazer. Essas atividades nem cabem muito a ela. Recortar pelo menos eu penso que não.” (Professora E)*

*Primeiro eu tenho que arrumar um jeito de direcionar o olhar dela que está muito solto. Ela não olha. Ela primeiro tem que olhar, tem que ser um trabalho mais visual eu acho, de figuras, com coisas que ela possa mexer. Quando ela caminha comigo no parque, ela vai andando e, às vezes, ela olha para mim com aquele jeitinho dela, eu fico pensando o que será que ela está pensando? Quando conversava com ela, dava a impressão que ela estava entendendo alguma coisa.” (Professora E)*

Esses depoimentos apontam para dois aspectos: (a) as crianças portadoras da Síndrome de Down estão sendo excluídas das atividades dos grupos aos quais estão inseridas; (b) a professora não acredita nas potencialidades dessas crianças. Cremos, e nunca é demais frizar, que o fundamental, neste momento, se relaciona à formação dessas profissionais, de modo que possam perceber que essas crianças são em primeiro lugar “crianças” muito mais semelhantes do que diferentes das outras de sua turma.

Segundo Buscaglia (1993, p.42),

*“de um ponto de vista bastante realista, elas são mais semelhantes do 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. Sua deficiência talvez cause problemas que interfiram*

*nesse processo até certo ponto. Talvez faça com que desenvolvam certas habilidades e adquiram certas experiências mais tarde do que as crianças de sua idade. Mas essas habilidades devem ser adquiridas”.*

Diante dos aspectos levantados na discussão dos dados, podemos sistematizar algumas considerações acerca do estudo realizado e sobre as implicações do trabalho.

## REFLEXÕES FINAIS

Não escrevemos por acaso. Algo nos impulsiona e está subjacente em nossos atos. Também, não optamos por acaso. As escolhas têm seu fundamento em nossos desejos, aspirações e admirações, comprometendo diretamente nossa visão de mundo e de homem. Neste sentido, *“não há possibilidade de se gerar um conhecimento neutro, nem um conhecimento do outro que não interfira na “nossa” existência.”* (Lane, 1994,p.18)

Importa, no entanto, dizer que este estudo não teve a intenção de chegar a resultados definitivos, mas, sim, a discussões aproximativas acerca dos depoimentos das professoras da educação infantil sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino de Florianópolis.

Iniciamos nossas considerações afirmando que *“somos filhos do nosso tempo,”* como nos diz Illich (1985) em uma de suas obras. Mas que tempo seria este? Um tempo, cuja organização social se faz e refaz consumista e competitiva? Cujos os princípios que a fundamentam produzem discriminações e exclusões de várias maneiras? Que aguça o desejo e o prazer da dominação de “um” sobre “alguns” e de “uns” sobre “muitos”, sem causar aos primeiros nenhum sentimento de solidão e de inquietude?

Um tempo, que ensina “uns” a sufocar a originalidade de “outros” e criar ou assumir estereótipos? Em que se acredita que para poder viver é preciso eliminar ou neutralizar o que é diferente? Um tempo no qual os conteúdos do conhecimento deixam de ser expressões do vivido para se transformarem em expressão do aprendido, através do conhecimento elaborado, cristalizado, lacrado, sistematizado e selecionado criteriosamente?

disposição desses profissionais boas condições de trabalho, salários justos com possibilidades de participarem de projetos de formação continuada, a fim de promover um trabalho em parceria e com qualidade. A partir daí, quem sabe, outros caminhos poderão ser possíveis, refletindo uma nova sociedade, bem melhor.

Pensamos que não existe nenhum trabalho técnico que substitua a convivência entre as crianças. Ele precisa estar a serviço, para que essa convivência seja um processo produtivo, positivo e o mais saudável para todos. Trata-se de um ideal. Um ideal que pressupõe um contexto diferente do apresentado em nossa investigação, em que a exclusão, a competitividade, a discriminação não sejam tão avassaladoras.

A partir desta reflexão inicial, passemos a realizar algumas considerações acerca dos depoimentos das professoras da educação infantil sobre o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino do município de Florianópolis. Os dados parecem demonstrar que as profissionais apresentam em seus depoimentos posturas diferentes quanto ao tema em questão. Algumas consideram-no inviável, pois além da falta de formação específica para trabalhar com estas crianças, não se dispõem a tal tarefa. Outras, acreditam na possibilidade de desenvolvimento das crianças, mas seus preconceitos determinam suas relações de forma negativa. E, por último, podemos dizer que apenas uma professora parece perceber o processo de integração como uma necessidade de crescer como profissional, quando se trabalha com um grupo heterogêneo. Os ganhos não são exclusivamente das crianças com necessidades educativas especiais, mas, pelo contrário, o aprendizado é do grupo, da escola num todo e da sociedade; em que o respeito pelas diferenças, a cooperação e a solidariedade são princípios fundamentais para a transformação do contexto em que vivemos.

Está muito clara, em alguns depoimentos, a presença do processo de exclusão dessas crianças, pois as chances que as professoras lhes oferecem para se desenvolverem são muito limitadas e pouco criativas. O processo de integração se apresenta, muitas vezes, como uma dificuldade para a professora, para a classe e para todos da escola, porque exige uma mudança na própria maneira de agir, de falar e de se relacionar.

Neste momento cabe, lembrar que o processo de segregação, vivenciado historicamente pelas pessoas com algum comprometimento físico, intelectual e/ou emocional até o início do século XIX, com a criação nas escolas públicas as classes especiais, foi um salto grandioso e valioso em termos de mudanças de atitudes e de posturas diante das diferenças. No entanto, necessitamos refletir sobre o processo de integração que caracterizamos em nossa pesquisa, pois como está estruturada esta dinâmica, parece não dar conta de responder as atuais exigências educacionais, reproduzindo então, ações pautadas em exclusões e discriminações.

Um outro ponto que merece destaque no estudo e que poderia apontar indícios para próximas investigações é a retenção das crianças portadoras da Síndrome de Down na educação infantil da rede regular de ensino deste município. Os critérios utilizados para retê-las pautam-se na espera pela **prontidão** e pelo **amadurecimento** para freqüentarem o ensino fundamental. Parece que os preconceitos vivenciados e reproduzidos pelas professoras e a falta de informações sobre a capacidade intelectual dessas crianças denotam posturas segregativas e exclusivas. Isto porque o apoio que estas profissionais oferecem são limitados e, muitas vezes, as professoras nem se dispõem a realizar as atividades ou avaliar o desempenho dessas crianças. Deste modo, acabam construindo barreiras muito nítidas em suas trajetórias. Para as crianças a exclusão, para algumas professoras, a comodidade e a conformidade.

Assim, percebemos que a integração da criança portadora da Síndrome de Down está se definindo a partir da categorização de incapacidade, que a inclui ou exclui de determinados grupos. Pertencer ou não, a tais grupos delimita as interações que essas crianças estabelecem com os contextos educativo e social que as circundam e com seus pares não-estigmatizados. Estar incluído num determinado grupo social estereotipado, junto com um preconceito ou um estigma produz, para a criança portadora da Síndrome de Down, inúmeras e sérias limitações no seu processo de desenvolvimento. O estigma de incapacidade de racionalidade, que acompanha a Síndrome de Down, torna-se um dos mais sérios, visto que toda a sociedade moderna está pautada na hegemonia da razão; segundo as premissas da modernidade, o homem só é homem pelo uso utilitário da sua racionalidade.

Além disso, nos depoimentos foi possível perceber muitas contradições, transparecendo talvez a construção de uma imagem da criança portadora da Síndrome de Down não localizada socialmente, sem contornos nítidos e que aprende, mas as professoras não sabem como ou quando, isto acontece.

Não podemos culpar as professoras por apresentarem essas posturas frente à criança portadora da Síndrome de Down, pois observamos que atreladas à falta de informação estão presentes as angústias, as dificuldades, os preconceitos e o mais preocupante é que estas profissionais estão sozinhas neste desafio. De modo geral, ao mostrarem-se tão sinceras em seus depoimentos deixam transparecer, em alguns momentos, muito interesse em saber como aprendem suas alunas. Esses sentimentos e as ações das professoras entrevistadas delimitam, conseqüentemente, as possíveis interações sociais no cotidiano da sala de aula, tão importantes para o desenvolvimento de todas as crianças. O que fica evidente é que as interações parecem não acontecer com as portadoras da Síndrome de Down e quando acontecem têm conotação negativa.

Durante vários momentos na coleta de dados, ficou presente a vinculação dessas crianças à deficiência mental ou à incapacidade e à piedade das próprias professoras. Atualmente, não podemos mais aceitar esta postura. Essas crianças não precisam de piedade. Elas são capazes de tornar-se cidadãos. A deficiência tem uma história, não podemos desprezar esse fato. Por isso, cabe ao profissional sustentar um novo olhar, que reconheça as crianças como sujeitos, deslocando-as do lugar onde o discurso parental as situou, colaborando para que a família (e o meio) possam perceber esse novo lugar, um lugar onde a criança tenha possibilidades e sucessos.

Ao discutirmos os depoimentos, precisamos atentar para o fato de que, se por um lado, o cotidiano da criança portadora da Síndrome de Down na educação infantil está marcado por uma forte tendência à exclusão, ora, por descrédito da capacidade dessas crianças, ora, pela falta de interações com as mesmas, por outro, evidenciamos um discurso pautado na necessidade de parceria entre todos os envolvidos com o processo de integração dessas crianças na rede regular de ensino.

Consideramos, então, urgente a mudança na postura das professoras frente à diferença. E essa transformação dependerá da formação desses profissionais, de salário justo e de boas condições de trabalho e, principalmente, das parcerias formadas. É prioritário, oferecer aos professores envolvidos com o processo de integração os conhecimentos necessários, bem como apoio de outros profissionais. A oferta da educação para todos na rede regular de ensino implica instrumentalizar os professores com informações específicas e desenvolver-lhes capacidades indispensáveis que lhes permitam responder às necessidades básicas de qualquer criança.

Desta forma, os sistemas de apoio são fundamentais e a própria Declaração de Salamanca, em seu artigo 29º, determina que as crianças com

necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional em vez de seguir um programa diferenciado, que neste caso, entendemos como também segregativo. O princípio diretor é que todas as crianças tenham a mesma educação, com ajuda adicional necessária àquelas que a requeiram. Este apoio deve envolver todos os alunos, os professores, as famílias e a comunidade.

Entendemos que é necessário e urgente, também, uma revisão no currículo dos cursos de formação de professores, tanto em nível de 2º grau como superior. Pois, percebemos que temas que envolvem as teorias a respeito de desenvolvimento (aspectos motores, afetivos, emocionais e psicomotores) e aprendizagem (abordagem diferentes, neurologia da aprendizagem,...) são absolutamente inexpressivos. Quando estes temas são abordados, acabam se referindo apenas às crianças que ficam no padrão de normalidade. Tendo isto em vista, os professores referem-se à criança portadora da Síndrome de Down como uma criança que não faz parte de sua clientela, porque são preparados para trabalhar só com um modelo de criança. No entanto, esta não é a realidade da rede regular de ensino, pois, a cada momento, mais crianças saem das escolas especiais e se integram na rede.

À luz de todos os elementos discutidos, podemos afirmar que a presente pesquisa aponta para a necessidade de uma revisão e aprimoramento da formação inicial e continuada que é oferecida às professoras da rede municipal. Essa tarefa deve levar em consideração as reações desses profissionais frente à heterogeneidade das crianças no contexto da educação infantil, os estigmas, os preconceitos e os estereótipos presentes no atuar pedagógico e que estão marcando a trajetória educacional das crianças, no caso deste estudo, portadoras da Síndrome de Down.

O próprio avanço das pesquisas sobre esta Síndrome, apontam para a necessidade de outras interações, de outras possibilidades de inclusão dessas

crianças na rede regular de ensino e, conseqüentemente, na sociedade. Além disso, muitas pessoas têm trabalhado para mudar a situação de segregação e exclusão que essas crianças têm vivenciado. E apesar da famigerada expressão "*igualdade de oportunidades*" na educação, as professoras parecem que não estão acompanhando a dinâmica das atuais exigências da sociedade. No entanto, suponho que a chave para uma reforma sustentável do ensino está nas mãos das pessoas que trabalham de uma forma diferente, mas que sejam também, criticamente desafiadoras; que lutam para construir e reforçar parcerias; que sabem que pode ser mais apropriado trabalhar com grupos dificilmente antes imaginados. As parcerias formadas podem funcionar apenas se as partes envolvidas reconhecerem que a cooperação não é intrinsecamente boa e que, por isso, todo trabalho coletivo deve ser orientado por princípios universais de justiça e igualdade.

Essas parcerias na atividade educacional têm o propósito de desenvolver a base profissional de conhecimento e proporcionar respeito às próprias parcerias. Elas estão imersas numa cultura educacional histórica que tem um compromisso forte, embora inadequado, com a justiça social. Nosso desafio, como pesquisadoras, consiste em colocar a justiça no centro do palco. E esse é, também, o desafio para as professoras.

Destacamos também que, dentre as medidas necessárias para a consolidação de uma política inclusiva, consideramos a importância de as universidades públicas e as comprometidas com a prática social assumirem o papel de acompanhar o programa de integração, contribuindo com pesquisa, reflexão e análise dessa nova constituição escolar. Nesse panorama, a universidade tem o compromisso de atuar na formação e na capacitação do educador-pesquisador difusores desta perspectiva, garantindo um elo de ligação entre seus objetivos e as demandas sociais. Pois, a inclusão é um

movimento irreversível, é um processo que está em andamento em vários países, conforme nos aponta a “Declaração de Salamanca”.

Tendo exposto toda esta discussão, podemos considerar afirmando que o processo de **inclusão** é apresentado pela metáfora do caleidoscópio. Este objeto foi escolhido porque nele, todos os pedacinhos são importantes e significativos na composição da imagem. Quanto mais diversificada, mais complexa e rica se torna a imagem formada. Transportando essa imagem para o contexto em estudo, podemos dizer que é exatamente neste ponto que reside um grande entrave. As professoras alegam, em sua maioria, que não se sentem preparadas e motivadas para trabalhar com grupos heterogêneos, pois ganham muito mal, não têm recursos para se atualizar, além de que as condições em que trabalham são muito adversas. Infelizmente, não estão exagerando. Desde a sua formação para o exercício do magistério do 2º grau, detectamos historicamente, lacunas muito sérias.

Sem entrar no mérito da questão, podemos pensar que a metáfora do caleidoscópio é também ambígua, pois a figura que se forma, em sua beleza e complexidade, é extremamente sensível a qualquer movimento da mão ou dos dedos de quem sustenta o brinquedo. Deste modo, reafirmamos que é necessário investir na formação deste profissional para aperfeiçoar as habilidades necessárias para conduzir o caleidoscópio formado pelas atuais exigências educacionais. Caso contrário, continuaremos com um discurso novo e, na prática, a segregação e a exclusão.

Consideramos que a questão da inclusão de um indivíduo está diretamente relacionada a uma discussão mais ampla, envolvendo o tema cidadania. Ou seja, uma cidadania considerando as diferenças, mas sem tratamento desigual e discriminação. A diferença, não sendo negada, mas afirmada pelo modo igual de interação social, pode ampliar e aprofundar o

direito à igualdade (Dagnino, 1994, p 114). A educação constitui um eixo fundamental para a compreensão do processo de emancipação social da criança portadora da Síndrome de Down.

Diante de todas as reflexões empreendidas, acreditamos que a presente pesquisa torna-se relevante para a área do conhecimento pois, o estudo pode oferecer uma maior compreensão, sobre o contexto educacional vivenciado pela criança portadora da Síndrome de Down no interior da educação infantil e que fatores são relevantes para a construção da sua identidade social. A investigação, ainda, desperta o interesse por novos estudos que contemplem o adolescente e o adulto portadores da Síndrome de Down, como sujeitos que construíram suas identidades sociais, discutindo o impacto da educação sobre a sua cidadania.

Além disso, procuramos mostrar que o processo de integração está mergulhado num turbilhão social que ao emergir, necessita de uma nova perspectiva pautada na inclusão. A educação infantil como está estruturada parece não dar conta da diversidade das crianças que hoje compõem suas salas de aulas. E a inclusão poderia, talvez, ser uma alternativa possível que beneficiaria a todos.

Para as escolas, nosso trabalho se torna importante pois, procuramos levantar aspectos relevantes que apontam para uma urgente mudança na postura dos professores da educação infantil frente às diferenças, e essa transformação dependerá da formação continuada oferecidas pela rede regular de ensino a esses profissionais, dos materiais de apoio, de salários justos, de horários diversificados para planejar e trabalhar e das parceiras formadas.

No processo de integração a criança tem que se adaptar à dinâmica da escola e as professoras estão completamente sozinhas. Na inclusão, toda a

estrutura da escola terá que ser modificada. E o mais importante é que essas profissionais não estarão mais isoladas, pois todos os envolvidos com este processo serão responsáveis por sua viabilização.

Às professoras da educação infantil possibilita, alguns momentos de reflexão sobre a integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino, dentro do contexto atual, levantando os estigmas, preconceitos e estereótipos presentes em suas posturas com essas crianças. A aproximação das respostas às questões que abordamos nesta dissertação servem de informação e resgatam os avanços e os retrocessos vivenciados no cotidiano da integração da criança portadora da Síndrome de Down na rede regular de ensino do município, possibilitando um repensar nas múltiplas funções que a escola cumpre na sociedade, incluindo a formação do cidadão, através da sua razão de ser, como afirma Paula (1994). A educação como direito e bem fundamental da vida, é um dos atributos da cidadania, fazendo parte da sua própria essência.

Para finalizar nossas considerações, queremos salienta que fizemos uma escolha. Nas palavras de Illich (1985,p.183) procuramos explicitar nossa busca:

*“Precisamos ainda encontrar um nome para os que valorizam mais a esperança do que as expectativas. Precisamos de um nome para os que amam mais as pessoas do que os produtos, os que acreditam que ninguém é desinteressante. Seu destino é semelhante à crônica dos planetas. Nada há nele que não seja particular, cada planeta é diferente de outro. Precisamos encontrar um nome para os que amam a terra onde cada um possa encontrar o outro. E se uma pessoa viver na obscuridade, fizer seus amigos nesta obscuridade, a obscuridade não é desinteressante.*

Desejamos compreender de outro jeito o tema em estudo. Procuramos reconstruir um rumo ao trabalho e a nós mesmas. E viver, sem morrer no caminho, tornou-se projeto de nossa vida, é desejo em movimento ... é esperança ... é persistência. Mesmo sabendo que *“a vida dentro de uma sociedade convencional (...) reserva-nos surpresas que ultrapassam a nossa imaginação e a nossa esperança”* (Illich, 1985, p,29).

## BIBLIOGRAFIAS

- ARPINI, D. M. (1997), *Compreendendo o "aluno problema": uma visão desde a perspectiva do professor*. Caxambu, MG, ANPED, Mimeo.
- BRASIL. (1961), *Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61*, Brasília.
- BRASIL. (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*, 5 de outubro de 1988. São Paulo, Atlas.
- BRASIL. MEC, SEB. (1989), *Estilos de oferta da educação pré-escolar: subsídios para um perfil*, Brasília, DF.
- BRASIL. MEC, SEF, COEDI.(1993), *Política Nacional de educação infantil*. Brasília, DF.
- BRASIL. MEC, SEF, COEDI.( 1994),*Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, DF.
- BRASIL, (1994), Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Especial (SEESP). "*Política de Educação Especial*". Brasília.
- BURBULES, N. C. & RICE, S. (1993), *Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação*. In: Silva, T. T. (org) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BUSCAGLIA, L. (1993), *Os deficiente se seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro, Record.
- CAMPOS, M.M. (1993), *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo, Cortez.
- CAMPOS, N.P de. (1998), *Síndrome de Down: esperança renasce para quem tem vida pela frente*. [Online] Disponível na internet via <http://www.aleph.com.br/SíndromeDown> Arquivo capturado em 25 de Fevereiro de 1999.
- CAMPOS, M.M e ROSEMBERG, F. (1995), *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. MEC/SEF/COEDI.
- CARMO, A. A. (1988), *Estigma, corpo e deficiência*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* .Uberlândia: UFU, v. 9, n. 3, p. 5-8, maio.
- CARNEIRO, M.S. (1996), *Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?* Dissertação de Mestrado, Florianópolis, UFSC.
- CARVALHO, R. E. (1998), *A educação especial: tendências atuais*. in: *Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus*, Florianópolis: Copyflo (Anais).

- COLL, C. PALACIOS, J., MARCHESI, A. (1995), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- COSCODAI, B. T. (1994), *Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três histórias*. Dissertação Mestrado, Santa Catarina: UFSC.
- COUTINHO, C. N. (1998), *Cidadania, democracia e educação*. São Paulo: Revista Idéias, n.21, p.13-26, junho.
- DAGNINO, E. (1994), Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: *Anos 90: Política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense.
- ECHEITA, G. (1995), Necesidades especiales en el aula. Formacion docente en el ambito de la integracion escolar. *Boletin*, n.36, Abril.
- EPSTEIN, C. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.aleph.com.br/diferent>. Arquivo capturado em 8 setembro de 1998.
- FALCÃO, D. (1998), "Ensino ignora 5,7 milhões de deficientes". *Folha de São Paulo*, 3º caderno, p.1, terça-feira, 25 de agosto.
- FARIA, M.C.C.S. (1993), "O direito a ser diferente em sociedade: a problemática da integração escolar". São Paulo: *Revista Brasileira de Educação Especial*: UFSCar, n.10, janeiro/abril.
- FEIJÓ, I. C. (1996), *Representação das professoras da educação infantil sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem das crianças deficientes*. Monografia de Especialização. UFSC/CED.
- FEIJÓ, I.C. E SILVA, E. R. (1993), *Integração da criança portadora de deficiência na rede regular de ensino do município de São José..* Suporte CNPq/UFSC. Relatório de pesquisa.
- FERGUSON, M. (1992), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: FILHO, R.A.P. Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.aleph.com.br/diferent>. Arquivo capturado em 15 de setembro de 1998.
- FERREIRA, A B. H. (1997), *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª. edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. (1994), *A Prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Tese. (Doutoramento em Educação). UNICAMP.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. (1997), *Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica*, ANPED, Caxambú, MG.

- LEJEUNE, (1998), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- LEONTIEV, A. N. (1978), *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Ed. Livros Horizonte,
- LEONTIEV, A. N. (1979), *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires, Ciencia du Hombre.
- LOTT, I. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- LÜDKE, M. E ANDRÉ, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. (1977), *Psicologia e pedagogia*. IN: *Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa, Editora Estampa.
- MANTOAN, M. T. E.(1997), *Os sentidos da integração e de inclusão no contexto da inserção escolar de deficientes*[on-line] Disponível na internet via <http://www.inclusão.com.br>. Arquivo capturado em 30 setembro de 1998.
- MARCHESI E MARTÍN. (1995), *Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais*. In: Coll, César (et al.) *Desenvolvimento Psicológico E Educação*. Vol 3: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARQUES, C. A. (1997), *A ética da discriminação da pessoa portadora de deficiência*. 17ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG.
- MEC/SET/COEDI. (1995), *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, Brasília*.
- MEC/ SET/COEDI (1995), - *Por uma Política de Formação do Profissional de creche, Brasília*.
- MRECH, L.M. (1997), *O que é educação inclusiva?* Projeto Caleidoscópio. Educação [on-line] Disponível na internet via <http://www.inclusão.com.br>. Arquivo capturado em 25 setembro de 1998.
- MISÉS, R. (1977), *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*. Rio de Janeiro, Zahar.
- MOITA (1995), *Percursos de formação e da transformação*. Cadernos de educação de infância. Lisboa, n.27, p. 57-61, jul/set.

- MOURA, M.L.S. de. (1996), Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a Deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo: UFSCar, N.4, p.19-27.
- MURPHY, F. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: FILHO, R.A.P. Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- NÓVOA, A.(1996), *Os professores e a sua formação. 2ª edição*, Lisboa, Nova Enciclopédia.
- OMOTE, S. (1990), Aparência e competência em educação especial. *Temas Em Educação Especial*. São Carlos(SP) UFSCar, p.11-26.
- OMOTE, S. (1988a), Um procedimento de avaliação da atratividade física de crianças. *Ciência e Cultura*, 40(7), suplemento, p.936.
- OMOTE, S. (1988b), Efeitos da atratividade física de crianças sobre a percepção de suas características. *Ciência e Cultura*, 42(9), suplemento, p.36.
- OMOTE, S. (1989), *A Importância Do Estudo Da Atratividade Física Facial*. Anais da XIX Reunião Anual de Psicologia, SPRP: Ribeirão Preto.
- PALANGANA, I. C. (1994), *Desenvolvimento a aprendizagem em Piaget e Vygotsky : a relevância do social*. São Paulo, PLEXUS.
- PATTERSON, D. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P FILHO,. Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- PERRENOUD, P. (1993), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal, Dom Quixote.
- PESSOTTI, I. (1988), *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo, Edusp.
- PILETTI, N. (1998), *História da educação no Brasil*. 4 ed. São Paulo, Ática.
- PORTER, G. (1995), Organizar a escolarização: acesso e qualidade através da integração. *Perspectivas*, Vol XXV, n.2, junho, UNESCO.
- PUESCHEL, S. (1993), *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. São Paulo, Papirus,.
- PUESCHEL, S. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.

- REGO T. C. (1994), *A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky*. São Paulo, FEUSP, Dissertação de Mestrado (Mimeo).
- REGO, T. C. (1995), *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.
- RIBAS, J. B. C. (1989), *O que são pessoas deficientes?* São Paulo, Brasiliense.
- ROCHA, E.C., FILHO, J.J.S., CARVALHO, D.C., OSTETTO, L.O. (1995), *Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis*. Relatório de pesquisa. UFSC/CED/NDI - Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos.
- ROBERTSON, P. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P FILHO,. Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- ROSEMBERG, F. (1996), Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p.58-65, fev.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. (1943), *The Little Prince*. Nova York, Harcourt, Brace and Word.
- SANT'ANNA, G. C. (1988), O excepcional e a excepcionalidade da ordem sócio-cultural. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro: FGV, v. 12, n. 4, p. 86-97, out./dez.
- SASSAKI, R. (1998), Inclusão. *Revista Somos Diferentes*. n. 8, p. 16-27, dez. São Paulo.
- SEBASTIANY, G. D. (1997), *A identidade social de trabalhador do indivíduo portador de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC.
- SILVA, M. R. (1996), *Integração e segregação: a retenção do aluno "diferentes" nas instituições de educação infantil*. Relatório Parcial, UFSC - CED Florianópolis.
- SILVA, M.R. e GARCIA, G. (1995), *A integração da criança com deficiência de zero a seis anos de idade no contexto educacional do município de Florianópolis*. Florianópolis, SC, UFSC. Relatório de Pesquisa.
- SILVA, T.T. (1993), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre,: Artes Médicas.
- SINGER, P. (1994), *Ética Prática*. São Paulo, Martins Fontes.
- SIRGADO, A. P. (1990), A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamento epistemológicos e perspectivas educacionais. in: *Em Aberto*. Brasília, Editora Univ. de Brasília, ano 9, nº 48, out/dez.

- SMOLKA, A. L. B. (1989), O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. in: Educação Especial. *Cadernos Cedes*, nº 23. São Paulo, Cortez Editora,.
- SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M.C.R. (1993) *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo, Papirus.
- SOUZA, H. de. (1994), *Ética e cidadania*, São Paulo, Moderna.
- SPINK, M. J. (1995), *Cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo, Cortez,
- TAIJEL, H. (1981), *Grupos humanos e categorias sociais*. Item 7, Lisboa, Livros Horizontes.
- TAIJEL, H. (1982), *Grupos humanos e categorias sociais II*. 4ª parte, Lisboa, Livros Horizontes.
- TELFORD, C. & SAWREY, J. (1984), *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar.
- TOMASINI, M. E. (1994), *A educação especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC.
- UNESCO, (1988), *Informe Final De La Consulta De La Unesco Sobre Educación Especial*, Paris,
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Icone Editora.
- WALLON, H. (1988), *As origens do pensamento da criança*. São Paulo, Manole.
- WESRTSCH, J. V. (1988), *Vygotsky Y La Formación Social De La Mente*. México, Ediciones Paidós.

Anexos

Anexo I

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEVANTAMENTO PRELIMINAR DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL NA R.M.E. DE FLORIANÓPOLIS - 1º SEMESTRE - 1997.

UNIDADE ESCOLAR	Alunos matriculados na EU			Alunos atendidos fora da UE			Observação
	com diagnóstico	sem diagnóstico	com diagnóstico	sem diagnóstico	Local	EU com Integrador	
EB Acácio G. São Thiago	03			03			1ª. série (2)
EB Albertina M. Dias							
EB Almirante Carvalhal	03		01	02	HU	ROSALI	1ª. série (1)
EB Anísio Teixeira		02		02		IARA	
EB Antônio P. Apostolo							
EB Batista Pereira	02	01	02	01	Fono/IATEL		
EB Beatriz de S. Brito							
EB Brigadeiro E. Gomes							
EB Castelo Branco		02	01	01	IATEL		1ª. série (1)
EB Donícia M. Da Costa	01			01		SILVANA	

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEVANTAMENTO PRELIMINAR DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL NA R.M.E. DE FLORIANÓPOLIS - 1º SEMESTRE - 1997.

UNIDADE ESCOLAR	Alunos matriculados na EU			Alunos atendidos fora da UE			Observação
	com diagnóstico	sem diagnóstico	com diagnóstico	sem diagnóstico	Local	EU com Integrador	
EB Gentil M. da Silva							
EB Henrique Veras	03	01		04			1ª. série (2)
EB João Alfredo Rohr	02			01	HU	DENISE	1ª. série (2)
EB João G. Pinheiro	01	03	01	03	IATEL		
EB José do Valle Pereira			01				
EB Mâncio Costa		03		03		MARILENE	1ª. série (2)
EB Osmar Cunha						ROSANGELA	
EB Osvaldo Machado	01			01		ROSANGELA	1ª. série (1)
EB DR. Paulo Fontes	02		02			SILVANA	
EB Vítor M. de Souza		07		07			
EB Adotiva L. Valentim		04		04		IARA	
EB Costa da Lagoa							
EB Costa de Dentro							
EB Int. Aricomedes Silva						ROSANGELA	
EB José A Cordeiro							
EB Luiz P. da Silva							
EB José J. Cardoso							
EB Lupércio B. da Silva							

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEVANTAMENTO PRELIMINAR DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL NA R.M.E. DE FLORIANÓPOLIS - 1º SEMESTRE - 1997.

UNIDADE ESCOLAR	Alunos matriculados na EU			Alunos atendidos fora da UE			Observação
	com diagnóstico	sem diagnóstico	com diagnóstico	sem diagnóstico	Local	EU com Integrador	
ED Marcolino J. de Lima							
ED Osvaldo Galupo							
ED Ponta do Morro						DENISE	
ED Prof. João F. Garcez							
SESC - Centro matutino	5		5		Apae	Vanilúcia	Oficinas
SESC - Centro matutino	01		01		Apae	Vanilúcia	Oficinas
SESC - Centro vespertino	06		06			Vanilúcia	
Colégio Coração de Jesus	03			03		Vanilúcia v	
SEEDE - Noturno		02		02		Vanilúcia	
EB Beatriz de S. Brito	02		01	01	Apae	Vanilúcia	
ED Adotiva Valentim		02		02		Vanilúcia	
EBE Edith G. Ramos		01		01		Vanilúcia	

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DEPARTAMENTO DE ENSINO  
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL  
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LEVANTAMENTO PRELIMINAR DOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL NA R.M.E. DE FLORIANÓPOLIS - 1º SEMESTRE - 1997.

UNIDADE ESCOLAR	QUANTIDADE	LOCAL -	PROFESSOR	OBSERVAÇÃO
Nei Ingleses	01		Janeti	II Período
Nei Tapera	01	Apae		II Período
Nei Rio Tavares	01		Rosemere	I Período
Nei Judith F. De Lima	01	Apae	Sonia	III Período
Crec. Ns Aparecida	02	Apae		Maternal e Período
Crec Chico Mendes	01	FCEE	Helena/Rita	III Período
Crec Francisca Lopes	01	FCEE		I Período

## Anexo II

Ficha individual dos Professores Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

<b>1. Dados Pessoais:</b>		
Nome Completo:		
Sexo:	Idade:	telefone contato
<b>2. Dados Profissionais:</b>		
Escola:		
Tempo de serviço:		Carga Horária:
2.1 Formação:	2º grau:	
	3º grau	
	Especialização:	
	Mestrado:	
	Doutorado:	
Quantas crianças portadoras da Síndrome de Down você tem em sua sala de aula ?	<u>Caracterize suas funções como profissional da educação infantil:</u>	
Quantos anos tem a criança ?	Nome da criança: :	
Turma que estuda?	Características físicas	
	Características intelectuais	
	Características sociais	
	Características psicológicas	
Possui outro emprego: ( )S ( )N	Qual sua função:	

Anexo IV

Figura 2 - Criança Portadora da Síndrome de Down.



Fonte: Revista Perfis - ONCE, n° 121, p. 29, Setembro -1996.

Anexo V

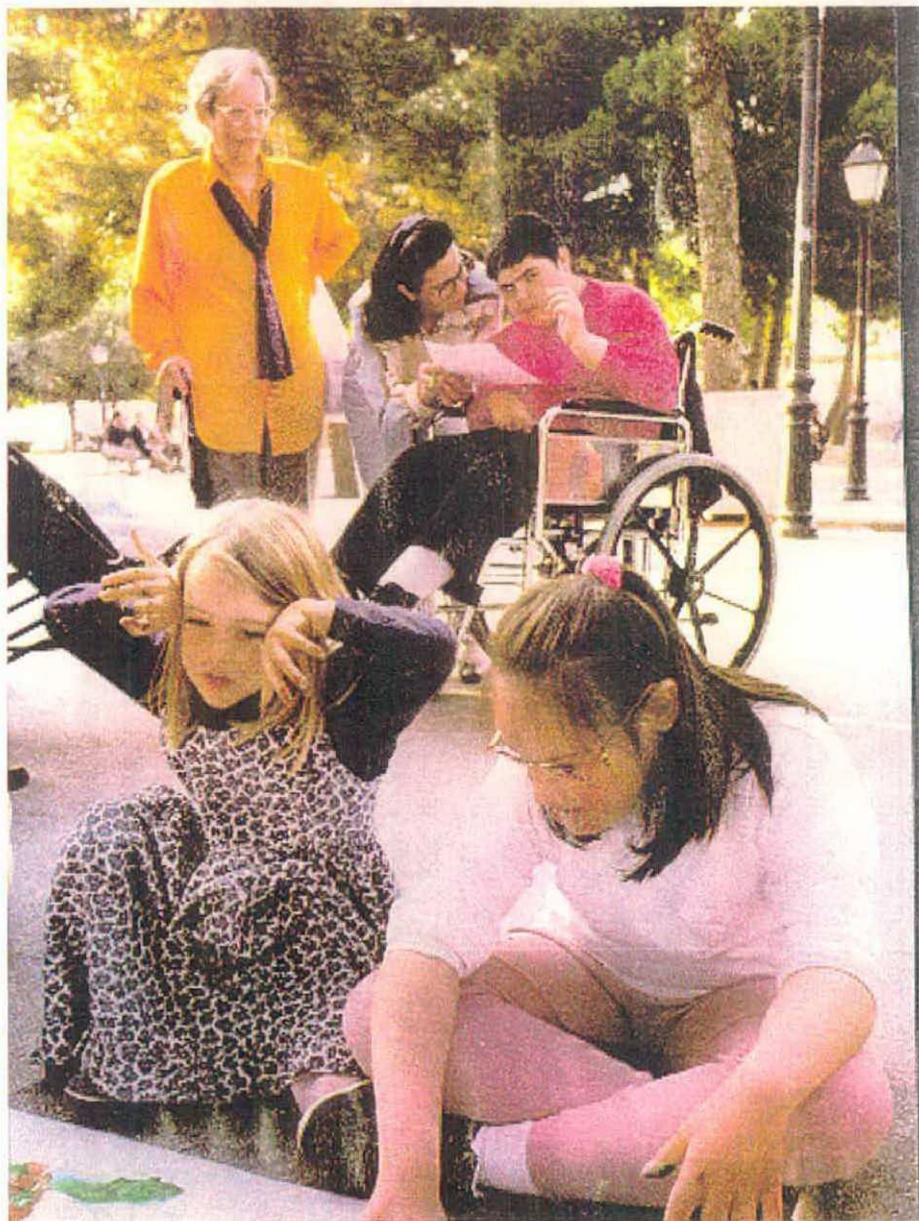
Figura 3 - Crianças com visão subnormal.



Fonte: Revista Perfis - ONCE, n° 115, p.17, Fevereiro, 1996.

Anexo VI

Figura 4 - Crianças na rua de lazer - criança portadora da Síndrome de Down.



Fonte: Revista Perfis, ONCE, N° 118, P. 22, Maio/Junho - 1996.

Anexo VII

Figura 5 - Sala de Integração.



Fonte: Revista Vivência - FCEE, n.º 13, p. 17, s/d.

Anexo VIII

Figura 6 - Sala de Integração das crianças consideradas deficientes visuais.



Fonte: Revista Perfis - ONCE, n ° 119, p. 42, Junho/Julho - 1996.

Anexo IX

Figura 7 - Crianças cegas e surdas



Fonte: Revista Perfis - ONCE n° 129, p.29, Julho/Agosto, 1997.

Anexo X

Figura 8 - Crianças Portadoras da Síndrome de Down em classe especial na Palestina.



Fonte: Revista Perfis - ONCE, n.º 121, p.28, Setembro, 1996.

## Anexo XI

### Entrevistas Geral

#### Entrevista geral para todas as professoras

1. O que significa para você integrar?
2. É viável a integração das criança portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?
3. De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?
4. Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?
5. O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?
6. Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?
7. O que é ser normal?
8. Qual a origem da Síndrome de Down ?
9. Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?
10. A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?
11. Quem pratica integração hoje?
12. Quando uma escola está sendo preparada para a integração?
13. Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?
14. Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down ?
15. A deficiência mental é uma questão de qualidade ou quantidade de conhecimento adquirido?
16. Como capacitar o professor para a integração escolar?
17. Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?
18. A prefeitura lhe proporcionou cursos e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?
19. A quem você busca apoio?
20. Como você avalia o desempenho de seu aluno na escola? Foi produtivo? Aconteceram modificações no seu desenvolvimento ou na sua aprendizagem? Em que nível?
21. O que a escola está propondo para modificar esta situação?
22. O que mais lhe preocupa?
23. Quais os entraves mais preocupantes que podem estar impedindo um melhor desempenho seu na escola?

## Anexo XII

### Entrevista específicas

#### Professora A

1. De acordo com o que você me disse, na primeira vez que estive aqui, o que você quis dizer quando falou: “todos nós somos capazes”?
2. Deste modo, sobre sua aluna. É capaz? De quê? O que você espera dela enquanto ser humano, pessoa?
3. Por que ela tem oito anos e ainda está no II período? Que critérios são usados pela escola para reter esta criança vários anos na escola?
4. Isto lhe ajuda ou não na sua opinião? O que fazer então?
5. “Poder ajudá-la a superar e conseguir conquistar seu lugar no grupo”. Por que ela ainda não conquistou seu espaço no grupo?
6. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimitam seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?
7. Você me falou que nunca tinha visto uma criança como esta. O que você pensou ao vê-la pela primeira vez?
8. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?
9. Por que a ela está com oito anos e ainda continua na educação infantil?
10. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?
11. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?
12. O que você pensa a respeito de si própria enquanto professora desta criança?
13. O que você pensa em relação à sua aluna?
14. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?
15. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? E se você as recebesse em sua sala?

## **Anexo XIII**

### **Entrevistas Específicas**

#### **Professora B**

1. Na nossa primeira conversa você disse sua habilitação tinha sido educação infantil e não educação especial e que isto já demarcava uma escolha de que tipo de aluno você desejava trabalhar.
2. Outra questão foi: Eu não quero ser Dom Quixote?
3. Deste modo, sua aluna é capaz? De que? O que você espera dela enquanto ser humano, pessoa?
4. “Poder ajudá-la a superar e conseguir conquistar seu lugar no grupo”. Por que ela ainda não conquistou seu espaço no grupo?
5. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimita<sup>m</sup> seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?
6. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?
7. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?
8. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?
9. O que você pensa a respeito de si própria, enquanto professora desta criança?
10. O que você pensa em relação a sua aluna?
11. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?
12. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? E se você as recebesse em sua sala?

**Anexo XIV**  
**Entrevistas Específicas**  
**Professora C**

1. Deste modo, sua aluna é capaz? De que? O que você espera dela enquanto ser humano, pessoa?
2. Por que ela tem oito anos e ainda está no II período? Que critérios são usados pela escola para reter esta criança vários anos na escola?
3. Isto lhe ajuda ou não na sua opinião? O que fazer então?
4. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimita seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?
5. Você me falou que nunca tinha visto uma criança como esta. O que você pensou ao vê-la pela primeira vez?
6. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?
7. Por que a ela está com oito anos e ainda continua na educação infantil?
8. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?
9. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?
10. O que você pensa a respeito de si própria enquanto professora desta criança?
11. O que você pensa em relação a sua aluna?
12. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?
13. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? E se você as recebesse em sua sala?

**Anexo XV**  
**Entrevistas Específicas**  
**Professora D**

1. Deste modo, sua aluna é capaz? De quê? O que você espera dela enquanto ser humano, pessoa?
2. Por que ela tem oito anos e ainda está no II período? Que critérios são usados pela escola para reter esta criança vários anos na escola?
3. Isto lhe ajuda ou não na sua opinião? O que fazer então?
4. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimitam seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?
5. Você me falou que nunca tinha visto uma criança como esta. O que você pensou ao vê-la pela primeira vez?
6. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?
7. Por que a ela está com oito anos e ainda continua na educação infantil?
8. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?
9. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?
10. O que você pensa a respeito de si própria enquanto professora desta criança?
11. O que você pensa em relação a sua aluna?
12. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?
13. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? E se você as recebesse em sua sala?

## Anexo XVI

### Entrevistas Específicas

#### Professora E

1. "Se desenvolve, só que de modo diferente". O que você quis dizer com isso?
2. Por que ela tem oito anos e ainda está no II período? Que critérios são usados pela escola para reter esta criança vários anos na escola?
3. Isto lhe ajuda ou não na sua opinião? O que fazer então?
4. "*Eu nunca me propus a realizar este tipo de trabalho*". Por quê?
5. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimitam seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?
6. Você me falou que nunca tinha visto uma criança como esta. O que você pensou ao vê-la pela primeira vez?
7. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?
8. Você se sente desestimulada, por quê?
9. Por que a ela está com oito anos e ainda continua na educação infantil?
10. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?
11. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?
12. O que você pensa em relação a sua aluna?
13. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?
14. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? E se você as recebesse em sua sala?

## ANEXO XVII

## Calendário de visita nas escolas

1.998

Atividades	Data	Escola
Apresentar o projeto na escola 1ª. etapa	12/02	F
	16/02	H,C
	17/02	E
	18/02	D, A
	19/02	B
	20/02	G
2ª. e 3ª. etapas	26/02	B,E
	27/02	C
	02/03	G
	03/03	A
	04/03	B
4ª. etapa	05/03	D
	06/03	A
	09/03	C
	10/03	E
	11/03	B
5ª. etapa	12/03	D
	25/03	A
	01/04	B
	8/04	A
	15/04	C
	21/04	D

## Anexo XVIII

### Transcrição Parcial das Entrevistas

#### Professora A

##### Caracterizando suas funções (ficha individual)

*Servir algumas refeições;*

*Proporcionar atividades que desenvolvam a coordenação motora;*

*Realizar brincadeiras com músicas.*

##### Caracterização da criança (ficha individual)

*Físicas: baixa, olhos puxados, mãos pequenas;;*

*Intelectuais: não sei;*

*Sociais: pouco sociável;*

*psicológicas: não sei.*

#### 1ª. etapa

(a) Mostramos as figuras e pedimos que escrevesse sobre o que representam (15 minutos- produção escrita)

*“As figuras mostram crianças com alguns problemas integradas com outras crianças, e todas realizando algum trabalho mostrando que todos nós somos capazes”.* Observação: Esta professora apresenta resistência em escrever sobre o assunto.

(b) pedimos que fizesse uma classificação das figuras utilizando o critério que achar mais conveniente.(10 minutos)

Nota: Ela observou atentamente todas as figuras e tentava classificá-las dentro do critério: *“tipo de deficiência”*, percebemos sua preocupação em encontrar aqueles que eram portadores da Síndrome de Down .

(c) explicou qual o critério utilizado e porquê.(5 minutos de conversa gravada)

*Explicou que: “o critério que utilizei foi o tipo de deficiência: surdo, cego, Síndrome de Down, Paralisado Cerebral. Tive dificuldades e dúvidas quanto a esta figura (em anexo). Não sei onde classificá-la, parece uma criança com câncer, está com a cabeça toda raspada! Ficando a ordem : surdo (1), cego (3,7), Paralisado cerebral (6,5), câncer (2) e Síndrome de Down (8).*

#### 2ª. etapa

(a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down nas figuras? (separar)

Foi possível perceber que a professora teve dificuldades em classificar a figura 2 pela forte representação que tem sobre as crianças portadoras de câncer. Pediu que eu explicasse qual o motivo desta criança ser assim...

**(b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais da sua idade?**  
(conversa gravada)

*Seria os olhos mais puxados, as mãos pequenininhas. Ela tem um jeito meio oriental, né!... Para falar a verdade eu nunca trabalhei com criança portadora da Síndrome de Down. É o meu primeiro ano. Não conhecia nenhuma criança que tivesse, nem quando fiz meu estágio, nem no local onde eu moro. Acho que a J. é muito arredia, só fica na dela... Não tem contato com as outras crianças. Ela não consegue chegar..., às vezes, fica sozinha no pátio. Até na semana passada nós fizemos uma festinha de carnaval e ela participou, mesmo sendo sempre puxada, porque ela só fica sentada, paradinha. Então, ela brincou, conversou, pulou bastante, quando a gente puxava. E quando ela foi embora, ela me deu um beijo e disse: tchau!!! Ela me conhece daqui da escola, lógico! Mas, não que a gente tivesse muito contato. Ela é uma criança bem dócil. É que botaram uns costumes nela. Ela fala pouco. Então, ela grita muito e faziam dela um bebezinho. Mostravam e mostram a língua para ela e ela fica irritada, zangada... Ela tem oito anos, mas pelas coisas que faz é um bebezinho...*

**3ª etapa:**

**Escreva sobre a criança portadora da Síndrome de Down (produção escrita)**

**(b.1) sua interação**

*Pelo pouco que conheço, a aluna é uma criança bastante tímida, seu relacionamento com outras crianças não acontece. É bastante reservada, o pouco que nos conhecemos se mostrou amigável.*

**(b.2) sua aprendizagem e desenvolvimento**

*Não tive ainda a oportunidade de observar seu desenvolvimento e aprendizagem. Observação: já estávamos no mês de março de 1998.*

**(b.3) possíveis conflitos que participou**

*Não observei nenhum conflito vivido pela aluna.*

**(b.4) sua avaliação**

*Penso que a avaliação dela deverá ser diferenciada das outras crianças, porque a J. está muito atrasada devido a maneira como é tratada, seu tratamento é de um bebê.*

**(b.5) desempenho acadêmico**

*Acho que o desempenho poderia ser igual ao das outras crianças ditas 'normais', se a mesma fosse estimulada desde pequena, não sei como trabalhar com esta minha aluna, mas gostaria de aprender e poder ajudá-la a superar e conseguir conquistar seu lugar no grupo.*

**Entrevista geral para todas professoras (conversa gravada)**

*O texto que você me deu, eu li mas não me esclareceu muita coisa. Porque dizia que a criança com problemas tem que ser vista como uma criança normal, que precisa conviver com outras crianças normalmente; que a gente [professores] tem que ver esta criança como um ser normal. Só que eu..., particularmente, isto é um... problema. Eu sei até que a gente tem que colocá-la numa sala de aula, claro!!! Só que para mim é difícil. Porque nos professores não fomos preparados para trabalhar com isso... É difícil. É muito difícil... Para mim já foi difícil no ano passado e essa agora também, porque eu não tenho instrução para isso. É claro que a criança tem que ter ... olha o que eu dou para um aluno dou para todos os outros, eu não faço diferença. Até porque eu não tenho tempo para isso. Para fazer atividades diversificadas, não me sobra praticamente nenhum tempo. É muito difícil...*

1. O que significa para você integrar?

*É fazer com que todos trabalhem juntos. É que todos fiquem juntos. Para mim é isso. Integrar esta aluna (Síndrome de Down) ao grupo. Trazê-la para o grupo, para que ela se sinta à vontade no grupo. O que para mim está sendo muito difícil. Agora que eu já estou trabalhando alguns dias com ela, está sendo bem difícil... como não fala.... Só usa gestos. Ela é bem engraçada porque a gente [professores] dá o trabalho para ela fazer e daqui a pouco rasga-o e joga-o fora. Ela faz e se a gente não for bem rapidinha ela rasga tudo. Os pratos que tu colocas coma comida ela joga fora. E além disso, ela coloca os dos amigos fora também. Então, as crianças ficam cobrando dela.*

2. É viável a integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?

