

**ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL – ESAB  
CURSO DE LATO SENSU - PSICOPEDAGOGIA CLÍNICO E  
INSTITUCIONAL**

**ANA CLÁUDIA PEREIRA CASSIANO FORTINO**

**A INCLUSÃO DOS PORTADORES DE SÍNDROME DE  
DOWN NA ESCOLA PÚBLICA**

**O Limite entre a socialização e a aprendizagem**

**SÃO PAULO – S.P.**

**2009**

**ANA CLÁUDIA PEREIRA CASSIANO FORTINO**

**A INCLUSÃO DOS PORTADORES DE SÍNDROME DE  
DOWN NA ESCOLA PÚBLICA**

**O Limite entre a socialização e a aprendizagem**

Monografia apresentada à ESAB –  
Escola Superior Aberta do Brasil, sob  
a orientação do Professor Dr. Jaime  
Doxsey e da Profa. Beatriz Christo  
Gobbi. Para a conclusão do Curso de  
Psicopedagogia Clínico e Institucional.

**SÃO PAULO – SP**

**2009**

**ANA CLÁUDIA PEREIRA CASSIANO FORTINO**

**A INCLUSÃO DOS PORTADORES DE SÍNDROME DE  
DOWN NA ESCOLA PÚBLICA**

**O Limite entre a socialização e a aprendizagem**

Aprovada em            de            de 2009

---

---

---

**SÃO PAULO – SP**

**2009**

À Pedro e Ronaldo Fortino, dois grandes  
companheiros que compreenderam minha  
ausência nos muitos momentos em que me  
dediquei a este estudo.

## AGRADECIMENTOS

Ao tutor Prof. Dr. Jaime Roy Doxsey e à Orientadora Profa. Beatriz Christo Gobbi pelos ensinamentos.

Às Profas. Antonia Vera Mendes Santos, Elisete da Silva Mendes, Maria Donizete Mota Fernandes e Sonia Regina Neves Oliveira que contribuíram efetivamente para este estudo com seus conhecimentos.

“Triste Época! Mais fácil desintegrar  
um átomo que um preconceito”.

*(Albert Einstein)*

## RESUMO

O estudo pretende que o educador tenha um objetivo viável com o aluno portador de Síndrome de Down, evidenciando o que é realmente fundamental desenvolver de conteúdos específicos do projeto da Prefeitura do Município de São Paulo para o Ensino Fundamental, que é o: “Ler e Escrever”. Através do estudo do limite entre: O aluno frequentar a escola para se desenvolver socialmente e o aluno frequentar a escola para desenvolver o aprendizado de conteúdos do currículo. Para tal foi realizada uma pesquisa exploratória com estudo de caso. Foram obtidas consideráveis informações que permitiram analisar o entendimento dos participantes do processo ensino / aprendizagem sobre o tema. Verificou-se que apesar da maioria dos entrevistados possuir uma noção do que seja a Síndrome de Down, muitos não sabem como lidar com os portadores. Conclui-se que a inclusão de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares ainda é um processo em construção. É necessária formação para os professores, contratação pelas escolas de profissionais com especializações específicas e fundamentalmente sensibilidade e bom-senso para entender e respeitar as diversidades dos Portadores de Necessidades Especiais em especial os alunos com Síndrome de Down, que como qualquer ser humano são únicos e explorar a riqueza da diversidade é o maior desafio da Inclusão.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Trissomia 21.....	12
Figura 2 – Fácies Característica.....	14
Figura 3 – Mão Característica.....	14

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I – O que é Síndrome de Down</b> .....	12
I.1 QUADRO SINTOMATOLÓGICO.....	13
I.1.1 Classificação .....	15
I.1.2 Causas.....	16
I.2 A CRIANÇA PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN.....	17
I.2.1 A Habilitação da Criança Portadora de Síndrome de Down.....	19
<b>CAPÍTULO II – A Inclusão</b> .....	22
II.1 A ESCOLA PÚBLICA.....	26
II.1.1 Os Ciclos.....	27
II.1.2 A Avaliação.....	29
II.1.3 Terminalidade Específica.....	30
II. 2 A SOCIALIZAÇÃO.....	35
II. 3 A APRENDIZAGEM.....	39
<b>CAPITULO III – Estudos de Caso</b> .....	43
III.1 ALEXIA.....	43
III.2 MAYRA.....	45
III.3 CONCLUSÃO DOS ESTUDOS DE CASO.....	47
<b>CONCLUSÃO</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	54
<b>ANEXO I – Projeto “Ler e Escrever”</b> .....	56
<b>ANEXO II – PROVA SÃO PAULO</b> .....	64
<b>ANEXO III – Expectativas de Aprendizagem: Deficiência Intelectual</b> .....	73

## INTRODUÇÃO

Palavras-Chave: Inclusão, Síndrome de Down, Escola Pública.

Com a chegada às escolas de alunos portadores de necessidades especiais muitos gestores e professores se frustram por não conseguirem através do ensino-aprendizagem atingir os alunos de inclusão. Subentende-se que o maior objetivo da Inclusão de alunos Portadores de Necessidades Especiais é a interação social. Porém, como e quais habilidades, de conteúdos de disciplinas específicas do currículo do Ensino Fundamental, deve-se desenvolver em alunos portadores de Síndrome de Down?

O estudo explorou como o Educador lida com o ensino-aprendizagem destes alunos, e revelou que muitos não têm claro um objetivo, realmente, viável para que o aluno Portador de Síndrome de Down adquira conhecimentos do currículo da Língua Portuguesa, especificamente do projeto da Prefeitura do Município de São Paulo para o Ensino Fundamental, que é o: “Ler e Escrever”.

Neste projeto os alunos devem demonstrar possuir o domínio de algumas competências leitoras e escritoras, como exemplo, para produção de texto: compreender e desenvolver um tema de texto lido ou proposto; desenvolver um texto solicitado de acordo com a sua estrutura padrão; organizar um texto de forma lógica e produtiva, usando recursos lingüísticos e textuais necessários e apropriados para sua construção e registro; aplicar os conhecimentos das regras normativas da escrita na produção do texto. O projeto ou os alunos são avaliados no final do ano letivo através da realização de uma avaliação de “múltipla escolha” intitulada: Prova São Paulo (ANEXO II). Os professores da Rede Municipal recebem um “Caderno de Orientações Didáticas Ler e Escrever” e um “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora” (ANEXO I), para estudo em horários coletivos. O projeto é adequado, porém a avaliação não respeita a diversidade e conseqüentemente, a inclusão.

Em presença disso este trabalho de pesquisa, sobre a Inclusão do aluno Portador de Síndrome de Down nas Escolas Públicas, se depara com o limite entre:

- 1) O aluno frequentar a escola apenas para se desenvolver socialmente;
- 2) O aluno frequentar a escola para desenvolver o aprendizado de conteúdos do currículo.

Através de pesquisa teórica sobre a Síndrome de Down, observações e entrevistas realizadas em fevereiro e março de 2009, este trabalho contemplou uma experiência de aprendizado ativo, a elaboração de uma pesquisa exploratória, com dados coletados no campo e com estudo de caso, em uma Escola do Município de São Paulo que possui alunos portadores de Síndrome de Down no Ensino Fundamental, confrontada com pesquisas teóricas e bibliográficas resultaram num rico documento de consulta e apoio aos profissionais da Instituição.

## CAPÍTULO I

### O QUE É SÍNDROME DE DOWN?

A Síndrome de Down é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células de quem é portador e acarreta um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental. (DANIELSKI, 2006)

Sabe-se que este cromossomo extra se acrescenta ao par de número 21, daí o termo também utilizado para sua denominação e entre todos o mais correto: Trissomia 21.

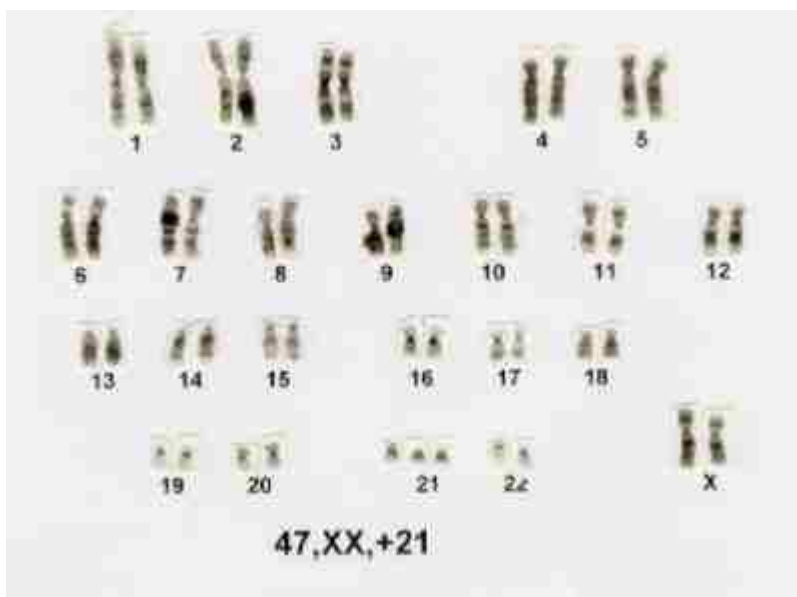


Figura 1 – Trissomia 21

Fonte: <http://www.colegiosaofrancisco.com.br>

Down deriva do sobrenome do médico inglês que, em 1866, em um de seus escritos, descreve uma condição de retardo mental então confundida com hipotireoidismo, a que chamou de “idiota mongolóide”. Langdon Down definia essa forma de retardo mental como “representativa da raça mongólica”. Down afirmava que nem todas as raças eram iguais, mas que existiria uma evolução; afirmava também que certa forma de retardo mental poderia ser explicada à base da

regressão de uma raça “mais evoluída”: a Ariana a uma “menos evoluída”: a raça mongólica.

Todas as teorias que se sucederam no tempo para explicar o surgimento do “mongolismo” foram definitivamente superadas quando, em 1959, Lejeune, Gauthier e Turpin descobriram que as pessoas afetadas pela Síndrome de Down tinham 47 cromossomos.

Em 1966, cem anos depois que os escritos de Down tornaram-se históricos, em um congresso mundial na Fundação Ciba de Londres, o termo “mongolismo” cedeu espaço à expressão: Síndrome de Down.

Segundo Danielski (2006), as razões que levaram ao abandono do termo “mongolismo” foram, além, do termo ser considerado impróprio, carregado de preconceito, estereotipado e com significado errôneo, a hipótese racial é cientificamente errada e o termo poderia fazer pensar em um nexos com a Mongólia.

