histórias. Histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alunos desenvolverem um entendimento, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países, raças e religiões. Histórias revelam verdades universais sobre o mundo. Através de histórias, vemos como pessoas diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura.

O idioma que aprendem na sala de aula é a ferramenta que eles usam para moldar seus pensamentos e sentimentos. É mais do que uma maneira de trocar informações e estender idéias, é o meio deles de alcançar e se conectar com outras pessoas. As histórias podem se relacionar não apenas entre o mundo da sala de aula e o lar, mas também entre a sala de aula e além. As histórias fornecem uma linha comum que pode ajudar a unir culturas e fornecer uma ponte sobre a lacuna cultural. Contar histórias é um esforço humano fundamental.

Contamos histórias para compartilhar informações, transmitir lições e manter os entes queridos informados sobre nossos dias. Os professores aproveitam o amor das crianças pela audição e desejam contar histórias. Eles usam a narrativa para promover o desenvolvimento cognitivo e de alfabetização das crianças; a narrativa fornece uma ponte crítica entre a linguagem oral da primeira infância e a linguagem mais madura da leitura e da escrita. A atuação de histórias traz as idéias das crianças para o grupo. Ela fornece uma razão convincente para a narrativa infantil, celebra as idéias das crianças e oferece uma oportunidade para a classe criar significado em torno de um texto de grande interesse.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

BRUNER, J. Mentes reais, mundos possíveis. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1986).

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COELHO, Betty. Contar histórias - uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática,2008.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DOHME, Vania D'Ângelo. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011

ENGEL, S. As histórias que as crianças contam. Nova York, NY: WH Freeman.1996.

MILLER, P. & SPERRY, L. Conversas iniciais sobre o passado: As origens das histórias de conversação da experiência pessoal. Journal of Child Language, 15, 293–316. (1998).

NELSON, K. Narrativas do berço. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1989).

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. Petrópolis, RJ: Editora SCHANK, R. Conte-me uma história. Nova York, NY: Scribners. (1990).

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SNOW, C., & FERGUSON, C. Conversando com crianças. Cambridge: Cambridge University Press. (1977).

Vozes, 2002.

O ENSINO REGULAR E A SÍNDROME DE DOWN

SILVIA MARIA GESINI ALONSO

RESUMO

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24). A inclusão escolar depende da revisão das dinâmicas de funcionamento e dos paradigmas no contexto escolar, para assim favorecer a criação de ambientes inclusivos. Para que estas modificações ocorram é necessário romper algumas barreiras existentes no âmbito escolar, partindo para o princípio de igualdade, lidando e convivendo com as diferenças e buscando alternativas para a construção de uma escola inclusiva. Estudiosos averiguaram que pessoas com síndrome de Down têm oportunidade de desenvolver suas potencialidades em diversas áreas do conhecimento, porém, muitos estudos ainda são necessários para esclarecer e tornar eficientes os profissionais da saúde e educação na garantia

de qualidade de vida dessas pessoas. Este estudo busca abordar os princípios e conceitos relacionados ao tema e trazer elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação, Ensino Regular, Síndrome de Down, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que impõe múltiplos desafios não só à criança acometida, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, cuja frequência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada (³35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

Uma alteração de concepção para uma educação inclusiva é a garantia de inclusão e sucesso educacional de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não.

Castro e Gomes (2000), dizem: Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

No conceito que define a integração escolar, o educando deve estar preparado para a convivência com os demais, as características são préestabelecidas e o aluno é avaliado, podendo ser aceito ou não, adaptar-se ou não ao grupo das maiorias. Aquele que não se enquadrar nos padrões terá um atendimento à parte, separado dos demais. O conceito de inclusão escolar surge em interrupção ao processo de integração escolar, o foco é modificado e o problema passa do indivíduo para a sociedade (SANCHES, 2006, p. 68).

A pesquisa se justifica por acreditar que a educação é caminho de transformação social do ser humano, portanto, somente por ela chega-se à assimilação dos conhecimentos técnicos-racionais e à reprodução de virtudes morais e sociais.