*Bom, no começo eles [outros alunos] não aceitavam muito bem ela não !!! Eles ficavam receosos. Mas agora, já estão aceitando. Estão levando ela para brincar no pátio, na escovação dos dentes eles a ajudam. É viável, só que é difícil. Mas eles já estão aceitando. Não são todos, mas algumas crianças já aceitam ela no grupo.*

3. De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?

*A educação especial pode contribuir, eficazmente, com tudo, né !!! Porque eu sou leiga com relação a estas crianças. As crianças chegam na escola e são jogadas na minha sala. Eu tive que aceitar. Ano passado teve uma integradora [pedagoga] que veio uma vez me visitar e depois, ela disse que viria numa parada pedagógica para me orientar e nunca mais apareceu. Veio uma vez... Então quer dizer foi um ano que eu tive que me virar sozinha...*

4. Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?

*Às vezes sim ! Às vezes, ela incomoda.. Ou até quando as outras crianças estão fazendo as atividades e ela quer pegar e rasgar as tarefas dos outros. Atrapalha eles. E eles se incomodam com isso e pedem: 'tira ela da nossa mesa!!!, Eu faço a seguinte intervenção: 'não, agora a criança A está com vocês e vai fazer sua atividade também!!!' Então tenho que ficar ali o tempo todo, ajudando-a direto. Porque se não... Quando conversei com sua professora anterior, me disse que J. deve estar me testando. Porque ano passado aconteceu a mesma coisa no início do ano. Aí depois, ela parou. Em agosto [depois das férias] começou de novo. Tenho que ser dura com ela porque está me testando, vendo até que ponto ela pode ir.*

5. O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?

*Como se comunicam, pouco fala, tem dificuldades de caminhar. Ela.... a concentração dela é mínima. Para mim o pior de tudo é não falar. Me angustia muito porque eu não sei até que ponto eu posso ir com ela. Eu pergunto e ela não responde, não fala nada. Ela não frequenta a APAE. Ela não tem nenhum acompanhamento especializado. Eu acho que ela deveria ir para a APAE.*

6. Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?

*Não. Ela vai ter sempre dificuldades de acompanhar seus colegas, se conseguir acompanhar. A criança A já está nesta escola a muito tempo, já tem oito anos e não aprendeu nada. Vai ficar uma adulta sem saber falar.*

7. que é ser normal?

*É aquela criança que chega faz as atividades, vai estar sempre integrada no grupo. Aquela maravilha...*

8. Qual a origem da Síndrome de Down ?

*Não sei, algo talvez genético, por isso vai ser difícil a J. ficar normal ou acompanhar os outros alunos. Não é uma doença que tem cura.*

9. Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

*Porque não consegue acompanhar os outros de sua idade na escola. Seu desenvolvimento acadêmico não se realiza, é deficiente. Atrasada...*

10. A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?

*Não sei se ajuda. No caso da J. as pessoas não a ajudaram muito porque ficaram com pena, passavam a mão na sua cabeça e trataram ela como um bebê, então ficou um bebê, ou melhor não cresceu... Esse repeteço de tarefas lhe deixa desmotivada, porque já foi uma coisa que ela já viu no ano passado. Os amiguinhos dela forma para outra turma e ela focou na mesma. Ela está muito atrasada até porque as pessoas aqui da escola, que estão ao redor dela, não deram chances para que ela se soltasse. Porque ficou muito... O pessoal passa muito a mão na cabeça dela com pena. E ao mesmo tempo não dão chances para que ela se mostre. É o que a gente faz mesmo!!! A primeira coisa que se pensa é na pena, piedade, caridade. Nós não damos chances para ela se mostrar, mostrar seu potencial. A gente[professores] faz errado...*

11. Quem pratica integração hoje?

*Não sei se eu pratico... Acho que não!*

12. Quando uma escola está sendo preparada para a integração?

*Quando é? Quando será? Eu não sei. Vai ser muito difícil!!! Do jeito que a educação está sendo colocada de lado por esta gestão, vai ser difícil. Os governantes estão se preocupando com obras, construções, coisas que aparecem, querem se mostrar, aparecer. Não sei se algum dia a escola vai estar preparada para receber estas crianças. E tem mais a família é que atrapalha muito, não ajuda. A família a trata também como um bebê, agora ela tem oito anos, daí a pouco vai ter 30 e vai continuar sendo um bebê.*

13. Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?

*Implica num desenvolvimento e numa aprendizagem diferenciada.*

14. Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down (de sua aluna)?

*Eu ainda não sei... eu vejo que quando agente fala, ela entende. Ela sempre fica muito atenta percebendo tudo o que está acontecendo. Agora com relação aos amiguinhas só se eles puxarem ela para brincar. Eu também noto que ela chega na sala, ela coloca a mochila no seu espaço reservado e vai espontaneamente pegar um brinquedo que quer. Nós não precisamos ajudar, ela vai lá, olha, escolhe e brinca.... Percebo que ela está se soltando aos poucos. Até porque ela quase não me conhece, não conhece os amiguinhas, porque a turma mudou...*

15. Como capacitar o professor para a integração escolar?

*Dando oportunidades para os professores se reunirem, para dizer o que pensam, o que fazem, o que não sabem. Ter cursos, perguntar primeiro se a gente quer trabalhar com este tipo de criança, porque até agora foi imposição o tempo todo.*

16. Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?

*No meu magistério não havia nada disso. Não nos dão base para isso...*

17. A prefeitura lhe proporcionou cursos e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?

*Só a APAE é que convidou a gente para participar mais eu só fui uma vez, quando fiquei sabendo já estava no último dia do encontro e foi só uma conversa simples que não contribuiu muito.*

18. A de quem você busca apoio?

*A professora anterior. Eu e a auxiliar sentávamos e sentamos juntas para ver o que fazer com a criança. Foi a primeira vez que tive uma aluna com deficiência mental... Nunca tinha trabalhado. Foi terrível...*

19. Como você avalia o desempenho de seu aluno na escola? Foi produtivo? Aconteceu modificações no seu desenvolvimento ou na sua aprendizagem? Em que nível?

*Infelizmente não consegui perceber nada, avançou pouco pelo tempo que está na escola e pela idade que tem. É uma pena!!!*

20. O que a escola está propondo para modificar esta situação?

*Até agora só estou observando para ver se encontro alguma caminho ou se alguém pode me mostrar, porque está muito difícil, estou de mãos atadas. Fico deprimida por não conseguir fazer muita coisa. Como ela deve se sentir também chateada?!!*

21. O que mais lhe preocupa?

*Outra coisa é se ela [criança portadora da Síndrome de Down] vai estar se integrando no grupo. Se o pouco que tento fazer vai dar certo, se está certo. Será que eu estou aceitando ela com todos esses preconceitos que tenho? É muita ansiedade. Será que isto vai ser bom para a vida dela?*

22. Quais os entraves mais preocupantes que podem estar impedindo um melhor desempenho seu (professor) na escola?

*Acho que mais o pessoal da educação que agente tenta buscar auxílio e não consegue. Mas é complicado esta situação da integração. Posso até dizer: 'Quem no mundo está preocupado com o outro? Até mesmo sabendo que é deficiente? Ninguém! Eu estou preocupada comigo mesma e não com o outro que está ao meu lado. É meio difícil. Todo mundo está só se olhando...*

23. De acordo com o que você me disse na primeira vez que estive aqui, o que você quis dizer quando afirmou: "todos nós somos capazes"?

*Acho que a criança é capaz de participar daquilo ali e até ter um bom retorno. Só que temos que estar preparadas para proporcionar isso a ela. Criança A é capaz de atingir o nível do grupo só que é difícil, eu não consigo fazer muito por ela.*

24. Sua aluna é capaz? De quê? O que você espera dela enquanto ser humano, pessoa?

*Espero que ela consiga encontrar seu lugar no mundo.*

25. Por que ela tem oito anos e ainda está no II período? Que critérios são usados pela escola para reter esta criança vários anos na escola?

*Eles atrasaram ela, ficou 3 anos no I período. Ela não era nem mais para estar na educação infantil. Ela já era para estar na primeira série. Ano passado, já era para ela estar no II período que corresponde ao pré. Eu*

*já li numa reportagem, de um médico que tinha uma filha portadora da Síndrome de Down que desde o primeiro dia de vida já teve acompanhamento e hoje esta acompanhando sua turma de aula com sua idade normal. Eu acho que no caso da criança A, ela foi um pouco esquecida. Isto atrapalhou seu desenvolvimento.*

26. "Poder ajudá-la a superar e conseguir conquistar seu lugar no grupo". Por que ela ainda não conquistou seu espaço no grupo?

*Este ano não vai alcançar o desenvolvimento compatível ao seu grupo. Talvez, num futuro remoto! Agora ela está bem atrasada, tem oito anos e os outros 4 anos e meio.*

27. Você acha que as características físicas, ou seja, a aparência da criança, delimita seu aprendizado e desenvolvimento? De que modo?

*Acho que não vejo a criança A como uma criança capaz de fazer tudo o que eu proporcionar. Eu acho que ela é capaz. Não agora, mas durante o ano ela poderá melhorar bastante, alcançar nível do grupo. As crianças no início já se... Eu sinto muita pena dela. Infelizmente. Eu acho que isso é uma coisa que eu tenho que trabalhar com isso...*

28. Você me falou que nunca tinha visto uma criança como esta. O que você pensou ao vê-la pela primeira vez?

*Como trabalhar com todas essas crianças se tenho uma turma com quase 20 alunos na sala? Poderei tratá-la normalmente?*

29. Que estratégias alternativas você está pensando em fazer para auxiliar na trajetória educacional desta criança portadora da Síndrome de Down?

*Olha eu estou mais observando como ela reage as coisas que coloco para o grupo. Uma vez fui visitar a APAE e saí de lá pensando que lá seria melhor lugar para colocar estas crianças e proporcionar a elas a oportunidade de mostrarem seu potencial, que eu acho que eles em. No caso da criança A aqui na escola não deram chances a ela e, por isso, não conseguimos perceber seu desenvolvimento. Percebi também, que lá as crianças pareciam mais felizes, brincando, participando... então como é que elas vem para cá para serem discriminadas, segregadas e excluídas. Lá na APAE o pessoal é especializado para isso. Eu acho que deveriam preencher o tempo dela com mais coisas por exemplo, indo a Apae num outro período. Porque em casa ela é tratada como um bebê. Só com o que nos oferecemos aqui na escola é pouco, muito pouco para o que ela precisa.*

30. Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por tantos séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isto?

*Uma relação normal. A gente não foi educada para percebê-los como pessoas que podem ser normais e levarem um a vida normal. Eles teriam muito para nos dizer. A troca é mútua. A gente é que não consegue ouvi-los. Só que nós não nos damos esta chance, não estamos preparados para ouvi-los.*

31. Qual o preço que cada um de nós tem que pagar para vivenciar um escola efetivando o processo de integração destas crianças?

*Cada escola deveria ter uma integradora. Para estar nos auxiliando. Quem está perdendo com tudo isso somos nós e, principalmente, as crianças.*

32. Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?

*Pena, muita pena.*

33. Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? Se você recebesse em sua sala?

*Pena. Mas depois se percebeu que as crianças estavam integradas nos grupos, trabalhando e eu acho que é isso que falta.*

## Anexo XIX

### Transcrição Parcial das Entrevistas

#### Professora B

##### Caracterizando suas funções (ficha individual)

*Sistematizar o conhecimento que as crianças trazem;  
Proporcionar o crescimento individual e grupal rumo a autonomia;  
Propiciar a descoberta do outro;  
Instigar conflitos despertando a curiosidade.*

##### Caracterização da criança (ficha individual)

*Físicas: Cabelos claros e longos, olhos castanhos e pele clara;*

*Intelectuais: Imita alguns gestos durante a música; rabisca a folha, expressa-se através de ruídos variados;*

*Sociais: balança o corpo e imita som para atrair atenção; gosta de música, espelho e água. Brinca mais isoladamente com seu corpo e objetos da sala.*

*psicológicas: Irrita-se quando contrariada; é uma criança ativa, demonstra insegurança e medo em situações novas.*

#### 1ª. etapa

##### (a) Mostramos as figuras e pedimos que escreva sobre o que representam (15 minutos)

*“As fotos me despertam um sentimento de tristeza e pena. O outro lado, me levam a pensar que independentemente do problema das crianças, todas querem brincar, se relacionar com as pessoas, com o mundo. Quando à questão física é evidente (aparece mais) me sinto imobilizada.*

##### (b) Pedimos que fizesse uma classificação das figuras utilizando o critério que achar mais conveniente. (10 minutos)

A professora e a auxiliar estavam presentes e participaram das observações, porém, só a professora escreveu. Durante a observação das figuras da professora comenta: *‘Estas figuras me eestresseam. Não é a minha área de atuação. Não gosto disso. Para você é ...’* Me perguntou se todas as figuras representavam crianças deficientes. Perguntei sobre o que achava: Me respondeu que não.

##### (c) Explicou qual o critério utilizado e porquê. (5 minutos de conversa gravada)

Explicou que: *“o critério que utilizei foi o tamanho das crianças, ou seja, a faixa etária. Ficando a seguinte ordem: 5,6,8,2 e 1,3,7,4*

#### 2ª. etapa

##### (a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down nas figuras? (separar).

Salienta-se que foi possível perceber que ficou muito impressionada com as figuras

Quando vejo estas figuras vários sentimentos vêm à tona: Como lidar com o diferente? Tenho nojo, raiva que são sentimentos que aparecem, a rejeição também. Por isso acho necessário que o professor tenha um acompanhamento psicológico. Não é isso que eu quero para mim. Me senti violentada com o processo de integração. A prefeitura tem que dar o suporte necessário. Eu tenho preconceitos que eu construí em 37 anos de vida é difícil não tê-los ou tirá-los. E tem mais eu não nasci para ser Dom Quixote...

Separou em seguida, apenas a figura 8 dizendo que apenas algumas crianças são.

**(b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais da sua idade?**

*Basicamente seu desenvolvimento e desempenho acadêmico é diferenciado, é mais lenta que as demais crianças, no caso da criança B, ela ainda tem paralisia cerebral e isto a imobilizou. Não caminha, só se arrasta... Fica difícil trabalhar assim... É muita responsabilidade. Ela foi operada do coração este mês. Então eu vou querer um parecer de uma médica porque eu não vou me responsabilizar sozinha...Desse jeito, poderei tratá-la como normal?*

**3ª etapa:**

**Escreva sobre a criança portadora da Síndrome de Down (produção escrita)**

**(b.1) sua interação**

*No início foi um choque para mim e para todo mundo aqui na escola. Porque ela tem a mesma idade que todos da sua turma e ainda, usava fraldas, por causa da paralisia. Não falava. Então tivemos que estar sempre em cima dela ou chamando-a, conversando e estimulando-a diretamente porque se não ela fazia um movimento para trás e para frente com os braços associando a barulhos e ruídos com a boca. Então isto espantou no início. Então foi colocado para os outros alunos que ela precisava de ajuda e que tinha a idade igual a todos da sala, mas que não conseguia controlar os esfíncteres. Então, foi assim... Foi pedido ao grupo que quando vissem alguma situação semelhante me chamar ou até mesmo chamá-la. Todos as chamavam para ela vir para a roda. Ela não podia ficar na roda. A gente colocava-a na roda ou o material do centro da roda ela mexia e a gente[professores] dizia não! Agora não dá. Então ela se desestimulava, porque ela queria mexer naquilo e não podia naquela hora. Então, ela saía da roda e todos a chamavam para ela olhar... Então, eles foram se acostumando e, eu também. Porque, também, ela começou a fazer menos isto. Começou a vir mais para a roda, a tomar a iniciativa de vir e de mexer também e isto eu ficava me questionando, se deixava.... mas os outros eu não deixava, porque ela deveria? Foi uma contradição... Porque ela pode e nós não podemos....*

**(b 2) sua aprendizagem e desenvolvimento**

*O que eu senti foi uma dificuldade muito grande porque o grupo tem uma patotinha específica ali (uns 5 alunos) que são superativos, que jogam cadeiras, que às vezes, que nós temos que segurar fisicamente mesmo para que não se machuquem e não machucarem o outros. Então, fica difícil ter uma estimulação direta para ela... A questão de vir para a roda e participar do grupo, as crianças começaram a tratá-la como bebê e isto ela não gostava. Então nós tivemos que conversar com o grupo porque ela não era mais um bebê, apesar de usar fraldas ainda. Houve uma mudança muito grande no grupo em relação a isso. Até mesmo nossa de achar que.... querer proteger demais ela. Ela também participa, chega mais perto...Em termos de pegar na tesoura ou qualquer outra coisa assim, não é feito com ela. Vinha, sentava na mesa, mas a tesoura era uma coisa que quando não dava para ficar junto com ela na mesa, então não dávamos. Então ela tinha que cortar com as mãos e não tinha tesoura para ela.*