## I.1 QUADRO SINTOMATOLÓGICO

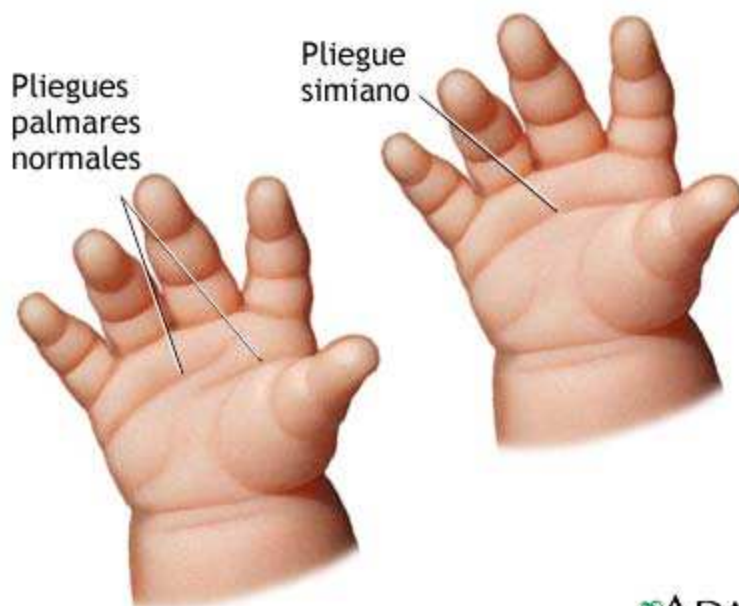
De acordo com a Enciclopédia Wikipédia na síndrome, existe uma fâceis característica, constituída de um crânio microcéfalo ou braquicéfalo com nuca achatada, rosto redondo e plano, nariz curto com base plana e achatada, órbitas oculares pequenas determinando um exoftalmo relativo, presença típica do epicanto (prega falciforme do ângulo mediano das pálpebras), boca pequena com hipotonia dos músculos orais, língua volumosa, orelhas pequenas e redondas.



Figura 2 – Fáceis característica

Fonte: <http://www.bbcbrasil.com>

Os membros são grossos e curtos em relação ao tronco e a mão é característica, curta e grossa (mão de tridente), apresentando várias alterações dermatoglíficas, entre as quais a assim chamada “linha simiesca” de Croashank (as linhas palmares constituindo o dermatóglifo normal em M são constituídas de uma só linha transversal ao eixo dos quatro dedos).



ADAM.

Figura 3 – Mão Característica

Fonte: <http://www.umm.edu.es>

Alterações dermatoglíficas estão presentes também na planta dos pés.

Também se associam deformações dos aparelhos cardiovasculares e endócrino. A sintomatologia neurológica é constituída, como norma, unicamente pela presença de uma hiporreflexia osteotendínea. A mobilidade é habitualmente desajeitada e acanhada.

Notam-se, no desenvolvimento motor, psicomotor, da linguagem e da simbolização, retardos em relação ao tempo normal. (BOLLEA, 1980).

### I.1.1 Classificação

Os três tipos principais de anomalias cromossômicas dos portadores da Síndrome de Down, todas caracterizadas por um cromossomo a mais no 21º. par são:

Trissonomia 21 livre

94% dos casos

Neste tipo há uma anomalia numérica devida à falta de disjunção durante a meiose, isto é, o patrimônio genético, que era normal na mãe, não se dividiu exatamente na metade e o ovócito ficou com um cromossomo a mais. Neste ponto pode ocorrer o aborto ou o nascimento de uma criança portadora de Trissonomia 21 livre. (MASTRANGELO, 1982).

Neste tipo de anomalia ocorre um incidente: o pai e a mãe têm os cromossomos normais e é na “fabricação” da primeira célula, da primeira existência do novo ser humano, que o problema se verifica.

Trissonomia 21 em translocação

3-5% dos casos

Este tipo é mais rara, pois existe uma anomalia numérica dos cromossomos de um dos pais: por exemplo: um dos pequenos cromossomos 21 se liga a um outro cromossomo e este fenômeno se chama translocação. A pessoa que tem dois cromossomos unidos é perfeitamente normal, mas quando fabrica as células

reprodutoras, existe um risco, porque naquele momento não são 46 cromossomos, mas 45, e 45 não é divisível por dois, tem um resto.

Efetivamente, no momento em que o sujeito que tem 45 cromossomos está fabricando as células reprodutoras, em vez de fabricá-las todas com 23 cromossomos as fabrica com um cromossomo a mais. Quando existe uma translocação ligada a um dos genitores, o risco de Trissonomia 21 é muito mais elevado. Esse desequilíbrio pode se evidenciar, principalmente, na idade avançada dos genitores.

Trissonomia 21 em mosaicismo

2-3% dos casos

Este tipo ocorre depois da fecundação, por causas que ainda não estão muito claras. Neste caso, a “primeira célula” do embrião é normal e o erro ocorre no momento da primeira duplicação desta célula e se repete em cada célula enquanto o feto se desenvolve. O Down ocorre tendo as linhas celulares normais e uma linha celular trissômica com 47 cromossomos, isto é, estão presentes, como em um mosaico, dois tipos diferentes de células: um tipo com 46 cromossomos e um tipo com 47 cromossomos.

### I.1.2 Causas

Não se conhece a causa da Síndrome de Down, mas de fato muitos fatores podem ocorrer para este risco. Abaixo hipóteses levantadas na bibliografia estudada:

- 1) Um certo número de agentes ambientais poderia impedir a perfeita distribuição dos cromossomos:
  - Irradiações;
  - O vírus da hepatite viral (hipótese de uma certa relação vírus-cromossomo);
  - O momento da concepção;
  - Uma predisposição constitucional.

2) A idade avançada da mãe.

3) Outros fatores:

- Longo intervalo estéril;
- Práticas abortivas;
- Abortos pregressos;
- Alcoolismo.

Abaixo afirmações de alguns estudiosos:

Afirmação do Prof. Bollea (1980, p. 209):

A Síndrome de Down é uma condição que se evidencia por um quadro complexo de comprometimento físico-psíquico da personalidade, determinado por uma inibição do desenvolvimento de todo o organismo, seguido pela “nócio-morbose”, que intervém antes da 4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> semana de vida fetal.

“[...] creio que a causa principal do mongolismo seja a lesão pré-natal” (VERAS, 1979, p. 140).

Afirmação do Prof. Tomatis (1981, p. 182):

A estruturação neuropsicológica, a estimulação sensorial e a estruturação da personalidade começam já no útero materno: o gosto de viver e de se comunicar começam já no primeiro modo de ser no mundo, ou seja, com a mãe, em seu útero.

## I.2 A CRIANÇA DOWN

Conforme informações da Fundação Síndrome de Down, como quer que seja dada a notícia aos pais, o choque é avassalador e destrói os sentimentos de alegria, sentimentos normais quando do nascimento de um filho.

Após o choque, os sentimentos são de medo ou esperança à espera de um milagre... Angústia interna, desilusão, apreensão, mutismo e muitas perguntas fazem parte das histórias dos pais de crianças portadoras da Síndrome.

A notícia não é fácil de ser dada, porém o modo como fazê-lo é importantíssimo, para a aceitação do casal e para o desenvolvimento satisfatório da criança portadora da Síndrome, que se estimulada, na maioria das vezes, poderá ter uma vida autônoma.

Cada casal, porém, tem sua própria visão e suas próprias defesas, sua personalidade e seu modo de enfrentar o problema.

A notícia e os vislumbres são fundamentais para fazer brotar a angústia ou a esperança, o desespero ou a fé. Exemplos de algumas defesas que se formam:

- Quando pensam: “Foi o meu medo de ter um filho mongolóide que o fez nascer assim”. São “fantasmas”, idéias, conceitos, preconceitos e temores que receberam.
- Quando pensam: “não pode haver nada pior que isso...”. É desilusão.
- Quando pensam: “É um castigo de Deus...”. É culpa, desejo de abandono ou de rejeição.
- Quando pensam: “É a cruz que tenho que carregar”. O aspecto religioso, ao invés de ser um consolo ou estímulo, é uma sustentação de resignação.

Depois passam os dias, aqueles preciosos dias em que um filho deve adquirir um sentimento de confiança em si mesmo e no mundo, mas a pancada ainda não foi absorvida; e assim, a habilitação preventiva que deveria começar logo no primeiro momento, no primeiro dia, já está atrasada. Sabe-se que os primeiros erros, as primeiras carências são sempre mais difíceis de eliminar em seguida, porém a relação dualística mãe-filho nos primeiros dias deve ser estimulada, encorajada, gratificada, orientada.

Uma mãe e um pai bem orientados, estimulados e conscientes é elemento fundamental para o desenvolvimento satisfatório da criança portadora de Síndrome de Down.

Não existe uma “personalidade única” para os portadores da Síndrome, como cada ser humano, cada um tem seu modo de ser, de falar, de agir, de pensar e a personalidade nada mais é do que a soma de fatores positivos e menos positivos que têm, porém considera-se fundamental, o tempo vivido no útero materno, o parto e o processo de aceitação dos pais e da sociedade.

Em estudos e pesquisas observou-se alguns fatores positivos considerados na personalidade de crianças portadoras de Síndrome de Down, como por exemplo: comportamento e dinamismo afetivo, gosto pela brincadeira, capacidade de imaginação, socialização, porém, quando bem aceita pela família.

Alguns aspectos negativos: teimosia (condicionada às ações educativas da família), pouca confiança em si próprio, ingenuidade, tendência à infantilidade (condicionada à dinâmica de dependência que mantém), hiperatividade, medos, falta de autocontrole, cansaço e apatia, comportamento de fuga...

### I.2.1 A Habilitação da Criança Portadora de Síndrome de Down

Ainda de acordo com a Fundação Síndrome de Down, departamento de (re) habilitação, para entender a criança Down é importante considerar o conjunto de parâmetros idênticos a todas elas e a diversidade de cada uma delas. E é exatamente a diversidade de cada uma que nos indica possíveis caminhos para compreendê-las, e tal diversidade vai além do fato de ter um cromossomo a mais.

Essa diversidade está ligada à individualidade de cada uma delas; por exemplo, todos os Down têm um déficit manual, mas nem todos esses tipos de déficit são iguais. O mesmo se pode dizer para a linguagem, para o aspecto motor, para a inteligência...

Alguns fatores que estão ligados à diversidade:

- A intervenção mais ou menos precoce.

- O entusiasmo e as crenças dos pais.
- Duração, frequência e intensidade acompanhadas de afeto e firmeza.
- Ambiente físico e sistema de alimentação familiar.
- Trabalho constante com a organização neurológica.
- Trabalho constante com o desenvolvimento neuropsicológico e psicossocial.

É necessário orientar os pais e educadores sobre os diversos papéis que favorecem o desenvolvimento com jogos simbólicos e comportamentos adequados.

Para a linguagem, conhecendo os bloqueios motores e o retardo que é comum nessas crianças, não se deve esperar que passem pelas várias fases, deve-se antecipá-las desenvolvendo um trabalho constante.

Segundo alguns estudos de caso, enquanto a criança permanece na escola de educação infantil não ocorrem grandes problemas porque é aceita facilmente pelos professores, a estrutura em si desta modalidade de ensino não tem programas específicos que comprometam a aprendizagem ou a fase psicossocial e não acontecem sérios problemas com relação à competitividade.

Esses problemas aparecem com o seu ingresso na Escola de Ensino Fundamental, onde o programa é muito claro, e o ímpeto de sentimento ou complexo de inferioridade disparam nos confrontos com os companheiros de sala ou de escola, conseqüentemente podem aparecer comportamentos de rejeição, agressividade ou fechamento.

No processo de aprendizagem do Aluno portador de Síndrome de Down deve-se levar em conta, basicamente, três coisas:

- A organização neurológica;
- A ativação do corpo caloso;
- A motivação em uma dinâmica afetiva.

Em todos os casos os componentes neurofisiológicos levam a sublinhar dois aspectos importantes:

- a maturação biológica básica indispensável a cada processo de aprendizagem;
- o grau de aprendizagem obtido deve estar necessariamente relacionado com o nível de amadurecimento conseguido pela estrutura orgânica.

A criança Down tende a um excesso de análise com danos à sua capacidade de síntese. Talvez porque na própria Síndrome acontece uma lentidão na transmissão sináptica, o processo de transmissão através das vias nervosas é perturbado devido a problemas auditivos, visuais e táteis, porém nos casos mais graves também por problemas de paladar e olfato ou pelo fato de não se ensinar à criança o processo de sintetização.

Retornando a um conceito mais profundo, é difícil que uma criança Down saiba integrar as coisas, que estão fora dela, se ela ainda não integrou completamente seu pé direito com seu pé esquerdo ou o pé com os olhos, por exemplo.

Decisivamente os critérios de duração, freqüência e intensidade devem ser utilizados diariamente por pais e professores para que o portador de Síndrome de Down possa criar o hábito mental do raciocínio.

## **CAPÍTULO II**

### **A INCLUSÃO**

Estudos sociológicos sempre indicaram como função principal da Escola a tarefa de promover sistematicamente o preparo das novas gerações à vida em Sociedade, incluindo aí o preparo para a vida adulta e ao mundo do trabalho. Apesar da variação desse processo no tempo e no espaço, no Brasil também cabe à Escola a realização dessa tarefa.

A nova L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, define de forma abrangente e difusa a educação como sendo “o conjunto de processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizados da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Coloca, também, em seu texto: que tem como objetivo disciplinar a educação escolar, a que se desenvolve predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias e que acima de tudo deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Explicita igualmente os princípios que devem nortear o ensino e apresenta também como finalidade maior da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pela análise dos textos legais, depreende-se deles como tarefa da Escola a promoção do desenvolvimento do educando de forma a prepará-lo para a vida social e para o trabalho. Tal tarefa só estará plenamente cumprida se a Escola for capaz de promover a escolarização dos seus educandos.

A Tarefa coletiva da Escola que se inicia com a construção de sua proposta pedagógica e liga-se à conquista da sua autonomia e vincula-se, sobretudo a pressupostos éticos de responsabilização de todos os envolvidos, pelo processo e pelos resultados. Deve, portanto, para isso, envolver toda a comunidade escolar –

do aluno e sua família, aos administradores dos órgãos Centrais responsáveis pelos Sistemas de Ensino.

Cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento está respaldado no desenvolvimento de habilidades básicas e que os estudos de reforço e recuperação se caracterizam em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para todos os alunos.

Trabalhar com realidades particulares, ou seja, com as diferenças individuais é uma oportunidade de enriquecimento pessoal. Valorizar a singularidade de cada ser humano é um compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

Para o professor, saber trabalhar com essa realidade, apesar dos desafios, permite aprender a posicionar-se de forma a compreender as diferentes necessidades educacionais de seus alunos. A escola é o espaço em que pode dar-se a convivência entre crianças diferentes, com necessidades diferentes, e a partir daí tentar-se combater com o ensino discriminatório manifesto em gestos, comportamentos e palavras, o qual muitas vezes afasta e estigmatiza grupos sociais.

É preciso que haja um compromisso ético do professor ao tentar responder adequadamente às diferentes situações que surgirão, na maioria das vezes, de forma imprevisível. É necessário entendimento diante de situações que estão fora do seu próprio contexto de vida, de forma a enfrentar adequadamente o ocorrido, fazendo deste uma oportunidade de aprendizagem.

Portanto, é necessária a redefinição da escola como espaço de socialização e vivências, entendendo que o significado da prática considere o âmbito plural em que

os alunos estão inseridos, percebendo o contexto social traçado pelas experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar refletidas em condições, interesses, habilidades etc., permitindo que as experiências culturais significativas aos sujeitos que delas participam se expressem legitimamente.

Construir uma escola aberta à diversidade implica reconhecer as possibilidades humanas, valorizar as potencialidades não expressas, raramente enaltecidas pela escola por não coincidir com o modelo ideal de aluno.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. O ensino especial é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares. Existe ensino

especial em todo o mundo seja em escolas de frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

Quando um portador de necessidades especiais chega à escola, seu problema geralmente já foi identificado antes. Pais, professores e orientadores pedagógicos estão informados a respeito e articulam modos de incluir a criança na escola.

Quaisquer características ou a combinação delas podem esconder as habilidades e a inteligência do indivíduo. A escola deve desenvolver estratégias que capitalizem o ponto forte do aluno e compensem suas deficiências específicas.

Abaixo trecho da Declaração de Salamanca, documento fundamental com relação aos princípios, política e prática em educação especial:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas: "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades, pais e em particular, organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para aqueles com necessidades especiais; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial: "Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1.994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governos e organizações sejam guiados". (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994).

## II.1 A ESCOLA PÚBLICA

O conhecimento escolar é compreendido como uma construção baseada no encontro - feito de conflitos e acordos - entre diferentes tipos de conhecimento: saberes cotidianos que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicas, elementos estéticos e culturais, reflexões filosóficas e, é claro, determinações legais sobre o currículo. Sua prática se faz em condições muito especiais, que são dadas pelas interações dos alunos entre si e com o professor.

A Constituição Brasileira estabelece os direitos e deveres de todos os cidadãos que vivem em nosso país, bem como define responsabilidades dos Municípios, Estados, Distrito Federal e da União, dentre os Direitos Sociais encontra-se a educação e um capítulo específico é dedicado ao assunto. Além da Constituição Federal existem as Constituições Estaduais, a do Distrito Federal e as Leis Orgânicas dos Municípios que completam a Carta Magna.

A regulamentação dessas normas é feita pelas leis que podem ser federais, estaduais (ou do Distrito Federal) ou município e, por sua vez, são mais detalhadas pelos Decretos, Portarias e normas complementares (Resoluções ou Deliberações).

Interpretando a legislação há os Pareceres, que no campo da educação podem ser originários dos Conselhos de Educação (Nacional, Estadual, do Distrito Federal ou Municipal). Esse conjunto de documentos constitui o direito na educação ou, mais modernamente chamado, o Direito Educacional.

No ideário dos estudiosos da educação e também nas expectativas sobre o papel da escola, nas sociedades democráticas atuais, retratadas tanto em textos legais - Declaração Universal dos Direitos do Homem, Constituição Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até Pareceres e Deliberações dos Conselhos Nacional e Estaduais - como em fóruns internacionais, podemos perceber a intenção e o desejo subjacente que perpassam todo esse conjunto de

produções projetando-se por meio de uma frase, freqüentemente mencionada, em que três conceitos se destacam: Educação para Todos com Qualidade.

### II.1.1 Os Ciclos

A organização da escolaridade em ciclos, cujas experiências pioneiras surgiram na década de 60 em vários estados brasileiros, representa uma alteração radical na organização escolar estruturada em séries, em que a evasão e a reprovação eram uma constante. Surge então, a aprovação automática, que elimina a reprovação em algumas séries e organiza o ensino em ciclos, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Nova L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/96), propõe a possibilidade de organizar o ensino fundamental em ciclos e, para os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série, propôs-se o "regime de progressão continuada", cujas normas são de competência dos respectivos sistemas de ensino.

A progressão continuada é uma das mudanças propostas pela nova Lei de Diretrizes e Base - LDB (Lei nº. 9394/96), e está alterando a rotina das escolas e fazendo com que os professores repensem seu trabalho e mudem suas estratégias de ensino.

A progressão continuada prevê três quesitos:

- não-prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos de baixo rendimento;
- possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo.

No Sistema de ensino da Prefeitura de São Paulo, o regime de progressão continuada foi organizado em dois ciclos:

Ciclo I: corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e  
Ciclo II: corresponde às quatro últimas séries do Ensino Fundamental

Os alunos têm avaliação contínua e cumulativa, permitindo a constatação da necessidade de atividades de reforço e recuperação. Existem habilidades e conteúdos mínimos que devem ser dominados ao final de cada ano letivo, em cada série. O aluno que não atingir o patamar esperado é promovido para a série seguinte, com aulas de reforço e recuperação.

Ao final de cada ciclo, caso o aluno não consiga superar todas as lacunas de aprendizagem, apesar das oportunidades oferecidas, poderá ser retido um ano para recuperação de conteúdos. A retenção é possível na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ciclo I e na 5ª, 6ª e 7ª séries do Ciclo II, quando os alunos apresentarem frequência insuficiente (menos de 75%) e desempenho insatisfatório. Cabe à Escola, ao final de cada bimestre, advertir a família e comunicar o Conselho Tutelar sempre que o aluno ultrapassar 20% de faltas.

Para alguns, as concepções de ensino/aprendizagem/avaliação que sustentam a progressão continuada da aprendizagem em ciclos, já estão claras e interiorizadas, para outros que, por ventura, as desconheçam, ela pode ser responsabilizada pela baixa qualidade do ensino.

Este sistema, que alguns questionam, foi o impulsionador dos avanços obtidos pelo Estado, no que diz respeito aos baixos índices de defasagem idade/série, evasão e reprovação.

As idéias de avanço escolar, progressão nos estudos e progressão continuada foi apontada por Anísio Teixeira em 1954, repetida em 1956 e 1957 por ele e Almeida Júnior e prometida em nível nacional pelo presidente Juscelino Kubitschek, em 1956. Em 1958, sendo Jânio Quadros governador de São Paulo, e Alípio Correa Neto Secretário de Educação, o Grupo Experimental da Lapa foi utilizado para iniciar essa reforma de ensino, com a adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.

Todas essas propostas pensam o aluno da mesma maneira: acesso assegurado, escola para todos, direito à educação.

A nova L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases dá autonomia aos Estados e Municípios para organizarem o ensino em ciclos, de acordo com as necessidades regionais.

Rompe-se assim com as concepções rígidas e ultrapassadas de ensino-aprendizagem que faziam com que as crianças que não tivessem dominado todos os conteúdos e habilidades ao final de cada série repetissem no ano seguinte tudo o que já tinha sido ensinado.

A progressão continuada é uma estratégia para resolver a universalização da escola básica, garantir a permanência das crianças na escola, manter o fluxo dos alunos e também a adequação idade/série. É a substituição da pedagogia da repetência, da exclusão, pela pedagogia da promoção, da inclusão, não punitiva e excludente.

A adoção do regime de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração radical na concepção de ensino, escola, aprendizagem e avaliação. Significa romper com preconceitos e resistências ao que já se comprovou cientificamente: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento.

A proposta da progressão continuada é de inclusão escolar que valoriza o acolhimento das diferenças e não as converte em deficiências.

### II.1.2 A Avaliação

Avaliar é parte do cotidiano da escola e do sistema de ensino no qual está inserida. Seja a da escola ou a do sistema, a avaliação integra a prática educativa de forma contextualizada, flexível, interativa e deve ser planejada ao longo da escolarização formal, de maneira contínua e formativa.

Apoiando-se em evidências nacionais e internacionais acerca dos benefícios que um sistema de avaliação bem estruturado traz para os sistemas de ensino em todas as suas dimensões, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino, do qual decorreu a Prova São Paulo, porém este tipo de avaliação que vem sendo inserido nas escolas é um processo homogêneo e não respeita a diversidade de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem são necessárias ainda iniciativas para garantir a participação de todos os alunos, inclusive mediante recursos diferenciados para aqueles com Necessidades Educacionais Especiais

Entretanto a Secretaria Municipal de Educação acredita que favorece o diagnóstico do quadro educacional e facilita a adoção de medidas para superar os obstáculos detectados.

Em decorrência dos dados coletados nos vários Questionários, inclusive sócio-econômicos, aplicados durante a Prova São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação acredita que possibilitará iniciativas de gestão educacional que impulsionem o aproveitamento escolar, pois com conhecimentos sobre a comunidade escolar relatórios lançarão luzes sobre dimensões e fatores mais fortemente correlacionados com as aprendizagens.

Por fim, a valorização do profissional de educação, a vocação para a profissão, o prazer do ensinar e a formação continuada dos docentes se faz essencial para que a escola para todos efetivamente aconteça.

### II.1.3 Terminalidade Específica

A proposta de uma certificação de escolarização para o aluno portador de necessidades especiais, que reconheça oficialmente a validade documental da presença deste aluno na escola, tem sido esperada historicamente pelos autores da

área de educação especial, como forma do Estado assumir a responsabilidade política e o compromisso público frente a esta parcela de estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B. (Lei nº. 9394/96), ao que parece, busca garantir este direito ao assegurar legalmente o ensino inclusivo, ou seja, a matrícula e permanência de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns, durante todo o ensino fundamental. Além disto, e prevendo situações específicas “para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 1997), a lei introduz a idéia de terminalidade específica.

Porém, passados doze anos desta proposição, como os sistemas de ensino têm lidado com esta possibilidade? Qual o significado desta certificação? No intuito de legislar sobre o assunto, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB Nº. 17/2001 e da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001 (BRASIL, 2001), procura avançar na proposição estabelecida pela L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases e ditar as normativas para a execução do proposto legal. No entanto, embora estabeleça alguns critérios e restrinja este direito aos alunos com grave deficiência mental ou múltipla que não alcancem os objetivos escolares previstos no Inciso I do Artigo 32 da lei nacional e, ainda mais, busque especificar os termos desta certificação, até o presente momento, temos dúvidas profundas sobre a exeqüibilidade deste preceito e as normas para o seu cumprimento.

Evidencia-se o cuidado exigido para tomada de decisões sobre a certificação especial deste alunado. Se, por um lado, há avanços na proposição de certificação e reconhecimento dos estudos e da escolarização de aluno portador de necessidades especiais, mesmo que não alcancem plenamente as proposições curriculares previstas em lei, por outro, ainda enfrentamos problemas profundos na constituição de uma escola pública, democrática e inclusiva que responda as necessidades das crianças e adolescentes brasileiros e que nos permita afirmar que, as dificuldades encontradas por alguns alunos, sejam realmente provenientes de processos individuais ocasionados pela situação de deficiência.

Há, ainda, outros fatores. Um deles, da maior importância, é a forma como a deficiência é concebida no meio escolar, ou seja, as concepções de deficiência e de suas implicações para o desenvolvimento humano. O caráter homogêneo que se dá ao funcionamento mental comprometido conduz a desconsideração do desenvolvimento de cada pessoa como única, ou seja, perde-se a noção de singularidade e individualidade, tratando o aluno portador de necessidades especiais como um grupo homogêneo, desconsiderando-se a história e trajetória de cada um, única e incomparável. Embora exista a necessidade de oficialização dos estudos dos alunos com deficiência intelectual, esta documentação não pode se caracterizar um instrumento de “fechamento de portas”, isto é, a certificação poderá estigmatizar o portador e este perder oportunidades, que talvez, as tivesse, sem a certificação.

Não há como refletir sobre a terminalidade específica sem que se resgate o cenário do sistema de ensino da atualidade, muitas vezes desprovido dos recursos e das condições necessárias para ser desencadeador da aprendizagem de todos os alunos brasileiros. Não temos como afirmar que foram esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem do aluno portador de necessidades especiais, uma vez que nem sempre temos em mãos os instrumentos adequados para sua plena participação escolar.

Os estudos e pesquisas apontam que ainda são poucos, alunos com necessidades especiais graves presentes na escola durante todo o percurso do ensino fundamental, ou seja, que tenha realizado a sua escolarização do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Todos estes fatores sinalizam para que, embora imbuídos dos melhores propósitos educacionais, não incorramos no erro de praticar, em nome da inclusão escolar, a exclusão destes alunos e afastá-los das poucas possibilidades existentes para sua plena participação na vida social. É oportuno lembrar que, de acordo com a legislação nacional, a terminalidade específica encaminha o aluno ou para o ensino de jovens e adultos ou para a profissionalização que, para sermos justos, temos que admitir a restrição desta possibilidade, uma vez que são poucos os programas de profissionalização que abarquem as necessidades específicas de pessoas com

deficiência intelectual, principalmente se pensarmos, como diz a lei, “na deficiência grave”.

Devemos concentrar os esforços na busca de alternativas de participação e aprendizagem destes alunos nos ambientes comuns da escola regular, mudar a história educacional da área da deficiência intelectual e possibilitar trajetórias inclusivas. Desmistificar a idéia da impossibilidade escolar daquele com deficiência intelectual. Suas capacidades são infinitas, diferentes, mas infinitas.

Cabe-nos construir espaços de aprendizagem que considerem sua presença, seu potencial, espaços que acreditem em suas possibilidades de aprender. Aprendem entre outras coisas que têm direito à educação, ao acesso à escola; aprendem também a conviver com formas jovens e adultas de ser, aprendem a conviver com a deficiência mental como condição que se não desautoriza o acesso à escola.

Assim, antes de qualquer coisa, a escola precisa aprender a conviver e a conhecer o aluno portador de necessidades especiais, sua particularidade, sua história e seu jeito único de ser. É importante lembrar, que embora não conceituado na legislação nacional, conforme o Sistema Conceitual de 2002, definido pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais – AAID (2007), não se classifica mais os níveis de deficiência intelectual e sim os do serviço de apoio. Assim, podemos entender que a deficiência grave seria aquela que exigiria níveis pervasivos de apoio, ou seja, aqueles de alta intensidade, constância permanente, intrusividade e envolvimento de mais membros de uma equipe multidisciplinar. Sabe-se que estes alunos não estão presentes nas escolas brasileiras, em sistemas comuns de ensino.

A Portaria 4688/06, da Secretaria Municipal de Educação, do Município de São Paulo, que dispõe sobre as normas gerais do Regime Escolar, em relação à terminalidade específica, em seu art. 40, institui normas para a expedição dessa certificação, apontando a necessidade de: avaliação multidisciplinar, com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico; a possibilidade de ampliação da educação básica, desde que sejam definidos “tempos e horizontes para o aluno”; adequação curricular para o atendimento às necessidades educacionais especiais, enfocando a

funcionalidade das proposições curriculares para a prática social do indivíduo; o reconhecimento de aptidões adquiridas pelo aluno e os registros da aprendizagem e progressão do aluno.

Portanto para expedir este certificado deverão ser observados os seguintes critérios:

1. Documento Individual de Aprendizagem Curricular – a escola deverá manter registro da proposta curricular e das adequações realizadas para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, em cada série de sua escolarização no ensino fundamental, ou seja, definir e documentar as necessidades específicas do aluno, com base no referente curricular da série em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos, procedimentos de ensino, recursos necessários e utilizados, avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado (relacionados aos apoios recebidos no decorrer de sua trajetória escolar).
2. Relatórios Pedagógicos Descritivos – a escola deverá manter os registros cumulativos de avaliação pedagógica, onde conste a progressão do aluno, o desempenho de sua aprendizagem e as conquistas realizadas a cada ano escolar.
3. Relatório de Avaliação Multidisciplinar – registros de avaliação de diferentes profissionais, conforme a necessidade específica de cada aluno, que aponte as suas especificidades clínica.

Esses documentos deverão fundamentar a terminalidade específica, a qual só poderá ser expedida com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico da Escola e através de decisão coletiva, inclusive com anuência do supervisor de ensino e da família.

Desta forma, evidencia-se o procedimento cauteloso e criterioso que deve ser realizado pela escola, na expedição de uma certificação específica, uma vez que, conforme mencionado e de acordo com os documentos existentes, o teor da referida certificação da escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, ou seja, deve ampliar as possibilidades desse aluno, seja no encaminhamento para

cursos de jovens e adultos, seja para a educação profissional. Dessa forma, a interpretação do prescrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001), nos leva a inferir que o aluno que receber uma certificação específica não terá acesso ao Ensino Médio e sim a alternativas educacionais. Portanto, isso aumenta nossa responsabilidade frente à expedição desse documento.

Diante de todas estas especificidades e da realidade educacional presente, quando ainda estamos no processo inicial de construção de sistemas inclusivos, surge uma dúvida bastante pertinente: é possível pensar na expedição do documento de terminalidade específica?

Certamente podemos ter alguns alunos que já poderiam ser beneficiados por esta determinação legal, mas é necessário que estudemos cada caso, com base nos critérios estabelecidos em lei e na especificidade de cada situação.

## II.2 A SOCIALIZAÇÃO

A integração da criança especial no chamado ensino regular tem sido um dos maiores desafios da educação. Apesar disto e embora várias pessoas já estejam conscientes da necessidade desta integração, poucos estudos têm sido realizados no sentido de avaliar como se dá a interação da criança comum e especial numa classe regular.

Embora em número ainda bastante reduzido, alguns estudos já têm demonstrado a possibilidade de interação de crianças normais e especiais e sua problemática.

No Brasil, de acordo com a política educacional, está assegurado o ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas de ensino regular, sempre que possível.

Todavia, ainda poucos alunos especiais têm sido a oportunidade de freqüentar salas de aula regulares e, mesmo quando esta oportunidade lhes é oferecida, as escolas e/ou professores têm poucos recursos e conhecimento para garantir o sucesso e permanência destes alunos. A falta deste recurso concorre para a frustração do aluno e sem dúvida para a marginalização e retirada do mesmo da escola regular.

Apesar de vários esforços por parte das escolas, professores e instituições públicas no sentido de assegurar este direito aos alunos especiais, ainda é preciso muito mais esforços e estudos para mudar a situação atual da educação especial ou da educação no Brasil.

Será realmente possível e positiva a integração escolar e social de qualquer pessoa com necessidades especiais?

Quais atitudes e esforços podem contribuir para a integração escolar?

Com o estudo de texto de Monteiro (1990) em que consta uma investigação científica, iniciada em 1989 e denominada Projeto Integração: acompanhamento da criança normal e com Síndrome de Down na escola comum e especial. Algumas considerações do projeto para algumas respostas.

Inicialmente este projeto consistiu no acompanhamento de quatro crianças com Síndrome de Down em atividades diversas em escolas regulares públicas e particulares. Todas estas crianças freqüentavam simultaneamente a escola regular e especial, em períodos inversos.

As crianças foram filmadas quinzenalmente durante dois anos na escola comum em situação de sala de aula e atividades externas.

As filmagens foram posteriormente analisadas de acordo com algumas categorias referentes à inserção entre as crianças comuns e especiais: observar, participar, disputar, rejeitar, bater, empurrar, mostrar, brincar em grupo, brincar sozinho, brincar em dupla, conversar.

Os resultados demonstraram que as crianças com Síndrome de Down participaram das atividades mais como observadoras das interações das outras crianças do que

como atuantes na interação e brincaram mais sozinhas do que em grupo ou dupla.

Os professores, embora sempre dispostos a ajudar, demonstraram em muitas ocasiões desconhecer qual o seu papel na promoção das interações e frequentemente apenas observavam o que ocorria. Mostraram também preocupação com relação ao aluno com Síndrome de Down por não se sentirem preparados para auxiliarem no desenvolvimento e por terem sempre muitos alunos na sala, não tendo tempo de dar atenção mais individualizada para o aluno com Síndrome de Down.

Constatou-se também algumas diferenças significativas entre as escolas. Nas escolas particulares ocorriam frequentemente comentários de crianças demonstrando desagrado com relação à criança com Síndrome de Down, tais como: *“não gosto dela: ela é chata; olha o que ela faz etc...”*. Nas escolas públicas não foram registrados estes comentários.

Embora os dados coletados, referentes à interação de crianças comuns e com Síndrome de Down, tenham revelado que a interação entre crianças sem a síndrome, foram constatados vários aspectos positivos no desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, tais como: aceleração do desenvolvimento da linguagem, maior incorporação das regras sociais, diminuição de comportamentos agressivos.

Tais resultados comprovaram os dados já identificados em outros estudos que revelaram benefícios da interação de pessoas comuns e com necessidades especiais.

A colocação de indivíduos normais e especiais no mesmo ambiente não é suficiente para que ocorra imitação ou interação entre eles. São necessários programas especiais para que isto ocorra. As crianças parecem preferir interagir socialmente com aquelas que têm níveis de desenvolvimento semelhante.

No final desta etapa do estudo foi constatado que a maioria das crianças com Síndrome de Down, que participaram desta experiência, infelizmente, acabou retornando para a escola especial. A simples inserção da criança com Síndrome de Down no ensino regular não foi, nem será garantia de integração.

Para confirmar a necessidade de uma mudança de atitudes da escola regular para proporcionar esta oportunidade à pessoa com Síndrome de Down, uma segunda etapa do estudo foi iniciada. Esta etapa teve por objetivo trazer para a escola especial crianças comuns, para participarem de toda a rotina de atividades oferecidas às crianças com Síndrome de Down. Com isso houve a possibilidade de contornar as dificuldades identificadas na escola regular e verificar quais as condições ideais para que ocorra a interação entre as crianças e conseqüentemente integração.

Esta experiência demonstrou que as crianças comuns representam um papel importante na estimulação dos grupos e no fornecimento de modelos positivos.

Quando houve mediação de profissionais, conseguiu-se promover a interação com maior freqüência do que o observado na escola regular. Provavelmente isto ocorreu porque os professores da escola especial estavam mais envolvidos e preocupados em integrar as crianças, já que tinham mais claros os objetivos do projeto, tinham maiores conhecimentos para atuar neste sentido e dispunham de um número reduzido de alunos por classe e de situações escolares que incentivavam mais a cooperação e não a competição entre os participantes.

Verificou-se também que não ocorreram prejuízos para o desenvolvimento geral das crianças comuns, que participavam das atividades com interesse, interagindo naturalmente com seus pares com Síndrome de Down.

Esta experiência na escola provou a possibilidade de integração, mas não se estendeu para a escolaridade, pois as crianças comuns deixavam de freqüentar a escola especial quando completavam idade para entrar no 1º. Ano do Ensino Fundamental. Neste momento, a maioria dos profissionais da escola especial e dos pais de crianças comuns concordavam que poderia ser prejudicial para o desenvolvimento da criança considerada normal permanecer na escola especial.

Talvez este fato seja mais uma barreira que teremos para vencer, pois a escola especial mostrou melhores resultados para a integração no período pré-escolar quando comparados aos obtidos na escola regular e se as crianças comuns apresentavam um bom desenvolvimento global, só se justifica a interrupção deste

convívio por preconceitos ou dificuldades de adaptação curricular da escola especial.

Os resultados deste estudo demonstraram a possibilidade de integração, mas apontaram obstáculos que dificultam a mesma. A integração não pode depender da boa vontade de professores, pais e alunos. É preciso que a educação comum e/ou especial assumam uma postura de mudança geral das práticas educacionais discriminatórias.

Ficou evidente a necessidade de intensificar os estudos referentes à integração para se conhecer todos os mecanismos cognitivos e afetivos da socialização imersos nos contextos escolares e, desta maneira, estruturar flexibilidade e respeito às diferenças individuais. Somente buscando estas condições poderemos garantir a integração de crianças especiais na escola regular e na sociedade em geral.

No município de São Paulo, em 18 de outubro de 2004, pelo Decreto nº. 45.415, foram instituídas as diretrizes para a *“Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino”*, as quais estabelecem, entre outras normativas, que o encaminhamento para os serviços de educação especial deve ocorrer se, “após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem”, for “constatada tal necessidade”.

Vale esclarecer que, segundo esse dispositivo legal e atendendo aos princípios da educação inclusiva, o aluno tem o direito incondicional à matrícula na rede regular e sua avaliação deve ser “pedagógica”. Esse processo avaliativo é iniciado pelo professor da classe comum e deve contar com a participação da equipe escolar, do supervisor escolar, do professor de apoio e acompanhamento à inclusão – PAAI e, se atendido na sala de apoio e acompanhamento à inclusão – SAAI, pelo professor regente dessa sala, pela família e, quando necessário, deve envolver a equipe multiprofissional da saúde ou instituições especializadas que atendem aos alunos da rede municipal de ensino (art. 4º. § 2º).

Assim, a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para

isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais, de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e na família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa.

### II.3 O APRENDIZADO

Para a Inclusão de Alunos com necessidades especiais nas Escolas Públicas do Município de São Paulo foi produzido o *“Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”* (2007) - (ANEXO III) está respaldado nos princípios legais e conceituais e tem como objetivos:

- Subsidiar o professor da classe comum quanto aos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais para professores das escolas da rede de ensino de São Paulo que atendem essa população;
- Subsidiar os professores que atuam nos serviços de educação especial a fim de que os mesmos identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços do atendimento educacional especializado;
- Subsidiar a formação continuada dos educadores, nos momentos de horário coletivo, nas Unidades Escolares.

Em função destes objetivos, o documento está estruturado em quatro partes:

- Parte 1 – *“Política de Educação Especial no Município de São Paulo: Orientações e Garantias Legais”*, as quais esclarecem as indicações legais da política educacional;

- Parte 2 – *“Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”* aborda a concepção de avaliação de aprendizagem como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno;
- Parte 3 – *“A Constituição do Sujeito e a Construção do Conhecimento”* trazem informações sobre os aspectos que contribuem na construção do conhecimento e como a aprendizagem é compreendida enquanto atividade de todo ser humano;
- Parte 4 – *“Relatos de Experiências Educacionais com Alunos que Apresentam Necessidades Educacionais Especiais em Atendimento na Classe Comum”* focalizam a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos registros de observação dos professores, nos quais é possível identificar os meios e recursos utilizados para avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Este *“Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”* também é composto por apêndices e anexos. Os apêndices, que se constituem em sugestões que podem ser enriquecidas, complementadas ou modificadas com base em cada contexto escolar, apresentam sugestões de pautas para a avaliação da aprendizagem e roteiro para a elaboração de relatório descritivo.

Os anexos apresentam informações quanto a endereços de todos os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI existentes em 2007, endereços das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, relação das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE, e a relação de serviços conveniados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME.

O atendimento de caráter complementar, para alunos que necessitam de mais recursos para a aprendizagem, ou suplementar, para alunos com altas habilidades / superdotação, ocorrerá em horário diverso daquele em que os alunos freqüentam a classe comum, por no mínimo quatro horas aula e no máximo oito horas aula, distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos e será realizado em pequenos grupos de, no máximo, dez alunos, ou individualmente. O funcionamento da SAAI – Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão em caráter exclusivo se concretiza pelo atendimento de um grupo de alunos que apresenta

determinada necessidade educacional especial, e que, temporariamente, não demonstra se beneficiar do atendimento nas classes comuns.

Os alunos, matriculados nas classes comuns, serão encaminhados às SAAI – Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão após avaliação pedagógica realizada pelo professor da classe em conjunto com a equipe de profissionais da U.E. – Unidade Educacional de origem, da família, da equipe do CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão e do supervisor escolar, se for preciso, dos profissionais da saúde e de outras instituições que atendam ao aluno.

Trabalhar com realidades particulares, ou seja, com as diferenças individuais é uma oportunidade de enriquecimento pessoal. Valorizar a singularidade de cada ser humano é um compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. Ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1993). Existe um percurso de desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Portanto, o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a diferenciação do ensino deverá estar relacionada à situação didática proposta e aos direcionamentos sobre o sentido dos saberes trabalhados na escola e a sua utilização. A forma de ensino tradicional há de ser substituída por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Para Sacristan (2002, p.18):

Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. A diferença existe. As práticas educativas (sejam as da família, as da escola ou as de qualquer outro agente) deparam-se com a diversidade como um dado da realidade.

Sendo assim, e para Amaro e Macedo (2001, introdução):

Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas. Temos que recuperar ou encontrar um novo sentido para as tarefas escolares. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode se inovar e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está “definido” – como destino biológico ou social – na sociedade como um todo.

## **CAPITULO III**

### **ESTUDO DE CASO**

Com esta pesquisa objetivou-se conhecer e compreender as necessidades da criança com síndrome de Down em escola regular, bem como sistematizar o que é esperado da escola para essa criança. A relevância do levantamento das necessidades da criança com síndrome de Down na escola regular está em conhecer os desafios e os problemas que as crianças enfrentam para que a escola possa oferecer as condições e os meios apropriados para atendê-las, busque referenciais para desenvolver seu trabalho, e acompanhe o aluno sistematicamente em reuniões individuais, coletivas, ou em outras situações que se façam necessárias.

#### **III.1 Alexia**

Alexia frequentou Escola de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo e foi, conseqüentemente, para a 1ª, série do Ensino Fundamental, como todos os alunos das Escolas Municipais de Educação Infantil que terminam o 3º estágio e completam 7 anos no ano seguinte. Nascida em maio de 2002 com síndrome de Down, está em 2009, prestes a completar 7 anos, segundo informou a professora, conforme o laudo médico, apresenta deficiência intelectual e motora.

Na avaliação inicial, a professora constatou que a aluna não tinha desenvolvido as habilidades de linguagem, que sua capacidade para interagir com os demais colegas e professora e compreender as bases das relações sociais não existiam (solicitar, responder em agradecimento, respeitar sua vez, etc.), capacidade de raciocinar, planejar e solucionar problemas encontrava-se com prejuízos gravíssimos necessitando de intervenções urgentes, seu pensamento abstrato e compreensão de idéias complexas não haviam se manifestado ainda; por fim, ainda era bastante

dependente para realizar as atividades, exigindo acompanhamento direto e constante.

Segundo a professora, a mãe mostra-se ausente e indiferente em relação à aprendizagem de sua filha.

Alexia chega à escola vai para a sua sala com os demais alunos, porém não permanece sentada, circula pela sala o tempo todo, às vezes senta-se no chão e tira os sapatos, não atende aos pedidos da professora como se não a estivesse ouvindo.

Após o horário de intervalo para refeição, ela se nega a voltar para a sala e fica perambulando pelos pátios da escola.

Não fala com ninguém e se nega a qualquer tipo de relação, chorando muito.

Foi solicitado à mãe que viesse buscá-la mais cedo, para que aos poucos fosse se adaptando à nova escola, ela se negou, alegando que só conseguia trabalhar no horário em que a Alexia estava na escola.

A professora, que nunca teve um caso de inclusão em sua sala se desespera, não sabe como interagir com Alexia e não consegue integrá-la ao grupo.

A escola está tentando acordos de co-responsabilidade pela aprendizagem do aluno com a escola e família.

Ao ser questionada com relação à aluna a professora assume estar frustrada com o processo de ensino e aprendizagem da aluna, diz que tem trocado experiências com outros professores que têm alunos portadores de necessidades especiais, diz que tem parado e se organizado para planejar ações pedagógicas que insiram Alexia no processo. Tem percebido que a falta de avaliação do aluno portador de necessidades especiais leva o professor a planejar atividades que o aluno não tem condições de realizar e a falta desta avaliação inicial desencadeou sua frustração, além das situações do dia-a-dia escolar que a levava a fazer tudo ao mesmo tempo.

Diz que tem parado para se organizar e atender ao aluno que tem necessidade de atenção.

Quanto as atividades do processo de ensino / aprendizagem, diz que enquanto os alunos da sala as estão realizando, dedica um tempo à Alexia, sempre procurando adaptar a atividade para ela. Diz que isto tem facilitado muito e dá um exemplo: Se o conteúdo a ser trabalhado naquele momento for o gênero literário- prosa (fábula), trabalha leitura, interpretação, oralidade com a classe e com a Alexia, depois enquanto a sala realiza o estudo do texto, com a Alexia trabalha somente o título, a nomeação das letras, a produção e composição do título com letras móveis, pois o objetivo com ela é ensinar as letras do alfabeto, alfabetizar.

### III.2 Mayra

Mayra esta com 11 anos de idade, freqüentando, em 2009, a 4º série do Ensino Fundamental. Tem Síndrome de Down, sempre freqüentou salas comuns do ensino regular e teve apoio pedagógico especializado desde os dois anos de idade. No entanto, apesar de toda a preocupação com sua aprendizagem e, devido às especificidades da deficiência intelectual além de diversos outros fatores, a aluna encontra-se sem estar alfabetizada. No final do ano de 2008, o seu processo de alfabetização não estava concluído, sendo que era capaz de lidar com a leitura e escrita com suporte, porém oscila com a utilização de formas não convencionais, portanto com o consentimento da família está freqüentando pela segunda vez a 4ª. Série do Ensino Fundamental.

A professora que atende a esta sala de aula tem um filho com dislexia, este fato a levou a participar de muitos cursos de formação específica para o atendimento de Portadores de Necessidades Especiais. Tem grande experiência em SAP – Sala de Apoio Pedagógico, sala que atende alunos com dificuldade de aprendizagem, fora de seu horário de estudo, em algumas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

As mudanças em sua sala começaram com a reorganização dos espaços da sala de aula e com a apresentação dos combinados construídos com todos os alunos (regras – o que podia e o que não podia fazer na escola). A rotina da sala é apresentada diariamente a todos os alunos, com auxílio de figuras, para que Mayra compreenda e conseqüentemente participe de todas as atividades.

A professora assume o desafio de mudar a dinâmica de suas aulas, realiza as atividades em duplas ou trios, a fim de viabilizar a troca de informações entre eles.

A partir das intervenções da professora, Mayra está pouco a pouco sendo inserida no contexto das atividades, participa da leitura compartilhada, da roda de conversa e das atividades de análise e reflexão da escrita, uma tarefa que muitas vezes era realizada com o auxílio de letras móveis.

Paralelamente ao trabalho com a professora, esta orienta a família para explicar o que está sendo realizado na escola e solicita a mãe continuidade ao trabalho em casa.

Algumas mudanças já foram detectadas no comportamento e desempenho acadêmico de Mayra que indicam que o caminho adotado está condizente, pois os resultados revelam significativos avanços.

Ao ser questionada sobre os avanços de Mayra, a professora respondeu que cada aluno é uma individualidade com jeitos e ser e aprender diferentes, que lhes são próprios e quando o professor assim o compreende percebe que a deficiência não pode pré-determinar qual será o limite de desenvolvimento do aluno. O professor deve estabelecer um objetivo específico para o aprendizado do aluno de acordo com a sua maturidade, para isso deve explorar todos os canais de conhecimento que ele já possui, a fim de descobrir as suas maneiras particulares de aprender e adaptar a ele o conteúdo que irá trabalhar com os demais alunos da classe a fim de que ele também tenha acesso ao conteúdo construído historicamente.

### III.3 CONCLUSÃO DOS ESTUDOS DE CASO

Segundo D'Antino:

O grau de comprometimento intelectual das crianças com deficiência mental (aspectos internos) abrange uma variada escala. Pode-se dizer que, em uma das extremidades, encontram-se aquelas crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, tem um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamentos similares às crianças de sua idade não portadoras de deficiência. Este grupo constitui-se na maioria, aproximadamente 85% dos casos. No centro da escala, encontram-se aquelas crianças com nível de comprometimento intelectual mais acentuado, porém capazes de adquirir habilidades sociais e de comunicação, necessitando de apoio e acompanhamento mais constante para a sua aprendizagem e desenvolvimento, e representam um índice próximo aos 10% desta população. Apenas cerca de 5% apresentam significativo rebaixamento intelectual e normalmente associado a outros comprometimentos. Durante os primeiros anos da infância, estas crianças adquirem pouca (ou nenhuma) fala comunicativa e apresentam prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Elas se beneficiam de estimulação multissensorial, requerendo ambientes estruturados, favoráveis ao seu desenvolvimento e aprendizagem com apoio e acompanhamento constantes (1997 apud MANTOAN, 1997).

Durante muito tempo acreditou-se que a aprendizagem dos deficientes intelectuais acontecia somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência intelectual ao plano abstrato e simbólico da compreensão. Ao contrário do que se acreditava no passado, o enfoque no trabalho com essa população deve ser voltado ao desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A pessoa com deficiência intelectual costuma apresentar uma característica de recusa ou de negação do saber e dessa maneira assume uma posição passiva e dependente do outro. Se o professor faz tudo pelo aluno ou oferece todas as respostas, ele reforça a posição de “débil” e de inibição não permitindo que ele construa qualquer tipo de conhecimento. Hoje já existem estudos que constataam que pessoas com deficiência intelectual elaboram os mesmos esquemas de interpretação da linguagem e escrita e passam pelos mesmos conflitos cognitivos das demais.

Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual, não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “auto-estima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. Para isso é importante entender como se processa a aquisição do conhecimento, e hoje já sabemos que ela se dá por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências anteriores. Portanto, é necessário que essa pessoa traga sua vivência e se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento. Dessa maneira, poderá questionar e modificar sua atitude diante do “não saber” e se mobilizará para buscar o saber e deixar de ser “repeteco”, o eco do outro e se tornar um ser pensante e desejoso de saber.

## CONCLUSÃO

Como conclusão deste trabalho é importante ressaltar que apesar de nossas certezas, restam ainda muitas dúvidas, pois a complexidade da Síndrome de Down, alguns pontos ainda em fase de pesquisa, se unem à diversidade do ser humano.

A contribuição maior para a Educação do Portador de Síndrome de Down, tanto para sua socialização como para seu aprendizado, é a estimulação, como qualquer ser que estimulado produz grandes obras, a criança Down estimulada adequadamente e com afetividade poderá se tornar um adulto autônomo e feliz.

As pesquisas indicam que os resultados mais satisfatórios ocorreram no período do Ensino Fundamental, portanto o profissional que trabalha com a criança Down tem a responsabilidade de distinguir, caso a caso, qual é o sentido de normalidade, muitas vezes, fugindo dos padrões pré-estabelecidos de normalidade.

Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento diferente e único. Se uma criança com deficiência, pode, em alguns aprendizados, atingir o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz de uma outra forma, por outro caminho, e para o educador, é importante estar ciente da singularidade desse caminho, pelo qual ele deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação.

Porém, a constante presença inicial, persistente, de uma patologia do ato motor (interferência no nível da organização neurológica, hipoplasia muscular, possível déficit de cálcio) comporta uma aquisição patológica do esquema corpóreo, que é o ponto de partida da relação eu - mundo, comportando conseqüentemente uma concepção espacial e temporal alterada, retardada ou, de qualquer forma, distorcida, um retardo de relações com o mundo externo. Isto torna ainda mais difícil o processo de imitação que estará mais tarde na base da identificação primária e, com ela, o processo de aquisição da linguagem.

Tal distorção, ou melhor, retardada aquisição da organização neurológica básica traz consigo uma anômala possibilidade de relação da criança Down com o mundo circundante por dependência muito forçada, condicionamentos negativos, retardo fisiológico da palavra e ainda retardo no processo de amadurecimento, que poderá acarretar depois desenvolvimento mental e intelectual mais lento ou, em alguns casos até mesmo bloqueado.

Em outras palavras, esse desenvolvimento “psicomotor” básico retardado da criança Down significa retardo da comunicabilidade entre seu eu e o mundo externo e retardo na fixação e memorização dos esquemas de ações básicas, determinado pela inadaptação ao ambiente, ao qual não deu significado.

Distorção e retardo psicomotor significam, então, dificuldade de se integrar e de integrar; dificuldade de integração com a sua estrutura neuropsicológica; e então dificuldade de comunicação com o mundo externo e sobretudo de fixação de significado das coisas.

O Down, geneticamente, apresenta essencialmente uma condição inicial patológica da comunicação acompanhada naturalmente dos aspectos bioquímicos, dificuldade orgânica que pode contribuir para tornar lento todo o processo evolutivo normal da criança Down.

Ao lado de tal processo deve-se considerar também a resposta afetiva da criança, situações mais ou menos traumáticas antes, durante e após o parto bloqueiam o gosto de viver, muitas vezes acha-se diante de fixações, em fases tão precoces do desenvolvimento afetivo predominantemente oral, com mecanismos claros de defesa contra um mundo frustrante e, portanto, apegado a primitivas relações objetuais gratificantes, como sucção da língua ou dependência materna, por exemplo, e persistência de automatismos rítmicos como balanceio ou masturbação, com possíveis destaques mais ou menos marcados da realidade. A agressividade mais ou menos difusa ou mais ou menos descontrolada e pronunciada, para algumas crianças é uma manifestação de falta de autocontrole.

Eis por que os aspectos mais marcados, como a extrema dependência, insegurança, a não-autonomia, a falta de iniciativa, os sentimentos e os complexos de inferioridade confirmam que ocorreu uma difícil e frustrante relação objetual inicial, com escassa e parcial identificação primária, especialmente com o pai, com possíveis reflexos também no processo de aprendizagem.

Para entender o significado de um gesto, de um movimento, de um som, a criança Down, ainda mais do que uma criança normal, necessita que isso lhe seja transmitido com forte carga afetiva.

Daí a importância das relações mãe-filho e pai-filho e a importância que o bombardeamento cerebral, seja feito em um contexto afetivo e com critérios de duração, frequência e intensidade, de modo a favorecer a superação dos déficits cognitivos básicos.

Já se comprovou o efeito solicitador do meio escolar regular no desenvolvimento de crianças Down e é mesmo um lugar comum afirmar-se que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino. Ainda assim, é ousado para muitos, ou melhor, para a maioria das pessoas, a idéia de que nós, os humanos, somos seres únicos, singulares e que é injusto e inadequado sermos categorizados a qualquer pretexto.

É normal que apresentemos déficits em nossos comportamentos e em áreas de nossa atuação, pessoal ou grupal, assim como em um ou outro aspecto de nosso desenvolvimento físico, social, cultural, por sermos seres perfectíveis, que constroem, pouco a pouco e na medida do possível, suas condições de adaptação ao meio.

A diversidade no meio social é, especialmente no ambiente escolar, fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

Somente o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiências intelectuais. Em conseqüência, a educação especial adquirirá uma nova significação, designando uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas uma educação especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

No estudo de caso, feito em uma Escola Pública do Município de São Paulo, ficou claro que a formação do profissional é essencial para o desenvolvimento e pra a correta estimulação do aluno portador de Síndrome de Down. Os relatos, as entrevistas e as observações em sala de aula mostraram que o profissional com capacitação tem uma postura diferente em relação ao trabalho com crianças/adolescentes portadores de Down. Os que estão iniciando a convivência e a conseqüente formação (nos grupos de trabalho coletivo) se sentem inseguros com relação à convivência e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, os educadores que possuem formação se colocam à disposição para um trabalho conjunto, e assim o grupo passa a perceber novos caminhos de atuação pedagógica. Portanto, os serviços de apoio são essenciais, nem tanto pelo volume

de ações implementadas, mas por colocar disponíveis profissionais frente a possíveis dificuldades do pessoal “iniciante”. A disponibilidade de apoio funciona, simultaneamente, como um expediente para reduzir o medo e favorecer propostas educacionais adaptadas ou inovadoras.

Por fim, o limite entre a socialização e a aprendizagem do portador de Síndrome de Down não existe na prática, isto é, a aprendizagem depende da socialização para acontecer de fato. Apesar da diversidade e da singularidade da criança Down, é preciso primeiro socializar, interagir, integrar e incluir, para se chegar ao aprendizado efetivo dos conteúdos do projeto da Secretaria Municipal de Educação, estimulando com afetividade e, sobretudo, respeitando os limites de cada ser, que é único.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Deigles G.; MACEDO, Lino de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia. **Anais do II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, Belo Horizonte/MG, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**

\_\_\_\_\_. Lei Federal 9394 de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

DANIELSKI, Vanderlei. **Síndrome de Down**. São Paulo/SP: Ave Maria, 2006.

Declaração de Salamanca - **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: Corde, 1994.

**Fundação Síndrome de Down** from São Paulo. Banco de dados. Disponível em: <<http://www.fsdow.org.br>> Acesso em: março/2009.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação**. Porto Alegre/RS: Cortês, 2005.

KORCHIN, S. - **Psicologia Clínica Moderna**. Roma/Itália: Borla, 1977.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema**. São Paulo/SP: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. São Paulo/SP: Cadernos Cedes, 1997. (no prelo).

MEC/SEF – Ministério da Educação e Cultura - **Parâmetros Curriculares da Educação**. Brasília/DF, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Socio-histórico**. São Paulo/SP: Scipione, 1993.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - INDICAÇÃO CME nº.: 04/02. **Plano Municipal de Educação** - São Paulo/SP, Aprovada em 05/09/02.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, R. C. **Progressão continuada ou reprovação: Camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública.** Araraquara/SP: Cortez, 2000.

SME / DOT - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental : Ciclo II : Língua Portuguesa.** São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual.** São Paulo, 2008.

UNICEF - **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília/DF, 1991.

## ANEXO I

### O PROJETO “LER E ESCREVER”

Sabe-se que o acesso à cultura escrita é interdito a muitos brasileiros. Sabe-se também que há uma forte correlação entre o convívio com textos e as possibilidades de sucesso na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Por essa razão, a escola pública tem o dever de impedir que jovens com menos acesso à cultura escrita fracassem no início da escolaridade. São elas as que mais necessitam frequentar uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita. Por esta razão a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo estabelece: (abaixo exemplo de orientações curriculares para o ciclo II)

Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ciclo II

1) Leitura - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Relacionar o gênero ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).
- Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores./ Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
- Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.
- Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.
- Recuperar informações explícitas.

- Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.
- Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.
- Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.
- Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéia.
- Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.
- Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas / personagens.
- Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.
- Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados e analisando seus elementos constituintes.
- Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão.
- Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.
- Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos e, no plano ficcional, o ponto de vista das personagens, do narrador, do eu lírico.
- Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).
- Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.

- Comparar textos (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.
- Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.
- Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.
- Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.

2) Produção Escrita - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Planejar texto (gênero): (específico em função do gênero).
- Produzir texto (gênero ou gênero escrito de apoio à leitura), levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Produzir texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
- Transcrever entrevistas gravadas em vídeo ou cassete ou anotar as falas do entrevistado para posteriormente editá-las, adaptando-as para a modalidade escrita, de modo a identificar algumas diferenças entre a fala e a escrita.

3) Análise e Reflexão sobre a língua e a linguagem - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero.
- Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.

- Examinar em textos o uso da adjetivação (adjetivo, locução adjetiva, orações adjetivas) para compreender suas funções.
- Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.
- Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/ futuro do presente).
- Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito).
- Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.
- Examinar em textos o uso de construções verbais passivas e impessoais em seqüências argumentativas ou expositivas.
- Examinar em textos o uso de formas verbais no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente em seqüências instrucionais.
- Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados em seqüências instrucionais.
- Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.
- Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.
- Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.
- Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que”, ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.

- Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.
- Examinar em textos de determinado gênero o uso de recursos gráficos.
- Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.
- Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.
- Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.

4) Escuta / Produção Oral - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Produzir (discursos variados), levando em conta a situação comunicativa.
- Cantar, recitar, ler em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.
- Dramatizar textos próprios ou alheios.
- Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas (em discursos variados).
- Ouvir gravações de canções, de causos ou de textos lidos por profissionais.
- Assistir a programas televisivos, a vídeos ou a espetáculos musicais, de teatro e de cinema.
- Comparar textos, versões de um mesmo texto, adaptações de um texto para cinema, vídeo ou televisão, interpretações diferentes da mesma canção.
- Formular perguntas a respeito do que ouvem, lêem ou vêem.
- Trocar impressões.
- Participar construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma.
- Relatar e comentar experiências e acontecimentos.

- Recontar histórias ouvidas, lidas, inventadas de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.
- Encenar situações sociais diversificadas.
- Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.
- Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.
- Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.
- Comentar e justificar opiniões.
- Respeitar as normas reguladoras do funcionamento dos diferentes gêneros orais (ouvir sem interromper, interromper no momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução).
- Adotar o papel de ouvinte atento ou de locutor cooperativo em situações comunicativas que envolvam alguma formalidade.
- Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.
- Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.
- Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.
- Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.

5) Padrões de Escrita - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, boxe, figura.).
- Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.

- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
- Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses).
- Eliminar os erros ortográficos que envolvam regularidades na representação das marcas de nasalidade, dos diferentes padrões silábicos, das restrições contextuais.
- Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
- Escrever corretamente palavras de uso freqüente.
- Acentuar corretamente as palavras.
- Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.
- Formatar graficamente o texto.

6) Descrição Gramatical - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Segmentar a palavra em seus elementos mórficos constituintes: radical, prefixos e sufixos e desinências como estratégia para compreender o sentido das palavras ou solucionar problemas de ortografia.
- Discriminar, semanticamente, palavras de conteúdo lexical (verbos, substantivos, adjetivos) de outras com conteúdo gramatical (preposições, conjunções), para compreender sua função no texto, isto é, as primeiras materializam o conteúdo proposicional e as segundas são responsáveis pelas conexões e articulações.
- Discriminar a que classes de palavras se aplicam as flexões de gênero e número (substantivo, adjetivo), tempo e modo,

pessoa e número (verbo) para estabelecer a coesão textual e a concordância nominal e verbal.

- Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.
- Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos.

7) Variação Linguística - Expectativas gerais para o 1º., 2º., 3º. e 4º. anos:

- Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

## ANEXO II

### AMOSTRAS DA PROVA SÃO PAULO

#### TEXTO NARRATIVO (ANEDOTA)

Descrição: Identificar na escrita das palavras semelhanças entre grupos silábicos.

#### ARANHA

O homem pede uma salada em um restaurante e quando vai comer vê uma mosca no tomate.

Imediatamente, ele chama o garçom:

- Garçom! Olha só o tamanho desta mosca pousada no meu tomate! E agora, o que eu faço?

O garçom responde:

- Fica frio... Olha só o tamanho da aranha que saiu da alface! Já, já, ela come a mosca!

A palavra do texto escrita com lh é:

- A) aranha.
- B) chama.
- C) olha.

Resposta: C

#### TEXTO EXPOSITIVO (ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS)

Descrição: Reconhecer a função social (finalidade de produção) de um texto expositivo (artigo de divulgação científica para crianças com ilustração), estabelecendo conexões entre itens independentes de informação e o assunto do texto.

## COMO FUNCIONA O TELESCÓPIO?

Entenda como é possível observar corpos celestes que estão muuuuuuito longe de nós.

Um telescópio permite observar corpos celestes – como estrelas, cometas, planetas e luas – que estão muuuuuuito longe de nós. Sabe por quê? Esse instrumento coleta e focaliza uma grande quantidade de luz emitida pelos astros, produzindo assim uma imagem ampliada e rica em detalhes.

Os corpos celestes podem emitir luzes que nós conseguimos ver, mas também luzes que não podemos enxergar, como os raios X, a luz ultravioleta, o infravermelho e as ondas de rádio. Por isso, há diferentes tipos de telescópios.

Os radiotelescópios, por exemplo, são telescópios especialmente construídos para coletar ondas de rádio – e não apenas as que conhecemos comumente por AM e FM.

Sergio Pilling

Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS)

<http://cienciahoje.uol.com.br/69807>

O texto foi escrito para:

- A) vender um telescópio.
- B) dar instruções para montar um telescópio.
- C) alertar sobre os perigos dos telescópios.
- D) explicar como funcionam os telescópios.

Resposta: D

## TEXTO LITERÁRIO NARRATIVO (FÁBULA)

Descrição: Inferir o tema de um texto literário narrativo (fábula para crianças), avaliando a moralidade do texto na perspectiva de um fato presente na sociedade vivida (discriminação das pessoas).

## A OVELHA NEGRA

Era uma vez uma ovelhinha diferente das suas irmãs de rebanho: era negra. Por isso, era desprezada e sofria todo tipo de maus tratos.

As outras lhe davam mordidas, patadas; procuravam colocá-la em último lugar no rebanho. Quando estavam num prado pastando, o rebanho inteiro tentava não deixar que a ovelhinha negra provasse uma ervazinha sequer. Dessa forma, sua existência era horrível.

Farta de tanto desprezo, a ovelhinha negra afastou-se do rebanho. Durante muito tempo vagou sem rumo pelo bosque. Quando anoiteceu, exausta, a ovelhinha deitou-se, sem perceber, em um monte de farinha, onde dormiu.

Ao raiar o dia, acordou e viu, cheia de surpresa, que se havia transformado em uma ovelha muito branca.

Voltou então ao seu rebanho e foi muito bem recebida e proclamada rainha, pela sua bela aparência.

Naquela ocasião, estava sendo anunciada a visita do príncipe dos cordeiros, que vinha em busca de uma esposa.

O príncipe foi recebido no rebanho com grandes honras. Enquanto ele observava as ovelhas que formavam o rebanho, desabou uma violenta tempestade.

A chuva dissolveu a farinha que cobria o pêlo negro de nossa ovelhinha, e ela recuperou sua cor natural.

Quando a viu, o príncipe resolveu que seria a escolhida. As outras ovelhas perguntaram por quê.

- É diferente das outras. E isso, para mim, é suficiente.

Assim, a ovelhinha negra tornou-se princesa e teve, finalmente, o destino justo que merecia.

A história trata de um tema bastante presente em nossa sociedade. Esse tema é:

A) o abandono das crianças nascidas em lares sem condições econômicas de mantê-las.

B) a vida triste dos animais que sofrem maus tratos de seus donos.

- C) a discriminação de uma pessoa por ela ser diferente daquilo que se julga normal.
- D) a violência das pessoas nos grandes centros urbanos.

Resposta: C

### TEXTO LITERÁRIO NARRATIVO (CONTO)

Descrição: Identificar, em texto literário narrativo (conto), o enunciador do discurso direto no enunciado.

### UM APÓLOGO

Machado de Assis

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

- Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: - Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Fonte: Machado de Assis. Contos Consagrados. São Paulo, Ediouro - s/d. (parte do texto original)

A fala do penúltimo parágrafo (- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.) é da personagem:

- A) Baronesa.
- B) Novelo de linha.
- C) Alfinete.
- D) Agulha.

Resposta: C

#### TEXTO JORNALÍSTICO NARRATIVO (NOTÍCIA)

Descrição: Identificar o uso de normas gráficas na escrita das palavras (uso da letra maiúscula em nomes próprios / pátrios), em texto jornalístico (notícia), com base em uma definição dada.

[http://noticias.uol.com.br/ultnot/album/070808\\_album.jhtm?abrefoto=16](http://noticias.uol.com.br/ultnot/album/070808_album.jhtm?abrefoto=16)  
08/08/2007 - 10h55

#### GOLFINHO DO YANG-TSÉ PODE ESTAR 'EXTINTO'

BBC Brasil

Um golfinho de água doce encontrado apenas na China, conhecido como baiji, "provavelmente está extinto", alertou um grupo de cientistas.

A última aparição confirmada do animal no rio Yang-Tsé foi há cinco anos. Os pesquisadores realizaram uma expedição no ano passado para procurar exemplares da espécie e, apesar de intensa busca por um mês e meio, não encontraram nenhum.

Em artigo na revista científica *Biology Letters*, os cientistas atribuíram o desaparecimento do mamífero à pesca intensa, resultante de falta de regulamentação da atividade.

O habitat natural do golfinho também foi muito afetado pela construção da gigantesca represa das Três Gargantas.

Se o desaparecimento do golfinho baiji for confirmado, este será o primeiro caso de extinção de um vertebrado de grande porte em mais de 50 anos.

O animal está na lista de espécies em situação crítica da União da Conservação Mundial.

<http://cienciaesaude.uol.com.br/ultnot/bbc/2007/08/08/ult4432u506.jhtm> (adaptado).

Qual frase do texto apresenta uma palavra escrita com letra maiúscula que obedece a regra de ortografia que nomes de países devem ser grafados com letra maiúscula inicial?

- A) “O habitat natural do golfinho também foi muito afetado pela construção da gigantesca represa das Três Gargantas.”
- B) “A última aparição confirmada do animal no rio Yang-Tsé foi há cinco anos.”
- C) “Em artigo na revista científica *Biology Letters*, os cientistas atribuíram o desaparecimento do mamífero à pesca intensa.”
- D) “Um golfinho de água doce encontrado apenas na China, conhecido como baiji, “provavelmente está extinto”, alertou um grupo de cientistas.”

Resposta: D

TEXTO EXPOSITIVO (ARTIGO DE DIVULGAÇÃO) E TEXTO LITERÁRIO (POEMA)

Descrição: Comparar, em diferentes textos expositivos de diferentes gêneros (definição e poema) sobre um mesmo fato, a forma de apresentar um mesmo item de informação (lugar ficcional / lugar real).

#### TEXTO I - O RIO TIETÊ

O Rio Tietê percorre o estado de São Paulo de leste a oeste. Nasce em Salesópolis, na Serra do Mar, a 840 metros de altitude e não consegue vencer os picos rochosos rumo ao litoral. Por isso, ao contrário da maioria dos rios que correm para o mar, segue para o interior, atravessa a Região Metropolitana de São Paulo e percorre 1.100 quilômetros, até o município de Itapura, em sua foz no rio Paraná, na

divisa com o Mato Grosso do Sul. Em sua jornada banha 62 municípios ribeirinhos e seis sub-bacias hidrográficas, em uma das regiões mais ricas do hemisfério sul.

Em Tupi, Tietê significa "caudal volumoso". O significado histórico e o papel econômico desse rio são que conferem a sua grande importância para o país.

O Tietê está diretamente ligado às conquistas territoriais, realizadas pelos Bandeirantes que desbravaram os sertões, fundando povoados e cidades ao longo de suas margens.

[http://www.rededasaguas.org.br/nucleo/rio\\_tiete.htm](http://www.rededasaguas.org.br/nucleo/rio_tiete.htm)

[TEXTO II - MEDITAÇÃO SOBRE O TIETÊ]

Água do meu Tietê,  
 Onde me queres levar?  
 - Rio que entras pela terra  
 E que me afastas do mar...  
 É noite. E tudo é noite. Debaixo do arco admirável  
 Da Ponte das Bandeiras o rio  
 Murmura num banzeiro de água pesada e oleosa.  
 É noite e tudo é noite. Uma ronda de sombras,  
 Soturnas sombras, enchem de noite de tão vasta  
 O peito do rio, que é como se a noite fosse água,  
 Água noturna, noite líquida, afogando de apreensões  
 As altas torres do meu coração exausto. De repente  
 O óleo das águas recolhe em cheio luzes trêmulas,  
 É um susto. (...)

Mário de Andrade, de Lira Paulistana

<http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet078.htm>

A imagem poética “- Rio que entras pela terra / E que me afastas do mar...”, presente nos versos do Texto I, tem sua correspondência com o fato geográfico, do Texto II, que afirma:

- A) “O Rio Tietê percorre o estado de São Paulo de leste a oeste.”
- B) “O Rio Tietê nasce em Salesópolis, na Serra do Mar.”
- C) “O Rio Tietê, ao contrário da maioria dos rios que correm para o mar, segue para o interior.”
- D) “O Rio Tietê banha 62 municípios ribeirinhos e seis sub-bacias hidrográficas.”

Resposta: C

### TEXTO LITERÁRIO NARRATIVO (CRÔNICA)

Descrição: Estabelecer relações lógico-discursivas, em texto literário narrativo (crônica), identificando o efeito expressivo produzido pelo narrador no discurso-enunciado, com a mudança da categoria de tempo (debreagem temporal) do fato narrado projetado no passado (não agora) para o fato narrado projetado no presente (agora).

### GALOCHAS

Fernando Sabino

E como ontem estivesse chovendo, tive a infeliz idéia, ao sair à rua, de calçar um velho par de galochas. Já me desacostumara delas, e me sentia a carregar nos pés algo pesado, viscoso e desagradável, dando patadas no chão como um escafandrista de asfalto. Ainda assim, não deixavam de ser, em tempos de chuva, a única proteção efetiva para o sapato.

Mas quem disse que chovia? No centro da cidade um sol radioso varava as nuvens e caía sobre a rua, enchendo tudo de luz, fazendo evaporar as últimas poças de água que ainda pudessem justificar minhas galochas. E elas de súbito se tornaram para mim tão anacrônicas, como se eu tivesse de fraque, cartola e gravata plastron.

“É que não se usa galocha há mais de vinte anos”, advertia-me uma irônica voz interior. Desconsolado, parei e olhei em volta. Naquela festa de sol, em plena Esplanada do Castelo, quem é que iria estar de galocha, além de mim? Vi passar a meu lado os sapatos brancos de um homem pernosticamente vestido de branco. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra, pensei. Saíra depois da chuva, certamente.

Veio-me a desagradável impressão de que todo mundo reparava nas minhas galochas.

Galochas – mas que coisa antiga, meu Deus do céu! – descobri de súbito; como não pensar nisso ao calçá-las?

Artefatos de borracha – e conclui idiotamente: hoje em dia tudo é de matéria plástica, ninguém fala mais em capa de borracha – existirão galochas de plástico? Como fazem os pelintras de hoje para não molhar os pés nos dias de chuva?

No restaurante, onde entrei arrastando os cascos como um dromedário, resolvi me ver livre das galochas.

Depois de acomodar-me, descalcei-as, procurando não chamar a atenção dos outros fregueses, deixei-as debaixo da mesa.

Ao sair, porém, o garçom, solícito, me advertiu em voz alta, lá do fundo:

- O senhor está esquecendo suas galochas!

Humilhado, voltei para apanhá-las, e sem ligar mais para nada, sai com elas na mão.

Agora estão lá, abandonadas numa das gavetas de minha mesa de trabalho, despojos de um mundo extinto.

Um dia me serão úteis, quando eu for, como diz o poeta, suficientemente velho para merecê-las.

Quadrante 2. Editora do Autor, 1963. p. 236.

O narrador inicia o último parágrafo do texto com o advérbio “agora” para criar um efeito de sentido que mostra que os fatos relatados nos parágrafos anteriores ocorreram:

- A) no futuro, e o que ele diz neste parágrafo ocorre no momento presente da escrita do texto.
- B) no presente, e o que ele diz neste parágrafo ocorre no momento passado.
- C) no passado, e o que ele diz neste parágrafo ocorre no momento presente da escrita do texto.
- D) no passado, e o que ele diz neste parágrafo também ocorre no passado.

Resposta: C

## **ANEXO III**

# **REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

## **I - LÍNGUA PORTUGUESA**

### **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **LEITURA**

Expectativas gerais:

- Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.
- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
- Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.
- Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.
- Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).
- Reconhecer, com ajuda, os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).
- Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.
- Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto e com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.
- Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas.
- Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc., que acompanham o texto.

- Usar os pronomes, com orientação, como sinônimos para estabelecer coesão textual.
- Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.
- Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.
- Descrever personagens e identificar o narrador.
- Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.

## PRODUÇÃO ESCRITA

Expectativas gerais:

- Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete), com base em sua hipótese de escrita.
- Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, com ajuda.
- Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.
- Participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica.

## ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM

Expectativas gerais:

- Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).
- Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.
- Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.
- Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos e canções.
- Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.

- Examinar com orientação o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala dos personagens.
- Examinar, como orientação, o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, vir, passar, contornar, etc.
- Identificar, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.).
- Examinar com apoio o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas e infográficos.
- Vivenciar de forma concreta o uso de metáforas.
- Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.

### ESCUITA - PRODUÇÃO ORAL

Expectativas gerais:

- Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.
- Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.
- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.
- Recitar poesias, versos e trovas conhecidas.
- Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista.
- Dramatizar textos.
- Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.
- Apreciar poemas lidos ou recitados.
- Relatar acontecimentos, respeitando a seqüência temporal e causal.

### PADRÕES DE ESCRITA

Expectativas gerais:

- Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.
- Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.

- Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
- Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto.

#### OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

Utilizar a legenda abaixo na avaliação:

#### LEGENDA:

RS – realiza satisfatoriamente

RP – realiza parcialmente

CA – realiza com ajuda

NAG – conteúdo não apresentado ao grupo

NAA – conteúdo não apresentado ao aluno

NR – não realiza