Para tanto, o desígnio do estudo é abordar os princípios e conceitos relacionados ao tema e trazer elementos que versam sobre o processo de Inclusão Escolar e a Educação Especial.

Logo, a educação em direitos humanos associa as referências cognitivas à representação dos aspectos desdobrados da dignidade humana, do respeito, da cidadania e da socialização (FORTES e DIEHL 2015, p.195).

1.A SÍNDROME DE DOWN E SUAS RAMIFICAÇÕES

As características desta síndrome foram descritas pela primeira vez em uma publicação pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, e por isso leva seu nome. Posteriormente à essa primeira descrição, outros registros sobre a Síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876 e por Ireland em 1877, que reforçaram além das características físicas, a deficiência mental, considerando tais pessoas como "idiotas" (PUESCHEL, 2005).

Em Roma, Cícero declara que respaldados pelas Leis das Dozes Tábuas o pai que possuísse um filho monstruoso deveria matá-lo no instante em que ele nascesse e que para as crianças nascidas imperfeitas "a morte é um refúgio seguro".

Sêneca também fala sobre a morte dessas crianças certificando que: "os homens necessitam tomar certas atitudes que devem ser encaradas com naturalidade " e ainda "se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.23).

Esta nomenclatura "idiota" foi utilizada de 1886 a 1913 para se referir a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Para Aristóteles a deficiência: Quanto a saber quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda a criança disforme" (CARVALHO, ROCHA e SILVA, 2006, p.22).

Como se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade.

Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma: nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Mustacchi (2012), afirma que nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60, 65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber.

1.2 Síndrome de Down e suas etapas

A razão pela qual as mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos nos ovários. Desta forma, os óvulos de uma mulher de 45 anos são mais velhos do que os de uma de 20 anos. (SCHWARTZMAN, 2003, p.20-21).

A Síndrome de Down é uma circunstância resultante de uma deformação cromossômica no par 21, também definida como trissomia do 21. Conforme, Assumpção (1990 apud MARTINS, 2011, p.16) "[...] É considerada a patologia mais frequente, associada a deficiência intelectual, sendo responsável por cerca de 18% a 20% dos casos de déficits intelectuais existentes".

A Síndrome está concatenada a incapacidade intelectual, devido ao excedente de elemento genético resultante de um cromossomo a mais no par 21, transportando para a criança uma deficiência na atividade intelectual. (PUESCHEL, 1993).

Contudo, pesquisas atestam que o cromossomo extra inteiro não é o único culpado pelo mau desempenho do organismo, que provoca graves distúrbios constatados em crianças com Síndrome de Down, mas sim, parte do braço longo deste segmento. (PUESCHEL, 1993).

Como a Síndrome de Down é resultado de uma imperfeição genética, não pode ser classificada como uma disfunção e os prováveis agentes biológicos ainda são ignorados pela ciência. Algumas pesquisas se reportam a condições ambientais ou exógenos e a condições endógenos, como um dos prováveis motivos a idade materna. (MARTINS, 2008; VOIVODIC, 2004).

2. DEMANDAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO

No seu artigo 205, trata do direito de todos à educação, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2004).

Paralelamente a estes documentos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, reforçam movimentos em favor de uma educação inclusiva, afirmando uma situação de igualdade de direitos entre os cidadãos (OLIVEIRA, 2004).

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado, ou seja, atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, sem prejuízo da escolarização regular, já que o ensino fundamental, cuja faixa etária vai dos sete aos 14 anos de idade, é uma etapa considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 4° e 6°, e pela Constituição, artigo 208 (BRASIL, 2004). A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica. Os órgãos desta função são sistemas cerebrais funcionais que se formam no decurso do processo específico da apropriação a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças; segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formadas de maneira inadequada ou não se formar mesmo. (LEONTIEV apud GUHUR, 2000, p.82).

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995).

2.1 Diversidade em foco

Gardner (1995), ressalta que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural.