**Por quê?**

*Porque não tínhamos ninguém para ficar perto porque até ela poderia usar a tesoura, mas se tivesse alguém, naquele momento, que pudesse ficar com ela e, geralmente, não tinha porque deixá-la sozinha é perigoso, poderia se cortar. Com a argila, por exemplo, ela já pegava e botava na boca. Mas, no meu ver, não era tão perigoso quanto a tesoura que poderia se machucar. Mas as outras crianças conseguiam controlá-la.*

*Aqueles que estão mais perto fazem isso... Quanto aprendizagem em si, está um atrasada para a sua idade, até por causa da própria deficiência. Seu desenvolvimento é muito lento, não acompanha esta turma. Fica mais perto do espelho se olhando, talvez pensando...*

### **(b.3) possíveis conflitos que participou**

*Há!!! Ela ficava irritada quando eles a tratavam como bebê. Isto ela não gostava. Aquela coisa de pegar no colo, de ficar sempre em cima fazendo brincadeiras... Foi feito um trabalho com o grupo. Oh! Ela não está gostando disso... Então, ela se irritava bastante. Porque eles queriam pegá-la. Segurá-la no colo e também para andar junto. Aí, ela só conseguia se cada coleguinha segurasse em cada mãozinha dela. A gente usava muito as outras crianças para ajudar e no início ela não queria. Ela tinha preguiça, até porque as outras professoras só levavam ela no colo. Tinha preguiça de caminhar... Ela gostava de ficar mais na sala. Depois ela começou a aceitar mais... de aceitar a mão do outro colega. Forma estas as alterações ou os conflitos que surgiram. Sobre a alimentação: A Apae nos orientou no sentido da importância dela comer sozinha, de pegar na colher, de estimular isto aí... Então pensamos numa alternativa: como nosso horário de alimentação: era no final do período e se acumulava com higiene e escovação dos dentes. Então era muita coisa e ficava complicado deixá-la comer sozinha. Então era mais fácil para nós, de coordenar e manter o grupo, dar comida na boca dela. Apesar de isto não ter sido o melhor para ela. Então, o trabalho que se fez, foi que na hora do lanche ela teria que se virar, pedir comida, botar na mão... Esse trabalho era feito na hora do lanche. Na hora do almoço era direto na boca. Essa foi a melhor forma que encontramos.*

### **(b.4) sua avaliação**

*Isto também é algo complicado e confuso no caso dessas crianças. Não somos orientados e preparados para isso. Não sei se no próximo ano ela vai para o III período que corresponde ao pré. Como posso trabalhar com tantas crianças diferentes. Diferentes no jeito de ser, de pensar, de valores que construíram? Como avaliar tudo isso e agora, mais a criança B?*

### **(b.5) desempenho acadêmico**

*O que ela gostava de fazer era pegar os jogos de encaixe para tirar tudo e jogar no chão para que a gente [professores] arrumassem e ela repetisse. Ela está naquela fase de bebê que gosta de jogar no chão e ver a gente juntar. A leitura que faço dela é que ela gostava de entrar em contato com os objetos de encaixe, não se importando pelo que realmente deveria ser feito com aquele brinquedo. O trabalho que foi feito com ela foi mais assim: de deixá-la limpinha, amarrar dos seus cabelos, lavar o seu rosto... Ela gostava muito de água, do espelho, de cantar. Ela se aclamava através da música. Tudo isso, foi muito pouco com relação ao que ela poderia dar as respostas. Se tivesse sido feito um trabalho da nossa parte mais intenso (frequente) com mais tempo, com uma estrutura melhor, com um apoio melhor, seu desempenho seria outro. Ela poderia dar mais dela, e eu poderia estar mais presente. Mas, com relação a estrutura, a gente faz o que pode. Então, dentro disso, percebem-se avanços, pequenos e frustrantes como professoras mais ouve. Folha do amigo do lado ela rasgava, a toalha da mesa ela puxava e vinha tudo... ela passou a entender mais as coisas agora. As outras crianças antes não queriam fala com ela, assim como também tinha esse desafio. Deveria impor um limite. Então depois o grupo começou a dizer um limite... Num certo momento me dirigiu a palavra e perguntou: Eu queria saber se tem negros portadores da Síndrome de Down? E na mesma frequência?*

## **4ª. etapa**

### **Entrevista geral para todas as professoras (conversa gravada)**

1. O que integrar significa para você?

*O que sei é que não é isso que realmente acontece nas escolas. As crianças não podem ser consideradas integradas, com tantas dificuldades que temos... Integrar é... olha eu nem sei explicar direito. Acho que é compartilhar com os outros, crescer individual e coletivo, participar dos conflitos, é aprender mesmo... E isso eu não consigo fazer.*

2. É viável a integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?

*Acho que é, dentro do limite que ela apresenta e que possa acompanhar o grupo. Eu sempre me questiono: 'será que não se pode trabalhar de modo separado? As mesmas atividades para todos?' então eu fico pensando, no caso da minha aluna, pelo meu entendimento, minha formação, minha capacitação, ela é diferente, ou o que ela apresenta um nível de desenvolvimento mais para olhar no espelho, descoberta corporal, coisas que trabalhei no berçário, embora com a idade deste grupo onde ela está (6 anos e 11 meses). Dentro deste grupo as outras crianças também tem diferenças, claro! Só que, não tem nenhuma dentro da fase que ela está. Como é que eu vou trabalhar? Com atividades diferentes para ela? Nesta fase onde ela está, de desenvolvimento, existe uma estimulação e um interesse próprio desta fase.*

4 De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?

*Ah!!! Sem dúvidas que a educação especial pode contribuir! Porque eu não tive formação nesta área. O que eu tenho é pique de enfrentar estas coisas sozinha, que é difícil, pegar uma criança diferente, que ela é deficiente mesmo. Todos nos somos diferentes. Como ela, além da Síndrome de Down tem paralisia cerebral, ainda é mais diferente. Não era só a diferença individual. Tem um problema concreto - real. Então a educação especial vem a contribuir em muito. Até porque eu não entendo nada disso. Se tivesse alguém me orientando. Minha experiência de testar para ver o que poderá dar certo... isso é muito superficial...*

5 Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?

*Atrapaça, sei que às vezes, os outros também atrapalham ela. Já foi até colocado em reuniões de pais dá questão: de outras crianças atrapalharem e incomodarem muito mais do que a criança portadora da Síndrome de Down dentro da sala de aula.*

6 O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?

*Elas têm seu ritmo próprio. Cada uma tem o seu ritmo próprio. Só que o dela é bem mais específico, ela tem muita dificuldade de coordenação, atenção, concentração, é uma coisa mais lenta que é diferente do grupo. Por exemplo, ela não come sozinha, não anda sozinha, usa fraldas, não vai ao banheiro. Então ela tem um grau de dependência bem maior do que o resto da crianças desse grupo.*

7 Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?

*Pode. Agora do jeito que está organizada a sociedade, com todos os preconceitos que tem, que eu tenho... A gente [professores] está contribuindo muito pouco para isso. O preconceito é que determina muita coisa porque a minha cabeça, eu digo que eles têm condições de levar uma vida normal mas... Então é esse mas que vem cheio de preconceito, eu não tenho muito claro. Mas é esse preconceito que várias pessoas já descobriram e trabalharam que eu não descobrir e ainda tenho que trabalhar em mim. O que eu acredito é que a gente não conseguir superar o preconceito. É romper e deixar esquecer o quanto eles são diferentes. As limitações, muitas vezes, são da própria barreira que construímos para que eles fiquem longe da gente.*

8 O que é ser normal?

*Eu não sei. Não existe o normal. É um padrão que todo mundo se comporta mais ou menos por aquela linha. Mas é difícil encontrar a normalidade, porque cada um têm seu grau de loucura, suas deficiências, suas*

limitações. A normalidade não existe. Porém, dentro da minha cultura, da minha educação, da minha formação pedagógica existe um padrão de normalidade.

9 Qual a origem da Síndrome de Down ?

*Genética. Não tem como curar. Quem nasce com isto vai ser sempre Síndrome de Down*

10 Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

*Eu não sei nada da parte teórica. Como o desenvolvimento é mais lento e nesse caso o mental, na cabeça. Porque seu desenvolvimento não é no ritmo que se esperava. Então se coloca isso: deficiente mental.*

11 A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?

*Integração tem que ser no sentido de aceitar esta criança na sala. Primeiro ela tem que se integrar, depois interagir com o grupo. Primeiro a professora que tem que aceitar e depois o grupo. Porque se você que coordena o grupo, aceitar essa situação, você poderá ajudar o grupo a aceitar também esse desafio. Uma coisa muito interessante que aconteceu aqui na escola: qualquer criança que faz aniversário, realizamos uma festinha, alguns ganham presentes dos amigos quando mandam convites. No aniversário da criança B, mandamos convites para toda as crianças da escola. Uma coisa que me chamou atenção, na minha vida profissional eu nunca vi disso..., e nunca aconteceu aqui na escola. É que todos compraram presentes para ela. Ela saiu carregada de presentes. E aqui eles falaram que nunca ocorreu na escola uma situação dessa. Então, foi um dado que me pareceu assim: de colocar a pena, de querer agradecer, ou seja, de querer dizer que estavam aceitando-a dando presentes. No caso da mãe, ela ficou muito contente, aceitando isso como uma forma das crianças mostrarem que gostam e aceitam sua filha.*

12 Quem pratica integração hoje?

*Eu não sei, eu não me considero uma professora integradora. Porque tenho uma carrada de preconceitos que construí durante 37 anos de vida, muitas dificuldades que aparecem no meu próprio trabalho e relacionamento que acabam dificultando o desenvolvimento e a aprendizagem da minha criança portadora da Síndrome de Down. É muito difícil se livrar dos preconceitos, ele faz parte da tua vida. E integrar também tem que fazer parte. Eu estou tentando fazer um trabalho na minha própria vida, modificando algumas coisas que daí me ajudarão a caminhar mais junto das crianças.*

13 Quando uma escola está sendo preparada para a integração?

*O trabalho com estas crianças não é uma opção minha, não é!!! Eu luto já desde o início.*

*Eu estive na APAE e não gostei do que vi. Não gosto, não tenho nenhuma afinidade com este tipo de criança. Uma coisa que é cheia de preconceitos. Eu estou tentando trabalhar isso dentro de mim, mas eu sou bem preconceituosa.*

14 Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?

*Lógico. Se você quebrar um braço ou uma perna, por exemplo, já não vai poder fazer as coisas que faz todo dia, você vai ter que adaptar suas tarefas. O deficiente eu acho que é um pouco diferente, por isso, não aprende do mesmo jeito que as outras crianças.*

15 Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down ?

*No caso da minha aluna eu percebo que ela fica muito distante, não se concentra nas atividades, como não fala, não consigo encontrar uma forma dela me dizer que aprendeu determinado conteúdo.*

16 Como capacitar o professor para a integração escolar?

*Cursos mensais, encontros para debates, trocas de experiências, com apoio psicológico, porque não é fácil a gente trabalhar com os nossos preconceitos...*

17 Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?

*Minha opção foi educação infantil por isso, não nos deu nenhum subsídio teórico para trabalhar com estas crianças, bem diferente do que acontece com a educação especial.*

18 A prefeitura lhe proporcionou curso e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?

*Eu me senti violentada, eu não queria trabalhar com este tipo de criança. Veio a lei e estou com essas crianças na sala, por isso, eu estou fazendo o possível, vou ler, vou pegar, vou ver o que ela provoca em mim, vou mexer em mim. Eu estou enfrentando...Aí, foi proposto pela APAE, transformar os encontros que tínhamos em cursos com certificados. Para a gente[professores da prefeitura] ter alguma coisa a mais. Até aí, tudo bem! A APAE cobraria uma taxa simbólica de dois reais. Tentaram entrar em contato com a prefeitura para ver se conseguiriam fazer o convênio e não tiveram respostas. E aí foi proposto o que fazer: a gente teria que pagar essa taxa. Neste momento eu fui contra. Não pelo dinheiro [...] Só que é assim: se é para mexer em feridas, para mexer nisso, nessa sociedade preconceituosa, não temos que tirar dinheiro do bolso não, eu não acho justo. Eu acho injusto a prefeitura, que é único lugar para debater sobre isso. Veio uma lei para ser cumprida por nós. Então a prefeitura tem que assumir o mínimo. Ninguém deles estão querendo. Então é a maior festa pagar do meu dinheiro. Eu estou fazendo um sacrifício, eu quero fazer e mexer nisso, mas eu pagar? É um sofrimento que eu vou ter que passar, porque eu vou mexer em feridas. Eu já estou pagando o meu preço que é mexer nas minhas próprias feridas e preconceitos... e eu tirar meu dinheiro! É pouco, lógico. Só que eu acho que já estou pagando um preço bem alto.*

19 O que você está propondo para modificar a situação da sua aluna?

*Eu não sei se estou contribuindo ou não para ela. Eu nunca tive ninguém para trocar idéias sobre isto, nem na APAE. Não sei se foi para ela ou mais para mim o crescimento, a ajuda que pude dar. Para mim ela estava neste estágio de desenvolvimento. Se outra criança também estivesse nesse estágio eu também teria que fazer diferente. Independente se tivesse Síndrome ou não. Então eu fiz isso, não porque ela tem a Síndrome de Down, mas por entender que ela estava nesse estágio de desenvolvimento.*

20 Outra questão foi: Eu não quero ser Dom Quixote?

*Quando eu comecei o trabalho nesta área [educação infantil] foi imposto para mim, veio à lei, goela à baixo e eu tive que engolir... Agora eu estou tentando transformar para não ficar sapo entalado e conseguir digerir o que botaram goela a baixo...Então, vou digerir como: indo à Apae, nos encontros, nas reuniões, conversando com a mãe, tentando vencer os preconceitos que eu tenho, o que eles me provocam, o que eu posso trabalhar em mim. Eu sei que isso vai ajudar na minha vida. O interesse que eu tenho na criança B é mais assim, por mim mesmo de vencer as coisas que eu não consigo encarar de frente. Isto não é ser Dom Quixote, trabalhar isolado, lutar contra o mundo inteiro, eu luto por aquilo que eu tenho interesse particular que é vontade de me conhecer e mexer nessas "merdas" que eu tenho.*

21 Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?

*Eu olho diferente. No início eu a olhava com um bicho. Não chegava perto. Olhava só de longe. Agora, não! Já identifico seu sorriso, até no rosto ... agora já consigo lidar melhor.*

22 Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? Se você recebesse em sua sala?

*Aquelas figuras me assustam. O cego que tem o olho mais fundo é horrível. Eu tenho pena. O rosto pra mim, o brilho no olhar é uma coisa que gosto muito. A expressão para mim passa muito pelo rosto, pela aparência.*

23 Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isso?

*Elas não têm espaço, elas têm que correr... Elas podem nos chamar a atenção para as construções arquitetônicas, do próprio país. Eu nunca tinha imaginado isso, pensado nisso, se eu mesma quebrasse a perna, escolhendo uma coisa mais branda para mim, como eu faria para subir no ônibus? Ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membros da sociedade.*

## Anexo XX

### Transcrição Parcial das Entrevistas

#### Professora D

##### Caracterizando suas funções (ficha individual)

*Auxiliar o desenvolvimento das crianças;  
Ajudar na alimentação e auto cuidado;  
Fazer atividades motoras e psicológicas;  
Avaliar a aprendizagem das crianças.*

##### Caracterização da criança (ficha individual)

*Físicas: gorda, flácida, olhos puxados, dificuldade visual;  
Intelectuais: não foi possível observar;  
sociais: gosta de brincar com algumas crianças;  
psicológicas: não sei.*

#### Depoimentos extras:

*Quando eu cheguei, no meu primeiro dia de aula, já identifiquei que teria problemas, com a criança com a Síndrome. Mesmo sabendo já algumas informações sobre ela, foi uma surpresa, pensei até que ela pudesse ter desistido da escola. Sei, lá! Parece alguma coisa inconsciente.*

#### 1ª. etapa

(a) Mostramos as figuras e pedimos que escrevesse sobre o que representam. (15 minutos)

*“As fotos apresentam várias crianças em escolas talvez especiais, trabalhando, estudando, aprendendo....”*

(b) pedimos que fizesse uma classificação das figuras utilizando o critério que achar mais conveniente. (10 minutos)

A professora observou as figuras atentamente, tentando encontrar uma lógica entre elas, depois de algum tempo disse: *vou classificá-las pela deficiência.*

(c) explique qual o critério utilizado e o porquê. (5 minutos de conversa gravada)

*Explicou que: “O critério que usei foi juntar as crianças pela deficiência que tinham.*

*1- Surda, paralisado cerebral 6 e 5; cego 3 e 7; e Síndrome de Down 2, 4 e 8.*

#### 2ª. etapa

(a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down nas figuras? (separar)

Foi possível perceber que ficou muito impressionada com as figuras

*Eu consigo identificar estas crianças 2,4,8 .*

**(b)** O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais outras da sua idade?

*Tudo! Elas não têm desenvolvimento como as normais, sua aparência é de uma criança deficiente baba, chora, se irrita sem causa....*

**3ª etapa:**

**Escreva sobre a criança portadora da Síndrome de Down. (produção escrita)**

**(b.1) sua interação**

*Tentei tratá-la normalmente, mais não foi possível. Acho que foi nós mesmos, as professoras, que deixamos claro as grandes diferenças que existem entre todos. Deste modo, a integração para mim... acho que não é viável. Não acho na minha opinião que seja bom para ela estar junto com as outras crianças que são tão diferentes dela.*

**(b.2) sua aprendizagem e desenvolvimento**

*Eu quase não consigo observar muito este desenvolvimento, porque até tem os outros alunos, que eu tenho que dar mais atenção, eles me exigem mais, entende?!*

**(b.3) possíveis conflitos que participou**

*Talvez os conflitos tenham sido meus, ao invés da criança, porque eu senti muita dificuldade de interagir com ela, e ainda tenho. Inicialmente me assustei um pouco com sua aparência. Não tive preparação alguma para lidar com isso.*

**(b.4) sua avaliação**

*Outro Problema que não sei como fazer: avaliação. Eu converso com algumas pessoas da escola, olho as avaliações anteriores, observo pouca evolução no desenvolvimento dela. Como quase não deu muita atenção e sua interação com os outros é muito rara eu observar, não consigo registrar os conflitos, suas atividades individuais... Tudo isto é muito difícil.*

**(b.5) desempenho acadêmico**

*Pois bem, como já te falei, não observo seu desenvolvimento e aprendizagem, como observamos nas crianças normais. Ela é deficiente... Seu desenvolvimento se diferencia das outras crianças, pela deficiência. Não consegue fazer o que os outros fazem.*

**4ª. etapa**

**Entrevista geral para todas as professoras**

**1. O que significa para você integrar?**

*Esta palavra não me soa bem nos ouvidos, entende?! Nós tivemos que aceitar essas crianças, por causa de uma lei, que eu não sei qual é, e não nos deram uma preparação sobre como trabalhar com ela. Tentei tratá-la normalmente, depois de um bom tempo, onde a basicamente, segreguei ela na sala, mas não foi possível, ela faz muitas coisas que os outros de sua turma não fazem e coisas que eles já passaram desta fase. As vezes, eu dou outra atividade para ela, para preencher seu tempo, mas mesmo assim, acaba incomodando seus colegas. O pessoal da educação especial poderiam adaptar atividades para ela. Ou mesmo atendê-la numa sala separada.*

2. É viável a integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?

*Desse jeito, não vai dar certo. Nos não temos que receber estas crianças na sala, até mesmo porque não temos formação para isso. O melhor para todos, é que esta criança pudesse ter oportunidade de aprender alguma coisa, que não é aqui na escola o lugar certo. Talvez na APAE, ou em outros lugares.*

3. De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?

*Puxa!! As pessoas da educação especial poderiam estar na escola para nos auxiliar ou até mesmo trabalhar com estas crianças que precisam muito, e nos professoras não sabemos o que fazer, como fazer, e se vale a pena fazer...*

4. Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?

*Esta menina, no caso, às vezes ela acaba atrapalhando, mais na maioria dos dias ela, fica mais na dela. Não conversa muito, fica bem quieta. É só não mexer nela. Ano que vem, provavelmente ficará nesta turma mais uma vez, porque ela é deficiente e não consegue acompanhar. Aqui ela não consegue interagir muito com as crianças, que são normais. Acho ela um pouco esquisita, porque fica sempre sozinha e quieta.*

4. O que está propondo para modificar esta situação?

*“Olha eu não posso fazer nada por ela, se dependesse de mim ela estaria em outra escola, APAE, porque lá sim... É o seu lugar.*

5 O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?

*Tudo! Sua aparência, que no início, me apavorou muito...*

6 A aparência pode determinar ou influenciar no desenvolvimento da criança portadora da Síndrome de Down? Em que sentido?

*Eu não interajo muito com ela não. Talvez pela minha maneira de ser. Mas que ela é estranha, isso é! Tem os olhos puxados, gordinha, muito pesada para brincar, correr, baba,...*

7 Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?

*Isso eu não sei responder.*

8 O que é ser normal?

*A minha turma é normal, todos estão acompanhando bem, fazem as tarefas, conversam, brincam de jogos, e esta menina não é normal, porque ela não faz nada disso... eu fico desesperada, irritada.*

9 Qual a origem da Síndrome de Down?

*Eu acho que é Genética. Deve ser alguma coisa errada no pai e na mãe.*

10 Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

*Olha porque, no meu caso, fica claro a deficiência, por que ela não acompanha a turma. É só olhar para ela e ver que não é normal. Sua aparência é... ela baba. não cheira muito bem. Sua aparência para mim é deprimente.*

11 A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?

*Eu não sei se ajuda. Por que aqui ela não aprende.*

12 Quem pratica integração hoje?

*Vocês da educação especial, talvez, tenham abraçado esta bandeira, mas não é muita gente que pensa assim não. Nós, os professores, pouco sabemos sobre isto, como trabalhar com a criança portadora da Síndrome de Down. O melhor seria que estas crianças fossem atendidas em salas próprias para elas, talvez pudesse ser aqui mesmo na escola. E que pessoas com esta formação especial atendessem elas.*

13 Quando uma escola está sendo preparada para a integração?

*Eu não sei te responder isso.*

14 Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?

*É claro! A menina na minha turma não aprende porque é deficiente*

15 Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down ?

*Eu ainda não conseguir identificar algum potencial nela. Talvez se ela tivesse no maternal II, pudesse aprender ou se mostrar mais do que no período III onde as crianças estão sendo preparadas para a alfabetização na primeira série.*

16 Como capacitar o professor para a integração escolar?

*Talvez se o pessoal da secretaria e vocês da educação especial nos der subsídios teóricos suficientes, pudéssemos estar dando mais atenção a estas crianças aqui na escola. O que percebo é que elas sempre sobram..*

17 Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?

*Minha opção foi educação infantil ,não tive nada de educação especial..*

18 A prefeitura lhe proporcionou curso e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?

*Participei de algumas palestras terríveis que somos obrigadas a assistir. Isso não ajudou em nada. Só perdi meu tempo.*

19 O que você está propondo para modificar a situação da sua aluna?

*Eu não sei o que fazer. Vai fica do mesmo jeito que está até agora. E ela vai ficar mais tempo aqui nesta escola até poder ir para a primeira série, se aceitarem ela lá.*

20 Quando você planeja uma atividade, você pensa na criança portadora da Síndrome de Down?

*Quase não tenho tempo para planejar, e quando isso acontece planejo no geral.*

21 Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?

*Sem saber o que fazer, fico vazia.... impotente. Talvez, a educação especial pudesse atender esta criança porque só assim poderão, não sei..., aprender alguma coisa. Já existem escolas especiais para atender estas crianças, por isso é muito difícil elas aprenderem aqui. Eu não me proponho a realizar um trabalho com ela. Se colocaram ela aqui ela tem que acompanhar os outros... Se depender de mim...ela vai ficar muito tempo aqui.. Como já sabemos, estas crianças não aprende da mesma forma, elas precisam de atendimento especial e eu não vou e não posso fazer isso.*

22 Aponte os sentimentos (reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? Se você recebesse em sua sala?

*Me irrita ver estas crianças. Não sei o que sinto de verdade, Talvez até medo de ter alguém na minha família assim.*

23 Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isso?

*Comigo talvez nenhuma relação. Eu não consigo nem ajudar uma pessoa cega a travessar a rua. Penso coisas horríveis sobre isto.*

#### **Comentário extras:**

*Olha eu acredito que a prefeitura, neste caso, deveria investir em algo que tem futuro, que vai dar retorno, e não nestas crianças... Não quero dizer que elas não precisam, só que elas já tem escolas bem aperfeiçoadas para atendê-las e deveriam estar lá.*

## Anexo XXI

### Transcrição Parcial das Entrevistas

#### Professora C

##### Caracterizando suas funções (ficha individual)

*Proporcionar as crianças momentos de prazer, criatividade, de aprendizagem...*

*Desenvolver a coordenação psicomotora, visual e auditiva..*

*Promover a interação entre todas as crianças*

##### Caracterização da criança (ficha individual)

*Físicas: Cabelos cumpridos, bonita,*

*Intelectuais: domina várias tarefas referentes ao seu nível de desenvolvimento*

*sociais: simpática, amorosa, dedicada, atenciosa com os colegas*

*psicológicas: interage com os amigos, sorri, ...*

#### Depoimentos extras:

*Quando me falaram que eu teria uma criança portadora da Síndrome de Down na sala, fiquei me questionando, o que poderei fazer por ela, pois não tenho nenhuma formação nesta área. Resolvi encarar este problema (minha dificuldade) de frente, e tentar proporcionar a ela todos os momentos possíveis de interação para que ela pudesse se desenvolver como as outras crianças nesta fase etária.*

#### 1ª. etapa

(a) Mostramos as figuras e pedimos que escreva sobre o que representam (15 minutos)

*Nas fotos posso perceber várias crianças, cada uma com um especificidade, ou seja, uma individualidade, ou mesmo, com suas diferenças, trabalhando, realizando alguma tarefa, seja na sociedade ou na sala de aula.*

(b) pedimos que fizesse uma classificação das figuras utilizando o critério que achar mais conveniente (10 minutos)

*A professora observou as figuras atentamente, tentando encontrar uma lógica ente elas, depois de algum tempo disse: Não posso classificá-las pois, cada uma é uma... Cada uma tem sua diferença, talvez pudesse agrupar num único grupo: as crianças.*

(c) explique qual o critério utilizado e porquê 5 minutos de conversa gravada.

*Explicou que: Nos temos o costume de classificar tudo o que vemos como bom ou ruim, inteligente ou ignorante, pobres e ricos, brancos e negros... e assim por diante. No meu entender, do meu jeito de ser... penso diferente... Precisamos trabalhar, respeitar nosso modo de ser, pensar só assim, poderemos nos melhorar enquanto ser humano.*

#### 2ª. etapa

(a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down nas figuras? (separar). Foi possível perceber que ficou muito impressionada com as figuras

*Eu consigo identificar estas crianças 2,4,8 .*

**(b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais outras da sua idade?**

*Talvez o que possa ficar mais evidente são suas características físicas, sua aparência quero dizer... todos nós somos diferentes, pensamos diferentes, agimos diferentes, sentimos diferentes...*

**3ª etapa:**

**Escreva sobre a criança portadora da Síndrome de Down (produção escrita)**

**(b.1) sua interação**

*No caso de minha aluna, esta, acompanhando muito bem a turma, pode até ser que mais tarde possa aparecer problemas, mas agora não. Ela brinca, joga, divide os brinquedos com os amigos. Corre, pula corda, escreve seu nome, reconhece algumas letras... Sua interação comigo e com o grupo é muito boa.*

**(b.2) sua aprendizagem e desenvolvimento**

*Como eu já disse, ela sabe muita coisa, como os outros também sabem. Sua idade está compatível com seu desenvolvimento, é claro que cada caso é um caso. Tem coisas que sabe menos, outras sabe mais, como os outros também. Eu não quero é, supervalorizá-la achando que por ser uma criança portadora da Síndrome de Down está sobressaindo.... As coisas que ela faz soam normais.*

**(b.3) possíveis conflitos que participou**

*Brigas por brinquedos, por querer participar das brincadeiras, mas tudo de forma que posso dizer normal. Nada fora do cotidiano da nossa escola. As crianças nesta fase, elas brincam bastante, brigam bastante, ela adora faz-de-conta. Sempre quer se a mamãe. E às vezes, dá briga por causa disso. Minhas interferências são poucas, pois prefiro que elas se entendam sozinhas..*

**(b.4) sua avaliação**

*Eu faço o registro diário da turma, sempre destacando alguns alunos que chamaram mais atenção, ela está sempre lá... na maioria das vezes. Então fica fácil avaliar. Tenho vários momentos que percebo sua evolução nas brincadeiras e na fala que ela tem um pouco de dificuldade... Para mim, é como eu tivesse uma criança normal na sala e não mais uma.*

**(b.5) desempenho acadêmico**

*Ela já reconhece seu nome, algumas letras, sempre em seus desenhos acaba misturando letras e desenhos. Ela adora mostrar o que já sabe... às vezes acho que ela gosta de ser elogiada, porque quando termina uma atividade logo vem mostrar para todos...*

**4ª. etapa:**

**Entrevista geral para todas as professoras**

**1. O que significa para você integrar?**

*Para mim integrar é aceitar o outro do jeito que é. Não é porque alguém tem uma deficiência que ela tem , deve, pode ser integrar... Muitas pessoas não tem nada disso e também não são integradas. Acho que vem da própria formação pessoal das pessoas. Eu sempre tentei dar o melhor de mim para todos os meus alunos,*

*independente do que apresentam ou tenham... Integrar é muito mais amplo do que ter esta criança na sala... Eu nem saberia dizer, pois já faz parte de mim isto...*

2 É viável a integração das crianças portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?

*Para a minha aluna está sendo ótimo, eu não vejo nada de ruim nisso. O que às vezes percebo é que alguns profissionais da escola, ou até mesmo os pais das outras crianças se mostram com pena dela. Eles passam a mão em sua cabeça, tratam ela como uma criancinha. Algumas no início tinham medo... Eu sempre faço um trabalho na turma envolvendo todos, deste modo ela não fica discriminada e os outros a aceitam muito bem.*

3 De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?

*Olha eu acredito que a educação especial pode contribuir muito, só que do jeito que está estruturado lá na secretaria, não é possível mudar para melhor esta situação. Acho entre elas não tem integração. Uma vez duas pessoas vieram aqui e me deram algumas orientações porque eu tinha um outro aluno deficiente. Cada uma falou uma coisa. Acredito que as reuniões que tinham num tempo atrás eram ótimas, pois sempre trocávamos experiências. Isto acabou por davar certo... Não sei qual é o compromisso que a secretaria tem com relação a todas as crianças, independente do que tenham... Também não sei qual é o compromisso dela com os professores, que a cada dia são mais pisoteados, menosprezados, isto é o fim do ser humano... Isto eu não quero nem para mim, nem para meus alunos.*

4 Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?

*Depende. Depende da maneira como tu encaras as coisas. No meu caso, está dando certo. Mas já sei de outras crianças que estão sofrendo muito..*

5 O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?

*Sua aparência, porque a gente faz uma imagem negativa destas crianças. E isso acaba influenciando muito na nossa relação com ela.*

6 A aparência pode determinar ou influenciar no desenvolvimento da criança portadora da Síndrome de Down ? em que sentido?

*Lógico. Seu uma pessoa não gosta da criança que é Síndrome de Down isso vai influenciar em tudo.*

7 Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?

*Olha a minha aluna nunca vai deixar de ter a Síndrome de Down . Só que ela faz as coisas como uma criança normal.*

8 O que é ser normal?

*Eu nem sei.*

9 Qual a origem da Síndrome de Down ?

*Quando eu recebi esta criança em minha turma, li várias coisas sobre a Síndrome de Down e não cheguei a nada. Talvez seja uma anormalidade cromossômica.*

10 Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

*Não sei.*

12 A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?

*No meu caso só está ajudando, pois ela tem um potencial muito grande para ser desenvolvido.*

13 Quem pratica integração hoje?

*Poucas pessoas que pensam diferente, que tentam construir um mundo melhor para todos, pratica integração. A interação é fundamental para as crianças, incluindo aí, o respeito pela pessoa humana, do jeito que ela é ou ficou.*

14 Quando uma escola está sendo preparada para a integração?

*Quando aceitarem as suas próprias diferenças.*

15 Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?

*Dependendo do que foi afetado pode causar uma aprendizagem diferente, que necessite de mais coisas para que possa aprender. Mas o mais importante é que aprende.*

16 Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down ?

*O da minha aluna é normal. Às vezes ela fica um pouco preguiçosa, mas eu fico ali... não dou moleza... Às vezes ela fica me testando. Mas eu sou persistente... Não largo do seu pé...*

18 Como capacitar o professor para a integração escolar?

*Não sei se somente os cursos que a prefeitura oferece são suficientes. Por que a coisa é mais ampla. É um modo diferente de ver o mundo, de entender as pessoas e isto é muito pessoal...*

19 Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?

*Eu só tenho magistério, mas da vida eu entendo muito. A cada dia posso melhorar e não vou parar de insistir nos objetivos que traço para a turma.*

20 A prefeitura lhe proporcionou curso e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?

*Vou em todos os encontros que aparecem. Eles ajudam mas não é só isso que precisamos.*

21 O que você está propondo para modificar a situação da sua aluna?

*Muitas crianças são discriminadas eu não deixo isso acontecer dentro da minha sala, pelo menos. Em todas as atividades ela é convocada a participar, os outros alunos já sabem que todos participam das brincadeiras...*

22 Quando você planeja uma atividade, você pensa na criança portadora da Síndrome de Down?

*No meu caso não preciso porque ela acompanha a turma.*

23 Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?

*Que o mundo é cheio de pessoas diferentes uma das outras e temos que aprender a trabalhar com isso. Meu sentimento de pena, não é com relação as crianças, mas com relação aquelas pessoas que não acreditam em si mesmas nas suas capacidades de mudar aquilo que quiserem e desejarem.*

24 Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por séculos estão sem expressão social? O que elas tem a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isso?

*Temos que aprender a trabalhar com as diferenças, não sei se faço certo minhas atitudes, o que sei é que consigo lidar com estas pessoas, realmente aprendo muito com elas, por que elas acabam exigindo da gente um outro olhar, um outro pensar... Nós temos muito a aprender com elas, como deve ser difícil ser uma criança Síndrome de Down discriminada, senti que ninguém acredita na sua capacidade. Eu as vezes, me coloco no lugar delas e fico desesperada, deprimida em pensar que as pessoas não querem me ajudar a ser uma pessoa como as outras. "Acredito que a diferença entre as pessoas possa ser, na verdade, o modo mais concreto de se modificar o que está posto: o preconceito e a discriminação dessas pessoas. Pois, ao trabalharmos com este tipo de criança aprenderemos a olhar o outro dentro de outra perspectiva, de perceber que são pessoas e que têm as mesmas necessidades que as suas de amar, pensar, chorar e viver. Se você vê esta criança portadora da Síndrome de Down, como no caso de minha aluna, e você se propõe ao crescimento e ao aperfeiçoamento, às novas experiências, conseqüentemente elas também estarão se desenvolvendo*

## Anexo XXII

### Transcrição Integral das Entrevistas

Professora E

Caracterizando suas funções (ficha individual)

Não preencheu esta parte da ficha

Caracterização da criança (ficha individual)

Físicas: *corpo flácido, olhos puxados e castanhos, cabelos castanhos, pequena para a sua idade, magra;*

Intelectuais e sociais: *Segura o copo para beber água, coloca a mão para vestir a blusa, quer pegar a colher para comer, caminha pela sala e no parque;*

Psicológicas e sociais: *Abraça os colegas e a professora, olha para quem está abraçando, fica a maior parte do tempo deitada.*

#### Depoimentos extras:

*Eu acredito que tenha, mas que tem que ter um trabalho, um processo, eu não consigo entrar no processo. Se eu estiver sozinha, só com a auxiliar. Eu não consigo nem perceber seu desenvolvimento. Ano passado eu tentei ensiná-la a comer sozinha. Ma tem toda uma questão assim: quando ela não quer mais bota tudo fora. Então, temos que ficar atentas. Às vezes, nem é por isso e sim, pelo próprio movimento da boquinha que ela faz. Então, tem algumas coisas que ela vai conseguindo. Ano passado, essa coisa de ajudá-la a comer, eu já ajudava com sua própria maozinha e no final, eu já me irritava, porque no final eu sempre tinha que dar...*

*Se tivesse um espaço que alguém depois fosse limpar...eu até deixaria ela comer sozinha. Só que a sala vira um pandemônio já com eles, já cai sujeira. Se eu deixar que ela faça isso, vai ser uma zona total, depois as crianças têm que dormir, o ambiente tem que estar bem limpinho, aconchegante, tranquilo e nem sempre tem alguém disponível naquele momento para ir lá limpar. É bem complicado pegar uma criança e trabalhar individualmente. E não ser assim, se for um trabalho com tesourinha, por exemplo, eu vou lá, passo um por um, como é que está usando a tesoura, se já conseguem recortar, mas. Outra atividade de encher balão, vamos fazer... só que com ela eu não consigo fazer. Essas atividades nem cabem muito a ela. Recortar pelo menos eu penso que não. Primeiro, eu tenho que arrumar um jeito de direcionar o olhar dela que está muito solto. Ela não olha. Ela primeiro tem que olhar, tem que ser um trabalho mais visual eu acho, de figuras, com coisas que ela possa mexer. Quando ela caminha comigo no parque, ela vai andando e, às vezes, ela olha para mim com aquele jeito eu fico pensando o que será que ela está pensando? Ela estará pensando?...Talvez. Quando conversava com ela, dava a impressão que ela estava entendendo alguma coisa.*

#### 1ª. etapa

(a) Mostramos as figuras e pedimos que escrevesse sobre o que representam. (15 minutos)

*As fotos apresentam um movimento. Todas as crianças estão fazendo alguma coisa. Todas são deficientes, trabalhando de alguma forma..*

(b) Pedimos que fizesse uma classificação das figuras utilizando o critério que achar mais conveniente. (10 minutos)

*A professora observou as figuras atentamente, tentando encontrar uma lógica entre elas, depois de algum tempo disse: O critério que fiz foi o movimento.*

(c) explique qual o critério utilizado e porquê. (5 minutos de conversa gravada)

Explicou que: "o critério que utilizei foi o movimento, ou seja, as figuras 8 e 5 apresentam pouco movimento e as demais mostram-se mais dinâmicas 1,2,3,4,6,7.

## 2ª. etapa

(a) Onde aparecem as crianças portadoras da Síndrome de Down nas figuras? (separar)

Foi possível perceber que ficou muito impressionada com as figuras

*Eu consigo identificar estas crianças pela fisionomia, as figuras 1, 2, 3 6 8 são de criança portadora da Síndrome de Down.*

(b) O que diferencia uma criança portadora da Síndrome de Down das demais outras da sua idade?

*As outras normais ou as outras deficientes?*

Todas.

*Parece que as normais respondem bem mais rápido. Seu desenvolvimento, claro! O desenvolvimento não no sentido de que tem um movimento, que um movimento diferente da criança normal. Acho que o desenvolvimento é de outro jeito. Embora também se desenvolvem, mas de modo diferente. Não sei como poderia ser: mais lento. Talvez mais lento. Talvez.... é principalmente. Isso é o problema que vejo. Mais lento... Mais devagar no movimento dela. O desenvolvimento, a aparência, a paciência da gente.... tudo isso tem que ser diferente. É a história, né?... Eu nunca trabalhei com criança deficiente, nunca me propus, quero dizer! Talvez eu não tenha a paciência que alguém que optou por essa área possui. Por exemplo, tenho uma irmã que trabalha na colônia Santana como psicóloga. Eu fico imaginando, nunca conseguiria trabalhar num lugar assim. Mas, talvez, ela nunca consiga trabalhar no meu. Então é uma coisa que na realidade varia muito os sentimentos. Da minha parte está sendo muito difícil.*

## 3ª etapa:

Escreva sobre a criança portadora da Síndrome de Down : (produção escrita)

### (b.1) Sua interação

*A intenção da J. não é ficar isolada. Mas eu acho que ela interage mais com as crianças do que as crianças com ela. Eu acho que as outras crianças acabam interagindo quando eu proponho. Quando eu peço: Oh! Vamos pegar a mão da J., vamos subir, levar ela no escorregador? Então tem algumas crianças que se propõem a ajudar... e tudo mais... E tem outras que não se propõem. Ela por exemplo, quando está deitada vai por cima dos outros, deita em cima dos outros, Tem crianças que reagem de um modo bem legal, abraçam ela também, ou então ficam brincando com ela, numa relação de afetividade... deixam ela tocar neles... ficam curtindo a criança B tocar neles. Tem uns que ficam mais receosos, não querem ficar muito perto dela. E mais dessa forma. E é assim, se eu vou contar uma história e pedir um lugar para criança B eles dão, não tem problema nenhum. A criança B não interage... ela interage mais com os coleguinhas do que comigo. Agora ela não vem muito, se a gente vai até ela... com os coleguinhas, que às vezes eles estão sentados e ela deitada, às vezes está por perto, ela vai até eles. Ela gosta de ficar no meio deles. No meio das crianças (roda) isso ela gosta. Ela não fica assim afastada, eu sinto muito isso. Às vezes, ela fica, mas às vezes não fica também, entende? Se eu coloco ela próximo dos outros automaticamente ela vai abraçar alguém ou vai beliscar, ou até mesmo colocar a mão dos outros na boca e morder. Algumas crianças então ficam desconfiadas.*

### (b 2) Sua aprendizagem e desenvolvimento

*Eu não sinto que isso acontece. Eu até acho que ela tenha se desenvolvido. Só que eu não consigo perceber, entende? Às vezes, até já tentei fazer isso... tentei assim... até quando ela chegou na sala este ano, pareceu mais gordinha, isso é verdade, se desenvolveu! Se isso aconteceu foi em termos de corpo, assim com relação a outras coisas eu não tenho conseguido perceber também. Eu não sei se ela não se desenvolveu ou se eu não tenho conseguido perceber... Mas eu não consigo perceber o desenvolvimento dela mesmo!!! As coisa que ela fazia ano passado continua fazendo agora. No ano passado, eu me lembro que está questão de colocar as mãos para vestir a roupinha eu não me lembro dela fazendo isso. Mas, a calça ela botava. Bota uma perna... agora a outra... A outra, criança B ... Vamos lá... então ela botava. Este ano eu tentei fazer o mesmo com o short e ela não fez. Os braços agora ela já faz. Com relação as atividades, aí é que tá. Eu tenho que está lendo mais para perceber, que atividades de vou propor. Porque nas atividades que envolvem ela, que são mais atividades de lavar as mãos, alimentação, lavar o rosto, caminhar no parque essas coisa a criança B já faz. Em termos acadêmicos eu não vi um desenvolvimento. Não consegui perceber. A professora antiga a Tetê estimulou bastante a criança B , ensinou ela a caminhar... porque ela estimulava bastante... ficava o tempo todo estimulando a criança B e tive um estresse . Acho que lá apara setembro ou um pouco antes ela já estava com estresse. Mas que ela tentou... tentou. Acho que ela é bem mais forte do que eu, mais insistente, mais persistente. E eu não tenho todo esse pique não! Eu nem quero ter!!!*

### **(b.3) Possíveis conflitos que participou**

*As reações que mais percebo nela é quando está com fome, com sede, com sono, porque na sala ela não tem... ela não ocupa muito o espaço na sala, ao ponto de pegar o brinquedo de alguém, por exemplo. Ela não chega a ter esse tipo de comportamento. Ela fica muito tempo sentada, deitada. Às vezes, agente [professoras]busca e deixa ela em pé para participar de algo, mais logo ela cansa e senta. Se você não está junto dela, a tendência é sentar, pode até estar junto. Por isso é mais difícil.*

### **(b.4) Sua avaliação**

*Ano passado eu não fiz a avaliação final da criança B . Eu fiz de todos os alunos e dela não... ficou para trás. Não sei muito bem porque eu fiz isso... Talvez pela dificuldade de enfrentar esta situação, pensar como é que ela está? Pois eu não tenho muitos elementos. Eu acredito que seja por isso. Tenho pouco para dizer dela... da relação dela na sala. Tenho muita dificuldade de parar e pensar sobre a criança B . Se ela está construindo... fazendo... Indiretamente talvez o que tenha me influenciado foi que a avaliação deixa explícito também um tipo de professor. Acredito que tenha sido isso... me senti frustrada por não conseguir trabalhar com a criança B ... às vezes, impotente, dento da minha própria realização frente a situação, e a ela. Diante dela, me sinto impotente ou... mais impotente do que frustrada. E o fato de eu me sentir assim, por exemplo, pode fazer com que eu não queira pensar para não entrar em contato com isso.*

### **(b.5) Desempenho acadêmico**

*Eu queria na realidade poder pensar que atividades eu poderia propor na sala que envolvesse o grupo e a criança B . Eu não consegui pensar sozinha. Que atividades.... O grupo pode estar trabalhando e a criança B também, com minha ajuda também pode ser. Porque eu ajudo todos nas atividades. A partir do momento que eu conseguir realizar algumas atividades com ela eu vou... me estimular, me ajudar a estar mais presente e colocá-la mais presente na sala. Porque eu também me sinto desestimulada.*

## **4ª. etapa**

### **Entrevista geral para todas as professoras (Comentário extra, conversa gravada).**

*Quanto à avaliação: Se eu estou trabalhando com recorte, por exemplo, como é que eles estão se manifestando em relação ao recorte? Quem já consegue pegar a tesourinha, quem já consegue cortar, quem já consegue, por exemplo, só... ainda nem consegue pegar a tesourinha, não tem nenhum manejo com a tesourinha, né? Algumas coisas em termos de linguagem, né? Mais eu tenho pego mais do todo do que das partes. No caso da tesoura eu peguei mais individual, no jogo simbólico: quem brinca, do que brinca? Vou observando, por*

*exemplo, a partir... eu estou utilizando isso mais para propor mais atividades, para introduzir novas tarefas, do que para fazer uma observação em si, da criança . Isso tem me ajudado para se pensar em outras possibilidades. Então tem a casinha, eu observado do que eles estão brincando, isto me chama atenção para propor outras coisas novas, introduzir outras coisas novas na casinha ou na brincadeira. Marcelo adora boi de mamão, eu sei que o boi de mamão acalma o M. além dele brincar e dele... O pai dele é...trabalha com... dança e expressão corporal... e o M está muito ligado as questões do folclore. Talvez também possa ser por causa do trabalho que realizamos com o boi de mamão aqui na escola. A criança E não... não chora, não demonstra assim... Agora num dia destes , eles estavam brincando, depois da gente conversar,... comecei a prestar mais atenção nele, é muito engraçado... Teve dois anos atrás que o berçário tinha uma criança que chorava demais, foi só botar o olho nela, na criança, que ela estava chorando demais, que ela se adaptou É muito engraçado esta questão do nosso olhar para eles. Eu não tenho olhado muito para a criança E não! Ela não parece reagir diante do boi de mamão...*

**Ela demonstra que gosta?**

*Não sei..., não sei, Uma outra coisa que me chamou atenção estes dias foi que eles estão... A criança E é bem engraçada porque ela fica brincando com eles, eles vão lá, isso não acontece sempre, Eles formaram um bolinho assim.... no tapete. A criança E pegava a mão deles e colocava na boca, e eles não deixavam. E ela pegava de novo. E eles iam lá e tiravam... e o jogo era esse. Ficaram um em pão assim, riam... davam gargalhadas... e eu achei bem legal assim... por que foi uma brincadeira espontânea, eu nem sei porque começou a brincadeira. Mas eu acho que numa dessa, a criança E estava perto, e daí tem aqueles que já se sentem mais aconchegados, não tem nenhum problema com a criança E e, então, vão deixando rolar... Eu poderia observar mais algumas coisas, só que às vezes, é difícil. Porque tu estás tão envolvida com outras coisas, assim... Individualmente, cada um é diferente da criança B ... E só no horário das 10 horas até às 11 horas que eu posso observar alguma coisa. E não dá tempo mesmo de ir lá e anotar, depois eu acabo esquecendo. Essa é a única hora que eu consigo sentar e anotar mesmo. Coma criança E é a mesma coisa, eu acho... é porque tem que ser atividades que ela interaja. Eu até posso brincar na sala de casinha de chocolate, que vamos na floresta... mas o que eu percebo é que nestas atividades a criança E , talvez eu não consiga observar muito da forma como ela interage nestas brincadeiras. Nesta outra, que as criança estavam brincando, ela era o centro, ela era o centro da brincadeira. Nas outras ela ... O problema é que para observar a gente tem que fixar o olhar nela... daí eu não posso dirigir a brincadeira. Porque às vezes eu levo ela para participar dessas brincadeiras e eu não percebo nela tanta... eu percebo que é uma coisa que ela está indo junto, mais não percebo que nenhum envolvimento dela...*

**1. O que significa para você integrar?**

*Há eu não gosto dessa palavra....Não sei se para mim é porque integração tem o mesmo sentido que interação. Interação tem mais sentido para mim do que integração. Interação para mim é exatamente esta troca, de toca, isso faz com que eles entre em contato. Interação significa para mim uma relação entre duas pessoas, ou mais. Mas eles se vêem... vão se percebendo... para mim é essa relação. Mas tem que existir uma troca... Na interação tem eu existir uma troca, se não existir a troca não há interação!... então,... nem sempre a gente consegue perceber... é uma velha história que a gente já conversou uma vez. Às vezes, uma pessoa pode estar quieta e pode estar interagindo...*

**2 É viável a integração das criança portadoras da Síndrome de Down na rede regular de ensino?**

*Eu diria que eu acho melhor ela estar..., da forma como está hoje, mesmo assim..., com todas as dificuldades que para a criança E , eu diria que é melhor ela estar aqui, do que ela estar só em casa ou só na APAE... Agora se isso contribui muito, ou se contribuiu... É porque temos que pensar também, aparentemente, eu acho melhor ela está junto com outras crianças, neste ambiente, que é um ambiente que ela, que ela pode trocar... veja que... eu não seja tão, mesmo que eu não esteja trabalhando com ela, as outras crianças estão. Em casa ela fica muito sozinha, e na APAE, eu acho que não tem muitas crianças diferentes dela, são diferentes no sentido, de pessoas individuais, mas todas são pessoas tem o mesmo problema. Então neste sentido, eu acho bom. Agora é muito difícil e às vezes se corre um outro risco, dela ser negligenciada, ser*

*excluída, segregada. O que interessa é que ela sempre em troca com alguém... de vez em quando. Eu acho que, por exemplo, isso frustra a gente, a professora fica sozinha, não tem mais ninguém para auxiliar. Com 15, 16 na sala ter uma criança excepcional na sala é mais difícil ainda. Então eu acho que neste sentido, temos coisas boas e coisas ruins. Da forma como está estruturada a escola não ajuda muito no desenvolvimento da criança B*

3 De que modo a educação especial pode contribuir para o processo de integração da criança portadora da Síndrome de Down?

*Olha! Depende uma pessoa como tu podes estar contribuindo... Agora não sei se a professora da APAE, da J. poderia estar contribuindo. Se só nós contribuiríamos umas com as outras. Por que eu preciso de uma pessoa que saiba um pouco mais, diria assim.... para se ter troca. Com relação a APAE, eu tenho um enorme preconceito com relação a instituições de educação especial. APAE não é APAE, tem pessoas que trabalham lá, e tem profissional de várias áreas que podem estar trocando... Mas é como a escola... O que vale a pena é ter mais encontros para diminuir nossos preconceitos, descobrir que existem coisas que podem ser trocadas... porque há...*

4 Os alunos portadores da Síndrome de Down podem atrapalhar seus pares normais numa sala de aula?

*Às vezes, eu tenho que deixá-la de lado, fazendo outras coisas, e trabalhar com o grupo...*

5 O que diferencia uma criança Síndrome de Down das demais na sala de aula?

*O desenvolvimento, aparência...*

6 A aparência pode determinar ou influenciar no desenvolvimento da criança portadora da Síndrome de Down ? Em que sentido?

*A aparência da criança E... A criança E tem uma coisa... sua aparência já não é tanto, já foi mais no ano passado. Perguntava para mim mesma: como será trabalhar com uma criança portadora da Síndrome de Down? Hoje eu já vejo um pouco diferente, eu acho. Eu gosto de abraçá-la. Nas me irrita pelo cheiro que ela tem... Um cheiro ruim, a boquinha dela tem um cheiro muito forte... e isso me incomoda profundamente. Tenho muita dificuldade de lidar com isso... Normalmente eu tenho náuseas, imagina estar diante de uma criança que sua boquinha não é tratada... eu acho que eu poderia me soltar muito mais, contribuir muito mais na nossa relação... Mas eu até já pensei vou comprar uma escovinha de dentes para ela, vou ajudá-la e ensiná-la a escovar os dentes, ou até mesmo dar um banho nela, às vezes. Ontem ela chegou com um cheiro assim de coco, que daí fica muito difícil... e as outras crianças, isso não é só com a criança E ... tem outras crianças que eu também tenho este tipo de reação. Nestes termos é claro que a aparência influencia... Uma criança não vai interagir da mesma forma comigo se ela tiver este aspecto, se estiver suja... Agora, por outro lado, a aparência em si, vai se quebrando aos poucos, com o tempo. Digo da aparência física. A criança E é carinhosa...*

7 Uma pessoa Síndrome de Down pode se tornar normal?

*Normal, normal, normal... Sim... mas não igual as outras pessoas. Por que eu acho difícil. Acredito até que ela possa estar fazendo e aprendendo coisas que outras pessoas fazem, mas ela vai ser sempre Síndrome de Down. A pessoa Síndrome de Down tem uma característica bastante diferente, então, com a sociedade que a gente vive, entende... ela nunca vai conseguir ser igual as outras pessoas. Igual não em termos de desenvolvimento, ela pode até chegar a universidade e tudo mais... só que sua trajetória e desenvolvimento e sua capacidade vai ser um pouco diferente. Acho que no sentido social e não no sentido intelectual*

8 O que é ser normal?

A professora demorou muito para responder. *Essas coisas a gente quase não pensa, mas pensa também. A gente não tem consciência do que pensou, mas a gente pensa. A gente não traz a tona, mas pensa. Em termos de desenvolvimento, o que pude observar na minha sala, é o que está posto para a criança nesta idade, ela estão dentro dos padrões de desenvolvimento, Agora quando a criança sai muito deste padrão como é o caso da criança E, irmã da criança E já responde ao padrões normais de desenvolvimento e também tem a questão de desenvolvimento normal. Tem autores que dizem que as crianças nesta idade deveriam estar mais ou menos assim... mesmo que tu não leve ao pé da letra, em alguém você tem que se basear... Agora tem crianças que não se desenvolvem.*

9 Qual a origem da Síndrome de Down ?

*Genética é claro.*

10 Por que a Síndrome de Down é considerada uma deficiência mental?

*Porque afeta diretamente o desenvolvimento intelectual da criança, que fica atrasada com relação aos que tenho na sala.*

11 A integração escolar aumenta ou diminui a motivação dos alunos portadores da Síndrome de Down?

*Nas minhas palavras eu já falei sobre isso, mas acho importante que a criança B esteja na escola, mas preciso entender melhor seu desenvolvimento, sua aprendizagem, porque assim, poderei contribuir mais com ela. Às vezes, fica num canto e só percebo isso quase no final da tarefa. Isso é segregar? É integrar?*

12 Quem pratica integração hoje?

*No geral, todo mundo entra neste jogo. Agora tem pessoas que são, que dirigem mais que orientam mais este processo, que coordenam este processo. A direção coordena este processo, se tiver o coordenador será ele. Daí vai pela hierarquia mesmo, né? De coordenar o todo e as partes. Não que não tenha relação entre as partes mas eu acho que a direção, os professores, as merendeiras,... todo mundo acaba colaborando para que esta coisa funcione*

13 Quando uma escola está sendo preparada para a integração?

*Não. Ela não está preparada,. Mas pode ir se preparando... eu acho que falta ... eu acho o seguinte que ela não esta preparada e nunca vai está assim... pronta, mas é um processo de preparação para mudança...*

14 Ser ou estar deficiente implica um tipo de aprendizado diferente?

*Talvez. Se isto tem impossibilita de participar, interagir normalmente... Isso acaba te atrapalhando, te impossibilitando...*

15 Qual o potencial intelectual da criança portadora da Síndrome de Down ?

*Depende de quem trabalha com ela. No caso da Tetê, ela conseguir muito da criança E . Agora eu...está sendo muito difícil conseguir encontrar este potencial. Dizem que eles tem bastante, só que eu não consigo perceber...*

16 Como capacitar o professor para a integração escolar?

*Eu não tenho paciência de ir assistir palestras, todas as que já fui, percebi, que pouco contribuíram comigo enquanto pessoal ou como profissional. Acredito na possibilidade de ter alguém para trocar experiências, vivências, conversar com alguém, colocar nossas angustias e preconceitos para fora ajuda muito mais do que ir assistir palestras.*

17 Seu curso (magistério ou superior) lhe preparou para trabalhar com que modelo de criança?

*Minha opção foi educação infantil, não vimos nada sobre este assunto.*

18 A prefeitura lhe proporcionou cursos e seminários para lhe auxiliar no seu desempenho em sala de aula?

*Só aquelas palestras terríveis que basicamente somos obrigadas a assistir. O erro já começa aí.*

19 O que você está propondo para modificar a situação da sua aluna?

*Eu não sei se estou contribuindo ou não para ela.*

20 Quando você planeja uma atividade, você pensa na criança portadora da Síndrome de Down?

*Eu não faço nada para ela, deixo ela mais livre, fica muito tempo deitada. Às vezes, trago ela para roda, mais ela não presta atenção fica de cabeça baixa ou deitada, como eu já te expliquei. Como esta minha impotência fico angustiada, deprimida talvez.*

21 Quais os sentimentos que você percebe ter quando se relaciona diretamente com sua aluna?

*Sem saber o que fazer, fico vazia.... impotente.*

22 Aponte os sentimentos(reações) que você tem em relação a essas crianças da foto? Se você recebesse em sua sala?

*Pena, temor, talvez. Não sei porque isso mais sinto.*

23 Que tipo de relação poderemos ter com estas pessoas que por séculos estão sem expressão social? O que elas têm a nos dizer? A nos ensinar? Podemos ouvi-las? Estamos preparadas para isso?

*Elas têm que ter seus espaços. Só não estamos lhes dando oportunidades de dizer nada, de fazer nada. Às vezes, fizemos coisas inconscientes eu acho, que acabam discriminando estas pessoas. Ainda estamos longe de ouvi-las, de respeitá-las como membros da sociedade.*

## Anexo XXIII

### Entrevista com um jovem portador da Síndrome de Down

Pablo Piñeda Ferrer é um jovem espanhol, natural de Málaga. Sempre frequentou escolas normais e foi um dos primeiros portadores de Síndrome de Down. Hoje - aos 24 anos - formado em magistério - nível universitário - em 1998.

Durante o VI Congresso Mundial de Síndrome de Down, Pablo Piñeda concedeu a seguinte entrevista a Liana John:

Liana - Com que idade você começou a frequentar escolas normais?

Pablo - Eu sempre cursei escolas normais. Nasci em Málaga e fiz a escola elementar (pré-escola e primário) numa escola pública. Depois fui para outras escolas, sempre normais, sempre em Málaga.

Liana - E havia outros portadores de Síndrome de Down nas escolas que frequentou?

Pablo - No início não, eu era o único.

Liana - E como a escola e os colegas te tratavam?

Pablo - A escola tende a homogeneizar todas as pessoas e portanto o fato de ter Síndrome de Down no colégio não é normal, infelizmente. O que seria "normal" seria colocar todos os Síndrome de Down juntos e todos os normais juntos. Na sociedade, em geral, se passa o mesmo: prefere-se juntar as pessoas iguais. Mas, aos poucos, é cada vez menos assim. Estão notando que o mundo é diversificado e é uma bobagem excluir.

Liana - E você percebe o preconceito de que forma?

Pablo - Há 20 anos, quando comecei a ir à escola, a desinformação era maior e tudo o que era novo era um campo aberto para todo tipo de abuso. Agora a mentalidade é distinta e a sociedade tende a assumir melhor as diferenças. Mas ainda custa.

Liana - Quando você percebeu que tinha Síndrome de Down?

Pablo - Aos 8 ou 9 anos. Eu estava no colégio público e Miguel (Jose Miguel Lopes Melero) me perguntou se eu sabia que tinha Síndrome de Down. Eu respondi que sim, mas eu não sabia. Ele começou então a me explicar o que era Síndrome de Down, que era uma questão genética e foi, como se diz, dourando a pílula. E eu que percebo as coisas a fundo e já percebia, interrompi e lhe perguntei: Miguel, sou idiota? E Miguel disse que não, que eu era diferente. A partir daí continuou as explicações.

P- E o que significou para você saber que tinha Síndrome de Down?

Pablo - Naqueles anos imediatos não me preocupou muito. Mas pouco a pouco fiquei mais consciente da responsabilidade que tinha e resolvi levantar a bandeira da Síndrome de Down. Participei de um vídeo para que se deixassem integrar os Síndrome de Down na escola. Era para a televisão, uma reportagem sobre Síndrome de Down em Málaga e só tinha eu na escola pública.

Liana- Quando foi isso?

Pablo - Em 1985, eu tinha 9 anos.

Liana - E nesta época você tinha condições de responder a questões que profissionais ou outros pais dirigiam a você ou eles falavam mais com seus pais?

Pablo - Primeiro eles falavam muito com meus pais. Eram pais de outros Síndrome de Down. Eles perguntavam muito. Teve um boom destas questões e aos poucos os olhos se dirigiam a mim e agora tanto os pais como os profissionais dirigem-se mais a mim do que aos meus pais.

Liana - Você tem uma boa autonomia na sua vida? Tem por exemplo, conta em banco, carteira de motorista?

Pablo - A autonomia não é total, mas cada vez mais conquisto mais autonomia. Estou num processo. Tenho conta no banco, mas ainda não dirijo.

Liana - Você tem irmãos? Mora com seus pais?

Pablo - Somos 4 irmãos. Dois vivem em Madri e 2 na casa dos nosso pais. Eu sou o caçula e moro na casa dos meus pais com meu terceiro irmão.

Liana - Você pretende morar sozinho?

Pablo - Agora ainda não. Não tenho independência total, estou muito jovem. Mas daqui a um tempo terei que viver sozinho.

Liana - Do seu ponto de vista, uma vez que as escolas da Espanha já aceitam os portadores de Síndrome de Down, o que é mais importante trabalhar agora, no seu país?

Pablo - A partir de agora o mais importante é substituir a mensagem de integração pela normalização.

Liana - E qual a diferença, para você, entre integração e normalização?

Pablo - É a filosofia. Os deficientes mentais tiveram que se adaptar à escola para se integrar. A escola não mudou, as pessoas tiveram de se adaptar. Na normalização é normal que um Síndrome de Down esteja na escola. A escola tem de se adaptar às pessoas. Assim é também com a sociedade: a sociedade tem que se adaptar à minha presença. Muda o discurso.

Liana - Você está no último ano de magistério e vai se formar professor. Em que você gostaria de trabalhar?

Pablo - Gostaria de ensinar a crianças do secundário com Síndrome de Down, já integradas na escola, como um professor de apoio dentro do projeto Roma.

Liana - E porque o secundário? O que te atrai?

Pablo - A partir do secundário é quando se percebe melhor que se tem Síndrome de Down. Os preconceitos também são maiores. Quando as crianças são pequenas elas te aceitam, mas quando são adolescentes não. Mesmo aqueles que brincavam com você no começo, agora ficam distantes. O medo de não conseguir também é maior. Porque se você não conseguir fazer - uma prova, uma tarefa - muda a aceitação. Então acho que aí posso ser mais útil, porque além de ajudar posso servir de exemplo, como Síndrome de Down e professor.

- FERREIRA, J.R.(1993), *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP.
- FLOREZ, J (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.Down.com.br>. Arquivo capturado em 20 setembro de 1998.
- FONSECA, V. da. (1994), *Educação Especial*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (1991), *Vingar e punir*. Petrópolis, Vozes.
- FREITAS, L. C. (1992), Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun.
- GALVÃO, I (1995), *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- GLAT, R. (1989), *Somos iguais a vocês*. Rio de Janeiro, Agir.
- GIL, A. C. (1994), *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas.
- GOES, C. (1991), "Pensamento e linguagem". *Cadernos CEDES*. Campinas, Papirus Editora, nº. 24.
- GOFFMAN, E. (1982), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- GOFFMAN, E. (1988), *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- GUILLÉN, F. T. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.aleph.com.br/diferent>. Arquivo capturado em 8 setembro de 1998.
- GUTTIEREZ, M.D. (1997), *Compartilhando um compromisso mundial..* In: R.A.P. FILHO, Comitê Científico da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. [Online] Disponível na internet via <http://www.aleph.com.br/diferent>. Arquivo capturado em 8 setembro de 1998.
- ILLICH, I (1985), *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes.
- JESUS, D.M. de (1992), *Política de educação especial: o que pensam os educadores?* Vitória, UFES/PPGE, p 57. Mimeo.
- LANE, S. (1994), *Psicologia Social: O homem em movimento*. 13ª edição, São Paulo, Brasiliense.

Neste momento, Daniel, portador de Síndrome de Down, de 3 anos, filho da entrevistadora, entrou na sala e interrompeu a conversa. Pablo pegou Daniel no colo e disse:

O futuro está aqui. Nas novas gerações. Por isso levantei a bandeira da Síndrome de Down.

E Pablo abaixou a voz para sussurrar confidencialmente: Para preparar a grande invasão dos Síndrome de Down!!