Assim, todo ser humano possui capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvêla. "Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado" (GARDNER, 1995, p, 47).

Segundo Gardner (1995, p. 21): "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural".

Neste contexto, são, a princípio, sete: inteligência musical, corporal cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

A escola deve investir no treinamento de seus profissionais, a fim de capacitá-los a lidar com a criança portadora da SD, além da equipe, a escola precisa preparar também os colegas de classe. (BUCKLEY; BIRD, 1998).

Porém, vê-se que o que precede a todos estes componentes são a voluntariedade e o compromisso da instituição em aceitar estas crianças (CUCKLE, 1999).

Portanto, o ambiente escolar deve ser o local propício para todas as crianças se desenvolverem social, emocional e academicamente (BUCKLEY; BIRD, 1998).

3. ENSINO REGULAR E SUAS AMPLIAÇÕES INCLUSIVAS

As Unidades Escolares comprometi-

das com a educação no sentido da igualdade e da equidade vivem o desafio de enfrentar essa situação procurando modos de abordar e construir respostas.

Durante muitos anos, a abordagem mais usual aos temas relativos à diferença e à diversidade foi a de não reconhecer os processos de exclusão social. Assim, as pessoas que viviam essas situações acreditavam que isso deveria ser um "problema" pessoal (SÃO PAULO, 2019, p. 32-33).

Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget (1978) nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior (SALES, 2018, p. 14). A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p.17).

A inclusão é um conceito muito utilizado no campo educacional. Acredita-se que a escola, ao ser inclusiva, pode desempenhar um importante papel na luta contra a exclusão social e racial.

Uma sociedade desigual produz exclusões, nesse sentido, a Unidade Escolar como instituição social, apesar de seus limites, possui certa autonomia e pode contribuir para reduzir as discriminações e os preconceitos relacionados às diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outros (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

3.1 Autonomia e empoderamento educacional

Segundo Kenny (1993, p. 436), a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de estudos. É mais importante do que isso, adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais.

A maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

3.2 Tecnologia ampliando as ferramentas

As tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

Segundo os PCN-EI: Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados quando necessários não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica "normal" parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuada dificuldades para aprender. (BRASIL, p. 24)

Os PCN-EI afirmam que: Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação

imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (BRASIL, 1998, p. 18).

Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores. (BRASIL, 1998, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, conclui-se que a inclusão inova e humaniza o âmbito escolar, preparando todos os alunos para a sociedade, ampliando todas as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, que não devem sofrer com as barreiras estruturais e atitudinais, quebrando paradigmas de uma sociedade eurocêntrica e hegemônica.

Todas as pessoas envolvidas neste processo devem estar aptas a lidar com essas crianças e que são responsáveis por propiciar todas as formas de inclusão nas diversas atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao final desta pesquisa, o questionamento aqui deixado: possuir alunos com Síndrome de Down matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva?

É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003).

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre- RS, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, M. D., FERREIRA, C. S., LOBATO, P. A., CARVALHO, F. L. Q. Ferramentas aplicadas à Educação e Saúde em crianças com Síndrome de Down. 2017. Acesso em: 05 jun. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.

php/staes/article/view/3828.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.

Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO, V. Convivência com crianças com Down | Entrevista - Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauziovarella. uol. com.br/entrevistas-2/convivenciacom--criancas-com-down-entrevista/.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as ideias de Feuerstein. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In: MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed. UEL, 2000, p. 79-93.

MOREIRA, M. A. Teoria de aprendizagem cognitivismo - humanismo comportamentalismo. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

NETTO, O. L. C. e BISSACO, A. Desenvolvimento de Ambiente Virtual para Auxiliar a Memorização de Rotinas Diárias em Crianças com Síndrome de Down. V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011. Anais. Habana, Cuba p. 69 -72, May 16-21, 2011.

PIMENTEL, Susana Couto: Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos, 2007 – Acesso em 15 jun. 2020.

Disponível em: https://repositorio. ufba.br/ri/handle/ri/10562.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5.

ed. Campinas: Papirus, 1993.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon: