



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES
DOCENTES**

MOSSORÓ - RN

2019

ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ-RN

2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catlogação da Publicação na Fonte.

**Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.**

M488p Medeiros, Érica Patrícia da Silva Galvão

OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E
CONQUISTAS ENTRE SABERES E

FAZERES DOCENTES. / Érica Patrícia da Silva Galvão
Medeiros. - Mossoró/RN, 2019.

182p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Am-
rim.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Gradua-
ção em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte.

1. Desenvolvimento. 2. Educação Infantil. 3. Experiên-
cias. 4. Práticas pedagógicas. 5. Síndrome de Down. I.
Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Es-
tado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS

**OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES DO-
CENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim.

Defendido em _____/_____/_____

Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim
Orientadora/Presidente – POSEDUC/UERN

Prof.^a Phd Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Examinadora Titular Interna – POSEDUC/UERN

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Titular Externo – UFERSA

Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Gomes Cabral
Examinadora Suplente Interna – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Examinadora Suplente Externa – PPGEPI/IFRN

DEDICATÓRIA

A todas as crianças com deficiência seja ela qual for, que suas famílias compreendam a urgência que elas possuem de serem reconhecidas em suas identidades e possibilidades. Em especial, dedico ao meu filho Yan Filipe que nos move diariamente a sermos mais e acreditarmos que não podemos desistir de uma educação para todos e com todos. Te amamos Yan, obrigada pela sua alegria.

Érica Galvão

AGRADECIMENTOS

Deus é o meu refúgio e fortaleza, Ele me faz andar em lugares altos. Sem sua fidelidade em vida, eu nada seria, sem a sua misericórdia renovada, eu não provaria do seu amor. Sou grata a Ele por tudo que é e por tudo que faz, mesmo sem merecer Ele se importa comigo e presenteou-me com essa dissertação, com esse mestrado. Deus é bom e sabe amar!

Sou grata pela vida do meu esposo Igo, a sabedoria em pessoa. Suas palavras sábias em todo esse período me fizeram acreditar que conseguiria, em momentos de angústias e medos sua segurança me protegia. Obrigada, meu amor, por estar sempre comigo, por compartilhar e fazer parte dos meus sonhos, realizamos esse e que venham outros. Somos cúmplices, confiantes e amantes.

A Gabriel, meu primogênito, agradeço a paciência, as palavras de motivação e por ser o filho que pedi e orei a Deus.

A Yan Filipe nosso eterno bebê, razão de todas as minhas lutas, agradeço pelo olhar carinhoso e pelo sorriso verdadeiro e puro que me dava força para não fraquejar. Meus filhos amo vocês, milagres de Deus em nossas vidas.

A minha mãe, Maria de Lourdes ou Nilta Galvão, minha guerreira, por ter sempre acreditado que a educação é o melhor caminho e o melhor presente que poderia me dar. Obrigada, mesmo sem saber, és minha inspiração de profissional e educadora, e seu amor incondicional é o que me move, me forma e me transforma todos os dias.

A minha tia Francisca Maurícia, pelo dom da maternidade sem sequer sofrer as dores do parto, sua paciência e determinação em criar-me como filha me deu a certeza que o amor vence tudo. Sua sabedoria e experiência foram meu combustível nesse mestrado, a senhora já é a minha doutora em saber da vida, em saber ser e aprender.

À tia Marizinha, carinhosamente chamada assim, sempre acreditando que eu era capaz de superar minhas limitações, incentivando-me a correr atrás dos meus sonhos.

À profa. Giovana Carla Cardoso Amorim, agradeço com o coração em júbilo por ser essa pessoa especial, que tem o brilho no olhar e que sempre nos impulsiona a crescer, minha orientadora. Obrigada por me receber, ensinar e ter fé que poderíamos conseguir concluir com satisfação nosso trabalho. Te agradeço por fazer parte de minha vida desde 2015, e por estarmos juntas trilhando e abrindo caminhos de possibilidades para a Educação Infantil. Juntas para sempre!

À Maria Antônia, minha amiga que o mestrado apresentou e que ao longo desses mais de 2 anos tornou-se irmã de todas as horas, sempre me apoiando, sendo otimista e tecendo palavras de conforto. Amiga é um presente de Deus!

Aos meus amigos de trabalho, que se alegraram comigo, se preocuparam comigo, mas sempre renovavam as minhas forças, me fazendo acreditar que eu era capaz.

Aos professores da graduação, e que hoje são meus amigos, espelhos para minha formação acadêmica e profissional. Se hoje cheguei até aqui é porque nos ombros gigantes de vocês me apoiaram. Obrigada Régis Varela, Georgiana Ferreira. Francisco Canindé, Francileide Batista, Sarah Raquel, Maria do Socorro Rodrigues.

Às professoras da minha qualificação e do mestrado Francisca Cabral, Taniamá Barreto, que contribuíram significativamente ao meu texto, meus escritos. Em especial a profa. Ana Lúcia Aguiar, a qual compartilho das lutas e defesas pela inclusão, aprendi muito com seu jeito simples e amoroso de ser professora.

À escola da minha pesquisa, por ter me recebido e me aceitado em seu espaço, por ter confiado que a minha pesquisa estaria contribuindo para a educação oferecida naquele lugar. Agradeço às professoras participantes da pesquisa, pela colaboração e entrega durante o período em que estivemos em sala de aula. Vocês fizeram e fazem a diferença como profissionais.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a mãe e ao participante principal de nossa pesquisa, Ana e Samuel. Vocês foram luz para o meu caminho, a paciência, integridade, amorosidade com o meu trabalho me trouxe a certeza de que realmente a escolha foi acertada. Obrigada Samuel por ser quem você é, acima de tudo por ser uma criança que vive a sua infância e sua síndrome com alegria.

Tocando em Frente
Almir Sater

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei, conhecer as manhas
E as manhãs, o sabor das massas
E das maçãs, é preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir[...].

Dizem,
Trazendo a Arca
Não importa o que pensam de mim
Vou deixar pra trás minhas limitações
Pois o Senhor não vê como o homem vê
Ele está atento ao coração
Ele exalta o puro de coração
E se revela aos que buscam tua face
Fui atraído pelo poder deste amor
Tudo posso com o meu Deus.

RESUMO

Nosso trabalho abordou sobre as experiências que a criança com síndrome de Down possui que contribuem para seu desenvolvimento e aprendizagem, interagindo com as práticas pedagógicas em uma perspectiva de adaptações curriculares para sua inclusão no ambiente escolar. O questionamento “Como as experiências, da criança com SD podem contribuir em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor?” foi o norteador da nossa pesquisa. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança com Síndrome de Down a partir de seus contextos de interação. Os objetivos específicos foram elaborados com intento de: I) conhecer a Síndrome de Down através dos contextos de interações de desenvolvimento da criança; II) identificar a pluralidade de conhecimentos que a criança com síndrome de Down desenvolve em sala de aula, a partir de suas experiências; e III) examinar as práticas docentes para inclusão de crianças com Síndrome de Down considerando a participação da criança na construção de seus conhecimentos e sua auto formação. O método de estudo de caso configurou a melhor opção para a nossa pesquisa para que fosse possível compreendermos o fenômeno individual da vida escolar, subjetiva e social do nosso participante principal. As observações e registros fotográficos, vídeo, relatos e entrevistas foram construídos com a participação de uma criança de 5 anos de idade com síndrome de Down e suas professoras, no espaço do Pré II da Educação Infantil, em uma escola municipal da cidade de Assú/RN, juntamente com a colaboração de sua mãe. Os resultados apresentaram que de fato a criança com síndrome de Down possui conhecimentos que foram tecidos com base em suas experiências no contexto familiar, social, e escolar, seu desenvolvimento holístico recebe a intervenção de suas vivências para serem construídos e consolidados. A partir das práticas pedagógicas com um olhar inclusivo, as professoras mostraram ser possíveis as adaptações curriculares que proporcionassem a esse aluno aprendizagens formativas, por mais que existisse um fio condutor para mais compreensão e estudos sobre a inclusão por parte delas.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação Infantil. Experiências. Práticas pedagógicas. Síndrome de Down.

ABSTRACT

Our study approached about the experiences that the child with down syndrome features that contribute to its development and learning, interacting with the pedagogical practices in a perspective of curricular adaptations for its inclusion in the school environment. Motivated by the assumption of the problem: "as the experiences of the child with ds can contribute in the development of cognitive, social, emotional and motor?" this inquiry was the guiding of our research. the general objective of the research: to examine the cognitive development, social, emotional and motor of the child with down syndrome from their contexts of interaction. the specific objectives were elaborated with intent to: I) know the down syndrome through the contexts of interactions of child development; (II) identify the plurality of knowledge that the child with down syndrome develops in the classroom, from their experiences; and (III) to examine the practices of the teachers for inclusion of children with down syndrome, considering the child's participation in the construction of their knowledge and their self training. The case study method configured the best option for our research to understand the individual phenomenon of school life, subjective and social development of our main participant. The observations and photographic records, video, reports and interviews were built with the participation of a child of 5 years old with down syndrome and their teachers, in the space of the pre ii of early childhood education, in a municipal school of the city of assu/rn, along with the collaboration of his mother. The results showed that in fact the child with down syndrome, has knowledge that were woven fabrics based on their experiences in the family context, social, and educational, your holistic development receives the intervention of their experiences to be built and consolidated. From the pedagogical practices with a look inclusive, the teachers showed possible curricular adaptations that delivered to this student formative learning, by more than one thread existed for more understanding and studies on the inclusion by them.

Key words: Development. Early childhood education. Experiences. Pedagogical practices. Down Syndrome.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da Revisão Literária.....	32
Quadro 2 - Síntese: os processos de interação da criança com síndrome de Down: possibilidades, desafios e conquistas entre saberes e fazeres docentes	33
Quadro 3 - Síntese: A Mediação em Sala de Aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down. (BELLABEN, 2001).	34
Quadro 4 - Síntese: Aspectos Percepto-motores e Cognitivos do Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down do município de Vitória/ES. (BONOMO,2010).	34
Quadro 5 – Síntese: Interação Entre Pares na Educação Infantil: Exclusão-Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual (CARVALHO, 2007).	35
Quadro 6 – O Processo de Interação Comunicativa de Duas Crianças com Síndrome de Down e Comportamentos Autistas (CASTRO, 2010).....	36
Quadro 7 – A Interrelação Fala, Leitura, e Escrita em Duas Crianças com Síndrome de Down (GHIRELLO PIRES, 2010).....	37
Quadro 8 – Um Estudo de Caso: as Relações de Crianças com Síndrome de Down e de Crianças com Deficiência Auditiva na Psicomotricidade Relacional. (FALKENBACH, 2003).	37
Quadro 9 – O Papel das Interações no Processo de Inclusão de Crianças com Síndrome de Down (SILVA, 2005).	37
Quadro 10 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES.....	47
Quadro 11 - Síntese das dimensões achadas na área cognitiva	106
Quadro 12 - Síntese das dimensões achadas na área social.....	114
Quadro 13 - síntese das dimensões achadas na área emocional	120
Quadro 14 - Síntese das dimensões achadas na área motora.....	126
Quadro 15 - transcrição na íntegra das entrevistas - parte 1	130
Quadro 16 - Transcrição na íntegra das entrevistas - parte 2	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Motivações para chegar à escolha do objeto e sujeito da pesquisa.....	25
Figura 2 – Organograma das áreas observadas e analisadas	41
Figura 3 - Técnicas de coleta dos achados	43
Figura 4 - Campos de interação de Samuel	46
Figura 5 - Habilidades que utilizamos para o estudo de caso.....	52
Figura 6 - Habilidades que utilizamos para o estudo de caso.....	54

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Reunião com os pais para assinatura dos termos de autorização	49
Fotografia 2 - Reunião com os pais para assinatura dos termos de autorização	49
Fotografia 3 - Rapunzel ensinando a Samuel uma brincadeira.....	117
Fotografia 4 - Samuel brincando com alguns colegas.....	123
Fotografia 5 - Samuel (no centro) interagindo afetuosamente com seus colegas	124
Fotografia 6 - Samuel focando em apenas um brinquedo	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD – Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMR – American Association of Mental Retardation
- AC – Adaptações Curriculares
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CRI – Centro de Reabilitação Infantil
- D.M. – Deficiência Mental
- DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EE – Educação Especial
- EI – Educação Infantil
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SD – Síndrome de Down
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: COMO NOS FORMAMOS? RASCUNHOS INTRODUTÓRIOS DE CERCA DE 21 CAMINHOS DE “PARES CROMOSSÔMICOS”	17
NOS DIAGNÓSTICOS DA VIDA, FORAM SE TECENDO AS MOTIVAÇÕES PARA NOSSA PESQUISA	23
CAPÍTULO - INTERAÇÕES METODOLÓGICAS DA NOSSA PESQUISA	28
1.1. CONHECENDO AQUELES QUE VIERAM ANTES DE NÓS: O CAMPO LITERÁRIO DO NOSSO TEMA	29
1.2. QUEM É AQUELE QUE TEM A TRISSOMIA 21? POR ONDE INVESTIGAREMOS? ..	39
1.3. FORMAS DE CONSTRUÇÃO DAS NOSSAS DIMENSÕES DE INVESTIGAÇÃO: DOS ACHADOS AS TÉCNICAS DE PESQUISA.....	42
1.4. AS INTERAÇÕES QUE ENVOLVEM OS SUJEITOS E OS CAMPOS DE PESQUISA .	46
1.4.1. A escola em questão	48
1.4.2. A família e a pesquisa se aliam	50
1.5. O ESTUDO DE CASO	51
1.6. ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO: A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS ACHADOS	53
CAPÍTULO 2: AS INTERAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	55
2.1. O PRINCÍPIO É O CROMOSSOMO 21: SÍNDROME DE DOWN E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	57
2.2. A INFÂNCIA RECONHECIDA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	67
2.3. EM CASA E NA ESCOLA: CONTEXTO FAMILIARES E ESCOLARES QUE IMPLICAM NAS INTERAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	72
2.3.1. Experiências maternas: reflexões formadoras para interações das aprendizagens da criança com Síndrome de Down	73
2.3.2. A aprendizagem, da criança com Síndrome de Down nas interações do contexto escolar, como acontece?	75
CAPÍTULO 3: ENTRE SABERES E FAZERES: AS PRÁTICAS PARA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA	83
3.1. EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS QUE ALICERÇAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	84
3.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	89

33. A IMPORTÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	94
CAPÍTULO 4: NÃO PENSE QUE EU NÃO SEI DE “NADA”: ANÁLISES DAS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	103
4.1. DESENVOLVIMENTO NA ÁREA COGNITIVA	106
4.2. DESENVOLVIMENTO NA ÁREA SOCIAL.....	114
4.3. DESENVOLVIMENTO NA ÁREA EMOCIONAL	120
4.4. DESENVOLVIMENTO NA ÁREA MOTORA.....	125
4.5. PRÁTICAS EDUCATIVAS: ANALOGIAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO.....	130
4.5.1. Um pouco sobre a formação continuada na área de Educação Inclusiva das professoras entrevistadas.....	130
4.5.2. A visão das professoras sobre as aprendizagens do sujeito da pesquisa diante de suas ações docentes.....	137
NÃO ESTAMOS ACABADOS, AINDA EXISTEM MAIS DE 21 INTERAÇÕES COM A SÍNDROME DE DOWN	160
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES.....	173

INTRODUÇÃO: COMO NOS FORMAMOS? RASCUNHOS INTRODUTÓRIOS DE CERCA DE 21 CAMINHOS DE “PARES CROMOSSÔMICOS”.



*“O amor surgiu como um em mil, por você eu vim
E assim será a me conduzir, sem mandar em mim
Como o vento e o barco a vela, que nos leva sem fim”.*
(Ciclo, Jorge Vercilo)

Assim como o amor que surge no fazer ser, no fazer conviver e no fazer do outro a infância da criança com deficiência busca ser vivida e sentida através da valorização, do respeito, do amor que se confia nesse movimento entre inícios e meios. Inícios que construímos com a educação, como em versos de Jorge Vercilo, a educação unida ao amor revela-se em ciclo.

Em meados dos séculos XIX e XX, observava-se os avanços que a infância¹, ao adquirir seu espaço na sociedade e na família, obtinha no que se refere à assistência da criança e suas especificidades. A infância segue sendo vista como uma fase completamente diferente da fase adulta, que, de acordo com Cambi (1999), foi submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo. Assim, a criança torna-se um ser que sugere o ato educativo de forma digna, reivindicando a reorganização das instituições escolares. No contexto histórico, no final do século XIX, momento de mudanças sociais e familiares, surgem várias nomenclaturas para uma educação escolarizada de crianças, tais como: Jardim de infância, Escola maternal, Creches, Pré-maternal, entre outros termos que designavam a necessidade de um espaço reservado para os cuidados e ensinamentos da criança.

Nessa nova ideia de educação para infância, nasce também a concepção das especificidades desta, ou seja, surgem estudos que compreendem que a criança enquanto sujeito com tempo e ritmo específico, possui aspectos cognitivos, socioemocionais e motores diferentes e, dessa forma, aprendem diferente. Assim, a Educação Infantil, lugar da criança na década de 90, passa ser também o lugar onde a inclusão escolar se inicia, pois é nesse contexto que se desenvolvem os elementos básicos essenciais para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007).

Nesse sentido, a inclusão educacional é a palavra de ordem e o centro dos nossos interesses investigativos neste momento. Nesse contexto, um dos principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) - que instaura a igualdade e o direito à educação para todo cidadão. Diante desse documento legal trazemos a criança com Síndrome de Down – SD, como cerne dessa discussão. Tal síndrome é caracterizada pela alteração no cromossomo 21, gerando, assim, a trissomia 21, que acarreta uma série de características, alterações fenotípicas que são observadas antes do nascimento através das ultrassonografias morfológicas, no início da vida do

¹ Infância: segundo Oliveira (2012) etapa de vida que está entre o nascimento e a puberdade no qual se inserem grande parte dos estudos da criança.

bebê. A SD nesse contexto de maneira peculiar, se manifesta com especificidades em cada sujeito que a possui, e apesar de apresentar aparências físicas e cognitivas parecidas o seu padrão de desenvolvimento é único e subjetivo em cada criança.

Nesse entendimento, o trabalho em questão versa sobre a criança com Síndrome de Down - SD e as experiências que ela já vivenciou, que contribuem de alguma forma para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Pensamos que as aprendizagens das crianças com SD não devem ser observadas por um único prisma, a importância das experiências vividas deve se sobrepor aos conteúdos prontos das práticas educativas correntes.

Nesse viés, não se quer dizer que os conteúdos estabelecidos por programas curriculares não possuem importância no processo educativo da criança, porém, segundo Carvalho (2008),

Um projeto curricular com características que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos habilidades, e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas, reconhecendo as características diferenciadas de seus corpos e organismos [...] para assegurar e garantir que todos os aprendizes tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas as suas características individuais e diferenciadas, há necessidades de flexibilizar a proposta curricular [...] (CARVALHO, 2008, p. 106).

A criança com SD necessita beneficiar-se de um espaço de construção e valorização de suas aprendizagens, onde sua personalidade seja reconhecida e suas experiências sirvam de subsídios para novas construções de saberes, sem que os fins de sua educação sejam apenas os estabelecido por outrem. Quando o currículo se configura flexível, essas ações tornam-se possíveis de ativar as aprendizagens infantis, ficando assim, em consonância com as suas próprias características e respeitando as suas potencialidades.

Por sua vez, os professores devem ser propulsores de uma pedagogia que constrói e reconstrói, em que a criança com SD configura-se como ativa e participante da sua constituição real. A inclusão da criança com SD na sala de aula regular vai traduzindo avanços significativos para própria escola, na quebra de paradigmas e na necessidade de oferecê-la interações com outros e estímulos de suas habilidades. O (a) professor(a) possui o papel de mediar o conhecimento dessa criança em um outro espaço fora da sala. Ao passo que existe essa mediação, há também disponibilidade de orientação à criança, e não apenas a orientação que já conhecemos, mas há uma busca de mecanismos para facilitar os conhecimentos funcionais a ela, e nessa atividade a paciência e persistência são palavras essenciais e constantes para conduzir a aula e

chegar a uma relação afetiva e acadêmica com a criança com SD. Portanto, atender significativamente as necessidades inerentes da criança com SD exige pensar uma educação voltada a acolher a diversidade do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor desta, compreendendo que seus ritmos e tempos, seus processos de interação do ensino aprendizagem e sua subjetividade devem ser conhecidas e respeitadas.

As discussões postas até o momento nos trouxeram reflexões e indagações que se mostraram fomento para a construção da proposição desse trabalho. Dentre elas citamos a de maior significado e que a partir dela, estão arraigados os demais pressupostos de indagações: *Como as experiências da criança com SD podem contribuir em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor?* Essa reflexão foi a raiz que serviu de substrato para sustentar outros questionamentos: *Será que a criança com SD deve conceber apenas conhecimentos estabelecidos nos livros didáticos? Como a criança com SD interage no ambiente escolar se apropriando de experiências cotidianas nos contextos de interações entre criança e criança, criança e família, criança e professor (a)? As experiências de vida que a criança com SD traz consigo para escola são levadas em consideração como conhecimentos? Existe um olhar eficaz para adaptações curriculares por parte dos profissionais da educação infantil que trabalham com a criança com SD? É dada à criança com SD a oportunidade de participação da sua construção de conhecimentos e assim ser valorizada?*

Diante das perguntas feitas, a nossa discussão se assenta sobre um palco: a educação de uma criança com SD, estudante de 5 anos (Samuel²) de uma Creche municipal da cidade de Assú/RN que, na conjuntura atual, se mostra bastante paradoxal. Ao passo que políticas públicas são criadas, sancionadas, e garantindo à criança com SD o direito de estar na escola, sendo incluída na mesma, suas aprendizagens e desenvolvimento necessitam ser repensadas no chão da escola levando em consideração sua subjetividade e condição genética. O que se observa, no entanto, é que essa tarefa ainda engatinha nas cenas cotidianas da educação. Com isso, analisar uma criança com SD e seu desenvolvimento a partir das interações e experiências são objetos de nossa investigação.

Com as indagações apresentadas, elucidamos as finalidades reais da pesquisa em questão, certos que percorremos um êxodo de oportunidades e prioridades para chegar aos nossos objetivos traçados. Porém, este será o Sul que nos elucidará com eminência. Assim, os objetivos estarão para nos conduzir na pesquisa que se ressignifica a partir da urgência de repostas.

²Nome fictício adotado para o sujeito da pesquisa

Nesse sentido, fazendo uma analogia a trissomia 21³, o nosso objetivo geral configura-se como *Gene*, elemento que sofre a alteração cromossômica e desenvolve a SD, assim o *gene* da nossa pesquisa nos guiará para analisar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança com Síndrome de Down. Seus contextos de interação, suas experiências cotidianas que estão impregnadas em sua subjetividade colaborarão para seu desenvolvimento e sua aprendizagem ao passo que ela construa sua própria identidade, dentro de um ambiente escolar e familiar. Ansiávamos em conhecer e ver esse processo de evolução e superação de limites que uma criança com SD pode alcançar.

Ainda na perspectiva da analogia acima, os objetivos específicos serão representados a partir de caminhos da *trissomia 21*, ou seja, o codinome de três caminhos cromossômicos, serão representarão os nossos objetivos específicos. O caminho número um objetiva conhecer a SD através dos contextos de interações de desenvolvimento da criança. Por meio desse objetivo, nosso interesse é conhecer a SD em sua essência (genética, clínica, familiar e escolar) como ela acontece nos contextos das limitações no desenvolvimento da criança que possui essa condição genética, o nosso sujeito de pesquisa.

O caminho número dois propõe identificar a pluralidade de conhecimentos que a criança com síndrome de Down desenvolve em sala de aula, a partir de suas experiências. Com base nas discussões sobre infância, educação especial/inclusiva, construção da identidade e das experiências do cotidiano, buscaremos meios que possam identificar o que a criança com SD possui de conhecimentos formados através de suas experiências e que estes são substratos para suas apropriações dentro do espaço escolar, estando atentos as suas áreas de desenvolvimento (cognição, social, emocional e motora) e como estas podem ser estimuladas ao ponto de tornarem-se fundamentais em sua evolução. Nesse viés, Carvalho, (2008, p.111) afirma que “o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem. Suas diferenças individuais, traduzidas como diferentes características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem”. Diante desses fragmentos assentamos o nosso desejo em debruçarmos aos estudos acerca de como a criança com SD desenvolve-se a partir de múltiplas linguagens das suas experiências.

O caminho número três tem por objetivo examinar as práticas docentes para inclusão de crianças com Síndrome de Down considerando a participação da criança na construção de seus conhecimentos e sua autoformação. Com esse objetivo, buscaremos conhecer como as profes-

³ A condição genética da Síndrome de Down, três cromossomos 21, em vez de 2. Alguns médicos chamam essa condição de trissomia (três cromossomos).

oras das Educação Infantil, que lecionam a uma criança com SD, tem se apropriado das propostas de adaptações curriculares, oportunizando aprendizagens significativas, percebendo se essas profissionais consideram a participação ativa dessa criança no ambiente escolar e da sala de aula. Por isso, Campos et al. (1999) alerta para a importância de os educadores considerarem as experiências educativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Nesse entendimento, percebemos a necessidade de se estudar e pesquisar outros saberes elaborados por elas que permanecem ocultos.

Ademais, os nossos objetivos específicos já elucidados, buscaremos desenvolver um percurso metodológico por meio de uma abordagem qualitativa que não possui intenção de mensurar os resultados obtidos, mas possibilitar uma maior interação e contribuição ao nosso objeto de estudo. Para isso usaremos do Estudo de Caso, que para Yin (2010, p. 19) “representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo como e porque, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Assim, o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que procura agregar dados relevantes para se obter uma visão mais ampla do objeto, afastar dúvidas e possibilitar a apresentação de olhares diferentes ao problema pesquisado. Para guiarmos instrumentalmente nas construções dos nossos achados da pesquisa, utilizaremos: observações, registros escritos (registro etnográficos), fotografias, vídeos e entrevista semiestruturada, a fim de compreendermos e analisarmos os conhecimentos e saberes constitutivos que se levantariam durante o processo da nossa pesquisa.

Nesse sentido, pensando que a pesquisa inicia-se no momento que ver um objeto de estudo e nasce uma problemática sobre ele,. Buscamos estudos relacionados com a nossa temática por meio de pesquisas realizadas em bases como a da Capes. Notamos um número pouco expressivo de trabalhos publicados que buscassem contribuir com a formação dessas crianças com SD em que sua participação fosse considerada pela professora da Educação infantil, e que se respaldasse em uma Pedagogia inclusiva, participativa, da oralidade infantil, e de perceber as formas existentes de construção de conhecimentos singulares para além de estudos engessados e prontos que encontramos nos componentes curriculares que o sistema escolar impõe.

Buscamos evidenciar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças com SD, apresentando as contribuições que suas experiências do cotidiano inferem para serem e construírem o que quiserem no campo da vida e do conhecimento. Portanto, o processo de montar peça por peça desse quebra-cabeça de saberes, teorias da nossa temática, constitutiva

desse trabalho, não foram montadas de maneira aleatória, existiu um “*gene*”, um ponto de partida que nos motivaram a fazer nascer e crescer essa busca motivacional para desenvolver nossa pesquisa, que serão narradas nas próximas linhas.

NOS DIAGNÓSTICOS DA VIDA, FORAM SE TECENDO AS MOTIVAÇÕES PARA NOSSA PESQUISA

As crianças trazem consigo suas culturas, seus saberes, seus interesses e suas dificuldades para a sala de aula, todas advindas da construção de experiências vividas em contextos diferentes. Sendo assim, em suas construções, elas têm a necessidade de expressar essas apropriações por meio da fala, de um desenho, do corpo, dos gestos etc. O espaço idealizado e pensado para essa demonstração de conhecimentos ainda embrionários a serem aperfeiçoados se definem como instituição escolar, a Educação Infantil, a qual oportuniza um desenvolvimento mais maduro.

Nesse sentido, no ano de 2008, nossa visão de mundo sobre educação se modificou com a chegada do nosso filho Yan Filipe. Nós já não pensávamos mais a educação como uma das formas de herança que poderíamos deixar para ele e seu irmão mais velho Gabriel, mas agora sabíamos, enquanto mãe e educadora, que poderíamos contribuir para essa educação acontecer de forma integral, consistente e com qualidade, pois este filho, daquele ano em diante, estaria amparado nas nossas buscas incansáveis por melhorias na qualidade de suas aprendizagens, de seus relacionamentos afetivos e sociais, além de seus processos educativos, pois recebemos o diagnóstico de que Yan Filipe possuía deficiência visual e intelectual.

Para proporcionar a Yan uma vida escolar saudável e eficaz, apesar de ouvir inúmeros depoimentos de professores e gestores sobre as poucas possibilidades de Yan com apenas 3 anos de idade, vir a aprender como as outras crianças da turma, não negamos a ele as oportunidades de ter suas relações com outras crianças e estimulá-lo. Ou seja, o que estava sendo considerado eram as suas capacidades de aprendizagem, pois sabe-se que cada criança possui um ritmo próprio. Corroborando com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento, conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas (BRASIL, 2013, p. 88).

Aos sete anos de idade, no ano de 2015, Yan estava no nível V, estudando em uma escola privada, e sabíamos que todas as suas manifestações de apropriação de conhecimento se diferenciavam das de outras crianças. Com isso, já tínhamos ciência das dificuldades que ele enfrentaria, pois no processo de ensino-aprendizagem esses obstáculos são encarados diariamente com outras crianças que não apresentam aparentemente nenhuma deficiência.

No entanto, sempre nos chamou atenção a fala da professora, quando insistia para que as crianças, inclusive Yan, demonstrassem suas compreensões daquilo que ela estava explicando. Algumas logo falavam, respondiam ou “repetiam”; outras, porém, mostravam-se caladas, dispersas e até desligadas do que se passava no momento. Foi diante de tal situação que começamos a refletir acerca dos conhecimentos e saberes que essas crianças possuíam.

Essa inquietação manteve-se em silêncio, pois nós não podíamos interferir no que acontecia naquela sala e nas situações didáticas que se levantavam. Sentíamos-nos incapazes de intervir, pois sabíamos do pouco domínio teórico, até insuficiente sobre a infância, a Educação Infantil e a Educação Especial.

Durante o primeiro semestre do ano de 2015, no qual participamos da disciplina especial de mestrado *Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância*, nos sentimos estimulados a desenvolver pesquisas nessa perspectiva, as quais seriam embasadas por experiências e observações anteriores.

Entendíamos que existia muito conhecimento acerca deste universo ao qual ansiávamos por saber mais, estudar, entender e, acima de tudo, pesquisar. Em meio a tantas indagações, no decorrer das aulas começamos a pesquisar sobre a fala das crianças, já que percebíamos que elas tinham muito a dizer, em virtude do nosso contato inicial em sala de aula acompanhando Yan. É de conhecimento geral que a natureza das pesquisas na área da Infância, na maioria das vezes, tem como objeto o estudo sobre os professores e as práticas pedagógicas, sendo a análise infantil deixada de lado ou mencionada de forma insuficiente.

Diante disso, ao escolher a temática da pesquisa para desenvolver o trabalho de conclusão da disciplina, resolvemos trabalhar na área da Educação Infantil com crianças hiperativas de 5 anos de idade. No entanto, a metodologia se desenvolveu em um viés diferente das pesquisas padrão. Escolhemos escutar as crianças como instrumento de coleta de dados, com base em suas falas e expressões.

Concluimos o artigo, trabalho requisitado da disciplina, e algo nos inquietava cada vez mais. Sabíamos que, ao aprofundarmos nesse viés da infância buscando as expressões das crianças, iríamos descobrir e entender várias indagações que surgiram há tempos remotos na pós-graduação e, conseqüentemente, durante as aulas.

Tudo o que foi apreendido na disciplina anterior, só aumentou o desejo de percorrer esse caminho da Educação Infantil. Não bastava apenas aquele trabalho já realizado; a inquietação da busca por mais, se intensificava a certeza de que muito poderia se aprender e discutir nas nossas pesquisas a respeito dessa temática.

Nesse mesmo ano de 2015, agora no segundo semestre, cursando a disciplina especial *Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: História e Formação da Infância*, tivemos a oportunidade de aprofundar ainda mais o que já conhecíamos e vimos, uma possibilidade para voltar a desenvolver pesquisas com crianças, ou seja, estando mais uma vez participando da disciplina, estaríamos apreendendo conceitos, saberes e teorias da Educação Infantil e assim relacioná-los aos estudos paralelos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que nos proporcionaria mais leituras para poder ingressarmos com mais fundamentação nas pesquisas.

Assim, mediante observações e experiências vividas no espaço escolar enquanto mãe e educadora, pudemos relacionar essas expressões com as teorias aprendidas nas disciplinas, pois as práticas das colegas professoras que cursavam a disciplina conosco e as ações das crianças nas de Yan, estavam se relacionando com o que já havíamos trabalhado, a ponto de surgirem em nossas reflexões questionamentos que partiam da vida prática infantil e inclusiva e se entrelaçavam com as teorias e as exigências curriculares que o sistema impõe nas escolas, assim os nossos desejos para a pesquisa nasceram, sendo pressuposto dessa discursão em nosso trabalho. Para trazermos uma compreensão mais clara das nossas motivações para essa pesquisa, apresentamos a figura seguir:

Figura 1 - Motivações para chegar à escolha do objeto e sujeito da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Após evidenciarmos as nossas motivações, fomos em busca da construção metodológica da nossa pesquisa. Durante o nosso ensejo da procura do nosso sujeito de pesquisa, em meados de maio do ano de 2017, fomos à secretaria de Educação do nosso município, Assú/RN, para averiguarmos se existia matriculada na Creche da cidade, alguma criança com baixa visão ou cegueira, uma vez que nossa motivação inicial parte de uma criança cega, o Yan. Porém ao checarmos os documentos de matrículas, não foi encontrado nenhum aluno com essa característica. Sendo assim, elencamos a criança com deficiência intelectual, ou seja, elencamos uma criança com Síndrome de Down que ocasiona a deficiência intelectual, pois essa condição seria a mesma de Yan, a motivação da pesquisa, o sujeito pesquisador ao mesmo tempo que é pesquisado.

Dessa forma, essa pesquisa nos conduziu a submergir sobre os conhecimentos que as crianças com deficiência possuem, para além daqueles estabelecidos nos programas curriculares, analisando como as professoras administram a construção de conhecimentos de forma que todas as crianças participem desse processo. Como Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) ressalta, “de fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação”.

Por vezes, o sistema educacional monopolizado por uma sociedade excludente não aprecia a construção subjetiva e plural da criança, nesse caso, uma criança com Síndrome de Down – SD Por isso, falar do que as crianças com SD carregam consigo ou sabem – e quando digo “sabem”, refiro-me aos conhecimentos adquiridos a partir da experiência primária, fora da escola, em todo o seu processo de crescimento de vida social e familiar - torna-se algo desafiador, pois estaremos entrando em conflito com a Educação pragmática, tradicional e até transmissora que rege o sistema educacional do nosso país.

Como a escrita necessita de uma organização estrutural, compreensiva ao nosso leitor, apresentaremos os capítulos do texto que virá. O nosso trabalho iniciará a sua trilha a partir do capítulo um (1) com o processo metodológico da nossa pesquisa. Nele, abriremos apresentando o nosso estudo da questão, reconhecendo que não estamos sozinhos na busca investigativa da nossa temática, depois descreveremos os espaços de construção do sujeito, do campo, dos instrumentos, a identidade do nosso sujeito e seu contexto familiar, trazendo a amplitude processual da nossa pesquisa.

No capítulo dois (2) discutiremos de forma objetiva sobre a trajetória histórica da Síndrome de Down e seus aspectos genético no desenvolvimento da criança. Traremos um pouco como acontece os comprometimentos nas áreas cognitiva, socioemocional e motora da criança, ocasionados pela trissomia. Em seguida, abordaremos uma discussão com os dispositivos legais

a despeito do reconhecimento da infância e da inclusão da criança com deficiência. Finalizamos com discussões das interações nos contextos do cotidiano escolar e no cotidiano familiar da criança com SD.

Compreendendo o aspecto escolar para a criança com síndrome de Down, elevar-se nos aspectos cognitivo, social, emocional e motor, abordaremos, no capítulo três (3), as interações que fazem parte de seu contexto de aprendizagem, dentro de uma reciprocidade das relações com seus pares e mediação do professor (a), constituindo nesse processo, sua identidade, a partir de uma visão da sua participação e das adaptações curriculares.

Chegando ao capítulo quatro (4) nessa conjuntura, foram observados, refletidos e analisados os achados da nossa pesquisa, compreenderemos os 4 aspectos que compõem a criança com síndrome de Down, percebendo as experiências como pano de fundo para suas construções de conhecimentos, sendo perceptível ou não a contribuição da prática pedagógica do professor (a) da Educação Infantil para promover a inclusão escolar adequada a essa criança. Dessa forma, serão postas as dimensões construídas juntamente com o nosso sujeito.

A motivação para a temática desta pesquisa também aparece como interesse de outros e por isso, existem trabalhos publicados nessa área, compreendemos que a nossa pesquisa nos inquieta ao ponto de nos encorajarmos pelo desafio de conhecer outras experiências científicas já construídas, reconhecendo assim que não estamos sozinhos no caminho de se fazer pesquisador e escritor. .

CAPÍTULO 1 - INTERAÇÕES METODOLÓGICAS DA NOSSA PESQUISA

Fonte: Gomes (2019)



"O que sai de mim, vem do prazer de querer sentir
O que eu não posso ter, o que faz de mim ser o que sou
É gostar de ir por onde, ninguém for".
(Sonho de Ícaro, Biafra)

Os caminhos que percorremos para conduzir a nossa pesquisa pensando em todos os aspectos que envolvem o nosso trabalho, foram trilhados por muitos que de alguma maneira tinham em suas subjetividades a educação inclusiva, em especial a criança com Síndrome de Down. Caminhos esse que poucos gostam de percorrer, lugares que ninguém vai, é assim que a pesquisa faz, e traz o prazer de sentir e perceber os achados, para outros resultados.

Nesta seção discutiremos a nossa metodologia apresentando desde os trabalhos que foram realizados antes a nossa pesquisa, até os procedimentos necessários traçados para realizarmos com leveza e seriedade desse processo intenso e responsável de investigação. Por ser uma pesquisa, implica pensá-la com cuidado, pois abordaremos as construções dos achados realizados por uma criança com SD e suas interações escolares e familiares, para que está se desenvolva.

1.1. CONHECENDO AQUELES QUE VIERAM ANTES DE NÓS: O CAMPO LITERÁRIO DO NOSSO TEMA

Sendo o Estado da Questão um método de pesquisa, ele acontece por meio de uma pesquisa bibliográfica da revisão literária de produções acerca de uma temática específica. Segundo Therrien e Nóbrega-Therrien (2004, p. 9), “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a contribuição epistêmica do mesmo no campo do conhecimento”. Nesse sentido, é relevante considerar que, as escolhas das fontes de buscas dos trabalhos devem ser confiáveis, para dar um caráter rigoroso as análises, selecionando os trabalhos mais apropriados ao tema pesquisado.

O campo da educação em vistas de suas investigações precisa estar a todo instante desenvolvendo pesquisas que visem trabalhos prontos a serem basilares para os pesquisadores, na tentativa de colaborar com o fomento de pesquisas que trazem em suas discussões a metodologia teórica dos diversos temas e com isso perpetuar em registros históricos as múltiplas experiências educacionais científicas. Bernard Charlot (2006) aponta a necessidade de se produzir uma “memória da educação” como ponto introdutório para a pesquisa em educação. De acordo com o autor, “nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso

da pesquisa em educação, tornou-se urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes da pesquisa” (CHARLOT, 2006, p. 17-18). Dessa forma, não correríamos o risco de produzir trabalhos recorrentes.

A criança com SD alcançou seu espaço de consideração identitária e social a menos de uma década, quando a Educação especial na perspectiva da educação inclusiva instituiu a sua política pública, buscando visibilidade em todas as instituições da sociedade. Ao ser reconhecido seu lugar de direito não se pode mais pensar em inclusão sem respeito às suas necessidades para estar em todos os contextos de maneira autônoma plena. Nesse sentido, compreendemos que a criança com SD é uma criança com personalidade, gostos, necessidades para isso requer entendermos que suas aprendizagens (que são plurais) não se configuram em apenas um viés de ensino, e nem tão pouco restringem-se ao que elas devem aprender em sala de aula. Possuindo experiências cotidianas que são apreendidas em suas interações, essas crianças vão se fazendo ao longo de um processo de evolução biológica, cognitiva, socioemocional e motora. Por isso, quando a criança com SD não consegue apreender conteúdos programáticos, isso não significa que ela não possui conhecimentos ou que ela não aprendeu nada.

Conduzidos por esse interesse, surgiu a seguinte inquietação: *Como as experiências da criança com síndrome de Down podem contribuir em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor?* Desse modo, partindo do contexto das interações em que a criança está inserida colaborando em sua aprendizagem e na construção de sua própria identidade, tendo em vista que um currículo definido descarta a possibilidade de novos saberes e engessa os conhecimentos subjetivos que a criança possui. Explanamos de maneira geral o nosso tema de pesquisa.

Iniciamos esse trabalho motivados pela necessidade de percorrer um caminho onde encontrássemos parcerias para o nosso tema, considerando que não estávamos sozinhos nesse espaço de discussão e partilha de saberes. Fomos em busca de trabalhos que suscitassem um pouco sobre nosso problema de pesquisa, certos de que não seria fácil esse trilhar, pois inicialmente o tema desenhado abriga uma série de categorias/eixos que consideramos necessárias para desenvolver com plenitude a problemática e a temática deste trabalho. Estávamos dispostos a desbravar todos os territórios que pudessem colaborar com a nossa temática e assim produzir um mosaico constitutivo da nossa proposta de pesquisa.

Nesse sentido, buscamos os bancos de repositórios de teses e dissertações das universidades estaduais e federais da região nordeste, sudeste e sul do país. É importante ressaltar que nem todas as universidades possuem bancos repositórios online ou plataformas digitais que disponibilizem esses trabalhos, de maneira acessível e pública.

Realizamos essa pesquisa no período de um mês. Mais especificamente, quinze dias do mês de outubro para a busca nos repositórios da região sul e sudeste, e outras duas semanas iniciais do mês de novembro para a busca nos repositórios da região nordeste. Nesta última, infelizmente, foi onde menos encontramos trabalhos que tivessem correlação com a nossa pesquisa.

Para chegar aos repositórios, utilizamos dois instrumentos de cunho virtual que se configuraram como chaves importantes nessa busca: o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Por meio destes, ultrapassamos barreiras de acesso ao conhecimento que estavam concentrados em outros estados que poderiam compactuar com a nossa temática. Foi nas universidades da região sudeste onde encontramos o maior número de trabalhos ligados à nossa temática, agregados `nesta pesquisa. Nesse sentido, pudemos prosseguir em nossa trilha com a colaboração daqueles que vieram antes de nós, pensando em nosso contexto temático, metodológico e teórico.

Para facilitar e filtrar a nossa pesquisa, elencamos como termos chaves, mais usados: *“aprendizagem de criança com síndrome de Down”*, *“interações e síndrome Down”*, *“crianças com síndrome de Down”*, *“desenvolvimento Down”*, *“infância e síndrome de Down”*. Com eles desenvolvemos a pesquisa nos bancos digitais de trabalhos de pós-graduação visando alcançar o máximo de trabalhos que discutissem a nossa temática, a experiência que a criança com síndrome de Down possui e como esta contribui para seu desenvolvendo cognitivo, social, emocional e motor.

Ao longo desse caminhar literário junto a outros trabalhos foi perceptível que pouquíssimo tem sido investigado sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi instituída em 2008, instaurando um marco na educação brasileira). Dentre os trabalhos encontrados, menos ainda são os que tem como sujeitos alunos com Síndrome de Down. Com isso, as lacunas que tínhamos encontrar sobre o processo de desenvolvimento global da criança com Síndrome de Down, dentro dos trabalhos, infelizmente foram encontradas.

O procedimento investigativo e ao mesmo tempo analítico requereu precisão, tempo e cuidado com os documentos, por considerar que estes nos dariam uma base mais consistente de referência literária e por compreender que, pela estrutura e organização, estaríamos encontrando pesquisas mais substanciais que viessem de encontro à nossa. A partir dessas escolhas foi possível estabelecer critérios de aproximação e distanciamento da temática em questão, diante dos trabalhos, para delimitar campos de temas correlatos ao nosso.

Para nortear a pesquisa elencamos os seguintes critérios para as análises dos trabalhos: objeto da pesquisa, campo de estudo, sujeitos investigados e metodologia utilizada. Nos nortearando de maneira mais realista, propondo possibilidades para a produção futura. Apresentaremos a partir de um quadro específico, os trabalhos que foram encontrados que se aproximaram do nosso tema. No Quadro 1, destaca-se a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria de trabalho:

Quadro 1 - Síntese da Revisão Literária

Inst.	Título/Autor(a)/Data de publicação	Categoria de trab.
UEC	A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down. (BELLABEN,.,2001).	Diss.
UFRS	Um estudo de caso: as relações de crianças com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. (FALKENBACH, 2003).	Tese
UFRN	O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down. (SILVA, 2005).	Diss.
UB	Interação entre pares na Educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual. (CARVALHO, 2007).	Tese
UEC	O processo de interação comunicativa de duas crianças com síndrome de Down e comportamentos autistas. (CASTRO, 2010).	Diss.
UFES	Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down do município de Vitória/ES. (BONOMO, 2010).	Diss.
UEC	A interrelação fala, leitura, e escrita em duas crianças com síndrome de Down. (GHIRELLO PIRES, 2010).	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Organizamos os trabalhos obedecendo uma ordem cronológica de publicações, ou seja, transcrevemos dentro do quadro, do trabalho mais antigo ao mais recente. Ao elencar esses trabalhos observamos os campos que mais tratavam das categorias que nortearavam a problemática acerca do desenvolvimento global da criança com Síndrome de Down, levando em consideração as interações, relações que esses sujeitos estavam inseridos. Ao nos aprofundarmos nas leituras de cada trabalho víamos que cada um contemplava de maneira fragmentada o nosso

tema, ou seja, em um encontrávamos o tema que se reportava especificamente ao desenvolvimento comportamental, em outro trazia a questão das interações em uma perspectiva do comportamento, já o trabalho seguinte, discutia-se a comunicação e suas expressões.

Diante desses achados, fomos escolhendo aqueles que investigavam campos relacionados a nossa pesquisa, tais como: o desenvolvimento global da criança com Síndrome de Down; as interações que influenciam o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down; experiências que a criança com Síndrome de Down possuem que contribuem em seu desenvolvimento e os aspectos cognitivo, social, emocional e motor da criança com síndrome de Down.

Tomando como base para realização das análises dos trabalhos os critérios tais como, objeto da pesquisa, campo de estudo, sujeitos investigados e metodologia utilizada. Foram tratados como ponto de partida para a seleção do material coletado nas pesquisas das dissertações e teses, dessa forma tornou-se mais significativo e sintético a exposição de cada critério. No Quadro 2, apresentamos o modelo utilizado como facilitador desse processo, tomando como nota as informações da nossa pesquisa.

Quadro 2 - Síntese: os processos de interação da criança com síndrome de Down: possibilidades, desafios e conquistas entre saberes e fazeres docentes

TEMA DA PESQUISA	Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social, emocional e motor de uma criança com síndrome de Down no contexto de suas interações.
CAMPO DA PESQUISA	Escola Municipal da cidade Assu/RN, espaço da Pré-escola – Pré II, segmento da Educação Infantil.
SUJEITOS DA PESQUISA	01 criança de 5 anos de idade com síndrome de Down, do sexo masculino e seus colegas de classe e suas professoras
METODOLOGIA	Investigação qualitativa mediante estudo de caso, realizada por observação múltiplas expressões realizadas pela criança com SD (Síndrome de Down), diário de anotações, fotos, vídeos, entrevista semiestruturada. Para estudos dos dados, Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dessa estrutura organizada, em que o eixo norteador é composto por critérios deste estudo, organizamos também os outros trabalhos selecionados que constituíram o campo literário. Conforme observamos no Quadro 1 apenas sete trabalhos, entre dissertações e teses, contemplaram a discussão do nosso trabalho. Infelizmente, como mencionamos no início, nenhum trabalhos atingiu 100% dos critérios voltados para o nosso estudo, porém foram importantes no tocante ao processo teórico-metodológico observando através das relações que se estabeleceram entre o nosso estudo e os achados.

Ao realizar as pesquisas que tratam do desenvolvimento global (cognitivo, social, emocional e motor) de uma criança com Síndrome de Down no contexto de suas interações, organizamos os trabalhos encontrados em dois campos que envolvem o nosso objeto de estudo/nosso tema. Assim, esses dois campos foram organizados de acordo com aproximação de seus temas de pesquisa. A apresentação das três teses e quatro dissertações, foram feitas pelo mesmo modelo da referência exibida no Quadro 2. Porém cada um contemplado em seus campos de aproximação. O Campo temático 1, traz como título: *Os aspectos psicomotores, cognitivos, psicossociais que favorecem o desenvolvimento da criança com síndrome de Down*, que está composto pelos seguintes trabalhos, nos quadros 3,4 e 5:

Quadro 3 - Síntese: A Mediação em Sala de Aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down. (BELLABEN, 2001).

TEMA DA PESQUISA	Fatores que favorecem o processo de ensino-aprendizagem da criança com síndrome de Down.
CAMPO DA PESQUISA	Escola pública de Campinas/SP, o espaço de três salas de aula. E um Centro de Deficiência Intelectual. Área da Educação.
SUJEITOS DA PESQUISA	20 alunos entre 9 a 17 idade com síndrome de Down, professores e fonoaudiólogo.
METODOLOGIA	Investigação qualitativa com instrumentos de coleta de dados: vídeo-gravação, registro mensal, sessões com duração de 60 a 120 min. Observações nos ateliês. Período de 6 meses.

Fonte: BALLABEN, M. C. G (2001).

Quadro 4 - Síntese: Aspectos Percepto-motores e Cognitivos do Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down do município de Vitória/ES. (BONOMO,2010).

TEMA DA PESQUISA	Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento crianças com síndrome de Down combinado a interdependência entre motricidade e a estruturação da inteligência.
CAMPO DA PESQUISA	Escola pública e privada de Vitória/ES, Educação Infantil. Área da psicologia.
SUJEITOS DA PESQUISA	10 crianças entre 1 e 5 de idade. com síndrome de Down.
METODOLOGIA	Investigação qualitativa com instrumentos de coleta de dados: fichas de observação, avaliação do comportamento perceptivo-motor e sensorio motor. Participação de 4 alunas como auxiliares da pesquisa.

Fonte: Bonomo (2010).

Quadro 5 – Síntese: Interação Entre Pares na Educação Infantil: Exclusão-Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual (CARVALHO, 2007).

TEMA DA PESQUISA	O desenvolvimento e a inclusão escolar da criança com Deficiência intelectual.
CAMPO DA PESQUISA	Escola pública inclusiva de Educação Infantil em Brasília. Área da psicologia.
SUJEITOS DA PESQUISA	3 alunos de 4,7e 8 anos com síndrome de Down. Professores e colegas da turma.
METODOLOGIA	Investigação qualitativa, com instrumentos de coleta de dados: notas de campo, entrevistas, observações e vídeo-gravação.

Fonte: Carvalho (2007).

Para iniciar as análises dos trabalhos apresentados, tomaremos como base os quatro critérios apontados neste elemento. Dessa forma, estabeleceremos relações com a nossa pesquisa. Inicialmente criamos esse campo a partir dos dados que coletamos dentro de cada trabalho fazendo sempre uma ponte com aquilo que se estava investigando no âmbito do nosso objeto e tema de pesquisa.

O campo temático *Os aspectos psicomotores, cognitivos, psicossociais que favorecem o desenvolvimento da criança com síndrome de Down*, ao ser criado, trouxe uma aproximação das discussões conduzidas pelo desenvolvimento global da criança com síndrome de Down, ou seja, quando tratamos do desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Em seu contexto literário discute-se acerca da deficiência intelectual onde a síndrome de Down se concebe, observamos esses aspectos presentes nesses três trabalhos apresentados.

Observando o *Tema da pesquisa* dos três trabalhos, todos, de alguma maneira, suscitaram o desenvolvimento da criança com síndrome de Down, o fator que contribuiu para seus avanços dentro dos aspectos, ou seja o seu próprio desenvolvimento visto em um prisma biológico, psicológico e escolar. Quando analisamos o *Campo de pesquisa* começamos a encontrar algumas disparidades com o nosso estudo. Ao observarmos o espaço territorial das três pesquisas, todas foram conduzidas dentro de uma escola pública na Educação infantil, porém, apenas o estudo de Ballaben (2001) configurou-se no campo da educação, em um viés educativo escolar, a qual tem mais proximidade com a nossa pesquisa, que investiga no espaço da Educação

Infantil especificamente pré-escola. As pesquisas de Bonomo (2010) e Carvalho (2007) permearam por um caminho distinto, o clínico, campo da psicologia.

Ao observarmos os *Sujeitos da Pesquisa*, Bonomo, (2010) e Carvalho (2007) propuseram um estudo com crianças entre 1 a 8 anos com síndrome de Down, o que já nos traz características semelhantes ao nosso público alvo, pois pesquisamos junto a uma criança de 5 anos de idade com síndrome de Down. Já Ballaben, (2001), realiza seu trabalho com crianças com mais de 5 anos, especificamente com idade a partir de 9 anos e outros profissionais da área da saúde, o que fugiu completamente do nosso perfil de sujeito da pesquisa.

Sobre o *Processo Metodológico*, os três trabalhos contemplaram a abordagem qualitativa, que é princípio da nossa investigação. No que tange ao caráter da pesquisa elencamos o Estudo de Caso, que nenhuma das pesquisas utilizou. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, Carvalho (2007) aproximou-se mais dos nossos ao utilizar entrevistas, observações, vídeo-gravação. Ballaben, (2001) com a vídeo-gravação e Bonomo, (2010) com as fichas de observações, trouxeram apenas um elemento que se assemelhava aos nossos.

O Campo temático 2 traz como título: *Interações e interrelações comunicativas (Verbal, não-verbal e escrita) da criança com síndrome de Down por meio da ludicidade*. Consideramos que os trabalhos que foram acoplados nesse campo discutiam as interações e relações que a criança com síndrome de Down realizam dentro do contexto escolar, onde trazem consigo experiências que podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor, em que a linguagem se encaixa nesse contexto, a partir das relações estabelecidas com aquilo que desejam expressar e as relações sociais entre criança-criança e criança e adultos. Nesse sentido, analisamos esse campo da mesma forma que analisamos o Campo temático 1. Estão compostos pelos seguintes trabalhos apresentados nos quadros abaixo relacionados:

Quadro 6 – O Processo de Interação Comunicativa de Duas Crianças com Síndrome de Down e Comportamentos Autistas (CASTRO, 2010).

TEMA DA PESQUISA	Interação comunicativa entre duas crianças com síndrome de Down. Modalidade de comunicação verbal e não verbal.
CAMPO DA PESQUISA	Escola pública de Educação especial em São Paulo. Área de Educação.
SUJEITOS DA PESQUISA	2 crianças com síndrome de Down, com 9 e 12 anos de idade.
METODOLOGIA	Investigação qualitativa com objetivo de pesquisa participante de orientação sócio histórica. Sessões fonoaudiológicas semanais. Vídeo gravação, atividades e brincadeiras de faz-de-conta. Análises de relatórios clínicos.

Fonte: Castro (2010).

Quadro 7 – A Interrelação Fala, Leitura, e Escrita em Duas Crianças com Síndrome de Down (GHIRELLO PIRES, 2010).

TEMA DA PESQUISA	A relação estabelecida entre linguagem oral e escrita no início da vida da criança com síndrome de Down, no mundo das letras.
CAMPO DA PESQUISA	Clinica terapêutica fonoaudiologia. Clínica escola do Paraná. Área da Neurolinguística.
SUJEITOS DA PESQUISA	2 crianças com síndrome de Down. Uma de 6 e outra de 13 anos.
METODOLOGIA	Atividades de uso da linguagem para o cotidiano, registro de relatos e situações interativas.

Fonte: Ghirello Pires(2010).

Quadro 8 – Um Estudo de Caso: as Relações de Crianças com Síndrome de Down e de Crianças com Deficiência Auditiva na Psicomotricidade Relacional. (FALKENBACH, 2003).

TEMA DA PESQUISA	As relações e os efeitos comportamentais de crianças com síndrome de Down e de crianças com desenvolvimento atípico em conjunto com crianças “normais”.
CAMPO DA PESQUISA	Programa de psicomotricidade relacional. Área de Educação Física.
SUJEITOS DA PESQUISA	5 crianças. 3 com SD e 2 com DA.
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa, com enfoque descritivo de estudo de caso. Instrumentos: Observações diretas, entrevistas, memoriais descritivos, diário de campo e análise documental.

Fonte: Falkenbach (2003).

Quadro 9 – O Papel das Interações no Processo de Inclusão de Crianças com Síndrome de Down (SILVA, 2005).

TEMA DA PESQUISA	Interações entre crianças com síndrome de Down e seus colegas.
CAMPO DA PESQUISA	Escola pública de Natal/RN. Duas classes da Educação infantil. Área da Educação.
SUJEITOS DA PESQUISA	2 crianças com síndrome de Down. Com 5 anos de idade.
METODOLOGIA	Abordagem qualitativa, com enfoque descritivo de estudo de caso. Instrumentos: Observações, entrevistas, questionários e sociometria.

Fonte: Silva (2005).

Primeiramente, ao observar o *Tema da pesquisa* dos trabalhos elencados vemos que Ghirello Pires, (2010) e Castro (2010) trouxeram a discussão acerca da linguagem como parte integrante da comunicação verbal e não-verbal da criança com síndrome de Down. Ambos se aproximam do tema aqui estudado já que nossa discussão traz o desenvolvimento cognitivo como um dos aspectos importantes da criança. As semelhanças ocorrem quando discutimos a cognição e o aspecto motor, as múltiplas linguagens ou a comunicação são conexões que fazem parte do sistema cerebral que a cognição apresenta como características ou elementos de seu desenvolvimento. E diante do aspecto motor as percepções das expressões não orais/verbais que esses autores discutiram, no caso, expressões corporais também se relacionam com nosso tema. Dessa forma, esses dois autores possuíam abordagens que se correlacionam com nossa pesquisa.

Já as temáticas discutidas por Falkenbach (2003) e Silva (2005) encontraram-se no campo das interações e relações da criança com síndrome de Down, mas de maneira ampla e, nesse sentido, essas ações configuram-se dentro do desenvolvimento social e motor quando se trata do contato físico, do nosso sujeito, corroborando, assim, com o tema da nossa pesquisa.

Ao analisarmos o *Campo das Pesquisas*, as pesquisas de Castro (2010) e Silva (2005) encontram-se no campo da educação e, mais especificamente, na Educação infantil, concatenadas com o nosso contexto de interesses. Porém, os campos dos autores Falkenbach (2003) e Ghirello Pires (2010) estão um pouco díspares com o nosso contexto. O primeiro traz a perspectiva investigativa no campo da Educação Física, voltado para a motricidade relacional em um aspecto do corpo em seu estado físico. Já o segundo investiga no campo da área da saúde Neurolinguística, estando assim um pouco afastado do nosso contexto que é totalmente educacional escolar.

Como *Sujeitos da pesquisa* os autores Ghirello Pires (2010) e Silva (2005) trouxeram crianças com síndrome de Down e idade entre 5 e 6 anos, assimilando-se ao nosso. Falkenbach (2003) e Castro (2010), por sua vez, contam com crianças maiores que 5 anos de idade. A última pesquisa não menciona com precisão a idade dos seus sujeitos.

Chegando à *Metodologia* utilizada pelos pesquisadores achados, Falkenbach (2003) e Silva (2005) foram os que mais aproximaram-se da nossa metodologia, pois ambos trouxeram também a abordagem qualitativa e o enfoque de Estudo de caso. As técnicas por eles utilizadas estão em plena consonância com as nossas. Já a de Castro (2010) assemelha-se a nossa apenas pela abordagem qualitativa, pois suas técnicas e instrumentos foram dedicados com mais ênfase

à área da saúde, dados coletados de maneira mais específica. Ghirello Pires (2010) não especificou a sua abordagem de pesquisa, apenas mencionou os instrumentos utilizados - a prática do registro -, que se configura como um dos nossos instrumentos de coleta de dados.

As sete pesquisas analisadas elencaram em suas revisões de literatura, de modo geral, autores como: Bakhtin (1987) Wallon (1988) Vygotsky (1996), Piaget (1976) Fontana (1993 e 1996) e Mantoan (1997) que discutem o desenvolvimento global da criança, a partir do contexto de interações sociais, por fomentarem as pesquisas com criança com deficiência intelectual e elaborarem teorias nessa mesma perspectiva. Ressaltamos que esses campos temáticos que foram criados não são independentes, pelo contrário, eles se relacionam considerando que estão separados para melhor compreensão da complexidade da nossa temática e para demonstração das categorias que o estudo percorreu em seu percurso teórico-metodológico.

Foi possível perceber, diante do nosso prisma, que apenas os estudos de o de Carvalho (2007) e de Silva (2005) chegaram com mais proximidade do nosso tema/objeto de estudo, na maioria de critérios elencados.

Os trabalhos encontrados não foram muitos e infelizmente apenas um trabalho foi advindo da nossa região nordeste, porém foram importantes para oportunizar contribuições que se afinassem a nossa pesquisa. Foram quatro dissertações e 3 teses que trouxeram um novo olhar para esse estudo. Especialmente quando entendemos que o nosso estudo fomentará novas pesquisas acadêmicas, nos bancos das universidades. Provocando assim visões amplas da Educação Especial e da Educação Infantil, para contribuições sociais, humanas e educacional.

1.2. QUEM É AQUELE QUE TEM A TRISSOMIA 21? POR ONDE INVESTIGAREMOS?

O despertar para a realização de uma pesquisa é algo sério e seu desenvolvimento empírico requer muita dedicação e responsabilidades. Acompanhado dessas premissas, sabemos que elas não nascem espontaneamente, surgem de uma motivação pessoal, social e profissional que instiga o pesquisador a buscar respostas para suas inquietações. “A temática deve ser realmente um problema vivenciado pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. [...] nesse âmbito não existe neutralidade (SEVERINO, 2012, p. 214-215).

Nesse sentido, para Severino (2012), a pesquisa qualitativa possui várias metodologias de pesquisa que podem ser adotadas nessa abordagem, fazendo referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que aos especificamente metodológicos. Por isso, a nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Não temos o interesse em analisar nossos achados como meramente números, dados mensurados, mas, pelo contrário, nosso desejo é elucidar o que foi

encontrado durante o percurso metodológico, a essência, a raiz epistemológica dos depoimentos, registros impressos, expressões verdadeiras. Se faz necessário, a título de compreensão, recordar que como objetivo geral, analisaremos o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança com Síndrome de Down - SD a partir de seus contextos de interação.

Assim, ao compreendermos a escola como campo de investigação e lugar de vida conecta-se as proposições de pesquisa, de observação. Os atores sociais que lá se encontram tornam-se agentes de sua própria construção de dimensões, do trabalho empírico que pode ser desenvolvido de maneira subjetiva, e primária, junto ao pesquisador. Por isso, “os desafios de uma investigação sobre a infância e sobre a escola cruzam-se então” (FILHO E PRADO, 2011, p. 72). Nesse pensamento, discutimos em nossa pesquisa especialmente a infância de uma criança com Síndrome de Down, o nosso principal participante da pesquisa. Por se tratar de um Estudo de Caso, elencamos como sujeito apenas essa criança, um menino de 5 anos, que possui personalidade amável e carinhosa. Ao conversar com sua mãe durante a pesquisa, perguntamos a ela qual nome ela escolheria para denominá-lo dentro do nosso trabalho, a mesma de prontidão respondeu: “Samuel, pois esse é nome do primo que ele mais gosta,”.

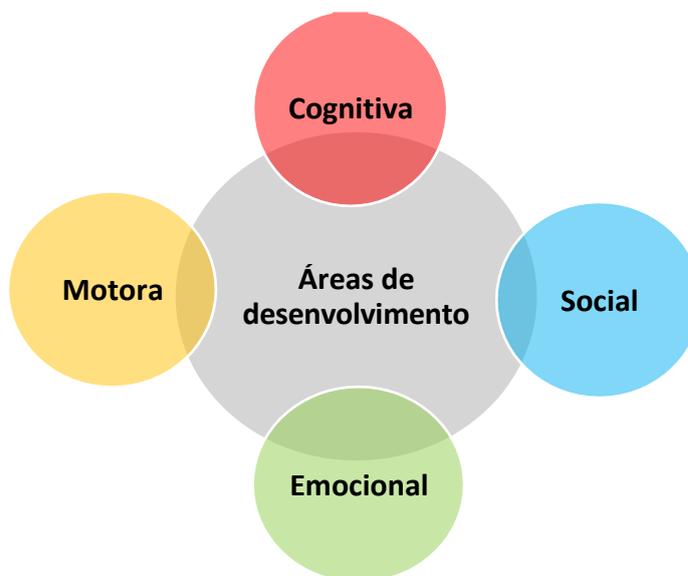
Dessa forma, durante todo o decorrer da escrita desse texto o nosso sujeito se chamará Samuel, que é criança esperta, espontânea, como toda criança. Samuel possui também interesse próprios e tempos peculiares. O brincar é o que norteia sua rotina, em casa e na escola. A fantasia e o jogo simbólico que ele se submerge, torna-se uma fuga em alguns momentos e em outros, apenas, uma brincadeira. Samuel é um estudante do Pré II, da Educação Infantil em uma escola de Educação Infantil do Município de Assu/RN.

Samuel entrou nesta escola aos 4 anos de idade, no ano de 2018. De início, nem andar de maneira equilibrada e com independência conseguia, e por isso sua mãe permanecia toda manhã em sala de aula com receio que seu filho caísse, não conseguisse se locomover ou até mesmo que algum colega o derrubasse. Por volta do meio do ano, Samuel começa a dar seus primeiros passinhos e, aos poucos, sua mãe vai se tranquilizando ao ponto de deixá-lo sozinho em sala de aula mais vezes. Neste ano de 2019, Samuel adquiriu independência total em sua locomoção, iniciando o ano chegando e ficando em sala de maneira mais autônoma.

Os gostos do pequeno Samuel são próprios de uma criança de cinco anos, a música é o que comanda suas brincadeiras em coletividade com seu primo, os movimentos e equilíbrio corporal estão sendo elaborado com a ajuda de ritmos, compassos que ele elabora de maneira espontânea. Sua cor preferida é o azul e, por isso, tudo que lhe pertence, quando possível, é desta cor. Mas, quando cansa ou prefere ficar sozinho, o celular toma de conta de seu tempo, e os vídeos, jogos que nele contém domina esse momento de reserva.

Para construirmos uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito do nosso objetivo geral, na tentativa de alcançá-lo, tomamos as quatro áreas de desenvolvimento de Samuel, ilustradas a seguir:

Figura 2 – Organograma das áreas observadas e analisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

As áreas apresentadas se complementam e tiveram, como pressupostos teóricos, as ideias de autores que versam sobre elas em suas literaturas. Além da vida escolar e familiar de Samuel ter se tornado nosso campo de investigação, suas professoras contribuíram como colaboradoras, a partir de entrevistas, nos auxiliando a complementar os achados nesses campos a serem analisados.

Nessa perspectiva refletindo sobre a cognição, Piaget (1960, p. 68) afirma que: “um processo de conhecimento que tem como material tanto a informação do meio em que vivemos quanto o que já está registrado na nossa memória, ou seja, a inteligência se constrói a partir da interação entre o organismo e o ambiente”. Por isso, acreditamos na utilização da teoria piagetiana para estudar seu desenvolvimento cognitivo.

Em relação à área social o desenvolvimento de comportamentos que promovem interações sociais que oportunizam a aprendizagem de outros comportamentos, para a criança com SD tornar-se mais autônoma em situações sociais, a isso Dewey ⁴(1959, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 82) defende a educação como campo dessas interações sociais, que

⁴DEWEY, J.M. Como pensamos. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas; 2).

ela inicie a partir “das experiências primárias oriundas das vivências sociais das crianças, valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas”. Por isso, a área social da criança com SD foi observada a partir das reações em seu comportamento, como os recursos intelectivos para solucionar situações que exigiam a convivência no ambiente social, que era a sala de aula.

Na área emocional estando envolvida com a área social, ambas se hibridam. Nos ancoramos em Henri Wallon, quando afirma que as emoções da criança com SD assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Segundo ele Wallon⁵ (apud GALVÃO, 1995, p. 64), “as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um. Esta tendência de fusão própria às emoções explica o estado de simbiose com o meio em que a criança se encontra no início do desenvolvimento”.

Na área motora, elencamos Maria Montessori por discutir uma proposta de trabalho para o desenvolvimento motor da criança com deficiência, a mesma afirma que, entre as crianças com deficiência e “normais” existem uma correspondência de comportamentos, respostas que ocorrem apenas em momentos e ritmos diferentes. Ainda na perspectiva de Montessori⁶, (1957, p. 102, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 106), “os sentidos são os órgãos de “apreensão” das imagens, do mundo exterior, necessários ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo”. Assim, o método experimental de Montessori foi um guia de reflexão e análises comparativas para o desenvolvimento da área motora de Samuel.

Na área das práticas pedagógicas em adaptações curriculares das professoras, dialogaremos com os referenciais, de Carvalho (2008), Oliveira-Formosinho (2007), Lleixá (2004), Mantoan (2011) e Pimentel (2012).

1.3. FORMAS DE CONSTRUÇÃO DAS NOSSAS DIMENSÕES DE INVESTIGAÇÃO: DOS ACHADOS AS TÉCNICAS DE PESQUISA

A organização e a escolha das técnicas para construir os achados da pesquisa se redefinem sobre a ótica da realidade de seu campo, seu sujeito, de sua problemática e objetivos. Fazendo uma ponte entre olhares da infância e o ser criança com SD a ser investigada, foram necessários cuidados leais, que respeitassem todo o contexto de reflexão da nossa pesquisa em

⁵Wallon, Henri. Conclusão geral do livro "Origens do caráter na criança". In Nadel-Brulfert. J. & Werebe, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo, Ed. Ática, 1986, p. 64.

⁶MONTESSORI, M. A criança. Ideas generales sobre mi método. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1957.

seus achados, para isso a escolha das técnicas para constituir as dimensões tiveram também o objetivo de contribuir em suas análises.

Para investigação de dois meses, foram elencadas técnicas que favorecessem ao máximo as expressões do nosso sujeito e seus pares, ao possuir um saber pouco conhecido pelos adultos, as múltiplas linguagens que ele expressava tornavam-se achados preciosos. A figura a seguir expressará os caminhos metodológicos que foram desnecessários trilhar:

Figura 3 - Técnicas de coleta dos achados



Fonte: elaborado pela autora.

O registro etnográfico, a fotografia, o vídeo e a entrevista semiestruturada foram escolhidos pensando em sintonia com as observações que pudemos realizar. Por isso levamos em conta as possibilidades de o nosso sujeito, Samuel, em interação com seus colegas e suas professoras para estabelecer relações nas diferenças e diversidades da sala de aula.

O registro etnográfico sem envolvimento do participante foi uma das nossas formas de perceber e registrar todo o desenvolvimento rotineiro das interações, que Samuel realizava em sala. As percepções foram feitas e registradas em nosso caderno de campo, para que nada fugisse a nossa memória ou passasse despercebido aos nossos olhos. O registro etnográfico aconteceu em todos os encontros com Samuel e sua turma. Segundo Filho e Prado (2011),

a etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados. [...] poderá ser um elemento fértil para permanecer no campo, para decifrar e anotar o modo pelo qual os pesquisados

dialogam com a cultura contemporânea, ou, ainda, para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados. O texto e contexto são, para qualquer pesquisador, importantes ferramentas conceituais, e a etnografia importante recurso para realizar a leitura desse universo. O uso de caderno de campo, bloco de anotações ou, ainda diário de bordo, são meios de registros, do se vê (FILHO; PRADO, 2011, p. 97).

Esses registros foram utilizados nos dois espaços de pesquisa, no ambiente familiar de Samuel e no seu ambiente escolar, para podermos realizar uma observação precisa e fidedigna, compreendendo as áreas do desenvolvimento do sujeito, que no corpo das análises se tornaram eixos temáticos para assim esclarecer com mais propriedade os resultados. Dentro desse instrumento tivemos que executar todo o trabalho de maneira ética e neutra para não cairmos na tentação de pré-julgarmos o que iríamos analisar.

A fotografia ou registro fotográfico, para além de um registro que se eterniza, conseguiu captar o que os nossos ouvidos e olhos não puderam perceber no momento, sendo uma outra forma de construção dos nossos achados. Esse instrumento registrou expressões de Samuel, que são inerentes ao seu comportamento e figuras faciais, apresentando assim os processos de desenvolvimento subjetivos a eles.

Realizando alguns flashes, a partir do 2º encontro de observação em sala de aula e no 3º encontro no ambiente familiar de Samuel, tivemos a oportunidade de olhar as imagens, como uma ação congelada por diversas vezes. Para Filho e Prado (2011),

tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. Portanto mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se com outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada (FILHO; PRADO, 2011, p. 98).

Mais que transpor uma ação, congelar um movimento, a fotografia nos proporcionou compreender dimensões jamais observadas a olho nu, no momento real, onde em situações da pesquisa as emoções se entrecruzaram com análises especuladoras, que queríamos fazer. Outras formas de escritas foram tecidas com as fotografias, pois ao olhá-las pudemos descobrir um exercício necessário de reflexão ao que podíamos achar.

Também como técnica de construção, utilizamos o vídeo (5 vídeos) curtos com cerca de dois (2) a três (3) minutos cada, estes foram direcionados para o ambiente escolar de Samuel, por consideramos que, “dessa forma, o registro em vídeo viria contribuir marcadamente na

captação de imagens que revelariam os diferentes aspectos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição”. (FILHO; PRADO, 2011, p. 99).

Esse instrumento, um pouco diferente da fotografia que tem a possibilidade de ser anexada em um documento escrito, nos trouxe as falas com entonação de voz, aliadas a uma representatividade dos movimentos de Samuel. Com isso, obtivemos dados mais próximos, com a oportunidade de revê-los as vezes necessárias, foi possível traçar os significados literais que contribuiu para uma memória audiovisual dos achados.

Por fim, elencamos a entrevista semiestruturada, dividida em dois momentos, o primeiro que trata da formação das professoras e formação continuada na área da educação especial/inclusiva e o segundo momento voltado para questões sobre o sujeito e objeto de nossa pesquisa. Ao todo com treze (13) perguntas. Essa entrevista foi aplicada com duas (2) colaboradoras - a professora titular e a auxiliar que acompanhavam Samuel. A entrevista, por ser uma técnica que provocou maior interação com as professoras, possuiu perguntas que ofereciam respostas a partir de um discurso livre, de ambas. Tivemos a oportunidade de captar o que elas realmente pensavam, sabiam a respeito das práticas pedagógicas inclusivas e sobre as necessidades de Samuel. Severino (2012):

Discute que a entrevista semiestruturada ou não-diretiva, “colhem informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mante-se em escuta atenta, registrando todas as informações. De preferência deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante a vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (SEVERINO, 2012, p. 125).

O momento dessa entrevista foi nas manhãs dos dias 02 e 03 de maio de 2019. Iniciamos com a professora titular que se auto denominou de Joana e depois realizamos com a professora auxiliar, chamada de Helena. Além do registro escritos de suas falas, utilizamos o gravador do celular, para não correr o risco de perder as informações importantes relatados por elas. Seguem as perguntas feitas as professoras, primeiro momento: *Qual sua função? Tempo de experiência? Há quanto tempo atua na Educação Infantil? Tem participado de cursos de atualização? Se sim, quais? O que você entende por inclusão? Como tem sido o processo de inclusão ao longo da sua carreira docente? Já teve experiências com criança/aluno com síndrome de Down? Relate as características principais da criança com Síndrome de Down considerando as suas experiências e percepções sobre o assunto.* Segundo momento: *Como você se perceber ensinando a uma criança com síndrome de Down? Quais os conhecimentos adquiridos por Samuel*

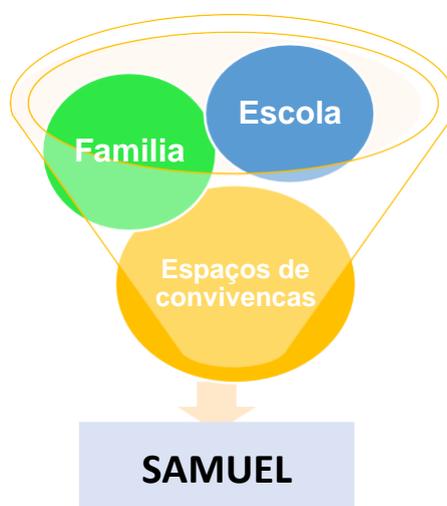
que você destaca como relevantes? Qual a sua percepção diante da participação ou não participação de Samuel durante a rotina da sala? Existe algum plano (semanal, bimestral ou anual) direcionado/ especificamente para ser desenvolvido com Samuel? Você percebe momentos de socialização e interação de Samuel com as outras crianças? Quais as manifestações sociais que ele expressa? Quais os conhecimentos produzidos por Samuel que estão sendo levados em consideração na organização e planejamento dos dia-a-dia da sala de aula?

Não como entrevista, mas como um momento espontâneo que surgiu entre as crianças e a pesquisadora, a conversa informal sem direcionamento também contribuiu, no penúltimo dia da pesquisa. As crianças que mais tinham intimidade com Samuel se aproximaram e conversaram aquilo que conheciam sobre ele, de forma livre e natural dois coleguinhas, relataram o que gostavam em Samuel e como faziam para ajudá-lo.

1.4. AS INTERAÇÕES QUE ENVOLVEM OS SUJEITOS E OS CAMPOS DE PESQUISA

Ao pensarmos os espaços para nossa pesquisa, refletimos sobre o processo educativo e as relações que o nosso sujeito estava inserido, estabelecendo assim um contexto dual, família e escola. Dessa forma, não podíamos priorizar apenas um viés, mas os dois campos em que ele construía suas aprendizagens. O primeiro espaço de convivência social e de experiências educativas, a família, tomou a discursão inicial. A escola, lugar de aprimorar essas experiências e produzir novos significados, veio em seguida para sua caracterização institucionalizada. Por isso, as relações entre essas instâncias se entrecruzam como mostra a nossa figura a seguir:

Figura 4 - Campos de interação de Samuel



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse contexto de interações entre família e Samuel, mãe e filho, professoras e Samuel, Crianças e Samuel, pensamos os fazeres e dizeres de expressões da representatividade das dimensões elaboradas durante a pesquisa. Por isso, apresentaremos o cronograma de atividades que foi elaborado para discorreremos a pesquisa de campo, observando e tendo como pressuposto as quatro áreas (cognitiva, emocional, social e motora) do desenvolvimento de Samuel:

Quadro 10 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

Mês: março/2019			
Data	Campo	Turno	Atividade
07.03.2019	Ambiente escolar	Tarde	Conversa com a diretora, apresentação da pesquisa, informação sobre os dados da escola
07.03.2019	Ambiente familiar	Manhã	Visita a casa de Samuel, para informação de sua rotina semanal
08.03.2019	Ambiente escolar	Manhã	Assinatura do Termo de autorização da pesquisa e uso dos documentos da escola e das professoras
08.03.2019	Ambiente familiar	Tarde	Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
21,22.03.2019	Ambiente escolar	Manhã	Visita de observação e apresentação a professora e a turma. Momento registrado por meio de observações, fotografias e registros etnográficos. Apenas com a imagem de Samuel
21,22.03.2019	Ambiente familiar	Tarde	Observação e registro de sua rotina em casa, com as interações entre seu primo e os demais. Instrumento: fotografias e registro etnográfico
28,29.03.2019	Ambiente escolar	Manhã	Reunião com os pais dos alunos da turma de Samuel. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os filhos. Momento registrado por meio de fotografias e registros escritos. Apenas com a imagem de Samuel
28,29.03.2019	Ambiente familiar	Tarde	Observação e registro de sua rotina em casa, com as interações entre seu primo e os demais. Técnicas: vídeos e fotografias
Mês: abril e maio/2019			
Data	Campo	Turno	Atividade
04,05, 11,12, 25, 26, 04.2019	Ambiente escolar	Manhã	Observação. Momento registrado por meio de fotografias, vídeos e registros escritos.
02,03.05.2019	Ambiente escolar	Manhã	Aplicação das Entrevistas as professoras.
02,03, 09,10. 05.2019	Ambiente familiar	Tarde	Observação e registro de sua rotina em casa, com as interações entre seu primo e os demais. Técnicas: vídeos e fotografias

Fonte: elaborado pela autora.

No próximo subitem discutiremos os dois campos de investigação, caracterizando, esses espaços de convivência e ampliação das possibilidades de achados da pesquisa.

14.1. A escola em questão

A escola, campo de nossa pesquisa, pertence à Secretaria de Educação e Cultura do município de Assú, Rio Grande do Norte, composta por 68 unidades escolares. A nossa escola funciona como nível escolar de Educação Infantil – Creche e Pré I e Pré 2 matriculando crianças de 1 a 5 anos de idade. O bairro onde está situada a referida escola é afastado do centro da cidade, o Dom Elizeu, e congrega crianças de zona de vulnerabilidade por estar próximo a bairros as margens da cidade, sendo mais residencial que comercial e localizado em uma das avenidas principais da cidade.

A escola é composta por um (1) gestor, um (1) coordenador administrativo, um (1) coordenador pedagógico, duas (2) supervisoras cada uma com um expediente de trabalho, um (1) inspetor, três (3) auxiliares administrativos, uma (1) merendeira e um (1) merendeiro, cinco (5) auxiliares de serviços gerais, um (1) porteiro e um (1) vigia. A escola possui vinte uma (21) professoras todas com formação nível superior em Pedagogia e três (3) auxiliares de sala de aula, que são professoras em formação, contratadas a partir do Programa de Estágio IEL – Instituto Euvaldo Lodi, para alunas graduandas em Pedagogia.

Em sua estrutura a escola conta com doze (12) salas de aula, uma (1) sala de coordenação, uma (1) de secretaria, uma (1) sala de professores, uma (1) sala de secretaria, uma (1) cozinha, quatro banheiros (dois masculinos e dois feminino), dez salas de aula cada com um banheiro para crianças, um (1) pátio com dois brinquedos de plástico para as crianças brincarem. A escola ainda não possui o documento, Projeto Político Pedagógico, pois ainda estão sendo elaboradas, segundo a sua gestora, as atividades pedagógicas. O delineamento curricular e filosófico da creche é desenvolvido a partir das orientações da secretaria municipal de educação e também de discussões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC /2018. Os planejamentos acontecem sempre uma (1) vez por semana, de acordo com o horário estabelecido pela direção para cada turma. A escola como um todo possui 350 crianças matriculadas, contendo em seu quadro 8 (oito) crianças com necessidades educacionais especiais.

O nosso sujeito Samuel está matriculado em uma sala com vinte e cinco (25) alunos, tendo duas (2) crianças com necessidades especiais Samuel, com síndrome de Down, e uma garotinha com Paralisia Cerebral. A professora titular da sala é sete (7) anos de experiência, que possui graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia com quatro (4) anos

de experiência na Educação Infantil. Já a professora auxiliar que se integra ao corpo das estagiárias do IEL, esta é responsável em acompanhar Samuel em suas atividades pedagógicas, sociais e higiênicas. Para preservar a identidade delas, usaremos nomes fictícios.

Desde o primeiro contato com a diretora e as professoras da sala de aula de Samuel, houve uma acolhida bastante receptiva. Todas se mostraram abertas e dispostas em apoiar a pesquisa. No primeiro encontro com a diretora da creche a mesma de prontidão passou-me as informações necessárias para a elaboração do termo de autorização da pesquisa e, em seguida, conversou com a professora titular da sala enfatizando a importância da pesquisa em como a escola estava solícita em contribuir para com o nosso trabalho.

Assim no nosso 2º dia na creche levamos a documentação para a diretora assinar e fomos à sala de aula de Samuel. Lá chegando expliquei novamente todo o objetivo da pesquisa e apresentei também as professoras os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para elas assinarem. Neste mesmo momento acordamos a data de conversa com os pais das crianças, para que apresentássemos a pesquisa a eles e os mesmos autorizassem a publicação das imagens de seus filhos.

Realizamos a conversa e pegamos as assinaturas dos pais nos dias 28 e 29 de março, pois alguns pais que não puderam comparecer em um dia foram no outro. Porém, infelizmente, nem todos os pais ou responsáveis compareceram a reunião. Dessa forma, obtivemos a assinatura e autorização de apenas dez (10) pais dos alunos que estudavam com Samuel.

Fotografia 1 - Reunião com os pais para assinatura dos termos de autorização



Fonte: elaborado pela autora.

Fotografia 2 - Reunião com os pais para assinatura dos termos de autorização



Fonte: elaborado pela autora,

Nos dois dias de reunião com os pais, apresentamos para eles a importância da nossa pesquisa e da participação de seus filhos durante as atividades metodológicas de registros que irmãos desenvolver. Frisamos para eles a ética e o rigor no sigilo da divulgação das imagens e dos depoimentos que os filhos deles porventura viessem relatar.

1.4.2 A família e a pesquisa se aliam

A família de Samuel é composta por sua mãe e seu pai. Seu pai trabalha o dia inteiro e fica a cargo de sua mãe suas atividades diárias. Ambos o pai e a mãe demonstram um carinho irrefutável pela criança, e isso faz com que seja cada vez mais consolidada sua personalidade e autonomia. A mãe devota seu tempo durante todo o dia as suas necessidades, pois passa a manhã acompanhando em todos os espaços de estímulo, seja na escola, APAE ou CRI, o que em alguns momentos o deixa muito mais próximo dela, diante de um aspecto afetivo.

Pela manhã, Samuel está ocupado nos cinco dias da semana, com terapias, aulas e socialização com outras crianças. No turno da tarde, também de segunda a sexta-feira, fica na casa de seus avós maternos, onde lá brinca, se diverte, compartilha experiências, com seu primo o qual possui um carinho de irmão, e este o trata como uma criança levada e brincalhona como outra qualquer.

Nosso primeiro contato com a família do nosso sujeito se deu por meio de *WhatsApp*, rede social de fácil comunicação. Nós já tínhamos conhecimento da existência dele pelo fato de sua tia, irmã de sua mãe, trabalhar conosco na mesma escola. Assim, após várias conversas por meio de telefonemas e redes sociais, tivemos cerca de 5 encontros de reconhecimento e estreitamento dos laços afetivos entre a família e a pesquisadora. Após o mês de agosto do ano de 2018, iniciamos visitas oficiais a cada de Samuel, não utilizamos registros, apenas queríamos conquistar a confiança dele e consolidar a relação com sua família. A título de legalizar e oficializar a pesquisa com Samuel tanto em sua residência quanto na escola, no dia 07 de março de 2019, sua mãe assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dessa forma, passamos a ter um acesso maior e acompanhá-lo em sua rotina, observando mais de perto suas expressões e contribuições de suas experiências individuais e coletivas ao seu desenvolvimento.

Durante a nossa pesquisa organizamos o nosso cronograma com base na rotina de Samuel tanto na escola quanto fora dela, ou seja, além da escola a qual o mesmo frequentava duas vezes na semana, nos dias de quintas e sextas-feiras no turno matutino, nas segundas-feiras frequentava a APAE- Associação de Pais e Amigos do Excepcionais de Assú, e nas terças e quartas-feiras realizava um tratamento com fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas no

CRI – Centro de Reabilitação Infantil, de Assu/RN. As atividades diárias aconteciam pelo turno da manhã, a tarde Samuel ficava livre na casa de seus avós maternos, juntamente com sua mãe e primos.

1.5. O ESTUDO DE CASO

O Estudo de caso se diferencia das outras formas de investigação por ser considerada uma investigação empírica, o contexto da vida real, que busca compreender a partir de sua escolha e planejamento o indivíduo, organismo ou comunidade. Por este motivo elencamos esse método para nossa pesquisa. Para Yin (2010), pode-se compreender mais de um estudo de caso, pois são usados em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos grupais complexos. Segundo Yin (2010),

O método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais, e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p. 24)

Por se tratar de uma representação singular da realidade, o objeto estudado, permitir ser tecida uma pesquisa que descreva e extraia elementos que a realidade nos informa, de maneira ampla é possível se fazer um planejamento flexível, ao mesmo que se utiliza de instrumentos diversos para coletar os achados.

Nos apropriamos de características essenciais para desenvolver esse método, são elas: discutir um estudo mais aprofundado da vida real em sociedade, não se restringir apenas a pessoas, mas englobar objetos de análises mais complexos.

Yin (2010) indica algumas habilidades necessárias para trabalhar o estudo de caso, por isso a nossa pesquisa buscou a partir de nossas capacidades nortear as construções dos achados a partir das seguintes habilidades:

Figura 5 - Habilidades que utilizamos para o estudo de caso



Fonte: elaborado pela autora.

Sendo empírico o estudo de caso, em nossa pesquisa, foi utilizado com apenas um sujeito. A dedicação e o planejamento foram essenciais pois ao ser observado, estudado e analisado, percebeu-se os limites entre o fenômeno e o contexto não claramente evidenciado em que nossos achados em muitos momentos se apresentavam. A nossa investigação no estudo de caso contou com múltiplas fontes de evidência, variadas formas de interesses, por isso, requereu um rigor na coleta de dados que precisaram convergir de maneira triangular. Yin (2010) teoricamente nos orienta a seriedade na coleta e análise dos dados, como ele menciona,

O método de estudo de caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de opções da pesquisa qualitativa [...]. Alguma pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa. Além disso, os estudos de caso não precisam sempre incluir a evidência observacional direta e detalhada marcada pelas outras formas de “pesquisa qualitativa” (YIN, 2010, p. 41).

Por isso, ao elencarmos o Estudo de caso, tivemos a preocupação em evidenciar em nossa pesquisa um olhar mais subjetivo do que, mensurativo dos nossos achados para construir as dimensões. O que predominou em nossa pesquisa foi observar com base no que Samuel expressava como elaboração de suas conquistas, que se traduziam em resultados consistentes do que procurávamos atender em nossos objetivos. Pelo fato de ser um caso específico, tivemos a oportunidade de refletir com mais afinco, de realizar um trabalho minucioso e explorador diante dos resultados.

Nesse viés, a partir da teoria de Yin tivemos a preocupação em realizar uma análise dos achados considerando seu conteúdo, sendo exigentes para produzirmos uma análise de alta qualidade, seguindo os princípios: tomando como base as evidências disponíveis e interpretações; os aspectos mais significativos que corroboraram com os objetivos e todo o nosso conhecimento sobre a temática do estudo. Por isso, elencamos a análise de conteúdo para direcionar as nossas análises.

1.6. ANÁLISE DAS DIMENSÕES DO CONTEÚDO: A TÉCNICA DE ANÁLISE DOS ACHADOS

A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Por isso, o nosso interesse nessa técnica para analisar os nossos achados se fundou no seu fim, ou seja, o interesse e não a descrição dos conteúdos apenas, mais do que estes os achados puderam nos ensinar após serem analisados e refletidos.

A inferência de conhecimentos relativos da produção das categorias e dos indicadores dos achados, esteve aliado aos conteúdos que eram extraídos a partir de cada instrumento. Na reflexão que fizemos sobre como elencar as categorias partimos do pressuposto de condensação uma representação simplificada dos dados brutos, vendo o que cada um tinha em comum para estar juntos (BARDIN, 2010). A partir das categorias elencamos os indicadores das expressões de Samuel, por considerarmos que estes poderiam alterar conforme as situações que os suscitavam as formas de comunicação de Samuel e, por isso, foram construídos enaltecendo seus sentidos e significados durante a pesquisa.

Ao iniciarmos o processo analítico dos achados das dimensões em nossa pesquisa, primeiramente com a descrição e detalhamento das características da interpretação das expressões, dos movimentos corporais, das conversas, dos diálogos, das múltiplas linguagens, segunda-mente do escrito e relatado das entrevistas percorremos um caminho de intermediários, que Bardin (2016) afirma pertencer,

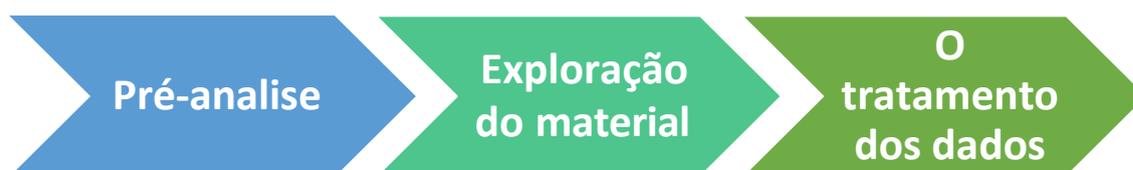
pois, ao domínio da análises de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir, de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (BARDIN, 2016, p. 25).

Por meio dessa abordagem o tratamento dos achados se justificou quando tivemos a possibilidade de compreendermos deduções, hipóteses de maneira clara e objetiva referente as mensagens emitidas pelos sujeitos, espaço e momentos da pesquisa. Durante as observações, a cada fotografia e vídeo filmado, a expressão comunicativa era viva e sustentou a análise do conteúdo, validando a problemática inicial da nossa pesquisa. Para a organização e início das análises dos achados da pesquisa, seguimos o seguinte roteiro:

- 1º. Transcrição das entrevistas gravadas com as devidas reflexões e análises;
- 2º. Verificação dos achados transcritos para que não houvesse nenhuma alteração nas palavras colocadas pelas professoras, mas que ficasse compreensível o que elas queriam dizer;
- 3º Releitura do material;
- 4º Construção dos eixos temáticos para parte das análises.

Após essa organização, iniciamos o processo de reflexões e análises, tomando como empréstimo o roteiro de Bardin. As nossas reflexões fundaram-se no preceito inicial de considerarmos e valorizarmos os achados a partir de Samuel e em seguida as análises de repostas a questões abertas contidas na entrevista semiestruturada das professoras, adquirimos um material verbal rico em informações e com discursos espontâneos, sem formalidades e rebuscamentos. Os polos cronológicos analíticos foram feitos em três passos:

Figura 6 - Habilidades que utilizamos para o estudo de caso



Fonte: Bardin (2010)

Esses três momentos foram essenciais para compreendermos os achados que tínhamos em nossas mãos. No período de sistematizar as ideias, percebermos as articulações de todas as situações da pesquisa com os objetivos do trabalho de maneira ampla. Na segunda fase, os aspectos de decodificar e identificar os indicadores e os eixos temáticos foram essenciais para montarmos os quadros das quatro áreas de desenvolvimento de Samuel e das práticas das professoras. Por fim, o tratamento dos dados como Bardin (2010) denomina, porém, chamamos de achados, passaram por um processo significativo e de dimensões qualitativas.

CAPÍTULO 2: AS INTERAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.

Fonte: Gomes (2019)



[...] "eu vejo suas cores verdadeiras
Brilhando por dentro
Eu vejo suas cores verdadeiras
E é por isso que eu te amo"
(True Colors, Cyndi Lauper- tradução)

As aprendizagens da criança com síndrome de Down, são cores com variados tons, as possibilidades dessas cores, representa os sentidos de apreender informações, saberes. Enquanto professores podemos oferecer essa oportunidade de ela misturar as cores que quiser, para adquirir todo o conhecimento que ache necessário. Como canta Cyndi Lauper, essas cores são verdadeiras pois aprender para a criança com SD, é algo prazeroso e eterno.

Ao dialogarmos em uma perspectiva das interações da criança com Síndrome de Down pensamos em todos os espaços de vivências que lhe possibilitam um pleno desenvolvimento, suas aprendizagens, sua emancipação, suas construções de conhecimentos, como também nos referimos às situações que possibilitam ao outro, que convive com ela, uma possibilidade de compreendê-la a partir de suas múltiplas formas de expressão e comunicação. Por isso, interagir com ela em seu contexto de identidade não se limita a uma única direção, mas em todas as formas de incluí-la, oferecendo-a subsídio para entender como esse universo Down acontece e estar hibridado com o universo dos outros sujeitos.

Durante o processo de construções, desconstruções e reconstruções de percepções, saberes a criança com SD, apreende sensações ao interagir com o meio, com o outro e com ela mesma, a atividade de experimentações do que está no mundo compreende a busca por significados e sentidos.

Segundo Lopes *et. al.*, (2005),

As interações que as crianças estabelecem entre si favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de conhecimentos compartilhados, de símbolos coletivos e de soluções comuns. Na relação com os parceiros, as crianças aprendem que ser membro de um grupo envolve competências para concordar com os demais membros ou contrapor-se a eles, ser dependente ou independente, líder ou seguidor. As relações interpessoais são, portanto, situações de crescimento pessoal (LOPES et al., 2005, p. 17).

O contato entre uma criança com SD e com outra criança sem deficiência é a necessidade da interação, a reciprocidade de sentimentos, a partilha de vivências, que fundamentam o alicerce, chamado conhecimento, por isso, as relações, sejam elas de concordância ou discordância, afetividade ou de timidez são estimuladas para que se efetivem na interação em todas suas multidimensionalidades. O caminho das múltiplas dimensões dos espaços de aprender e desenvolver da criança com Síndrome de Down está também em seu contexto familiar e escolar.

As interações a que essas crianças são imersas como participantes proporcionam aprendizagens, a partir da reprodução, da imitação seja pelas próprias crianças ou pelos professores. A criança com SD se sente motivada ao ponto de compreender que essas ações do grupo ao qual está inserida fazem parte de suas premissas relacionais para evoluírem nos aspectos, cognitivo, social, emocional e motor. Os contextos familiar e escolar são campos férteis para as interações da criança com SD e, com isso, todos ganham ao corroborar nessa empreitada de trocas, negociações entre vivências e experiências dessa criança com os outros, facilitando a constituição identitária da mesma.

Nesse sentido, discorreremos, neste capítulo, de uma maneira objetiva um pouco sobre os traços históricos e os aspectos genéticos do desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. Discutiremos como ocorrem os comprometimentos nas áreas cognitiva, socioemocional e motora da criança, ocasionados pela Síndrome de Down, explicando como seu desenvolvimento nessas áreas, possui limitações e necessitam de estímulos. Ainda estaremos debatendo as interações no ambiente familiar e escolar que oportunizam a criança com SD, aprendizagens significativas.

2.1 O PRINCÍPIO É O CROMOSSOMO 21: SÍNDROME DE DOWN E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

A Síndrome de Down nem sempre possuiu essa nomenclatura. Em meados do século XVII, chamados de “Mongoloides” as pessoas que tinham a síndrome, eram denominados dessa forma por possuírem características físicas semelhantes as pessoas da raça oriental originários da Mongólia. Essa condição foi uma das primeiras a ser associada à síndrome de Down para justificar a aparência física e logo depois a condição intelectual da pessoa que possuía a síndrome. Sendo assim relacionada a uma anormalidade genética, ou seja, a deficiência mental. As pessoas com deficiência mental eram vistas como pessoas de padrões de comportamento iguais, classe homogênea, diante de uma sociedade preconceituosa e excludente, regada a exigências a padrões de “normalidade” e de perfeição física e cognitiva.

Porém, o termo “deficiente mental” para se referir a pessoa com síndrome Down, desde 2004 caiu em desuso nos termos técnicos e documentos legais, pois a partir da aprovação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em um evento realizado pela Organização Pan Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde em Montreal, Canadá, no ano mencionado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) substituiu o termo “deficiência mental” por “**deficiência intelectual**”. Passa a ser necessário, então, compreendermos essa deficiência,

pois de acordo com os estudos e pesquisas na área da saúde, a deficiência intelectual tem como uma das várias causadoras, a síndrome de Down.

A inquietação a respeito da nova nomenclatura, “Deficiência intelectual”, em solo brasileiro surge ainda no ano de 2004 quando acontece a aprovação da mudança do termo. Apesar de ter sido alterado em 2004 no Canadá, o termo só foi mudado oficialmente em seus registros físicos em janeiro de 2007. Um texto conhecido pelos pesquisadores da área da Educação especial, que versa sobre a capacidade cognitiva das pessoas com deficiência intelectual, justificando que elas possuem outras capacidades relevantes para estarem inseridas na sociedade e na escola, o texto diz:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (OPAS/OMS, 2004, p. 6).

A partir desse contexto, a deficiência intelectual passa a ser diferenciada da deficiência mental dentro de uma outra perspectiva, a de que ela configura-se como uma característica que compõe o sujeito dentro da sua diversidade humana, em uma ordem genética, trazendo para os pesquisadores, estudiosos, e para as discussões, esclarecimentos fiéis, à sua condição. Dessa forma, a Deficiência intelectual, aos poucos conquistou seu espaço e conceituação apropriada nos documentos oficiais em todos os âmbitos em que a pessoa com a deficiência precisa ser reconhecida e respeitada.

No Brasil o texto que trata desse termo foi aprovado com a contrapartida de Emenda Constitucional. Em 2009 o Decreto n. 6.949, passou a nortear os demais documentos sobre os direitos da pessoa com deficiência no nosso país, oferecendo assim oportunidades tanto para as políticas públicas quanto para área educacional, iniciar um trabalho de construção da definição do termo, dentro de uma perspectiva inclusiva e não discriminatória. Segundo Almeida (2012, apud CAIADO et al., 2017, p. 27), o novo termo ganha ênfase, “a partir de 2010, quando a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) alterou a terminologia de retardo mental para deficiência intelectual e passou a ser Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD)”. Com isso acende as novas buscas no campo das pesquisas nas mais variadas áreas.

Infelizmente ainda falta conhecimento e pouca informação da população brasileira a respeito dessa questão e, erroneamente, se perpetua o rótulo de que quem tem deficiência intelectual, é “doente”, inválido ou algo do gênero. Essa nova terminologia proporciona uma maneira menos ofensiva de se reportar as pessoas, que tem incapacidade de ordem intelectual e em seu comportamento adaptativo.

Nesse viés, a síndrome de Down é considerada uma das causadoras da deficiência intelectual, que na atualidade estão cada vez mais comuns serem diagnosticadas, (ALMEIDA, 2012), suas características por muito tempo trouxeram estereótipos e pré-julgamentos a pessoas que possuíam essa síndrome. Assim nossa intenção nessa seção é trazer para a discussão questões históricas a despeito da construção de significados, esclarecimentos da constituição da síndrome de Down.

Até 1862, denominaram de mongoloides as pessoas possuidoras da síndrome de Down, pelo fato de o pediatra inglês Doutor John Langdon Haydon Down, por meio de observações indagar o fato de algumas crianças serem idênticas e possuírem características de crianças da Mongólia. John Down trabalhava em uma enfermaria para pessoas com deficiência intelectual e conduziu um estudo descritivo classificando estes pacientes de acordo com o fenótipo. Doutor John Down descreveu um grupo de paciente que possuíam um comprometimento intelectual com detalhes clássicos de uma doença chamada Idiotia. Ao apresentar a síndrome durante o século XIX, John Down trouxe uma discussão, o fato do mesmo ser médico, muitos acreditavam que a síndrome era uma doença.

Em 1958, o cientista francês Jerome Lejeune percebeu que pessoas com síndrome de Down tinham diferenças genéticas sobre as outras pessoas. Assim, Lejeune correlacionou o fenótipo⁷ da síndrome com a sua expressão cariotípica mais frequente a que mais se manifestava, a trissomia do cromossomo 21. Em homenagem ao inglês Doutor John Langdon Haydon Down, o primeiro médico que trouxe a visibilidade ao mundo a um grupo de pessoas que apresentam características comuns entre eles, Jerome Lejeune batizou esta síndrome de: *Down*.

Nesse sentido, Jerome Lejeune, deixou claro que a “Síndrome de Down é associada a um atraso intelectual, devido à malformação congênita. Ela é bastante visível” (LIMA, 2016, p. 28). Ao chegar a essas conclusões o cientista nos traz de forma clara que a condição genética que acometia aquelas pessoas parecidas, traduzia-se em uma síndrome, disfunção de ordem cromossômica, e trata-las como idiotas não se configurava em uma respeitável, designação,

⁷Entende-se genótipo, como a constituição cromossômica do indivíduo e por *fenótipo* características observáveis no organismo que resultam da interação da expressão genética e de fatores ambientais (KOZMA, 2007).

uma vez que as capacidades intelectuais das pessoas com a síndrome não as impedia de serem sujeitos com contextos subjetivos.

Nesse viés, é relevante trazermos o significado de *síndrome de Down* e suas especificidades, a partir de uma definição do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012):

O termo “síndrome” significa um conjunto de sinais e sintomas e “Down” designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com Síndrome de Down. As diferenças entre as pessoas com Síndrome de Down, tanto do aspecto físico quanto de desenvolvimento, decorrem de aspectos genéticos individuais, intercorrências clínicas, nutrição, estimulação, educação, contexto familiar, social e meio ambiente. Apesar dessas diferenças, há um consenso da comunidade científica de que não se atribuem graus à Síndrome de Down. A Síndrome de Down é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana. A presença do cromossomo 21 extras na constituição genética determinam características físicas específicas e atraso no desenvolvimento (BRASIL, 2012, p. 9).

Ao tratarmos dessa definição, compreendemos as características essenciais que se assenta na SD, ou seja, toda a estrutura genética da síndrome deve ser conhecida e bem compreendida para que assim possa haver distinções entre sua ordem e sua situação clínica. Com isso, não se pode deixar de apresentar um pouco da constituição da síndrome, desde sua formação até suas características mais peculiares.

Sendo um cromossomo a mais em todas as células do corpo, a SD é constituída por 47 cromossomos, em vez de 46 e foi Lejeune (1950) descobriu o cromossomo 21 extra nas crianças com a síndrome. Estão nos cromossomos os materiais que determinam as características do sujeito, que afeta assim, toda sua vida, aparência, problemas clínicos e grau da deficiência intelectual. Dessa forma, não parte dos genitores a definição das características de semelhanças, pois cada criança é única, em sua personalidade, talentos e gostos. Segundo Kozma (2007) a SD, é a única síndrome de alteração cromossômica que permite o desenvolvimento do embrião, por isso aproximadamente 1 a cada 700 a 800 nascidos nascem com a síndrome. De forma geral, a síndrome de Down, pode ser causada por três fundamentais tipos de comprometimentos cromossômicos, ou seja, um desequilíbrio da constituição cromossômica, pode acontecer por trissomia 21 ou simples, mosaicismo ou por translocação (DÉA; DUARTE 2009).

Esse desequilíbrio da constituição cromossômica da pessoa com SD apresenta um fenótipo com expressividade variada. Assim, nem todos os bebês apresentam os mesmos aspectos característicos, não existindo conexão entre o número de características e sua capacidade cognitiva.

Observando o desenvolvimento da criança com SD, em seus contextos de interações, sejam eles familiares ou escolares, suas características físicas são marcantes e em qualquer espaço de aprendizagem elas merecem ser notadas, para que haja promoções de estímulos, especificamente no contexto escolar. De acordo com Kozma (2007), as principais características físicas da síndrome de Down, são:

a) Características físicas: Tônus muscular baixo (hipotonia), geralmente afeta todos os músculos do corpo, o deixando “frouxos” ou “moles”. Afeta a força, movimentos e o desenvolvimento do bebê.

b) Características faciais: nariz menores, congestionada com mais rapidez, olhos amendoados para cima, problemas de visão. Boca pequena e o céu da boca pouco profundo, a língua parece grande. Dentes, nascem com atraso e fora da ordem usual. Orelha pequena e as pontas dobram-se, podendo acontecer perda auditiva.

c) Formas da cabeça: são menores do que as normais, pescoço um pouco mais curto.

d) Estatura: não crescem com rapidez. Nessa situação existem tabelas especiais para o crescimento de crianças com síndrome de Down.

e) Outros comprometimentos clínicos: 30% das crianças com SD possuem obesidade. Os problemas cardiovasculares, gastrointestinais, respiratório, déficit na visão e na audição, tireoidíssimo, e ortopédicos também acometem a pessoa com SD.

A partir dessas características, o desenvolvimento da criança com SD possui condições específicas e um pouco desagradáveis que a síndrome causa. Com isso as áreas do desenvolvimento dessa criança, que consideramos mais significativas para serem estimuladas, são três áreas: a intelectual, a socioemocional e a motora.

O comprometimento na área intelectual é a consequência mais dolorosa que a síndrome de Down pode acarretar. Assim, segundo Mustacchi (2000), as inúmeras variações que comprometem a aprendizagem facilitada e significativa, da criança com a síndrome, estão relacionadas a dois aspectos: o Constitucional, de origem genética. E o aspecto Ambiental, que se reportar a educação, o sanitarismo (a higiene), a nutrição e o socioeconômico - esses são fatores que podem influenciar no desenvolvimento da criança que possui a síndrome. No âmbito da cognição, pensando em uma esfera escolar, a formação intelectual da criança estará nesse espaço necessitando de um olhar mais próximo, pois os aspectos motivadores da aprendizagem necessitarão de instrumentos instigadores a ação de aprender.

As crianças com SD, por possuírem a deficiência intelectual, aprendem lentamente e tem dificuldades como raciocínio complexo e o juízo crítico, por isso o desenvolvimento da

mente é mais lento. Porém as habilidades intelectuais e sociais podem ser maximizadas. Segundo Déa e Duarte (2009), cerca de 95% das crianças com SD, tem déficit intelectual, e as outras 5% apresentam avanços mais lentos, mas considerado dentro da normalidade, por isso não podemos dizer que elas possuem deficiência mental.

Compreendemos que os fatores internos e externos são determinantes no desenvolvimento clínico, psicossocial e psicomotor de uma criança com SD, o seu caminhar na vida cotidiana, está relacionada a educação familiar e escolarizada. Porém, partindo do pressuposto da deficiência intelectual, faz-se necessário ajustes situacionais que são relevantes conhecermos. Tornar-se importante afirmarmos que o desenvolvimento da área intelectual do sujeito com síndrome corresponde com o ritmo, tempo e estímulos dado desde a mais tenra idade da criança e isso requer conhecimento das características mais básicas a mais complexas dos sistemas responsivos dela.

Desta feita, ao longo de sua vida a criança com SD possui condições de ser, de aprender, ensinar e (con)viver dentro de uma esfera educacional inclusiva. Com isso, não podemos limitá-la a uma síndrome, e nem tão pouco diminuí-la a uma necessidade, enraizada por uma visão hegemônica de que são incapazes. É certo que se deve levar em consideração adaptações necessárias as suas características, porém respeitar sua condição sem subestimá-la é mais que necessário, é urgente.

Para que de fato os ajustes as necessidades da criança, sejam respeitados, tanto em casa no seu ambiente familiar, quanto na escola onde a mesma inicia suas interações e estímulos intelectuais internalizados, é importante considerar alguns pontos, como parte integrante do processo de se desenvolver, segundo Silva⁸ (2002 apud COSTA, 2015, p. 4) deve-se pensar em:

Estruturar seu autoconhecimento; desenvolver seu campo perceptivo; desenvolver a compreensão da realidade; desenvolver a capacidade de expressão; adquirir hábitos de bom relacionamento; adquirir destreza com materiais de uso diário; atuar em situações do dia a dia; adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho espaço tempo e ordem; desenvolver interesses, habilidades e destrezas que o oriente em atividades profissionais futuras; ler e interpretar textos expressos em frases diretas; entre outros.

As estratégias de intervenção e estimulação ao desenvolvimento e aprendizagem acima citados precisam ser pensadas e elaboradas após o nascimento da criança, especificamente no período de zero a três anos de idade que é a fase mais crítica. Estimulando o desenvolvimento

⁸ SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, vol 6, n 2, p. 167-176, 2002.

da cognição e linguagem, no seu cotidiano, para que sua área intelectual sofra interferências por meio de várias ordens, e construa o conhecimento.

Nesse viés, o intelecto da criança com SD possui três processos que são comprometidos devido à condição genética, mas são essenciais para a evolução significativa que se estenderá em todas as áreas do seu desenvolvimento, e que são decisivas no curso escolar da mesma. Podemos discutir de maneira simples esses processos, vejamos:

O primeiro processo refere-se à *cognição*⁹, a concepção de generalizações e abstrações mesmo em nível de compreensão leve, é algo dificultoso para a criança e configura-se algo determinante para sua aprendizagem. Para Déa e Duarte (2009),

No processo cognitivo, além de apresentar dificuldade de generalização, isto é, quando aprende em um lugar ou em determinada situação, tem dificuldade de reproduzir o conhecimento em outros lugares e situações. Outra dificuldade comum nessas crianças é o raciocínio abstrato. Por exemplo, as regras sociais são aprendidas abstratamente, não são claramente ensinadas, e a criança com síndrome de Down terá maior dificuldade de entendê-las (DÉA; DUARTE, 2009, p. 34).

A generalização no processo de aquisição de uma informação ou conhecimento é algo lento para sua realização. A criança, por possuir a deficiência intelectual, em consequência da SD, não concebe de imediato essas construções, e por isso compreender que o que acontece em um lugar pode acontecer em vários ou que, um símbolo que é representando em um determinado texto pode estar presente em palavras, frases etc. pode ser algo não claro e nem tão pouco de fácil apreensão, com isso abstração é dolorosa e lenta para o seu entendimento.

Nesse sentido, temos a *atenção* como o segundo processo que subsidia no desenvolvimento intelectual da criança com SD. Mesmo comprometida, a evolução acontece. Voivodic (2008) afirma que:

A atenção é um elemento de grande importância para no desenvolvimento dos processos cognitivos. O déficit de atenção observados em portadores (termo não usual) de SD desde os primeiros anos de vida, pode comprometer seu envolvimento nas tarefas e sua maneira de explorar o meio (VOIVODIC, 2008, p. 44).

Por ser exigido mais esforço mental, auditivo e visual da criança com SD, a mesma sofre para corresponder ao estímulo voltado a atenção. Sendo uma porta de entrada para a construção

⁹Para Pimentel (2012) o termo cognição refere-se aos processos psíquicos de aprender, constituído pela atenção, percepção, memória, generalização, o pensamento e a linguagem desenvolvidos no contexto cotidiano das vivências do aprendente.

do conhecimento oral e visual, caminhos que possibilitam a embrionária assimilação de saberes. Porém ainda com algumas dificuldades é possível que essa atenção se torne seletiva e direcionada, a partir de um mediador. Atender alguns comandos do cotidiano pode parecer complicado. Ao ser ensinada para estar atenta, a criança com SD sugere estratégias para facilitar a sua compreensão de situações que irá enfrentar em sua vida.

Sobre o terceiro processo chegamos ao déficit em relação a *memória*, Voivodic (2008) esclarece algo relevante para a nossa discussão:

A criança com SD não acumula informações na memória auditiva imediata de forma constante como a criança normal. Para Pereira (1995), essa limitação na retenção de informação afeta a produção e o processamento da linguagem. A criança não reproduz frases, pois retém somente algumas palavras do que ouve. Apresenta também déficit na memória a longo prazo, o que pode interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento de situações (VOIVODIC, 2008, p. 45).

A memorização nesse processo configura-se como algo difícil e sua capacidade de estar atenta e concentrada nas atividades é pouca, por isso a linguagem oralizada sofre para ser estabelecida. Lembrar-se do que ocorreu ou até mesmo estabelecer relações com uma informação antiga e com uma recente, requer um esforço mental muito elevado para criança. Nesse caso, não significa que a mesma não aprenda, apenas a sua construção de saberes acontece de uma maneira mais lenta e mais elaborada.

Continuando com nossa discussão trazemos a área socioemocional. Muitas vezes se acredita que a pessoa com SD sempre terá atitudes que não são socialmente aceitáveis. Isso realmente poderá acontecer, pois ela terá maior dificuldade de perceber os limites sociais e ultrapassá-los, não por falta de caráter, mas porque este limite não lhe ficou claro. Porém a questão não se traduz em atitudes aceitáveis ou não, mas em como é concebida essa área na vida dela, por isso a sociabilidade em que a criança com SD é inserida ou é induzida a desenvolver, vai estar ligada a forma que essa interação com o ambiente e com o outro, lhe é apresentada. Suas emoções, sentimentos, estarão envoltos em contextos que se interagem nesta dialocidade: socialização e emoções.

De acordo com Voivodic (2008), inicialmente em seu desenvolvimento a ligação afetiva, o contato, o apego ao ambiente físico, para a criança com SD, não desperta muito interesse, por isso em alguns casos a mesma prefere se reservar durante brincadeiras. Mas, quando estimulada, e ao passo que vai ficando mais velha, a mesma mostra-se receptiva. Diante da ação do brincar como espaço de socialização e interações emocionais, Schawartzman (2003) afirma:

Brincar: Outra forma de se perceber de que forma a criança está desenvolvendo uma compreensão do mundo que a cerca é através da forma como ela brinca. Estudos realizados com crianças com SD mostram que o brincar segue mais ou menos o padrão que o observado nas crianças de modo geral, muito embora algumas diferenças tenham sido observadas [...] (SCHWARTZMAN, 2003, p. 61-62).

Compreendendo o mundo em que está inserida, a criança com SD realiza com afinco a brincadeira, o brincar, os estímulos interacionistas que tal atividade proporciona a ela, oportuniza o início de processos de sua evolução de maneira global, mesmo ainda no início de sua vida. Por mais que tenha situações que a levem a um espaço-tempo de fronteiras, seus comprometimentos motor e intelectual, sua condição genética, não a define como incapaz de reconhecer-se como sujeito de suas próprias relações.

Nessa perspectiva, quando é propiciado o contato da criança com SD com as crianças, ou adultos a receptividade e os vínculos socioemocionais são mais fáceis, não havendo rejeição, mas preferências e confiabilidade que estarão presentes de maneira marcante em suas interações cotidianas.

Conforme Schwartzman (2003), sendo a área socioemocional em que a criança com SD geralmente possui pouco comprometimento, dentro de 6 meses elas expressam receptividades e simpatia através da influência mútua com quem está próximo dela. O sorriso e o reconhecimento de seus pais são eventos significativos que proporcionam sua maturidade. Por isso, a influência afetiva servirá para muitas áreas de sua vida, especialmente pelo fato dela, não ter comprometimentos sociais, emocionais que possam dificultar as empatias de vivências.

Nesse sentido, a criança se constrói nas interações com o meio e com o outro e dessa forma vai se desenvolvendo. Dentro das práticas sociais ou culturais são produzidos e internalizados os sentidos, as emoções, os sentimentos e a afetividade acontecem, e o contexto de interações vivenciados pela criança com SD estabelece vínculos de aprendizagens das mais variadas linguagens. Podemos refletir que a socialização afetiva a que criança com SD está submetida deve ser observada como interações e atividades práticas do cotidiano, como sujeito que vivencia experiências e compartilha práticas culturais, e isso evidencia as ações dela em momentos de auto formação que se ressignifica em si mesma. Se tratando desses espaços propiciadores de relações e interações afetivas e sociais a escola configura-se como o segundo ambiente que promove essas relações e fazem de um comprometimento, apenas um obstáculo pronto a ser vencido com a ajuda mútua de toda comunidade escolar.

Finalizando a nossa discussão sobre as áreas do desenvolvimento da criança com SD, discutiremos sobre a terceira área, que se refere ao desenvolvimento motor, um aspecto marcante que a criança com SD possui, para se locomover, obter a motricidade fina e grossa. Toda sua articulação de músculos precisa de um olhar mais dedicado, tanto por parte da família e da equipe de especialista que acompanha a criança, quanto da escola ao recebê-la, pois, caso esse atraso no desenvolvimento motor não obtenha intervenções de tratamento, através da exploração do ambiente e da interação da criança com o meio, não acontecerá a aquisição de novos saberes propulsores aos movimentos do corpo, articulações e elaborações dos músculos da mesma.

Para Déa e Duarte (2009, p. 35),

A hipotonia muscular é a falta de tônus muscular, o que torna a pessoa com síndrome de Down mais flexível, com músculos mais fracos e movimentos mais lentos. Essas características influenciam negativamente na qualidade de movimentos dessas pessoas. A hipotonia é a grande causa do atraso no desenvolvimento físico dessas crianças, fazendo que se sentem, rolem, engatinhem e andem mais tarde. A pessoa com síndrome de Down sempre terá menor tonicidade muscular que as outras pessoas; no entanto, o trabalho de fortalecimento muscular realizado na estimulação e com esportes pode diminuir este quadro. É muito importante que essas crianças recebam trabalhos adequados para aumento do tônus muscular, pois a criança conhece o mundo e se desenvolve por meio do movimento corporal. Se esse movimento for demasiadamente limitado, o desenvolvimento psicossocial também será afetado. [...] O problema ortopédico mais grave resultante da instabilidade articular e da hipotonia muscular é a instabilidade atlantoaxial. Essa instabilidade ocorre em, aproximadamente, 15% das pessoas com síndrome de Down e consiste em um espaço aumentado entre as duas primeiras vértebras da coluna vertebral (DÉA, DUARTE, 2009, p. 35).

Corroborando com os autores acima, Voivodic (2008, p. 43), nos apresenta que, “o desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos da aquisição motora (sentar-se, ficar em pé, andar, escrever, chutar, correr. Etc.) ocorrerão mais tarde, se comparado a criança normal”.

Segundo Danielski (2001), existe uma relevância em bloquear o retardo do desenvolvimento motor da criança com SD, pois caso o contrário acontecerá:

Retardo da comunicabilidade entre seu eu e o mundo externo; Retardo na fixação e na memorização dos esquemas de ações básicas, determina dos pela inadaptação ao ambiente, ao qual não deu um significado. A estimulação ou a intervenção precoce é uma alavanca muito importante para o sucesso físico-psico-social da pessoa com síndrome de Down. São muitos os autores que defendem a estimulação realizada desde os primeiros meses de vida (DANIELSKI, 2001, p. 119)

O atraso psicomotor refletirá nas atividades do cotidiano da criança, seu equilíbrio, coordenação dos movimentos, o seu corpo organizado sentirá fortes impactos, caso a sua motricidade não seja fortalecida. O aspecto motor da criança com SD precisa ser trabalho, e seus membros inferiores e superiores durante toda a trajetória de vida necessitarão de estímulos diários. A precisão dos membros superiores fortalecidos para que possa adquirir destreza, nas atividades manuais, equilíbrios nas atividades corporais e preensão nas atividades de manejo com os mãos e braços, exigem atividades que sistematizem a terapia com acompanhamentos psicomotores e merecem um olhar cuidadoso desde o nascimento do bebê, não apenas quando ele atingir uma determinada idade. No primeiro mês, com a terapia adequada, o bebê já inicia sua maturação da musculação e fortalece seu tônus muscular.

Nesse sentido, as atividades direcionadas para o fortalecimento motor presentes em todos os espaços de interação da criança, no ambiente familiar e na escola especificamente, conduzirá a uma vida de independência em sua rotina, proporcionando assim, mas acessibilidade nos espaços que ela deseje participar.

Portanto, o comprometimento no desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional da criança com SD, não pode ser visto como empecilhos que fadam a criança ao fracasso, mas devem ser percebidos como processos que buscam a aquisição de habilidades e crescimento, baseados na interação entre aspectos e fatores biológicos, culturais e ambientais. Algo complexo, mas não complicado, por isso cada criança possui seu ritmo, seu tempo, seu momento e se tratando dessa condição genética, as múltiplas linguagens aliadas as interações serão os meios pelos quais elas expressarão seus desejos, vontades, necessidades.

Na próxima sessão nossa discussão será balizada pelos dispositivos legais a despeito do reconhecimento da infância e da educação especial da criança com deficiência, fazendo uma relação dessas educações em seus contextos históricos e atuais.

2.2 A INFÂNCIA RECONHECIDA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTILE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O reconhecimento da infância no século XIIIIV traz o sentimento de dependência e proteção que a criança tanto necessitava, nesse século as esferas pública e privada começam, a separar seus papéis. A atividade da vida pública fica reservada para a sociedade, para o Estado, as relações de trabalho e produção são agora de cunho dessa instância. Já a esfera privada passa ser considerada de ordem da família, nesse sentido ela começa a aceitar sua responsabilidade com a criança, considerando que ela possui infância, e essa infância merece ser tutelada com

apoio de condições institucionais escolarizadas. A escola surge como lugar de separação da criança do mundo adulto e afirma-se como ambiente propício para estímulos e respeito ao desenvolvimento de todas as crianças.

Este fato denota que a criança passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância. Diante dessas ações a Educação infantil se tornou o centro de desenvolvimento da criança ligado ao cuidar e educar de forma natural e levou em consideração ritmos, tempos habilidades, interesses próprios das crianças, manifestados a cada etapa de sua vida, sendo observada e orientada de maneira significativa e correspondente ao seu crescimento.

Não muito distante já se pensava nessas necessidades peculiares infantis e como desenvolver essas etapas de vida da criança, por meio de modelos educativos ou práticas pedagógicas. Em Rousseau (1712-1778) citado por Cambi, (1999, p. 348) ao propor o *Emilio*, obra que transfere todo o ato educativo de uma criança ou aluno a ser desenvolvida com maestria em seu curso de vida, ele discute:

O tema fundamental de *Emilio* consiste na teorização de uma educação do homem como tal, através do seu retorno a natureza, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essências da criança, ao respeito ao seu ritmo e crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil.

A partir da concepção de Rousseau percebemos a construção histórica de uma teorização da ação libertadora da infância, onde seu pensamento pedagógico o leva a propor condições da escolarização infantil. Diante de um modelo pedagógico, e porque não chamar de teorização de uma prática pedagógica da educação infantil, vemos através dele que as ideias que vislumbramos se tornam cada vez mais possíveis e desbravadoras no campo educacional.

Dessa forma encontramos Pestalozzi (1746-1827) citado por Cambi (1999), reconhecido como um pedagogo romântico influenciado por Rousseau, que teve contribuições relevantes para a construção das práticas pedagógicas na assistência da educação das crianças. Tratamos do seu “método intuitivo e o ensino mútuo”, que eram fundamentos essenciais para o seu ensino, ao propor esses fundamentos mais adiante em seu livro *Como Gertrudes instrui seus filhos*, de 1801, Pestalozzi reafirma a sua preocupação com a educação, instrução da criança.

A partir dos escritos propostos até aqui, vimos que a história da infância e seu espaço escolar (a educação infantil) foi regada de teorias que ao longo do tempo tomaram forma em seus aspectos educacionais. As práticas educativo-pedagógicas e assistenciais das instituições de educação infantil tornaram-se próximas daquilo que cada filósofo acima citado construiu, reservou e atribuiu à essência do que é ser criança e ter uma infância. No século XX, a partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o artigo 29, definem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A criança a partir desse viés se constitui sujeito de espaços, oportunizados para sua aprendizagem, desenvolvimento, comunicação e socialização com seus pares. A aprendizagem que acontece tornar-se fundamentos de suas interações com o mundo que a cerca e que ela faz parte participativamente.

Já no século XXI a nova Base Nacional Comum Curricular¹⁰ de 2018,

dá um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também inova ao reconhecer essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança (BRASIL, 2018, p. 4).

Esse novo documento, ao ser criado, foi pensado para sistematizar e organizar os eixos de conhecimentos que são de direito e necessários para a criança viver na Educação Infantil, por ponderar os aspectos fundamentais no processo de crescer, cuidar e ensinar para a criança, ainda visa contribuir na construção holística, sem restrição com a inclusão de todas as crianças nesse processo.

A infância, na perspectiva desse documento, garante a criança o direito de conviver com as diferenças, brincar cotidianamente das variadas formas, participar e ser sujeito dessa participação, explorar e expressar-se em um contexto espontâneo de múltiplas plasticidades e conhecer-se diante da construção de sua identidade, a subjetividade real. Com isso, a criança com SD encontra nesses fazeres espaços de conhecimento ativo e tornam-se protagonistas de suas elaborações de saberes cotidianos.

Reafirmamos que o acesso à educação é um direito de todos sem discriminação, mas com igualdade de oportunidades, considerando todos os aspectos relevantes, que contribuem no desenvolvimento da criança, respeitando suas diferenças psicológicas, neurológicas e físicas, provendo meios didáticos e de cidadania que oportunizem sua autonomia e formação.

Refletimos que a educação escolar, ao ser oferecida para as crianças, não é algo ofertado de forma aleatória. Quando pensada por educadores e filósofos ela não especifica que tipo de criança deve aprender, mas são teorias e propostas de prática pedagógicas sinalizando que, toda e qualquer criança merece ter oportunidade de conhecer, para poder se desenvolver.

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Portanto, na proposta de Educação Especial, na perspectiva de Educação Inclusiva, opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entende-se que o movimento de reorganização da escola inicia na Educação Infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação básica.

Nesse viés, no Brasil, ainda refletindo sobre o dispositivo da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 204, foi estabelecido que todos tem direito a Educação. Especialmente discutindo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, essa política afirma que todas as escolas do sistema de ensino regular convencionalmente devem matricular todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou outras. Dessa forma, não importa a condição da deficiência, a criança de antemão tem o direito à educação. (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, quando discutimos a Educação especial, necessitamos mencionar documentos que legalizaram e até hoje sustentam a efetivação de uma educação que consiga abranger as especificidades de pessoas que possuem singularidades, que até pouco tempo essas peculiaridades as afastavam do chão da escola, as excluía. A educação para a criança com deficiência, trago a nossa discussão a criança com SD, na conjuntura atual, aos poucos está realizando mudanças nesse contexto, em que a educação escolar se apresenta como um sul para as novas perspectivas, de superação de suas limitações e descoberta das suas potencialidades.

As mudanças que ocorreram na Educação Especial ao longo de quase 20 anos, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien (1990) na Tailândia, se deram a partir de movimentos mundiais que tiveram marcos históricos importantes tais como: em 1994 em Salamanca, Espanha, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que produziu um documento que estabelece um princípio de inclusão da pessoas com necessidades educacionais especiais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394/96, em seu artigo 58 preconiza a Educação Especial com modalidade de educação escolar (PIMENTEL, 2012).

Apesar desses eventos de consolidação mundial da Educação Especial e inclusiva, consideramos que numa perspectiva de atendimento especializado a criança com SD, existiram ao longo do processo histórico paradigmas¹¹, como: a *segregação* que orientava os alunos com baixa capacidade intelectual a ser encaminhado a escolas especiais, com caráter homogeneizador, a fim de “torná-lo apto a estar na sociedade”, ou seja, a pessoa com a deficiência teria que

¹¹ Teoria elaborada por Pimentel (2012) que denota as três fases: segregação, integração e inclusão, de superação que as pessoas com deficiência, tiveram que galgar, especificamente a deficiência intelectual, a qual as pessoas com Síndrome de Down se enquadram.

se moldar as normas e exigências padronizadoras das escolas ditas perfeitas, da década de 50 e 60. Assim a segregação existia como instrumentos de poder interiores das escolas, mantendo um “falso direito de ser diferente”.

O paradigma da *integração* trouxe em seus modos a auto regulação dos que eram diferentes, ao ser matriculados os alunos com deficiência intelectual teriam que se adaptar as regras, normas e o autocontrole dos sistemas escolares, pois para atingir os padrões cognitivos, a domesticação através das práticas disciplinares da mente e do corpo, era a forma de alcançar o modelo perfeito de aluno com normalidade cognitiva e de comportamento, esse paradigma predominou até a década de 90 século XX.

Já o paradigma da *inclusão* trouxe a ideia de escola para todos, não tudo da mesma forma, mas respeitando a diversidade de cognições, comportamentos, estilos de aprendizagem. Com uma proposta reflexiva ao sistema escolar, esse paradigma faz repensar as necessidades de cada criança, de cada aluno, aliando as políticas públicas ao ensino e práticas pedagógicas as ações heterogêneas urgentes nos bancos das escolas.

Diante dessa perspectiva dos paradigmas, compreendemos que o paradigma da inclusão para a Educação Especial trouxe para a criança com SD práticas pedagógicas inclusivas, em um contexto de sala de aula que tem favorecido seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Pimentel (2012, p. 39) as múltiplas práticas de inclusão sejam elas educativas ou sociais da/para a criança com SD, tem demonstrado que a mesma:

- 1) estimula o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças;
- 2) oportuniza interação entre estudantes – aprendizagem colaborativa;
- 3) favorece aspectos do desenvolvimento geral e aprimorando da linguagem;
- 4) deve ser pautada no atendimento às necessidades educacionais específicas, sem abandonar os princípios básicos da educação propostos pelos estudantes;
- 5) prevê um trabalho voltado para potencialidades;
- 6) requer, em algumas situações, um processo de adaptação curricular (PIMENTEL, 2012, p. 39).

Com essas práticas de inclusão a criança com SD, a Educação Especial se constitui com firmeza em suas exigências de se fazer cumprir para além do que se está posto em leis. Por isso, todas as ações acima citadas necessitam em seu bojo das políticas públicas orientação para a consolidação e ação da Educação Especial dentro das escolas.

Nesse sentido, no ano de 2004, com a aprovação do PNE – Plano Nacional de Educação, decênio 2014-2024/ Lei 13.005 foi ampliada a busca por pesquisas com foco na Educação Especial, como também reforçada a promoção a acessibilidade a educação desde a Educação infantil ao Ensino Médio Profissionalizante para todos os alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial também se apresentam como um documento norteador para fundamentar essa educação, “A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 09).

E por fim a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) em seu capítulo IV, do direito à educação, em seu Art. 27 afirma,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Chegamos à política pública para a Educação Especial, que possui uma relevância significativa. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trouxe para as crianças com SD que estão na escola e fora dela também um estatuto de seus direitos assegurados e respeitados. Uma vez unificado em um único documento a legislação essencial para sua autonomia educacional, social, de saúde, acessibilidade etc. não se pode mais tolerar discursos excludente e até ignorantes, pois a escola passa a assumir uma postura de construtora da igualdade e de conscientização da sociedade.

Uma vez explanado um pouco dos aportes legais que amparam o direito da criança com SD, estar em sala de aula construindo saberes, as vivências e experiências que implicam suas interações de aprendizagens hibridam-se no contexto familiar em que a criança está inserida. Dessa forma, no próximo subitem abordaremos em nossa discussão a figura materna como suporte de apoio e superação para contribuir na vida dessa criança e, assim, formar-se como mãe que proporciona os estímulos para seu filho aprender em múltiplos contextos juntamente com ela.

2.3 EM CASA E NA ESCOLA: CONTEXTO FAMILIARES E ESCOLARES QUE IMPLICAM NAS INTERAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.

Os espaços de plena participação e interação da criança com SD correspondem ao âmbito familiar, que inicialmente é compreendido como a sua zona de conforto, pois nele não existem medos ou receios; por mais que se vivam frustrações, a família sabe as alegrias e as recompensas superam todo e qualquer sentimento de tristeza. O outro espaço é a escola, onde

o crescimento, amadurecimento e a convência são os destinos tomados para a autonomia e as aprendizagens dessa criança. Na escola ela tomara ciência de uma sociedade de coletividade e de necessidades da sua autonomia e nesse espaço a criança com SD, inicia a sua vida na construção de uma identidade das diferenças com seus pares.

2.3.1 Experiências maternas: reflexões formadoras para interações das aprendizagens da criança com Síndrome de Down.

Compreendendo que a SD caracteriza-se pela alteração no cromossomo 21, gerando assim a trissomia 21, devido a presença de uma série de características, alterações fenotípicas que são observadas já ao nascer, no início da vida do bebê, a SD nesse contexto de maneira peculiar e complexa se manifesta com especificidades em cada sujeito que a possui, apesar de apresentar aparências físicas e cognitivas parecidas, o seu padrão de desenvolvimento é único e subjetivo em cada criança.

Ao ganhar uma criança com SD a família recebe com grande impacto, especialmente as mães no momento do nascimento de seu filho, pois enxergam a síndrome e não uma criança que deverá ser amada. Ao receber a notícia de que seu filho possui a SD, dentro do contexto familiar, muitas vezes as mães inicialmente sofrem impactos, medos, angústias pois é algo que não se espera, e isso em alguns casos gera a dúvida: Como será a vida do meu bebê? Ele irá desenvolver-se? Sofrerá discriminações, preconceitos? São inúmeras perguntas que norteiam a vida dessa mãe até ela compreender que não estará sozinha e que existem mecanismos para fundamentar a identidade de seu filho, de proporcionar a ele uma vida melhor.

Trazendo algumas angústias de relatos de experiências de uma mãe, Mantoan (2011, p. 46) nos apresenta a seguinte fala: “As referências eram totalmente desastrosas, marcadas pelo preconceito e abandono: as famílias que tinham a “desventura” de ter filhos “diferentes” os escondiam, nada lhes oportunizando, pois os tinham como absolutamente incapazes”. Esses são os sentimentos que inicialmente muitas mães expressam ao receber a notícia da condição genética de seu filho. Após a superação de alguns medos, a organização dos sentimentos se equilibra, a mãe começa a se adaptar as necessidades do bebê e se embasa de subsídios, lhe oferecendo oportunidades para progredir em seu desenvolvimento, apropriação de saberes, e superar as suas necessidades. A vida do bebê com SD, estará propícia a expectativas positivas de eventos subjetivos que a sua mãe os ressignificará a todo instante.

A partir da acolhida real e verdadeira repleta de estímulos, o bebê crescerá e a educação familiar dedicada a ele será um fator fundamental para sua construção de identidade. Sem dúvida a mãe por seu vínculo forte com a criança, desenvolverá interações essenciais. Segundo Voivodic (2008, p. 52) “a interação pais-filhos produz efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas, e socioemocionais da criança com síndrome de Down”. Diante das dificuldades cotidianas da criança, a mãe precisa demonstrar-se mais receptiva e diretiva em sua linguagem, percebendo as capacidades de comunicação de seu filho e com isso entendendo a natureza das atividades diárias e intencionalidades delas.

A criança com SD é uma criança como outra qualquer, portanto, possui gostos próprios, tem personalidade, interações afetivas e sentimentais que precisam ser estabelecidas. Essa singularidade de ser faz com que pensemos uma nova forma de estar no mundo. A criança, seja ela com SD ou não, é um sujeito em construção e por isso respeitá-la faz toda diferença para sua evolução. Nesse sentido, o espaço familiar é o primeiro lugar que necessita reconhecer os direitos e deveres fundamentais da promoção do desenvolvimento dessa criança. O espaço familiar se constitui como um contexto educativo que favorece atividades, oportunidades de escolhas sociais. As relações afetivas que nascem especialmente com os primeiros cuidados da mãe se estreitam e conseguem ser caminho para moldar essa criança com cuidados próprios.

Por isso que ao nascer o ser humano tem ligações afetivas e as mantém ao longo de sua vida, apresentando carências distintas durante o ciclo evolutivo. Ainsworth¹² (1993 apud SCHWARTZMAN 2003, p. 271), ressalta que: “a ligação afetiva é um vínculo duradouro com uma pessoa que proporciona conforto e segurança”. A partir de um laço afetivo seguro e estável o sujeito constrói sua autonomia. A convivência entre a mãe e a criança com SD é constituída por meio da sensibilidade e expressão emocional desse laço. Essas situações são processadas pela criança como atitudes de amor ao relacionamento estreito, e a faz conceber e sentir experiências que ao logo de seu desenvolvimento vão se construído como conhecimentos. Segundo Winnicott (2013):

A primeira modalidade da provisão ambiental é aquela oferecida pela mãe ao seu bebê no início da vida. Os cuidados ambientais pelo indivíduo que amadurece começam, com efeito, pela preocupação das mães que atendem, por adaptação ativa, devotada e confiável, tanto as necessidades instintuais como egoicas dos seus bebês. Dessa forma, elas contribuem para a constituição da sua capacidade para levarem uma vida criativa que, seja ela boa ou não, tenha valor e valha a pena ser vivida (WINNICOTT, 2013, p. 12).

¹²AINSWORTH MDS- Attachment and other bonds across the life cycle. In: Parker CM, Stvenson-Hinde J, Marris P - *Attachment and other bonds across the life cycle*. London, Routledge, 1993. p. 33-51.

Com efeito, a figura da mãe nesse processo de construções múltiplas entre o ser criança e ao ser adulto/mulher/mãe vai se moldando a partir do arcabouço de vivências que ela coleciona ao longo de suas histórias com seu filho. Sua identidade e subjetividade se reconstrói a todo momento, pois é justamente o contato frequente com seu filho, nas tentativas de acertos em seu cotidiano que a auxiliam a fazer-se de maneira, forte e especial. Para uma mãe de uma criança com SD, ao final de todo os acontecimentos vivenciados durante a trajetória de suas descobertas, aceitações e de construções de identidades, há muitas variantes. Segundo Mantoan (2011):

Impõe-se, por fim, uma reflexão: toda essa caminhada somente se completa se as etapas referidas não sofreram solução de continuidade, por serem naturalmente decorrentes umas das outras e que sejam permeadas do mais vital sentimento, o amor. [...] Mas o amor genuíno que engloba um plexo de fazeres que legitimam o educar na acepção mais ampla da palavra, oferecendo limites e limites sempre sob a égide da ternura, acreditando nas possibilidades do seu filho (MANTOAN, 2011, p. 46).

Com isso, a figura materna começa a conceber-se capaz de estar para seu filho, com caminhos possíveis, de novas perspectivas, de uma vida saudável e de oportunidades para o êxito, com expectativas de igualdades e preparados para uma convivência autônoma.

Portanto, nessa ação de construção de novos conhecimentos, o saber reflexivo toma o lugar de apenas fazer, o trajeto da construção da subjetividade, do ser mãe se realiza em aspectos possíveis e visíveis em uma proximidade especial de vínculo afetoso entre mãe e filho sem levar em conta a sua síndrome, mas trilhando crescimentos como: a autonomia, a reflexão, inovação, conhecimentos para evocar-se de uma forma que a sua certeza esteja alicerçada em respeito a si e aceitação do seu filho.

Com o desejo de elucidar interações nos contextos do cotidiano da escola, dialogaremos pensando o espaço escolar, discutindo, as quatro áreas (cognitiva, social, emocional e motora), para a aprendizagem da criança com síndrome de Down a partir da interação de compartilhamento de saberes, que se tornam substrato para a sua evolução.

2.3.2 A aprendizagem, da criança com Síndrome de Down nas interações do contexto escolar, como acontece?

As lutas por uma educação universal de qualidade dentro do âmbito da Educação Especial se confronta com muitos problemas que por vezes são simples, diante de perspectivas coletivas, quando nos referimos a uma sociedade excludente. Porém, ao passo que as políticas

públicas se apresentam adentrando as escolas e outros setores educativos, constitui e assenta de maneira legal os direitos educacionais da pessoa com deficiência, lhes proporcionando oportunidades plurais de escolarização, autonomia e desenvolvimento pleno.

Com base nessa configuração pensamos a partir desse ponto na aprendizagem da criança com SD – Síndrome de Down. Nesse sentido iremos privilegiar inicialmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). A introdução desse documento faz referência às atividades desenvolvidas nas instituições escolares que devem ser essencialmente pedagógicas. O texto enfatiza a importância da Educação Infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início.

Ao passo que se efetivam e se ampliam as matrículas de crianças com SD na escola e no nosso contexto, a família, os professores, a coordenação pedagógica e toda a comunidade escolar adquirem ganhos imensuráveis nas áreas pedagógica e social dentro de um contexto educacional. Há a necessidade de articulações entre esses setores que fazem a gestão da escola para oferecer a criança com SD uma educação com qualidade, que garanta o direito de aprender.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressaltando, no Art. 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Sendo assim cada vez mais pais conscientizam-se de a necessidade de seus filhos estarem em sala de aula regular, independentemente de suas deficiências, pois não somente conseguirão desenvolver-se cognitivamente, mas socialmente também. Segundo Mantoan (2011):

O direito à educação tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art.206, 1, CF) [...]. Isto significa que, conforme todos sabem, não se pode estudar em qualquer lugar sem se cumprir certos requisitos legais (MANTOAN, 2011, p. 18)

Com efeito ao que Mantoan (2011) preconiza ao falar de escola que se intitule inclusiva, não se pode confiar a essa instituição uma “educação por educação”. É imprescindível todos os ajustes possíveis e necessários que possam atender as necessidades da criança com SD, sem segregá-la em sala de aula, sendo um dever, porém, de maneira leve e espontânea para o professor, aceitar o processo de aquisição dos saberes necessários a formação escolar e cidadã

dessa criança. Contudo, quando a criança com SD está matriculada em uma escola regular, essas instituições escolares iniciam um trabalho de combate à discriminação, exclusão e realizam a acolhida a todas as crianças, sem levar em conta suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, pois compreende-se que a escola é um lugar de aceitação e valorização da heterogeneidade.

Desta feita, quando falamos de uma criança com SD, muitas vezes causa receio e até medo em alguns profissionais da educação no que concerne ao desempenho, ritmo, aprendizagem em sala de aula, despertando em muitos casos, a dúvida se elas conseguirão se desenvolver e evoluir. Porém, é comum julgá-los, mas não deve ser, “para a educação de crianças com deficiência intelectual (no caso a SD) o mais importante é conhecer como elas se desenvolvem, e não as incapacidades, dificuldades ou impossibilidades em si” (CAIADO et al, 2017, p. 88).

De acordo com Castro e Pimentel (2009),

A conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem a qualidade de vida. Assim quando se pensa em possibilidades de desenvolvimento da criança com a síndrome de Down não se limita ao conhecimento dos conceitos abstratos nas diversas disciplinas escolares, mas, sobretudo em ações que vislumbrem a autonomia do sujeito (CASTRO, PIMENTEL, 2009, p. 304)

As questões pedagógicas, curriculares, de acessibilidades entre outras devem ser adequadas para atendê-la, mas não é restrito a somente essas atividades. A vida dessa criança passa agora a ser vivida, também no espaço escolar, este como um todo precisa aceitar e conviver com a nova realidade e a multifuncionalidade que essa criança tem servirá de estímulos nos ambientes dessa nova extensão de sua casa.

O princípio da educação para a criança com SD não se limita a apreensão de conteúdo, mas denota interesse a práticas que promovam a sua autonomia e independência social. Assim, pensar a aprendizagem da criança com SD é pensar em um caminho repleto de obstáculos que são superados a cada tentativa e insistência. As suas limitações não impedem de seguir adiante, pelo contrário, servem de estímulo para não parar, mas prosseguir sempre. Para que isso aconteça ela sempre necessitará de um mediador, ou seja, uma professora ou professor, que compreenda seus níveis e formas de aprender, como podem ser instigados a avançar dentro da perspectiva inicial.

Podemos perceber a aprendizagem da criança com SD a partir de 4 áreas: a cognitiva (atenção, memória e aquisição da linguagem), emocional, social e motora. Dentro dessas áreas abordaremos aspectos considerados relevantes para promover a aprendizagem significativa da

criança com SD, seja essa aprendizagem intelectual, social e comportamental, dentro espaço escolar.

Devido à deficiência intelectual, o cérebro da criança com SD, é impedido de atingir o pleno desenvolvimento, assim a aprendizagem é prejudicada, porém, a inteligência, segundo Pimentel, (2012, p. 30), “não se define, se constrói. As habilidades e competências cognitivas vão sendo adquiridas, ao passo que são instigadas”. Alves¹³ (2007 apud CASTRO; PIMENTEL, 2009, p. 305) ainda ressalta que:

Não se pode limitar a possibilidade de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A educação da criança com a síndrome deve atender às suas necessidades especiais, sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim, as atividades desenvolvidas no contexto escolar não podem se limitar ao espaço da sala de aula, mas extrapolar os muros da escola possibilitando o contato com diversos lugares para conhecer o movimento das pessoas, dos animais e de tudo que está em sua volta. É preciso possibilitar um contato amplo com o meio, para que a criança possa visualizar o mundo por um ângulo bem maior.

Ao discutimos a cognição da criança com SD não se pode subestimá-la. Assim como outra criança, ela realizará as formações dos conceitos, conhecerá os objetivos de informação em seu ritmo e em seu tempo, quando suas especificidades são atendidas. A evolução cognitiva contará com a participação do meio em que essa criança estará inserida, por isso que todos os espaços de convivência, com o novo, com o diferente, com o local tornam-se propulsores de aprendizagens, pois todos os dias, aprender será um novo começo para ela, em sua aquisição de diversas mensagens que se entrelaçam registrando informações, ela estará buscando cada vez mais noções, através da curiosidade ao explorar tudo que lhe rodeia.

Nesse sentido, as funções consideradas fundamentais para desenvolver a cognição da criança com SD são a atenção, memória e linguagem (PIMENTEL, 2012). Esses caminhos estruturam também a aprendizagem dela, onde recebem contribuições de outros contextos externos da vida, para evoluírem. A atenção como função psíquica é o que subsidia outros processos que constitui a aprendizagem. Os mecanismos atencionais da criança com SD necessitam estar constantemente em provocação para que se mantenham ativos e desempenhando suas funções na concentração, mesmo com distrações e pouco tempo de foco a atenção precisa ser estimulada, por orientações bem direcionadas que agucem os aspectos sensoriais ou comandos e exemplificações de como ela poderá manter seu estado de alerta e vigília.

¹³ ALVES, Fátima. Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Wak, 2007

Mesmo que a atenção possa ter instabilidades para se concentrar, os distratores externos são percebidos pela criança e nesse caso é considerado uma situação decisiva para uma aprendizagem organizada e ativa, pois a atenção parte de seus interesses, ligados a suas vivências anteriores. Para Vygotsky¹⁴ (2001, apud Pimentel, 2012, p. 53):

A educação deve ter o interesse do aprendente como ponto de partida e que, portanto, o professor deve, em primeiro lugar, ajudar o aprendente a se interessar pelo conteúdo proposto, em segundo lugar, prepará-lo para ação. Em terceiro lugar, preparar sua atenção trazendo aspectos relevantes e por fim, suscitar a expectativa do novo.

Partindo daquilo que faz sentido para a criança é que se gera sua atenção mais estável. Em sala de aula, os espaços e situações de interesses são o que levam a uma aprendizagem envolvente e real. O professor, enquanto mediador dessa ação, requer o preparo essencial para desenvolver os três passos com maestria, a fim de proporcionar oportunidades de foco, consciência e atenção da criança com SD.

Assim como a atenção, a memória, é inicialmente sensorial, existe um registro através das sensações, o toque, a visão, o paladar, a audição são canais de informações. A criança com SD necessita de estratégias para que possa armazenar todos os conhecimentos, os saberes, as noções que a mesma experiencia.

Para Schwartzman (2006), a memória visual é uma das que mais favorece a aprendizagem, já que ao privilegiar os recursos visuais, a criança com SD terá mais possibilidades de processar a informação. Através da memória visual, com o auxílio do outro (professor, pais, amigos) ela internaliza os conceitos que consegue elaborar e através de imagens, palavras, cores, fatos do cotidiano, gestos, expressões consegue realizar aprendizagens e assim relacionar o atribuído – conhecimento construído por essas estratégias, dessa forma é gravado em sua memória verbal, de acontecimentos, até ser capaz de representar sua consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A linguagem é uma das funções psíquicas de múltiplas expressões que a criança com SD possui que contribui para as suas aprendizagens. A maioria dessas crianças faz uso funcional da linguagem, compreendendo regras diretas, claras e objetivas. Numa conversação ela possui várias habilidades comunicativas. Como em todas as crianças a linguagem da criança com SD se dá por meio da interação com o outro do seu convívio. Pimentel (2012, p. 68), afirma que,

¹⁴ VYGOTSKY, L. V. (2001). Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

“nessas interações, as ações das crianças são interpretadas e significadas pelo outro, possibilitando, assim, o início da construção de sentidos para ela”. Por isso, a forma que os professores, a família e quem tem contato direto com a criança, interage possibilitará inferências em sua linguagem e conseqüentemente a sua aprendizagem é aflorada.

Corroboramos com Pimentel (2012, p. 69) quando ela afirma que: “cada palavra aprendida representa a possibilidade de ampliação do seu vocabulário e, conseqüentemente, mais competências do processo de formação dos conceitos espontâneos e de construção de redes semânticas”. Nesse sentido a linguagem enquanto canal de aprendizagem média a criança a manifestar suas múltiplas formas de compreender e expressar-se, seja oralmente, gestualmente ou graficamente, o que ela aprende é demonstrado e isso configura-se modos de comunicação intencional.

Essas três funções que a criança com SD, possui como executora para a atividade cognitiva são fundamentais para um bom funcionamento das demais áreas de sua vida, como as emoções com o social e a área motora.

As interações sociais aliadas às emoções conseguem desenvolver significativos processos de aprender da criança, trazem possibilidades de superação das suas dificuldades de maneira espontânea e sem riscos de erros, devido ao seu caráter interativo que é provocado pelos sentimentos, relações, afetividades e sociabilidades, onde juntas despertam intrínsecas possibilidades de aprendizagens.

Essa área da vida da criança com SD é manifestada através da sensibilidade de quem está em seu entorno, pois suas relações diárias, sua rotina da escola e de casa, formam sua autonomia e subjetividade. Com isso, ela explora as situações que vivencia e tenta criar, ao seu modo, probabilidades de respostas para os seus problemas, levantados em um espaço social, em suas relações afetivas, em seus conflitos com o outro e consigo mesmo, esses processos realizam-se devido a sua ampliação da aprendizagem.

Quanto mais participativo nas atividades cotidianas oferecidas a ela, mais a criança com SD estará propensa a aprender. Ao participar ela se reconhece, como sujeito social que faz parte de um grupo, uma comunidade em que todos interagem com o meio e entre si, são autônomos tornam-se independentes, e essa ação mediada por um professor, “proporciona condições de desenvolvimento, favorecendo a aprendizagem, a segurança para sua independência e autonomia” (PIMENTEL, 2012, p. 54).

As relações emocionais, o despertar do sentimento ao outro e conhecer o que sente, a afetividade, as emoções agradáveis e desagradáveis da criança com SD, são inicialmente incentivadas no seio familiar. O despertar a compreendê-las requer a ajuda do espaço social que

a escola pode tornar-se, como também a própria família. As emoções começam a ser administradas a partir de suas experiências, que exigirão dela noções básicas de convivência.

A emoção é essencial para a criança aprender. Ao compreender as suas necessidades iniciais de controle do que sente, do que pode fazer e de como fazer, começa a construir suas coleções de vivências que levará à elaboração de aprendizagens da vida em coletividade e de reflexão de si. Ao ser estimulada através de jogos simbólicos e da ludicidade é evocado na criança o desejo de aprender e interagir com essa aprendizagem.

A área motora da criança com SD é uma das partes de sua vida em que as limitações são mais profundas, porém as atividades diárias que podem ser desenvolvidas com ela em sala de aula e em sua casa permitem evoluções e abrangem assim a aprendizagem de suas motricidades, finas, grossa e ampla. Os movimentos são os mais importantes para aprender a escrever – e não o resultado dessa escrita. Para Schwartzman (2006, p. 239-240), “paralelamente, assiste-se a uma notável ampliação e especialização de atividades psicomotoras que permitem à criança com SD realizar atividades didáticas simples: discriminação visual, tátil, de pintura, pré-gráficas e outras”. Assim, a criança não deve ser obrigada apenas copiar ou tracejar as letras (seguir pontinhos com o lápis). Se a criança aprende o movimento para escrever, sua letra irá gradualmente desenvolvendo a fluência e legibilidade.

Portanto, o exercício de atividades estimuladoras de sua ação motora reforça um sentido de conhecer para realizar,. A criança reage aos estímulos como base para suas novas noções executoras de seus membros, em brincadeiras rotineiras, ao pegar no lápis, ao subir e descer de escadas, ao amarrar o cadarço, a mesma consegue observar e fazer relações com vida prática.

Ao discutimos as 4 áreas de desenvolvimento da criança com SD, que são propulsoras de suas aprendizagens, constatamos que a escola possui um lugar de relevância diante do desenvolvimento dessa criança. Cotidianamente os profissionais que lá estão são desafiados a criar, recriar, construir, desconstruir e reconstruir ferramentas, estratégias de aprendizagem que contribuam e valorizem os processos de mediação do saber, realizando intervenções diretas e indiretas por meio das práticas pedagógicas inclusivas. Com isso, Almeida (2012, p. 107) nos confirma a necessidade e o quão é significativo as crianças que têm deficiência intelectual, nesse caso a criança com SD, estarem em sala de aula regular, uma vez sendo providas as ações necessárias a elas:

As evidências crescentes da importância de educar os alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares reafirmam a necessidade de reflexão cuidadosa sobre o ensino-aprendizagem [...] no ambiente escolar que considere a

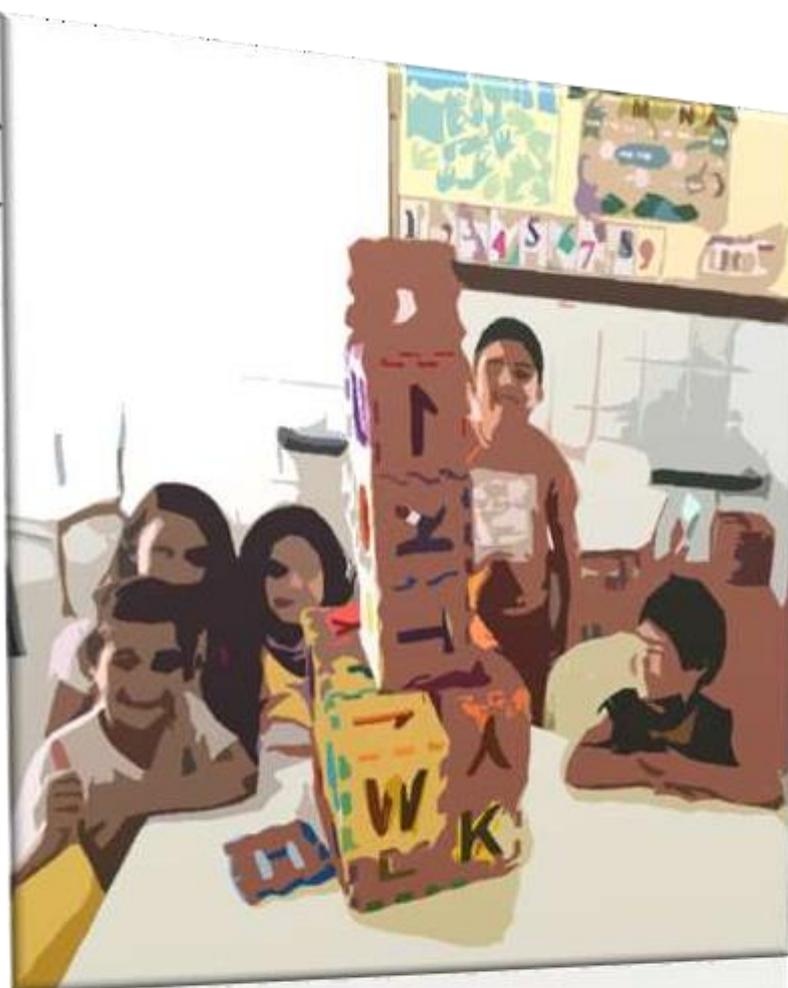
aprendizagem um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais (ALMEIDA, 2012, p. 107).

Dentro do ambiente escolar em que a criança com SD se insere, existe um personagem que, ao passo que as suas práticas pedagógicas são pensadas, refletidas e redimensionadas para atender as peculiaridades, ele constrói um ambiente propício para reelaboração de novos saberes, compartilhamento de experiências e crescimento subjetivos diversos, entre criança com SD e criança sem SD, com criança com SD e professores. Sim, os professores nessa perspectiva se constituem facilitadores dessas aprendizagens.

Possivelmente as amplas condições de se desenvolver, de ser autônomo, de ser capaz e de ser feliz, são oferecidas no ambiente escolar mediadas pelo professor. Nessa função o profissional da educação não deve olhar para a deficiência/síndrome, mas pensar no que se pode ser feito ou oferecido para que essa criança evolua e nessa dinâmica, não deixar com que as limitações sejam mais visíveis que as potencialidades desse indivíduo.

CAPÍTULO 3: ENTRE SABERES E FAZERES: AS PRÁTICAS PARA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Fonte: Gomes (2019)



"Se você for capaz de soltar a sua voz
Pelo ar, como prece de criança
Deve então começar outros vão te acompanhar
E cantar com harmonia e esperança"

(A Paz, Roupas Nova)

A aprendizagem da criança com síndrome de Down, é possível, ter esperança nessa certeza é contribuir para o avanço de suas potencialidades. A nossa voz enquanto professores deve ecoar, como prece daqueles que acreditam que as nossas crianças são capazes de ir longe, de conquistarem os seus sonhos.

3.1 EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS QUE ALICERÇAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Pensar a educação da criança com SD, a partir da palavra experiência, é dar a oportunidade da inclusão de todos os saberes e formas de saberes, de se tornarem conhecimentos. Quando compreendemos que toda criança traz consigo um sentido, uma verdade para dentro da sala de aula, esse sentido torna-se fruto da experiência vivenciada. Tomando como empréstimo a frases de Bondia (2002), discutiremos nesse momento do nosso texto, o conceito de experiência, em que este tornar-se essencial para delinear a escrita do nosso capítulo. Segundo Bondia (2002, p. 2), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Certamente a experiência que permeia, que envolve, que se materializa, que é sentida pela criança, vem carregada de significações. Sejam essas experiências sociais, individuais, verbais, elas acontecem e são sentidas no corpo e na consciência infantil.

A criança, seja ela com ou menos possibilidades de aprender, encontra através das experiências lugar de formação subjetiva e coletiva. Essa criança tornar-se, o “sujeito das suas experiências” (BONDIA, 2002, p. 24). Assim em suas interações com o outro, com o meio, com os adultos é despertada e curiosamente, sentir, viver situações pressupostas das suas relações com o mundo que lhe cerca, ou seja, sua condição infantil a propicia, momentos, espaços, campos, lugares de encontro com o sentido, com o provado, o tocado experimentado em todas as dimensões, da sua infância, por sua natureza ela já é receptiva, mesmo que sua subjetividade por vezes a limite de doar-se e sentir o novo, o inesperado.

Para cada criança a experiência é compreendida, sentida de um modo particular, independente se ela tem SD ou não. Por mais que a etapa de suas vidas sejam a mesma – a infância, essa construção intrínseca diariamente é permitida a partir das experiências únicas, continuamente marcadas por suas práticas sociais e culturais tornando-se substratos valiosos para suas elaborações conceituais, suscitadas no ambiente escolar.

Nesse caso, torna-se relevante considerarmos as experiências coletivas, como colaboradoras das aprendizagens significativas da criança com SD. Segundo Lopes et. al (2005):

A partir das experiências com seus parceiros, a criança constrói maneiras mais elaboradas de perceber, tomar decisões, lembrar-se de algo, emocionar-se com alguma coisa, maneiras que são historicamente construídas em sua cultura. Conclui-se, assim, que ser acolhido e atendido em suas necessidades, ter amigos, conversar, explorar o mundo e brincar com alguém são alguns dos principais elementos que contribuem para o desenvolvimento infantil (LOPES et al, 2005, p. 14).

Nesse sentido, em um âmbito escolar ou familiar as experiências que as crianças com SD tem a oportunidade de viver na coletividade, no aspecto da interação com seus pares, fomentará as elaborações necessárias para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. O que ela conceituou, percebeu em um determinado tempo, torna-se generalizado, ou seja, servirá como base de saberes empregados em várias situações de seu cotidiano em outras etapas de sua vida. Por mais que seus elementos ou objetos de construção de conhecimento sejam os mesmos, o que ela aprendeu poderá ser utilizado em qualquer lugar e no momento que desejar.

Ao entrar na escola a criança com SD se deparará com um mundo novo, diferente, onde irá adquirir conhecimentos que se tornarão cada vez mais complexos e que serão exigidos pela sociedade. O sistema de conhecimentos que ela apreende livremente é passado para outros mais fundamentados e concentrados em normas. Por isso, o espaço escolar passa a ser o ambiente que também proporcionará interações afetivas, o ambiente familiar sofre rupturas, e o escolar passará a ser reconhecido como um lugar de adaptações sociais, e encontros de diferenças e particularidades, a isso as suas experiências que serão inúmeras se dará a responsabilidade de mediar.

Por isso que os conceitos que as crianças com SD elaboram a partir de suas experiências escolares, e não escolares também, fomentam em suas professoras novas ideias de aula, planejamentos e avaliações que consideram o que elas vivem em outros espaços, dando a elas oportunidade de expressar os seus novos significados, ressignificando-se. Desta feita é necessário comentarmos sobre os cinco campos de experiências que são abordados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dispositivo legal criado, e aprovado pelo Ministério de Educação em 2018, esse documento se mostra importante por apresentar orientação educacional para as práticas da Educação infantil, inferindo no desenvolvimento da criança, nesse viés, nossa criança com SD.

Os campos de experiências que esse documento estabelece configuram-se como fundamentos para que a criança se instrua e avance em seus estágios de vida, de maneira espontânea e alegre. Eles “ênfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças podem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças”

(BRASIL, 2018, p. 06). Os saberes que a criança adquire estarão sendo propiciados no meio escolar, com as experiências que ela desfrutará nesse lugar.

Na educação infantil a criança com SD tem o direito às mesmas aprendizagens que outra criança, os campos de experiências compreendem essa necessidade, pois para uma criança com limitações físicas, onde sua motricidade fina e grossa ainda não está totalmente consolidada, todo movimento que está realizar se tornará fruto de ensaios de suas coordenações motoras, que outrora em algumas de suas interações fora estimulados no ambiente escolar. Sua fala percorre os caminhos mais curtos para ser oralizada, ou seja, as formas de comunicações que lhe forem mais convenientes e de fácil expressão ela irá esboçar. Com isso, no cotidiano da escola as situações que serão integradas, articulam-se e dentro dos campos de experiências se tornam instrumentos para reconfiguração do aprender.

A BNCC (BRASIL, 2018), destaca os cinco campos como:

O EU, O OUTRO E O NÓS - destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações. CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS - coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES - ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal (BRASIL, 2018, p. 10-11)

Nesse sentido, os cinco campos possuem objetivos de aprendizagens e desenvolvimento por meio de caracterizações essenciais, que devem ser observados na etapa da formação infantil. A criança com SD passa a ter a valorização de suas práticas, as interações e a brincadeira como contexto lúdico promove as aprendizagens com mais significados e coerência para ela. Dessa forma os campos estão reunidos com o intuito de colaborar com a prática da professora/mediadora, o planejamento, as ações pedagógicas passam a ser intencionais e a ter uma perspectiva sensível à educação especial, essa forma de organizacional de pensar os conteúdos possibilita

a criança com SD a se anunciar por meio do artifício de suas experiências já internalizadas, levando assim a professora/mediadora a firmar seu olhar inclusivo para toda sua sala de aula.

A BNCC, sobre a perspectiva de atividade a partir dos campos de experiências, orienta:

As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais”, explica a assessora pedagógica e formadora Silvana Augusto. Em outras palavras, é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo (BRASIL, 2018, p. 06).

Para a criança com SD, suas experiências acontecem em vários lugares, especialmente em seu meio familiar e na escola, essas experiências são frutos de suas interações, propiciaram o desenvolvimento e a aprendizagem, nesse sentido, os interesses advém das práticas sociais, dessa criança, desembocam no brincar. Suas expressões “como sujeito dialógico, criativo, sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas e opiniões” (BRASIL, 2018, p. 10), tornam-se construções fortalecidas no contato com outras crianças em suas relações horizontais, de igualdade, a ação do brincar apresenta-se como oportunidade de compartilhamento de suas vivências contribuidoras do processo educativo.

Podemos pensar que o brincar, como campo fértil dos processos de experiências configuram-se a partir da BNCC como instrumento suscitador dos campos para a aprendizagem, quando ela menciona:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. As brincadeiras são essenciais devem estar presentes intensamente na rotina da criança (BRASIL, 2018, p. 5-6).

O brincar é o que motiva a criança com SD a estar constantemente em situações de aprendizagens. Ao brincar ela é favorecida de maneira livre, sem engessamentos, como suas experiências nesse contexto são plurais, seus sentimentos favorecem diferentes compreensões, ocupando sua mente, seu corpo de maneira produtiva, nesse interine o ser criança na educação infantil se torna genuíno.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007),

na teoria de desenvolvimento infantil froebeliana, o brincar ocupa um espaço essencial. Como define o autor (Froebel, 1896, p. 54-55): “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 48),

A partir dessa perspectiva do que é o brincar e do que ele pode promover para a criança, vimos os campos de experiências como proposta de uma nova forma de organizar o currículo da Educação infantil – modalidade inicial da Educação básica, através de uma vertente inclusiva, pois põe também a criança com SD, no centro dos fazeres pedagógicos. Assim, sua aprendizagem pode ser observada a partir dos contextos das brincadeiras, que promovem o bem estar interno e propicia o seu relaxamento prazeroso, ao passo que se diverte, esta também aprende conhecimentos explorados.

Ao propor a brincadeira como um dos centros de prazer das experiências, o desejo de criar, sentir e realizar demonstra o valor da ação que a criança desenvolve. As emoções, os pensares, os fazeres se integram e todas as conquistas de interações com seus pares ou com o objeto de seu interesse lhe oferecem resultados de aprendizagens relevantes. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 51-52), “o brincar envolve o clima interativo e prazeroso com situações marcadas por uma pergunta, uma resposta e um *feedback*”, [...] envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento”. A esse motivo o brincar que transpõe limites das diferenças, uni a criança, a experiência ao momento de ludicidade. Haja vista outras contribuições que essa ação da criança com SD é provocadora, sendo o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor também tocado de forma positiva, pelas vivências das brincadeiras.

Tomando como pressuposto as ideias de Froebel¹⁵ (1896, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), podemos refletir sobre a brincadeira para a criança como o momento de se encontrar, apreender saberes, interagir com os seus pares, mostrando-se em meio as expressões corporais ou verbais. Dessa forma o mundo começa a ter fundamental importância e significados, pois a sensação de vencer desafios e ressignificar saberes anteriormente construídos, a deixa mais confiante.

As marcas que as brincadeiras deixam na criança com SD consolidam positivamente sua atividade criativa. Apesar de enfrentar cotidianamente barreiras para sua evolução, por meio

¹⁵ FROEBEL, F. The education of man. In: HARRIS, W.T. (Ed.). The international series. New York/ Londn: D. Appleton and Company, 1896, 1897. Vol 5.

dessa experiência possui propriedade para conhecer suas emoções, perceber-se em sua ação e na ação do outro, consciente de seu lugar como criança pensante.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 52) considera que, “o desenvolvimento físico ocorre quando a criança aprende a segurar a bola com mais equilíbrio, a ficar em seu centro de gravidade. Embora tenha consciência de que, ao brincar, ela aprende fortalecer os músculos de todo o corpo”. Nesse sentido, a representação da experiência no ato da criança, dispõe uma relação entre aquilo que a brincadeira experienciada lhe proporciona no momento e o que é aproveitado como pressuposto para desenvolver seu estado motor, para fortalecer sua condição motora, utilizando-se de todas as interações possíveis para movimentar-se na tentativa de superação.

3.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Existe uma necessidade do homem ser diferente, ter sua própria marca, sua personalidade, algo intrínseco ao sujeito social. Desta forma, sua identidade é preservada na originalidade e na diversidade de ser e estar nesse mundo. Essa ação o faz moldar e desenvolver sua própria identidade. Essa construção possui um processo tecido em um ambiente escolar e familiar, que se tornam meios de realização dessa identidade.

As diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas em uma dialogicidade horizontal. Não sendo diferente, é o que acontece de dentro para fora com a criança com SD, que assim passa a se reconhecer em toda produção histórica do homem ao longo do tempo, pois a identidade dela é construída por meio de múltiplas direções, com interferências de vários agentes.

De acordo com Bock et al (2001),

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social (BOCK et al, 2001, p. 23).

A subjetividade identitária da criança com SD é construída por meio das relações com o coletivo da sala de aula, contemplando o ser, o outro, o nós, naturalizando a sua essência de pessoa, de sujeito com diferenças especiais. A experiência relacional exige dela uma participação ativa, ao ponto de fecundar suas decisões, escolhas, gostos, desejos, caráter, autonomia,

uma identidade que é dinâmica, não se fixa em modelos de exigências de perfeição e de um modelo perfeito de ser humano.

O direito de ser diferente é dado à criança com SD, ao passo que respeitamos quem ela é, sujeito que pensa, reflete, se frustra, hora quer, hora rejeita. Esse direito a ter sua própria subjetividade identitária é fortalecida na escola. Mantoan (2003, p. 16) afirma essa questão quando escreve que “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Quando a diferença passa a ser a normativa, para não homogeneizar a identidade da criança com SD, passa por uma reforma de concepções, fazendo ser compreendido de verdade o que é educar para formar. Pensando dessa forma, a escola chega a contrariar as proposições de um sistema de parâmetros que definem o que é ser cidadão. Nesse sentido a educação infantil como espaço de fomento à construção identitária de qualquer criança, pauta uma resistência e dar oportunidade do plural ser visibilizado, valorizado e reconhecido.

Por isso, “temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!” (MANTOAN, 2003, p.18). O reconhecimento das raízes de uma criança é nada menos que considerar em suas peculiaridades sociais, intelectuais, familiares, culturais, sua individualidade, construída também dentro da escola, junto as suas definições do que concebe como saberes, sem prender-se ao que é certo ou errado, simplesmente ela observa, sente e reproduz, se apropriando ou não, mas tecendo suas próprias formulações do que foi experienciado.

Oferecer caminhos que façam a criança com SD descobrir-se e transformar seu cotidiano é oportunizar a experiência de se autoformar no processo de identidade, como detentora de sua história. Ao compreender essa dinâmica, a escola está sensibilizada para traçar esse caminho lado a lado dessa criança, mesmo que saibamos que a sociedade culturalmente excludente insiste em determinar a uniformidade de pessoas com deficiências, ou seja, uma vez com síndrome de Down, a criança é a síndrome, não existe espaço para que ela se apresente como realmente é.

É relevante reafirmamos que a constituição da identidade da criança com SD acontece entre seus próprios erros e acertos individuais, com isso se tornam genuínos no exercício da vida, entre diferenças e semelhanças, e o campo escolar poderá propicia esse desenvolvimento complexo que é a formação social e, ao mesmo tempo, a formação subjetiva dessa criança. Essa dinâmica nos permite compreender que “a identidade de uma pessoa também se constrói no

estímulo de seus talentos e de suas capacidades de superação (MANTOAN, 2011, p. 48). A busca pela afirmação de suas diferenças impulsiona a criança com SD a consolidar todos os dias sua identidade, fortemente solidificando-se no exercício de suas relações interpessoais em sala de aula, no exercício de sua cidadania, no estímulo de suas habilidades e de sua capacidade de superar diariamente suas limitações.

Na tessitura de sua constituição, o ato de participar coletivamente e diretamente das atividades e planos de sua rotina de aula, concebe na criança a valorização, considerada reforço positivo. Nesse viés, discutiremos a construção da identidade da criança com SD, pensada de maneira sutil no contexto da *Pedagogia-em-Participação*¹⁶.

A escola em que a criança com deficiência intelectual ou não está inserida necessita ter a função de colaborar na constituição da personalidade humana e emancipatória, crítica-reflexiva para aprender a ser “pessoa”. Esse espaço contribuidor é o lugar em que essa criança participa dentro de um contexto ativo, sem pretensões de competições ou clima de severidade.

Oliveira-Formosinho (2007) afirma,

a Pedagogia em Participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A Pedagogia em Participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 18).

A pedagogia em participação coloca a interação entre a criança com SD e sua identidade, buscando promover uma nova visão no processo educativo-escolar. A partir do contexto participativo, ela se envolve na relação aprender-ensinar-aprender. Democraticamente a teoria dessa pedagogia considera o protagonismo da diversidade em sala de aula, as crenças, valores e princípios que são empregados, faz do cotidiano vivido por todas as crianças, contextos educativos com finalidades.

Nesse viés, quando especialmente discutimos a educação da criança com SD, no nosso entendimento, pensa-se em práticas pedagógicas que oportunizem seu envolvimento desde a sua chegada, ao momento da saída, que viabilize significados pertinentes ao seu cotidiano, lhe esclarecendo os “porquês” das atividades, mas, que acima de todas essas questões, a faça sujeito ativo e consciente de todo o processo de suas aprendizagens.

¹⁶ Perspectiva pedagógica da Associação Criança, que se situa na família das pedagogias participativas e que vem sendo construída e desenvolvida nas duas últimas décadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 191).

Para Oliveira-Formosinho (2013),

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isso implica assumir responsabilidade social pelas crianças e famílias e promover sucesso educativo como instância de educação para a diversidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 192).

Democracia é respeitar as necessidades daqueles que são diferentes, destacando a voz destes no centro das propostas de aprender e ensinar. A função de colaboradora quando lhe é incumbida faz toda a diferença no percurso da vida escolar da criança com SD, por considerar que ela merece estar colaborando com seu grupo, seja trazendo novos saberes, ajudando a professora em uma atividade.. O direito de aprender, diante dessa questão, acaba sendo respeitado. Construindo-se, desconstruindo-se, reconstruindo-se identitariamente e subjetivamente, se vai a criança que possui SD, agora em um campo de conceituações pedagógicas.

Oliveira-Formosinho (2013) pressupõe os objetivos da pedagogia em participação como o envolvimento e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A criança tem uma imagem de ser competente e ativo. Por ser única a criança, necessita ser compreendida em suas dimensões e a criança com SD, nesse cerne, denota também sua complexidade que não é percebida de qualquer forma, e por isso precisa de situações provocadoras para desenvolver suas capacidades. Sendo assim quando está em participação, colaboração, ela se centra no aprender.

Por esse motivo consideramos a Pedagogia em Participação como um método de ensino ideal para possibilitar o desenvolvimento de competências cognitivas e afetivo-emocionais da criança com SD, propício com campo fértil de experiências, interações e construção de sua identidade. Oferecer a professora da Educação infantil, subsídios pelos quais ela possa reconhecer, valorizar, compreender e oportunizar as manifestações das diferenças dessa criança em sala de aula, pode ser concebido como “educação para todos”.

Narrar, ser, explorar, participar, significar, estar, comunicar, pertencer são considerados

Eixos definidores de intencionalidade pedagógica são profundamente interdependentes e aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais. Um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade por meio da educação fazendo dela um processo de cultivar *o ser, os laços, a experiência e o significado* (OLIVEIRA-FOMOSINHO, 2013, p. 195).

As experiências transversais comunicam a professora, a realidade em que a criança com SD se encontra. No contexto de participação todas as suas aspirações tornam-se lugares de interações dos saberes e fazeres, por meio das negociações dos propósitos da aula, das atividades, das brincadeiras entre a criança e a professora, essas intencionalidades vão se alinhando ao propósito maior, que é o de estar sendo em uma participação.

Ao criar oportunidades de explorar o conhecimento a informação essa pedagogia suscita possibilidades de vivências para o desenvolvimento e aprendizagens aprimoradas. As possibilidades de experiências para esses dois elos que Oliveira-Formosinho (2013, p. 198) denominou de dimensões: “identidades pessoais; identidades relacionais e sociais; pertença; participação; exploração, manipulação, representação; comunicação em torno de experiências de manipulação, experiências de narração com suporte na documentação visando à criação de significado”. São congruentes com os fins educativos inclusivos as trocas de conhecimentos trabalho colaborativo para a aprendizagem mútua e própria de cada um.

O ambiente educativo, quando pensado e organizado diante das dimensões acima citadas, consegue atender as necessidades da criança com SD, torna-se lugar de fomento a sua reflexão, construção de novos conhecimentos, por meio da interação dentro das áreas de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação, o ambiente educativo possui a relação com o que também é relevante a criança aprender.

Os eixos de intencionalidade educativa e a interconectividade entre os eixos apontam quatro áreas centrais para aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). Ao compreender ou até mesmo perceber que essas áreas nortearão as oportunidades de conhecimento, saberes serem aflorados em sala de aula, a criança com SD não terá receio de explorar o que lhe é proposto, ou de ser guiada pela sua curiosidade. Sabendo entrar em acordos, negociar com sua professora, ela compreenderá as finalidades dessas interações, pois foram garantidas a ela o direito errar sem medo e se refazer sem a pressão de apenas acertar.

A participação competente (dentro de uma perspectiva do que é possível a criança com SD, fazer elaborações mais complexas em suas cognição), da criança influenciará no seu modo de ver e estar no mundo, tanto em uma esfera educacional quanto familiar, nos assuntos de sala de aula terá a capacidade social formativa e auto formativa de significar conteúdos a sua maneira e a sua necessidade, desta forma sua identidade individual e social, vai se concretizando participativamente.

3.3 A IMPORTÂNCIA DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolarização da criança com SD é uma atividade que requer cuidado, zelo e paciência, por ser complexa e necessitar de adaptações em todo o contexto escolar, da acessibilidade para locomoção até os instrumentos para que a aprendizagem aconteça. As adaptações são primordiais, os ajustes urgentes para promoção dos conhecimentos ainda não adquiridos em sala de aula tomam gancho nos conhecimentos prévios (experiências, vivências, saberes, hipóteses) que a criança já possui e na tarefa dos “fazeres” que a professora tem como competência profissional.

Por não ser uma atividade fácil, porém possível, deve-se considerar a organização estrutural operacional das adaptações necessárias para atender a criança com SD. Por ter um atraso em sua capacidade intelectual e suas funções sensoriais terem algum tipo de comprometimento, todas as mudanças são importantes, principalmente a didática, que diz respeito às professoras da educação infantil, que ensinarão a ela. Sejam as professoras, ou outros profissionais que convivem diariamente com a criança, essas adaptações sendo feitas, lhe garantem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Na educação infantil, os objetivos essenciais são fazer a criança ser autônoma, viver a interação e brincar livremente, ou seja, ela merece viver sua infância com significados dentro de sala de aula e fora dela. O atendimento educacional especializado¹⁷ dispensado à criança com SD na escola regular não deve se limitar ao cuidar e nem tão pouco ao acúmulo de aprendizagens de conteúdos de diferentes áreas, por isso é relevante e justificável as adaptações serem feitas.

Em vista disso, evidenciaremos de modo sutil, esclarecimentos sobre currículo e adaptações curriculares - AC, definindo à luz de Carvalho (2008), esses instrumentos de transformação na prática pedagógicas de professores da educação infantil, que atendem crianças com SD.

Carvalho (2008) inicia a nossa discussão esclarecendo:

¹⁷ Tratamento diferenciado, que tem sede constitucional (art. 208, III, CF, 1988) e que não exclui as pessoas com deficiências dos demais princípios e garantias relativos à educação. Assim, é ali previsto como acréscimo. Pode ser um instrumento que leva à concretização do direito à educação. Uma educação que preenche os requisitos que mencionados antes, principalmente o do acesso a estabelecimentos oficiais e não separados por grupo de pessoas. (MANTOAN, 2013, p. 19).

Em última análise, o currículo escolar deve ser entendido como o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral, por é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada (CARVALHO, 2008, p. 103).

No que se refere aos documentos que norteiam a prática pedagógica em consonância as adaptações curriculares, o projeto curricular ou o currículo possui a função de sistematizar um conjunto de saberes, experiências produzidas pela humanidade socialmente e culturalmente histórica, como também, merece destaque os saberes construídos pela comunidade local da escola, para isso são necessárias estratégias eficazes por parte da gestão escolar e seu corpo docente. Para atender as especificidades comumente a cada criança, as professoras realizam suas atividades intencionalmente planejadas, segundo o documento norteador dos princípios mencionados por Carvalho, para que aconteça a materialização de um projeto curricular diversificado e flexível.

Segundo Carvalho(2008) para se atender as adaptações curriculares, o currículo da escola deve:

- Ser abertos e flexíveis para possíveis modificações;
- Permitir análises sob aspectos filosófico-ideológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos;
- Contemplar a aprendizagem significativa, a memorização compreensiva e a funcionalidade do aprendido;
- Estimular, no aluno, o aprender a aprender e o saber a pensar;
- Incluir todos os aspectos da realidade (fatos, conceitos, procedimentos, normas, valores, aptidões);
- Abster-se de propor apenas um método de ensino;
- Prever um conjunto de ações de avaliação (não apenas as do aluno) (CARVALHO, 2008, p. 103).

Esses aspectos mencionados devem ser refletidos no momento de elaboração do projeto curricular ou currículo, pois esse documento norteará a prática dos professores, e também será o meio de contribuir de modo efetivo e consciente para a aprendizagem da criança. A influência desse documento no cotidiano da prática pedagógica, é impactante, a isso não se deve pensar em engessamentos ou caixinhas de conteúdo específicos separadas. Ele deve permitir que o cotidiano entre na escola e a escola esteja no cotidiano da criança.

O compromisso com a aprendizagem escolar da criança com SD não é apenas por parte da família, exigindo também das professoras propiciar uma dimensão pedagógica mutável, a

partir de um projeto curricular rico em referências para ação educativa. Com isso Carvalho (2008) enfatiza que:

Um projeto curricular com tais características, que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas, reconhecendo as características diferenciadas de seus corpos e organismos. Contém, em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes e que exercitam cidadania nas escolas (CARVALHO, 2008, p. 104).

Para garantir que a proposta pedagógica do projeto curricular atenda a todos, a flexibilidade nesse documento deve ser assegurada. Conhecer o direito de as crianças interagir, brincar e conviver em diversidade, deixa de lado a ideia de que o projeto curricular não precisa ser pensado para todos, e que quem possui diferenças que se adapte à realidade da proposta da escola. A esse respeito se faz justo entendermos o significado de duas gramáticas pedagógicas¹⁸ que norteiam as ações curriculares e educativas da escola.

A primeira “gramática” é o Projeto curricular, que para Carvalho (2008) se configura como parte do seu projeto político pedagógico, sendo um conjunto de decisões disciplinares e didáticas tomadas pela comunidade escolar, composta por gestores, professores, todo o corpo de apoio administrativo, representantes da família, da comunidade e corpo discente. A segunda, refere-se ao Projeto Político Pedagógico – PPP, “que representa a identidade da escola, sua filosofia de educação e, principalmente, as intenções que pretendem concretizar”. (CARVALHO, 2008, p. 106).

Esses dois documentos norteiam tudo que se refere ao processo de ensino aprendizagem da criança. Muitas vezes o projeto curricular não segue à risca outros documentos maiores, como os dispositivos nacionais, desenvolvendo, assim, uma forma de currículo aberto. Contudo, existem escolas que em sua matriz curricular pedagógica e administrativa opõem-se a essa forma de currículo, adotando os chamados currículos fechados. Nesse sentido Carvalho (2008, p. 106) nos dá conceituações simples, mas claras, desses dois tipos de currículos, pensados a partir de uma perspectiva inclusiva:

¹⁸ A gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico. Termo utilizado por Oliveira-Formosinho (2008), para se referir a programas com teorias, valores e práticas, a filosofia educacional da escola. Um outro termo que podemos estar dirigindo para o projeto curricular e o projeto político pedagógico.

Nos currículos fechados, de estrutura linear, o ensino é o eixo do processo, pelo qual vão se repassando e acumulando os conteúdos das tradicionais disciplinas escolares, geralmente apresentados numa sequência fixa para todos os escolares da rede. Em um currículo aberto, a aprendizagem é o eixo do processo que se constrói em reconhecimento das diferenças individuais, levando em consideração contexto: geográficos, social, cultural e econômico nos quais o currículo se desenvolve.

Sobre os currículos fechados, muitos professores preferem esse estilo e consideram até vantajosos por serem cômodos em seu momento de aplicação já que orientam todo o passo a passo, as instruções da prática pedagógica. Por outro lado, esse currículo traz desvantagens pelos efeitos de rotina, didática mecanizada, inflexível que distancia os feitos educativos entre a vida da criança e a escola e que desconsidera as singularidades existentes em sala de aula que tanto requer flexibilidade diária.

Em um currículo aberto, a exigência de um trabalho mais sistemático, com criatividade, movimento é o objetivo principal, requerendo flexibilidade. Por valorizar e respeitar os contextos peculiares de sua aplicação, para a evidência da particularidade de aprendizagem de cada criança, o currículo aberto tem seus objetivos “expressos em termos de apropriação e de construção de conhecimentos, traduzidos como competências” (CARVALHO, 2008, p. 106). Todo dinamismo da aprendizagem está focado naquilo que é aprendido e o currículo é um norteador da programação da prática pedagógica da professora.

Ainda em relação ao currículo aberto, a vantagem está assentada no fomento à professora, ao fazê-la sair de sua zona de conforto e buscar ousar, criar, recriar, diversificar e adaptar sua aula, no planejamento pensar nas especificidades das crianças para oportunizar a elas o acesso a ser e participar. Contudo, é relevante saber que esse tipo de currículo é visto como inconveniente, pelo grau de exigência na organização da prática pedagógica.

Ponderamos que a questão sobre a escolha pelo projeto curricular/currículo não está acabada, ela vai além de todas suas discussões possíveis, que estejam intrínsecos ao projeto curricular de qualquer escola que vise a consolidação das adaptações curriculares. Para assumir a orientação filosófica inclusiva, essa escola enfrentará o desafio que se refere a não perder a intencionalidade educativa para a adaptação curricular que a educação da escolar regular necessita.

Em poucas palavras, essencialmente, a discussão sobre o currículo é relevante para conhecermos de que forma legal as ações favoráveis ao processo de aprender serão reorganizadas para atender a criança com SD. Tendo propriedade teórica desse documento tanto a gestão

quanto as professoras saberão em que sentido serão feitas as adaptações. O objetivo das reflexões presentes nessa sessão serão inerentes à prática pedagógica da professora da educação infantil que atende a criança com SD.

A promoção das adaptações curriculares traz a possibilidade de participação desta criança, levando ao seu tempo, a alcançar objetivos do currículo comum. Assim, a ênfase está sobre as atividades de aprendizagem, o nível das materializações de intenções educacionais planejadas pelas professoras, com o objetivo e traçando estratégias para atender a relação entre criança com SD e o objeto de conhecimento. Respeitar e entender seus saberes, ou seja, elencar atividades com sentidos e significados, instigará o desejo de aprender delas.

Corroboramos com Carvalho (2008) quando ela justifica as adaptações curriculares – AC:

Em relação aos conteúdos do ensino (e acesso a eles), as adaptações justificam-se, pois o que será organizado graças à flexibilização será adequado às características e necessidades específicas dos diferentes alunos. No que tange as atividades de aprendizagem (processamento das informações), as adaptações curriculares mais que se justificam; elas são indispensáveis. Além de considerar o quê, quando e como ensinar e avaliar há que considerar a quem se vai ensinar para que aprenda, de fato. [...] também se justificam em relação aos resultados da aprendizagem, pois sem elas, inúmeros alunos que apresentam dificuldades significativamente maiores do que as enfrentadas por outros educandos da mesma idade, podem bloquear e inibir a construção de conhecimentos, como se “não tivesse ficado nada” de sua passagem pela escola (CARVALHO, 2008, p. 109-110).

Todas as crianças com ou sem SD podem aprender, mas todas não aprendem da mesma forma, tempo, ritmo e com os mesmos gostos, interesses. Por isso, a flexibilização do projeto curricular/currículo através das adaptações curriculares busca conseguir essa importante missão. Configura-se como urgente no contexto educacional, especialmente na educação infantil, esse olhar sensibilizado. O conteúdo, temporalidade, sequência de assuntos, metodologia, didática, procedimentos e avaliação refletidos e praticados nessa perspectiva são essenciais para que esta criança desfrute de igualdades de oportunidade para a apreensão do saber, ser, fazer e conviver.

Adequar o processo de ensino aprendizagem requer providências. Desta forma a reflexão sobre um currículo mais flexível necessita uma compreensão de suas definições, mais clara, a partir do que Carvalho (2008) e alguns dispositivos legais, vejamos:

as Ac como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualizações do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. [...] consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e,

também em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para das respostas as necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem (CARVALHO, 2008, p. 105).

A Lei nº 13.146/2015 que trata da Lei Brasileira de Inclusão, em seu capítulo IV, que dispõe sobre o direito à educação, em seu artigo 27 orienta a elaboração de:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, referente às orientações para a Educação Especial nas escolas regulares do Estado do Rio Grande do Norte, estabelecem em seu capítulo II,

Art. 9º As escolas deverão assegurar ao aluno com deficiência ou mobilidade reduzida, as condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e dos demais serviços em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Por isso que discutir adequações pontuais no currículo é refletir sobre estratégias de inclusão escolar da criança com SD. A escola não se torna para ela apenas um centro de socialização, pois seu direito de instruir-se é legitimado na condição de lidar com as diferenças individuais e aceitar que essas diferenças são inerentes à condição humana.

Crianças com SD se diferenciam das outras crianças sem deficiência por apresentarem dificuldades, atrasos cognitivos, motores e sociais, decorrentes em muitos casos da qualidade das respostas educativas que lhes são oferecidas, ou seja, da forma que é dado a elas a aula, a avaliação, as atividades, porém essas condições não dão o direito de estabelecer barreiras ou subestimar sua capacidade de progredir.

Por esse motivo é que deve ser outorgado o direito a respostas educativas adequadas a sua necessidade escolar, aos eu aprender consciente e participativo. Com essa conotação, acreditamos ser necessário a organização de um conjunto de modificações para atendê-la. “Em síntese as AC representam um processo de adequação de todas as atividades desenvolvidas nas escolas às necessidades educacionais especiais de alguns alunos” (CARVALHO, 2008, p. 115).

Nesse sentido, a escola como espaço de dinamismo dos saberes, em seu Projeto curricular revela as intenções do seu interesse para a criança com SD, enquanto aluno, as adaptações

curriculares produzem finalidades que merecem serem conhecidas neste trabalho por isso, são elas:

- Conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula.
- Levar tais alunos a atingirem os objetivos de casa nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado às suas necessidades.
- Evitar a elaboração de currículos específicos para alunos em situação de deficiências ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentem características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere à aprendizagem e à participação.

As adaptações curriculares não se reduzem a si mesmas. São amplas e se ramificam, podendo ser aplicadas tanto na modalidade individual, ou seja, ao atendimento a uma única criança com necessidades educacionais especiais, como para pequenos grupos em salas de aula regular. Rosita Edler Carvalho (2008) em sua literatura esboça as modalidades para essas adaptações, que aparecem em diferentes níveis. O projeto político pedagógico da escola, o próprio currículo e as necessidades educacionais especiais dos alunos são os documentos em que se pode acontecer as adaptações.

A partir dos esclarecimentos percebemos em que nível podemos ver flexibilizável o currículo e as adequações necessárias sendo feitas. Compreendemos que o atendimento às necessidades específicas de cada criança com SD requer a atenção precisa e a reelaboração de recursos educacionais que cotidianamente são usuais às crianças da mesma idade cronológica, sem deficiência. Quanto maior a dificuldade desta criança, mais significativas serão as adequações no currículo para atender seus diferentes níveis de exigência. Nesse sentido, a tipologia de adaptações curriculares – AC, está organizada, segundo Carvalho (2008) em:

Adaptações de acesso ao currículo, que se refere às previsões e provisões de recursos técnicos e materiais, bem como à remoção de barreiras arquitetônica. **Adaptações curriculares não significativas**, também chamadas de inespecíficas ou de pequeno porte são as que ocorrem cotidianamente na prática pedagógica de professores que agem como profissionais da aprendizagem, em vez de meros profissionais do ensino. São criativos e criam ajustes para facilitar a aprendizagem de todos. **Adaptações curriculares significativas**, que consistem, principalmente na eliminação de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou de objetivos gerais que se consideram básicos, nas diferentes áreas curriculares e a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação. (grifos da autora) (CARVALHO, 2008, p. 116-119).

O fato da professora na educação infantil, em seu planejamento semanal, conceber aspectos (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e recursos) didáticos inclusivos já reflete e começa a adequar-se enquanto mediadora de saberes, pensando em atingir cada vez mais a inclusão da criança com SD, nas atividades cotidianas fora e dentro da sala. As adaptações começam a ser pensadas e realizadas a partir dessas reflexões iniciais. A escolha por sua tipologia cabe à professora junto à coordenação pedagógica em elencar a mais cabível para a necessidade da criança.

Ao proporcionar toda a gama de oportunidades de aprendizagem, considerando as especificidades de cada criança, especialmente a criança com SD, a professora tornar-se produtora de ideias e metodologias inovadoras. Durante os planejamentos coletivos, quando acontece orientações e encaminhamentos necessários para o seu trabalho e junto as crianças, mostra-se que seu fazer docente foi pensado e organizado previamente. Nesse ato esse profissional consegue realizar uma ação-reflexão-ação própria e real de uma professora que assenta sua docência dentro de uma perspectiva inclusiva.

Quando pensa-se nas atividades, na metodologia, no ensino, na ação didática, na avaliação, no currículo voltados para adaptação curricular - AC e acessibilidade da criança com SD, é essencial que haja uma articulação de todos os âmbitos da escola, inclusive o pedagógico, pois essa criança que está dentro da sala não deve ser mais um número. Ela merece sentir-se parte de toda rotina da escola, parte de um todo, ser visível, dessa forma a ação didática da professora será sem dúvida flexível e sensível ao aquela criança que possui o direito a essas adequações.

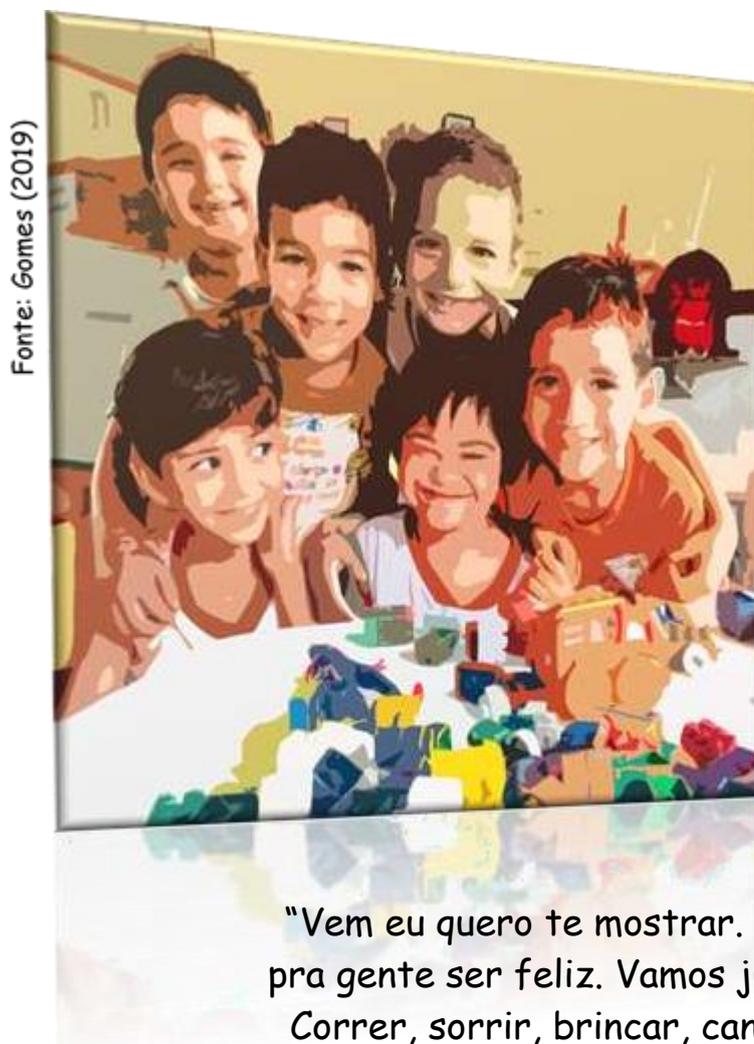
Desta feita, a síndrome de Down mesmo sendo algo que não tenha cura, não define a criança que a possui, e nem tão pouco impossibilita os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e disciplinares de realizarem um trabalho significativo que promova um espaço de felicidade e qualidade de vida, de ser quem são, redimensionando suas atividades, traçando metas que contemplem o desenvolvimento, cognitivo, social, emocional e motor desta criança.

Facilitar a aprendizagem considerando as diferenças da criança com SD encontra nas estratégias organizadas a adequação do currículo, uma tarefa de alteridade complexa, porém imposta de maneira urgente pelas diferenças individuais existentes no processo de aprender.

Não se quer dizer que será construído um novo currículo, o que precisamos é aperfeiçoar a qualidade das oportunidades de aprender oferecidas. É preciso que haja uma mudança de paradigmas hegemônicos excludentes, para que aconteça uma mudança verdadeira nas práticas metodológicas, nas avaliações, e nas atividades utilizadas evitando assim fracassos na escola e na vida.

A nossa discussão neste capítulo por hora finaliza-se, porém, é sabido que essa temática nos traz vieses de conversas as quais, necessitamos sempre estar trazendo as nossas falas ao centro dos debates nos mais variados âmbitos da educação e da sociedade.

CAPÍTULO 4: NÃO PENSE QUE EU NÃO SEI DE “NADA”: ANÁLISES DAS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN



"Vem eu quero te mostrar. Existe um lugar pra gente ser feliz. Vamos juntos caminhar, Correr, sorrir, brincar, cantar e pedir bis"
(Carrossel de Esperança, Roupas Nova).

No espaço de vivências da criança com síndrome de Down, todas as suas expressões são consideradas sinais de saberes, aprendizagens daquilo que ela apreendeu em sua vida, as experiências em correr, brincar e cantar contribuem como experiências, no seu desejo de aprender. Ela nos mostra a sua alegria constantemente, pois caminham juntas na trilha do ensinar-aprender do cotidiano de felicidade.

Este capítulo elucida as expectativas iniciais que vislumbramos durante todo o nosso trabalho, culminada no espaço da pesquisa, dos achados, das traduções introdutórias, recorrentes e não podemos dizer finais, mas para o momento as inconclusas descobertas de muito do que queríamos encontrar e de muito do que não queríamos também, na observação, no registro, na fotografia, no vídeo ou na descrição interpretativa. Assim, esse momento configura-se como um deleite da nossa pesquisa, o que foi percebido não será mensurado, mais sim, cuidado e analisado, com a propriedade confiada pelos nossos sujeitos, por aqueles que se despojaram de qualquer orgulho pessoal ou profissional e simplesmente foram quem são, uma criança pura procurando se entender e compreender onde está para vir a ser, família e professoras juntas buscando ao seu modo proporcionar identidade, participação, autonomia e conhecimento a esse pequeno ser chamado em nosso trabalho, por Samuel.

O contexto das vivências da vida de Samuel, vem se transformando, desde o reconhecimento de sua possibilidade de autonomia a inteligência, com a sua inclusão na sala de aula regular. Ancorada ao processo de emancipação da infância por meio de políticas públicas, qualquer criança pode e deve estar na escola, sendo estimulada em suas aptidões e se desenvolvendo para aprender a aprender. Esse processo não depende apenas do fator biológico, mas também da apropriação de experiências e dos conhecimentos acumulados por essa criança.

O desenvolvimento de Samuel pensado a partir da Síndrome de Down-SD, não acontece de maneira diferente. Ele está crescendo, evoluindo, se formando e todo seu processo está em interação com o externo, com o outro. Ao seu modo singular, ele desafiou conceitos negativos, que sempre o designaram de incapaz. As áreas cognitiva, emocional, social e motora de sua vida estão interligadas para fazê-lo crescer e avançar. Compreendemos que tanto a dimensão biológica quanto a dimensão social são fundamentos necessários para o seu desenvolvimento, para sua constituição.

Nesse universo do curso da nossa pesquisa, Samuel trouxe importantes elementos que o fizeram aprender a conhecer, por isso se torna um feito transformador para sua vida integral

estar em sala de aula, sua busca involuntária mostrou sua capacidade de se educar. É claro que a complexidade da educação dessa criança é algo visível, porém os ganhos cognitivos e sociais, que a inclusão propícia, nos faz acreditar nas mudanças de práticas pedagógicas e de atitudes segregacionistas.

A esse fato a análise dos nossos achados apresenta-se de maneira pertinente ao nosso último objetivo. Procuramos verificar, a partir dos registros etnográficos, das fotografias, dos vídeos e as entrevistas semiestruturadas, as características específicas das quatro áreas do desenvolvimento de Samuel, e das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Em nossa análise seguimos uma estrutura didática para discussão do texto. Com base nos nossos objetivos, dividimos esse capítulo em cinco (5) eixos temáticos, por acreditarmos que dessa forma, a sistematização da escrita seria mais clara e objetiva. Para os quatro (4) primeiros eixos que diz respeito ao desenvolvimento de Samuel elaboramos quadros onde os achados já classificados foram organizados com intuito de atender aos critérios de observação e pesquisa. Nesses quadros, assinalamos os títulos cada um com uma cor diferente. E para o quinto (5º) eixo transcrevemos as entrevistas na íntegra, em sua estrutura de apresentação. Para a análise dos achados do conteúdo de cada eixo procuramos suscitar unidades de significados, para evidenciar as dimensões convergentes e divergentes, construindo reflexões à luz de diferentes autores. Desta feita iniciaremos as nossas reflexões dos achados.

Durante toda a nossa pesquisa, quer seja no espaço escolar ou no ambiente familiar de Samuel, o contexto brinquedo e brincadeiras norteava as interações, as vivências e o desenvolvimento dessa criança, em seu entorno grande parte de seus estímulos convergiam para a ludicidade embasada nessas situações. A brincadeira que sempre vinha acompanhada da interação com o primo chamado nesse trabalho por David, ou de duas crianças que mais possuíam intimidade, o fazia submergir numa atmosfera de prazer, reciprocidade de sorrisos e afetividade plena. Nesse momento esse aluno era apenas criança e sua síndrome ficava em segundo plano, pois as relações de amizade e companheirismo superava qualquer limitação.

Sua cognição correspondia espontaneamente às necessidades de compreensão, fantasia e atenção do momento, a sociabilidade de interação entre seus pares, por mais que fosse seletiva, ou seja, estava restrito àqueles que ele tinha proximidade. Este já era um passo inicial para aceitar os outros e suas diferenças, pois em seu ambiente familiar seus primos promovia brincadeiras onde todos pudessem participar e onde acontecia a divisão, partilha de sentimentos. As emoções de Samuel, a todo momento estavam sendo colocadas à prova, na brincadeira um susto ou uma alegria, sentimento de frustração ou de satisfação o deixava pré-disposto a compreender levemente todo esse turbilhão de emoções que o já havia sentido em casa de maneira

mais confortável, porém na escola esses sentimentos eram usados como subsidio de conquistas. Em seus movimentos e em sua motricidade, o corpo falava por se só, a brincadeira com a música, o envolvia ao ponto de fazer elementos de seu dia-a-dia, como, escova de cabelo, lápis, ou estojo de coleções, tornarem-se um microfone ou um instrumento musical, facilitando assim seu manuseio como material escolar quando lhe era necessário.

4.1 DESENVOLVIMENTO NA ÁREA COGNITIVA

O desenvolvimento cognitivo que contribuíram para as aprendizagens de Samuel, enquanto criança com SD foram observadas a partir das seguintes categorias: atenção, percepção/compreensão, memória e linguagem. Procuramos observar e perceber como as suas experiências vivenciadas em outros contextos, espaços, contribuíam para o desenvolvimento desses processos cognitivos. Vejamos a apresentação do quadro abaixo:

Quadro 11- Síntese das dimensões achadas na área cognitiva.

DESENVOLVIMENTO NA ÁREA COGNITIVA			
Categorias de observação no aluno	Indicadores da expressão de Samuel	Ordem extraescolar ou escolar de possibilidades para encontrar os indicadores	Instrumento de coleta dos achados
1. Atenção	a) Muda de interesse com muita frequência, pois não compreende a rotina;	Situação que é frequente em sua casa, ora quer brincar, ora não quer.	Observações, fotografias, vídeos no ambiente escolar e familiar, registro etnográfico.
	b) Logo que conclui a tarefa sai do espaço de coletividade, foca no brinquedo.	Mantém preferencias, em casa tem seu espaço de individualidade.	
	c) Atenção interessada em atividades de numeramento.	Conhecimento do cotidiano e dia-a-dia, ver o avô faz contas, falar de números.	
2. Percepção e compreensões	a) Conquistas de seu interesse, sabe que deve ser carinhoso;	O carinho é a maneira de ganhar o que quer.	
	b) Compreende que ao concluir a tarefa precisa apresentar a tia;	As noções de hierarquia, aos mais velhos deve-se dar uma satisfação, e a reprodução do	

		comportamento das demais crianças da turma.	
	c) Quando não quer realizar algo, se isola.	Mantém preferencias, em casa tem seu espaço de individualidade. O deixando à vontade.	
	d) Reconhece as cores, em uma atividade do livro, nas coleções de cor.	Relaciona as cores as frutas que já conhece por ter contato em casa.	
	e) Para resolver um conflito sabe negociar e se utiliza do carinho e do abraço	O carinho é a maneira de ganhar o que quer, ou de se eximir de broncas.	
	f) Percebe e entende a sujeira em suas mãos, como algo que deve ser limpadado.	Compreende que está sujo esfregando a mão e tapando o nariz, expressando mal cheiro, indicando que precisa ser limpadado. Conhecimento cotidiano	
	g) O jogo simbólico traz ao aluno a construção de conceitos: dia e noite, quarto, hora de dormir descansar. Ajudando-o a ter noções de tempo.	A brincadeira com o faz de conta de objetos como cartas, bonecos, caixas e tampas, transformados simbolicamente em pessoas e camas e lenções	
	h) Torna-se organizado quando lhe é orientado	Realiza devido a reprodução de ações, que ver as crianças realizando e diante do condicionamento familiar	
	i) Reconheceu as cores durante a pintura de uma tiara do coelho.	Relaciona as cores a frutas que já conhece e as cores de suas roupas por ter contato em casa.	
3. Memória	a) Quando não sabe falar o nome das partes do corpo, aponta com o dedo.	Realiza devido a reprodução de ações, que ver as crianças realizando e diante do condicionamento familiar	
	b) A interação com outra amiguinha <i>Rapunzel</i> , através de músicas, gestos, movimentos facilita <i>Samuel</i> internalizar as representações	Faz parte do contexto de brincadeira com os primos Conhecimento do cotidiano	

		Jogo simbólico, imitação	
	c) Reconhece os animais em sala	Conhecimento do cotidiano a partir do contato com bichos em casa	
4. Linguagem	a) Quando necessita de algo, grita pelo nome: “tiaaa”;	Realiza devido a reprodução de ações, que ver as crianças realizando é uma como forma de resolução de problemas.	
	b) Segue repetições e aprende com facilidade, comandos oralizados e exemplificados;	Realiza devido a reprodução de ações, que ver as crianças desempenhando.	
	c) No momento de sua birra, já compreende que a expressão facial negativa, o faz entender que não insistiremos a fazer as atividades e organizar suas coisas;	Conhecimento do cotidiano, familiar, pois sua mãe sempre faz essa expressão como um ato de reprovação ou para indicar que ele está errado.	
	d) Sua consciência de sons é apurada e legível consegue identificar o primeiro som ou a sílaba de uma palavra.	Devido as músicas que ouve em casa.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo um dos princípios básicos para monitorar todo o processo de aprendizagem, a Atenção é a primeira categoria de observação e elemento cognitivo de Samuel a ser analisado. Fazendo uma contextualização dos indicadores *a*, *b* e *c*, durante as observações em sala de aula foi possível percebermos toda a ação de autocontrole e foco que essa criança tentava manter, como as suas impressões de equilíbrio estabelecida que exigia concentração. Aparentemente perdia a atenção o interesse em suas atividades escolares. Foi visto que seu foco como de qualquer outra criança era mantido a partir de seus interesses e o mesmo conseguia manter-se concentrado por mais tempo quando esse interesse era respeitado, ou seja, ele era proveniente, de um brinquedo, uma réplica em miniatura do homem aranha, em outros momentos a professora titular trazia assuntos relacionados a matemática. O seu hiperfoco era sempre voltado para algo muito próximo ao seu cotidiano.

Embora a atenção seja uma forma de concentração, ela apresenta instabilidade em aspectos relacionados a intensidade e a durabilidade. Essa instabilidade

relaciona-se não apenas aos aspectos externos, como aos estímulos do ambiente que atraem atenção devido a força ou a expressividade. Mas está relacionado aos internos, sendo suas próprias vivências o objeto de sua atenção (PIMENTEL, 2012, p. 52).

Com base em Pimentel, constatamos como a atenção de Samuel se encontrava. Por mais que ele não permanecesse por muito tempo concentrado, seu interesse em focar num determinado objeto ou atividade era evidente. Nesse sentido, a atenção direcionada para atividades que envolviam números, eram mais significativas e o mantinham em constância, estável. Desse modo percebemos que essa constância acontecia devido a em seu cotidiano ele observar e interagir nas atividades domésticas e com o ofício de seu avô, que era desempenhado em casa, por isso se tornava mais atraente esses tipos de assunto no contexto da sala de aula e principalmente durante o eixo de matemática.

Ainda sobre o olhar de Pimentel (2012, p, 52) “desse modo infere-se que a atenção não está apenas intimamente ligada à necessidade do organismo, sendo para este uma forma de orientar, organizar, administrar e controlar os estímulos interno e/ou externos, como também ligada às vivências anteriores do sujeito em seu meio sociocultural”. Ao discutimos e analisarmos esse processo cognitivo de Samuel, foi nítido percebermos que suas contribuições para esse fator atencional se caracterizavam por meio dessas expressões de vivências anteriores no ambiente familiar, que ofereciam conexões formadoras de saberes durante as aulas que envolviam os estímulos proporcionando seu desenvolvimento.

Por vezes a postura, o olhar de Samuel, apresentava distrações, falta de percepção aparentemente, porém, em seguida, quando era questionado ou até mesmo ao ouvir sobre um assunto que gostasse, logo respondia, demonstrando que nem sempre estava desatendo. A influência do contexto em família para preservação da atenção dele em sala de aula, nos fazia refletir as circunstâncias em que sua percepção auditiva, também se encontrava. Quando em casa tornava-se mais cômodo, respondia quando queria, ou até mesmo não respondia a um chamado de sua mãe. Na sala, ao ser chamado ou detectar sons, ele sempre correspondia com um pouco de atraso.

Ao partirmos para a segunda categoria de observação que faz parte do processo cognitivo, a percepção e compreensão, estão dentro dessa categoria as expressões a partir das observações: tomadas de decisões, interpretações, apresentadas nos indicadores *a*, *c* e, são marcantes em Samuel e esses processos foram percebidos a partir de sua ocorrência, que tiveram como base suas experiências em ordem maternas, familiares. As situações de conquistas, resoluções de conflitos, isolamento como sinônimo de fuga, configuravam-se em aspectos que o mesmo já percebia e até compreendia como táticas de negociações entre ele e o envolvido na situação,

pois em seu ambiente domiciliar, observávamos que ele sabia as múltiplas formas de conveniências emocionais e comportamentais, que lhe atribuíam uma posição de permissividade o deixando confortável para sobressair diante do problema, que sempre resolvia usando desses artifícios.

Por isso, a percepção é outra função psíquica que está envolvida no processo de formação de conceitos, pois é a partir dela que o sujeito captará, selecionará, interpretará e transformará as palavras, sentidos e significados provenientes da sua relação com o entorno social (PIMENTEL, 2012, p. 54).

As práticas dos adultos que estavam em torno de Samuel influenciavam em suas impressões geradoras da sua percepção. Ao observarmos a compreensão dele, quanto às apropriações de significados das regras da sala de aula e de como se portar frente às professoras, como fazer relações do saber novo com aquele que já possuía domínio, podemos ver exemplos dessas situações no quadro onze (11) acima, discriminadas nos indicadores *b, d, f, g, h, i, l*.

Analisamos por meio do quadro e tomando como base as nossas observações, as capacidades de percepção e compreensão das relações que víamos Samuel fazer entre frutas, roupas e cores, ou em compreender que a ação de esfregar as mãos uma na outra representava uma atitude de limpeza, o jogo simbólico com os brinquedos e os jogos de cartas, considerou-se nesse viés, como o desenvolvimento cognitivo significativo, e os processos das funções de abstrações dessas experiências que se tornavam saberes, à medida que ele as vivenciava acontecia modificações de conhecimentos de acordo com seu desempenho e condições de guardar em sua memória todas as lembranças desse contexto familiar e social que lhe proporcionavam essas informações.

Essa “relação da percepção com a memória acontece, pois os conceitos não são desenvolvidos espontaneamente pela criança, ao contrário, eles relacionam-se com o significado que cada palavra assume na linguagem dos adultos internalizada/memorizada pela criança em sua relação com a cultura” (PIMENTEL, 2012, p. 54). Nessa aprendizagem cotidiana as inferências que o aprendido no contexto familiar de Samuel possuía sobre o aprendido na escola era crucial. Sobre esse critério, em nossas observações constatamos cada vez mais que ele possuía o domínio da compreensão do objeto a conhecer, seja ele de habilidades práticas do dia-a-dia ou de habilidades cognitivas. A partir dessa habilidade ele já conseguia adquirir a linguagem verbal e construir novos significados para um objeto, ação, sensações, formas que ele já conhecia.

Consideramos que não foi difícil interpretar essa categoria de observação, expressados nas múltiplas linguagens e vertentes dos contextos de vivências de Samuel, pois seus contornos

demonstrativos do desenvolvimento cognitivo estavam bem definidos quando ele expressava que estava compreendendo as orientações, quando estabelecia relações ou associações de objetos a saberes mais abstratos e noções de cuidados consigo. Tudo isso decorria do fator assimilador de conhecimentos e informações que ele sabia acomodar em seu pensamento.

Desse modo, as generalizações que ele conseguia fazer facilitavam as novas assimilações gradativas. Ele demonstrava entender que alguns conceitos como quantidade, cores, tamanhos, regras poderiam ser aplicadas em várias situações de sua vida.

Passando para a terceira categoria de observação e mais um dos processos da cognição, chegamos à memória. Esse é um processo da criança com SD muitas vezes comprometido. Por ser a memória dessa criança sensorial, segundo Pimentel (2012, p. 56), ele consegue desenvolver a “manipulação das informações relevantes para a ação imediata. Através dela o sujeito classifica e organiza a informação, relacionando com outras já existentes na memória de longa duração”. Nessa categoria tivemos que estar bem atentos, pois muitas expressões de Samuel poderiam nos confundir, tínhamos que estar sempre considerando as atividades reais das condições de memorizar, dele.

A memória de Samuel apresentou leves fragilidades, porém ele tinha a capacidade de elaborar pistas de lembranças de determinados objetos de conhecimentos ou para internalizar com rapidez algumas representações diárias. Na terceira categoria de observação, analisando o indicador *a* do quadro 11, por mais que ele não soubesse das partes do corpo, ele lembrava a partir da ação das crianças que ele observava que poderia apontar o dedo, indicando o braço, cabelo, o olho a parte do corpo que ele desejava mostrar. No indicador *b*, a interação com a colega Rapunzel (nome fictício escolhido pela criança), por meio da brincadeira, o faz de conta, o faz saber brincar e desenvolver gestos, devido a sua memória ter recordado as representações que desenvolve nas brincadeiras musicalizadas com seus primos em casa. No indicador *c* a memória de Samuel não falhava, ele sempre lembrava o nome dos animais que via durante o jogo em sala, associando-os aos animais que tinham em sua casa ou encontrava nos desenhos que assistia na TV em casa.

Essa ordem que percebemos em Samuel adveio da observação do contexto familiar, o lugar carregado de emoções e sentimentos afetivos, esse espaço de maneira direta potencializava a fixação das lembranças dele. Bueno e Oliveira¹⁹ (2004, p. 150 apud Pimentel, 2012, p.

¹⁹ BUENO, Orlando F. A. e OLIVEIRA, Maria G. M. (2004). Memória e amnesia. In: Andrade, Vivian M., SANTOS, Heloisa e BUENO, Orlando F.A. (orgs). Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas.

57) afirmam essa reflexão, “a neuropsicologia estabelece relações entre a memória e as emoções, declarando que acontecimentos emocionalmente carregados são mais bem lembrados do que aqueles desprovidos de conteúdo emocional”.

De modo geral quando observamos mais de perto, compreendemos que a memória de Samuel possuía múltiplas contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo, podemos dizer que ela é responsável por grande parte de suas aprendizagens, de seus saberes, das informações que ele guardava, pois parte desse processo de internalização cognitiva necessita das funções que a memória exerce no nosso cérebro. Isso significa que Samuel de alguma forma sempre utilizava recursos auxiliares para lembrar ou para memorizar algo, que sabia de sua função futuramente. Segundo Pimentel, (2012, p. 57-58) “essa é uma forma de memorização mediada [...] que desempenha um papel importante para a memória verbal ou a formulação verbal de acontecimentos, sendo aprendida socialmente”.

Nesse viés, o desenvolvimento da memória dele resulta de suas interações no âmbito de sua sociabilidade, nos variados contextos de convivências, sendo uma das bases para essa capacidade de abstração que proporciona um aumento de possibilidades para guardar cada vez mais informações por um tempo maior.

Com isso a memória de Samuel, se torna também substrato para analisarmos a próxima categoria: a linguagem. A linguagem²⁰ de Samuel, por ser uma criança com SD, acontece em interação com os outros que constitui o seu entorno social, cultural, por isso desde cedo que ele necessita de estimulação precoce, e isso acontece na comunicação de interação que estabelece com sua mãe ou sua professora. Nesse sentido, durante as nossas análises dessa quarta categoria do processo cognitivo de Samuel, destacou-se duas situações. A primeira relacionada à imaturidade de sua oralidade falada, onde ainda possui limitações em sua dicção, na articulação dos sons, e na capacidade de estruturar sintaticamente duas palavras. A segunda diz respeito a sua facilidade para se comunicar com o outro, a partir de seus próprios recursos (gestos, apontado com os dedos, pronunciando a primeira letra do nome de determinado objeto que queira alcançar). Desse modo percebemos que ele ia fazendo aquisição de sua linguagem. Aos poucos ele se afastava do contexto perceptual imediato iniciando um processo de abstração, representação e generalização (PIMENTEL, 2012).

²⁰ O conceito de linguagem a partir da definição de Pimentel (2012, p.70) quanto a linguagem da criança com SD, ela diz que essa “criança possui variadas formas de manifestação da linguagem (oral, gestual, gráfica etc.) pois a depender do momento de seu desenvolvimento, a criança poderá fazer uso de diferentes formas de comunicação para propiciar o fluxo de trocas de significados durante as interações”.

Tomando como base os indicadores *a*, e *d*, a linguagem oral dele era bastante vibrante e enfática no que concerne a sua comunicação com as professoras, em qualquer situação de necessidade ele sabia que precisava pronunciar o nome “tia”, pois tinha certeza que logo a ajuda chegava. Foi perceptível a sua consciência dos sons, dos fonemas. Por mais que não possuísse o domínio da linguagem escrita, através dos sons da primeira letra ou sílaba de palavras ele já identificava o objeto, devido ao fato de ouvir constantemente músicas em sua casa e ao ouvir as pronúncias das outras crianças. Nessa situação Samuel apresentou um processo, inicial de internalização da linguagem passando de um pensamento prático para um pensamento simbólico, mediados por signos que representam a realidade (PIMENTEL, 2012).

Passando para o indicador *b*, Samuel expôs com clareza que conseguia seguir comandos verbais, por vezes a ecolalia (repetições de palavras ou frases curtas) se manifestava a partir de um contexto de exemplificações e de conversas. Isso não era motivo de preocupações, pois o fato de pedir para ele repetir várias vezes determinadas palavras o ajudava a memorizar e ter consciência verbal da oralidade, uma prática que sua mãe utilizava em casa com ele. No indicador *c*, onde a linguagem não oralizada acontecia por meio da expressão facial, com indicação de negativas, era facilmente identificada por Samuel. Por exemplo, quando as professoras faziam um olhar sério para ele, esse olhar significava: “não pode, não faça, não gostei”.

Em alguns momentos suas birras traduziam seus sentimentos. Mesmo com a pouca fluidez na pronúncia de palavras, ele tentava convencê-las a fazer o que ele desejava. Nessa perspectiva Pimentel (2012, p. 62) afirma que “a aquisição da linguagem é, portanto, um marco no desenvolvimento infantil que possibilita a criança o salto do sensorial ao racional, e a capacidade de lidar com o objeto mesmo em sua ausência, através da palavra”. O processamento de Samuel quanto a sua linguagem era um dos fatores decisivos para o seu desenvolvimento. Por mais que ele tivesse a estimulação de seus colegas, os ouvindo falar, conversar, para ele essa ainda era uma expressão que acontecia lentamente.

Percebemos que as professoras buscavam utilizar de variados recursos para estimular a capacidade comunicativa de Samuel. Elas faziam contação de histórias, faz de conta, o uso de jogos e rodas de conversas espontâneas com todos os alunos, com isso propiciavam um ambiente encorajador para que ele se sentisse à vontade para também conversar à sua maneira. Através dos desenhos livres ele também conseguia realizar interações com seus colegas, por mais que sua destreza não fosse sólida na escrita, o que ele rabiscava ou coloria apresentava-se como signos repletos de cores em que traduzia uma emoção, uma ideia, um desejo. Víamos a importância dessa categoria quando Samuel compreendia o que queria expressar ou falar, um sorriso,

um gesto, um olhar, eram manifestados por ele e ao mesmo tempo eram decodificados para entendê-los.

Através desses processos psíquicos que foram categorias de observação e análises, pudemos compreender um pouco do desenvolvimento cognitivo de Samuel. Todos eles fazem parte de um todo complexo e se relacionam de maneira constante e ativa. Durante as nossas observações, foi possível constatarmos que o tempo e o momento do desenvolvimento cognitivo de Samuel caminham intrinsecamente ao seu ritmo e não a sua idade cronológica. Aos poucos essa estrutura cognitiva estava aparecendo e se aperfeiçoando. As contribuições interventivas que essa estrutura sofre são provenientes dos contextos de experiências sentidas e guardadas em sua memória, advindas de ambientes familiares, sociais, individuais, coletivos, “que a interação adequada nesses esses ambientes fez com que a estrutura cognitiva emergisse e possibilitasse ser utilizada em toda sua plenitude” (PIAGET, 1960).

O desenvolvimento da área da social, será o nosso próximo eixo temático a ser refletido e analisado.

4.2 DESENVOLVIMENTO NA ÁREA SOCIAL

O desenvolvimento social que contribuem para as aprendizagens de *Samuel*, enquanto criança com SD foi observado a partir das seguintes categorias: relações interpessoais, sociabilidade, eu e o outro no espaço da coletividade. Procuramos observar e perceber como as suas experiências vivenciadas em outros contextos, espaços, contribuíam para o desenvolvimento de vida em sociedade. Vejamos a apresentação do quadro abaixo:

Quadro 12- Síntese das dimensões achadas na área social

DESENVOLVIMENTO NA ÁREA SOCIAL			
Categorias de observação no aluno	Indicadores da expressão de Samuel	Ordem extraescolar ou escolar de possibilidades para encontrar os indicadores	Instrumento de coleta das dimensões
1. Relações interpessoais,	a) Para pedir silêncio coloca a mãozinha na boca e faz: “chi, chi” em seguida com a mãos faz um gesto como se fosse dormir;	Compreende ser a mesma forma de se comunicar com os outros, pois essa foi a forma de mostrar para seus primos uma ordem ou ação.	Observação da interação Samuel e professoras, Samuel e as outras crianças fotografias, visitas na casa de sua avó, conversas informais com as crianças de sua sala, fotografias e registro etnográfico.

	b) Nas interações com os colegas possui suas preferências em relação ao amiguinho que quer brincar;	Contribui o fato de ser filho único, e tem seus interesses sempre atendidos.
	c) Horas ele quer brincar em grupo, horas rejeita;	
	d) No momento da comemoração da Páscoa, ao tocar uma música, logo interagiu, brincou com os colegas.	A música faz parte de seu convívio familiar com o primo, é um instrumento de brincadeiras
2. Sociabilidade	a) O egocentrismo aflorado, nas brincadeiras persiste em algumas vezes não dividir os brinquedos.	Contribui o fato de ser filho único, e tem seus interesses sempre atendidos.
3. o Eu e o outro (pares e professoras) no espaço de coletividade.	a) Quando não gosta de uma criança, ao estar em coletividade sai do grupo	Mantém preferências, em casa tem seu espaço de individualidade.
	b) As crianças compreendem como Samuel se comporta, reage e participa das atividades da sala de aula.	Compreensão das crianças diante da personalidade e características da síndrome
	c) Pelo fato de em casa ser sempre o 1º, ganhar, tudo permitido reproduz esse comportamento em sala com os colegas.	Embrionárias colaborações no grupo e em casa Comportamento da criança em fator de filho único.

Fonte: Elaborado pela autora.

Chegando na segunda área do desenvolvimento de Samuel, observamos o seu campo social. Aqui foi relevante perceber o quanto seu cotidiano familiar possui influência em suas manifestações sociais, e até mesmo em sua visão de sociedade, dentro de todo espaço escolar. O seu processo de sociabilidade acontece de maneira peculiar, porém nem sempre democraticamente. Ou seja, Samuel aparentemente se encontra em uma fase de egocentrismos ainda tentando ser superada, por mais que todas as crianças e as professoras aceitassem e respeitassem suas limitações, nessa área elas insistiam para que ele ultrapassasse seus comportamentos de isolamento. Por vezes o respeitava deixando um pouco reservado e aos poucos ele ia se integrando ao grupo, quando julgava ser conveniente a ele, porquanto essas atitudes eram rotineiras em suas relações familiares.

Desse modo, apresentaremos com uma certa cautela as dimensões obtidas, pois tivemos a preocupação em não cometer o erro de pré-julgar Samuel em suas expressões sociais, mas buscamos trazer nossa reflexão a respeito do analisado dessa área tão importante para a aprendizagem dele. Começamos pela categoria de observação: Relações interpessoais. Nessa categoria a criança com SD, propriamente, possui comportamento positivo de sociabilidade, porém Samuel, como uma criança qualquer, com personalidade, oscilava nessa questão. Diante do indicador *a*, apresentado no quadro 12 acima, sua relação com o outro possuía um elo de autoridade, era claro em seu olhar altivo. Sempre que ele olhava de maneira séria e fixa para qualquer pessoa, queria que todos prestassem atenção ao que estava fazendo e ficassem em silêncio. Essa atitude conseguia reproduzir de maneira consciente, visto que já tinha recebido essas expressões de adultos, por isso internalizava seus significados e fazia generalização no uso delas. Observamos essa expressão em seus primos no ambiente familiar, quando eles queriam que Samuel ficasse quieto e para acabar a brincadeira. Em sala de aula, ele se utilizava como um recurso de autoridade sobre as outras crianças.

Nos indicadores *b* e *d*, foi possível percebermos suas interações com alguns colegas. Como toda criança Samuel possuía suas preferências. Existiam dois colegas que mais gostava de brincar e estabelecia um vínculo de aprendizagem recíproca, eles ensinavam e aprendiam uns com os outros, Rapunzel e Cebolinha como preferiram serem chamados, sabiam que *Samuel* também podia lhes ensinar muita coisa. Pequeno relato de *Cebolinha*: “nas brincadeiras que a gente brinca Samuel me ensina a fazer o passo da dança que eu não consigo”. Nessa fala é notório que existe valorização do que ele sabe e de sua colaboração com a necessidade de seu amigo. A relação de amizade que foi estabelecida entre eles dois tornou-se possível a partir de uma ação de generosidade de Samuel para com Cebolinha e isso foi reconhecido. Rapunzel e Cebolinha sempre estavam exemplificando ações, atividades, brincadeiras para ensinar a Samuel como ele teria que fazer a tarefa, manipulava um brinquedo. Observamos uma dessas situações na fotografia 03, a seguir:

Fotografia 3 - Rapunzel ensinando a Samuel uma brincadeira



Fonte: elaborado pela autora.

A fotografia nos mostra claramente que nesse contexto escolar as relações interpessoais de Samuel estavam no início. É claro que com cinco anos suas representações sociais estavam atreladas a sua experiência individual e aos demais que lhe cercava. Os vínculos ainda estavam sendo estabelecidos por meio de barganhas, do autoritarismo inconsciente. Mesmo incipiente, essas relações interpessoais se traduziam em construções de interações sócio afetivas. Balizando a nossa reflexão Dewey²¹ (1940, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 81) dia que “a escola como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança coo aquela que vive em casa, na vizinhança, ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade”.

Com essas experiências vividas, Samuel compreendia seu ciclo de amizade na escola, ele sabia que poderia estabelecer esse elo de parceria no ato de aprender no coletivo e através de seus colegas. O fato de escolher com quem iria se relacionar lhe deixava em uma zona de

²¹ DEWEY, J.M. Democracia e educação. São Paulo: companhia Editora Nacional. 1940.

conforto, pois não existia o enfrentamento de oposição dos outros colegas. Mesmo diante dessa postura, víamos ele estabelecer associações do que se aprendia em casa e reproduzia na sala. Por ser o centro das atenções em sua família, essa experiência que ele conhecia muito bem, em alguns momentos queria implantar com seus colegas, porém esses mesmos colegas e as professoras suscitavam a ele exemplificações de como as mudanças desses comportamentos poderiam acontecer, para que de fato existisse as relações positivas e produtivas entres eles.

Dando continuidade, com o indicador *c* de nosso quadro, o distanciamento de Samuel do grupo sempre acontecia, porém é relevante ressaltarmos que durante o nosso período da pesquisa percebemos que foi diminuindo. Analisamos que possivelmente ele precisasse desses momentos para formular suas compreensões do espaço, do convívio em que era inserido e aos poucos adaptar-se às situações que ele não possuía controle. Em nossas visitas na casa de sua avó, observamos que sua mãe sempre o deixava à vontade, livre, e quando não queria participar do convívio dos familiares na calçada, ele se resguardava em uma salinha dessa casa ou ia para o quarto e lá brincava com seu brinquedo preferido. Assim, seu senso de escolha e isolamento era respeitados nessas situações que aparentemente eram apenas uma birra ou resistência.

Nessa perspectiva, conseguimos fazer a leitura de que ele estava de maneira muito liberal e autônoma desenvolvendo seu poder de escolhas, a sua decisão em participar ou não da rotina na escola e em casa, fortalecia a pouca necessidade de estar em coletividade e aceitar os problemas que em grupo poderiam ser levantados.

Passando para a segunda categoria de observação da área social, a sociabilidade de Samuel, é um ponto bem significativo que reflete as vivências coletivas a partir das colaborações com o grupo. Essas situações ainda não aconteciam de maneira consistente, o egocentrismo estava sempre presente nas brincadeiras e na participação construtiva em sala de aula.

Nessa categoria, foi perceptível a ausência de uma ação educativa que fosse proporcionada pelas professoras “partindo das experiências primárias oriundas das vivências sociais de Samuel (acrécimo do nome pela pesquisadora), valendo-se delas para outras experiências ampliadas e mais sofisticadas” (DEWEY, 1960 apud, OLIVEIRA-FORMOSINHO 2008, p. 82). O fato de simplesmente aceitar a postura dele no momento não estava tendo sucesso para que ocorresse aprendizagem social de suas atitudes na convivência diárias com os demais da turma. As professoras, nesse sentido, poderiam estar desenvolvendo atividades contextualizadas às experiências sociais de Samuel, que levassem a aceitar a maior interação com seus colegas e que o fizesse entender as regras necessárias de divisão, coletividade e da rotina de sua sala. Analisamos, nesse viés, a ausência da apropriação mais ampla do que eram as experiências primárias de Samuel, que servissem como substrato estimulador de transformações em seu

comportamento, para que ele pudesse participar mais ativamente, contribuísse com suas habilidades em momentos de atividades em grupos.

Na terceira categoria de observação, “o eu e o outro no espaço da coletividade”, percebemos favoravelmente a identificação de elementos em Samuel que compreendíamos como ele se via e contempla os outros de sua turma. Iniciando com o indicador *a*, sobre a percepção, diante de seu comportamento em elencar um colega que não se identificava, o mesmo apresentava antipatia com radicalismo, quando não gostava de uma determinada criança que chegava no grupo em que brincava, a atitude para resolver essa “inimizade” era de se retirar do grupo. Acreditamos que dessa forma ele demonstrava um cuidado, era educado, ou seja, em vez de brigar com o colega ou exigir que ele se retirasse, Samuel preferia sair da brincadeira. Percebemos que essas crianças que o fazia ter essa postura, eram aquelas que em algum momento de suas convivências fizeram brincadeiras de mal gosto com ele, o destratarem ou até mesmo não interagiram.

Com base nessas experiências, vimos suas saídas dessas situações como uma defesa, uma forma de se resguardar de prováveis comportamentos que o entristecia, pois ele já sabia o perfil dessas crianças.

Entendemos de acordo com Dewey²² (1967, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 83) que “o controle das ações individuais é definido pela situação total em que se encontram os indivíduos e da qual são efetivos integrantes e participantes”. As ações de Samuel diante de sua visão do outro, os seus colegas, estava sendo formada e tomava como base suas vivências geradas nesse contexto social, e resultavam em uma experiência não muito positiva. Samuel tornou-se um exímio sobrevivente, às vezes se anulava, todavia se defendia, pois já havia construído saberes de como agir diante dessas situações que conscientemente ainda não tinha encontrado meios de como sociabilizar para superar.

No indicador *b* e *c*, como os colegas vê Samuel, podemos afirmar que muitos da turma já possuíam interações intencionais e conhecedora do que é a síndrome de Down, a aceitação deles diante das necessidades e limitações de Samuel são consideradas a partir do respeito e da proteção. Era notório o zelo que eles possuíam, o tratamento não era de inferioridade ou de considerar Samuel incapaz, pelo contrário, era cuidado, preocupação com o bem-estar daquela criança amada por todos. Os colegas não faziam distinção, buscavam enaltecer as habilidades que ele possuía, como dançar, montar os jogos de Lego. Sempre o traziam para a participação

²² DEWEY, J.M. Experiência e educação. 9 ed. Buenos Aires: Losada 1959.

em grupo, na atividade com a apostila se sentavam ao lado dele para motivá-lo a fazer as tarefas. A esse respeito Dewey (1967, apud OLIVEIRA-FOMOSINHO, 2008, p. 77), afirma que:

Existe uma interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transição entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente (...) o ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência.

O contexto do desenvolvimento da área social de Samuel, possuía progressões e saberes constitutivos leves, consideravelmente em fase de amadurecimento, muito do que ele sabia como processos de manifestações sociais, eram provenientes de experiências pessoais com sua turma, as expressões fortes dessas ocorrências eram notadas em todo curso da nossa pesquisa. O conceito de relações sociais que ele conhecia tinha sido estabelecido no decorrer de seus contextos. Por mais que ele ainda não se doasse diretamente ao grupo, sua individualidade era respeitada, no entanto, sempre estimulada pelo senso de participação o sentimento de pertencimento que a turma lhe conferia.

O desenvolvimento da área da emocional será o nosso próximo eixo temático a ser refletido e analisado.

4.3 DESENVOLVIMENTO NA ÁREA EMOCIONAL

O desenvolvimento emocional que contribuem para as aprendizagens de Samuel, enquanto criança com SD foi observado a partir das seguintes categorias: afetividade e emoções. Procuramos observar e perceber como as suas experiências vivenciadas em outros contextos, espaços, contribuía para o desenvolvimento de suas emoções participantes de seu processo de amadurecimento social e cognitivo. Vejamos a apresentação do quadro abaixo:

Quadro 13 - síntese das dimensões achadas na área emocional

DESENVOLVIMENTO NA ÁREA EMOCIONAL			
Categorias de observação no aluno	Indicadores da expressão de Samuel	Ordem extraescolar ou escolar de possibilidades para encontrar os indicadores	Instrumento de coleta das dimensões

1. Afetividade	a) Conquistas de seu interesse, sabe que deve ser carinhoso;	Reações da criação em fator de filho único. Comportamentos positivos que são reforçados	Observações, registro etnográfico, fotografias, vídeos em sala de aula e no ambiente familiar.
	b) As crianças são recíprocas no carinho e na acolhida;	Comportamentos positivos da turma que reforçam o de Samuel	
	c) Possui um amiguinho Cebolinha, que sabe como interagir conscientemente com Samuel;	Conhecimento construído através do convívio.	
	d) Possui interação sensorial de maneira empolgante com a auxiliar;	Fruto das relações de confiança e maternidade conquistadas	
	e) Para resolver um conflito utiliza do carinho e do abraço	Reações da criação em fator de filho único. Comportamentos positivos que são reforçados	
	f) No momento do lanche, em muitos momentos, lancha no colo da mãe como um bebê	Reações da criação em fator de filho único.	
2. Emoções	a) Quando contente interagi com todos, abraça, beija, sorrir;	Reação positiva e afetiva fruto das relações com os primos considerados como irmãos	
	b) Quando oferecemos um reforço positivo e somos firmes com Samuel, ele realiza satisfatoriamente.	Conhecimento do cotidiano, familiar, pois sua mãe sempre faz essa expressão como um ato de reprovação ou para indicar que ele está errado.	
	c) Gosta de elogios e quando falamos que ele irá ganhar algo se motiva e participa com o grupo.	Comportamentos positivos, valorização da criança em casa.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse critério das emoções de Samuel, consideramos prazeroso observar seu desenvolvimento, perceber como ele conseguia resgatar experiências afetivas para o centro da sala de

aula e buscar constantemente gerenciar emoções, conflitos que nem ele mesmo sabia ainda como fazer, o que nos deixou alegres e emocionados. As emoções, os sentimentos em nossas análises foram considerados fruto de uma vida afetuosa.

Dessa forma essa área apresentou-se como prazerosa reflexão e apreciação dos achados constituídos, pois em todo momento desse critério Samuel não mostrou nenhuma dificuldade em externar o que sentia e como buscar organizar-se em suas relações, decisões, a verdade era estampada em seu rosto. Com base no quadro treze discorreremos as nossas análises.

Primeiramente analisaremos o critério denominado de afetividade. Discorreremos um pouco sobre sua definição a partir de Wallon²³ (apud GALVÃO, 1995, p, 60) que afirma que “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações, como o olhar, volume da fala, gritos, medo, alegria, carinho, essas condições humana é afetividade”. Com essa definição começamos com os indicadores *a* e *e*, no quadro 13 acima. Diante do contexto afeto, Samuel se sobressai com excelência, a forma carinhosa de abraçar, sorrir é era trunfo em suas mãos para conquistar o que queria, ele já compreendia que um comportamento como esse, convencia, resolvia problemas e atraía as pessoas para perto dele, ou seja, cativava.

Essa expressividade de afetividade era carregada por ele em todos os momentos na sala de aula, por ser o “xodó” da família, se tornava fácil, essa arte de encantar. Exceto que com pouco ele dispensa um outro tratamento de apenas ser educado, mas o seu sorriso é constante e esse tem um grande significado para os que lhe rodeiam. O indicador *f*, expressa muito desse lado cativante de Samuel, o fato de se alimentar por vezes no colo de sua mãe, demonstrava com ênfase como ele é tratado em casa.

Nos indicadores *b* e *c*, a reciprocidade da acolhida espontânea e calorosa era sempre verdadeira. Tanto as crianças, professoras quanto Samuel demonstravam respeito uns com os outros. O fato de o amigo Cebolinha sempre saber até que nível poderia ser a brincadeira, a hora de parar e deixar Samuel a vontade, nos fez perceber que esse amigo conhecia as suas fragilidades, Cebolinha entendia e ajudava conscientemente, sempre incentivando as capacidades dele.

As relações afetivas que Samuel estabelecia com esses colegas eram verdadeiras representação da aceitação do outro em sua total subjetividade. A síndrome que ele possuía não o afastava da vida afetiva com o outro e, nesse movimento, podemos afirmar que aos poucos o sentimento de altruísmo surgia na vida dele. Mesmo que Samuel não estivesse estabelecendo afinidades com aqueles que possuía gostos diferentes dos seus e até mesmo com aqueles que

²³ Wallon, Henri. Conclusão geral do livro "Origens do caráter na criança". In Nadel-Brulfert. J. & Werebe, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo, Ed. Ática, 1986.

em outras circunstâncias teve algum desentendimento, ele conseguia manter um sentimento de cordialidade. A fotografia 4 reflete essa nossa percepção,

Fotografia 4 - Samuel brincando com alguns colegas



Fonte: elaborada pela autora.

Nesse aspecto ele fazia um processo de compreensão e compartilhamento de sucessos, fracassos, troca de sentimentos, mas sempre na busca da superação de eventos que não foram bem-sucedidos afetivamente.

No indicador *d*, as relações que Samuel estabelecia com Helena, sua professora auxiliar, demonstraram um vínculo afetivo muito forte. Sua trajetória dentro de sala aula acontecia adotando-a como apoio, como base nessa relação de segurança, companheirismo e de amizade. Víamos o quanto ele se sentia tranquilo quando estava desenvolvendo as atividades com ela. Pudemos perceber que pelo fato de ter conquistado a afeição dele, também tinha sido construído o respeito mútuo, pois tudo que ela o orientava para realizar ele obedecia. Nesse sentido a relação de afetividade entre aluno e professora foi imprescindível para que toda a construção de

conhecimento e exploração de saberes de Samuel fosse permeada por essa relação de confiança e amorosidade recíprocas.

Chegando a segunda categoria de observação da área emocional de *Samuel*, as emoções, podemos tomar como empréstimo a conceituação de Wallon (apud, GALVÃO, 1995, p. 44) sobre emoções quando ele diz, “atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”. Esse critério de observação foi analisado sempre buscando diferenciar afetividade de emoções, tivemos essa preocupação de não inferir no comportamento de Samuel, quando expressava suas emoções, seus sentimentos, sabíamos que a nossa presença já poderia influenciar qualquer resultado nessa área, pois a própria pesquisa estava mudando a rotina, e os agentes que interagiam naquela sala junto a Samuel, e por isso suas emoções estariam em efervescência e se expressariam de maneira complexa.

Iniciando com o indicador *a*, percebemos as emoções de Samuel serem norteadas pelo seu prazer em estar com sua turma, com o outro e em situações de aprendizagens. Sua personalidade era vibrante, alegre sorridente e suas emoções que eram motivadas por estímulos externos, eram afloradas e quando o contexto do ambiente suscitava essas emoções, ele florescia. Vejamos a fotografia cinco (05) que exemplifica, essa nossa análise:

Fotografia 5 - Samuel (no centro) interagindo afetuosamente com seus colegas



Fonte: elaborada pela autora.

O sorriso de Samuel expressava o que há de mais puro em sua interação com o outro. Ele compreendia que esse caminho do sentir o outro poderia lhe trazer benefícios positivos, era

o sentimento a ser despertado nas outras pessoas. O abraço e o beijo, a linguagem sentida através do toque, contava com a participação de uma motivação do ambiente, do outro, dando uma resposta ao estímulo que lhe foi dado anteriormente. Assim, ele apresentava ou respondia com um abraço, um beijo, um aperto de mão cativando e convencendo a todos.

Nos indicares *b* e *c*, mais uma vez aparece o comportamento de uma criança que queria ser valorizada, a sua motivação para realizar qualquer atividade partia do seu emocional.

Ao ser elogiado, tudo era possível com ele, pois ele se sentia bem, o seu ego era supervalorizado, nesse sentido essa estratégia de elogios e valorização para Samuel se configurava como recurso positivo. No contexto familiar essa era uma maneira de convencê-lo. Para Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 45) “devido a seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um”, isso explica o fato de alguns momentos durante as brincadeiras Samuel conseguir atrair um número significativo de crianças ao seu redor. Nesses momentos todas queriam brincar ao mesmo tempo com ele. E ele fazia negociações de quem brincaria primeiro e quem brincaria em um segundo momento.

Mesmo conseguindo sobressair-se em situações problemáticas, a partir desse contexto das emoções provocadas e sentidas, as professoras tinha uma preocupação em deixar Samuel sentir e vivenciar também as frustrações, nem sempre deixa-lo ir se excluir, ou sair quando desejava, para que pudesse ser consciente de que nem tudo poderia conseguir da forma que ele acreditava. Era necessário conhecer que existia na vida frustrações, o fazendo tolerar a consequência das emoções desagradáveis, para adquirir a capacidade de se autogerir em situações conflituosas de maneira mais madura.

4.4 DESENVOLVIMENTO NA ÁREA MOTORA

Chegamos ao último eixo temático que versam sobre o desenvolvimento intrínseco de Samuel. Nele observamos e analisamos a área motora que recebia contribuições para as aprendizagens de *Samuel*, enquanto criança com SD. Foi observado a seguinte categoria: motricidade (fina, grossa e ampla). Procuramos observar e perceber como as suas experiências vivenciadas em outros contextos, espaços, contribuíam para o desenvolvimento motor. Vejamos a apresentação do quadro 14 abaixo:

Quadro 14 - Síntese das dimensões achadas na área motora

DESENVOLVIMENTO NA ÁREA MOTORA			
Categorias de observação no aluno	Indicadores da expressão de Samuel	Ordem extraescolar ou escolar de possibilidades para encontrar os indicadores	Instrumento de coleta das dimensões
1. Motricidade: fina, grossa e ampla	a) Manipula um brinquedo, hipervalorizando e com ele brinca a todo momento sorrindo;	Elege o brinquedo preferido, da mesma forma faz em casa em relação a roupas, calçados	Observações, registro etnográfico, fotografias, vídeos em sala de aula e no ambiente familiar.
	b) Ainda não consegue realizar com destreza o desenho devido sua motricidade fina não está estabelecida;	Dificuldades provenientes da falta de estímulos	
	c) Nas brincadeiras de empilhar cartas, utiliza como vídeo game ou celular.	Reproduções da convivência em casa.	
	d) No momento da comemoração da Páscoa, ao tocar uma música, logo interagiu, com os colegas, dançando ao seu jeito mas movimentando-se bem.	Faz parte do contexto de brincadeira com os primos	
	e) Em relação a prensa ao segurar o lápis ainda com um pouco de dificuldade.	Associa o lápis a uma colher quando está comendo.	

Fonte: elaborado pela autora.

A última área do desenvolvimento de *Samuel* analisada, a área motora, foi o segmento que mais observamos limitações. Por mais que suas experiências lhe favorecessem amplas oportunidades de estímulos para as suas aprendizagens, ele apresentou fragilidades em sua destreza no que concerne à motricidade fina, em relação à pinça dos dedos, e em sua motricidade ampla, como correr, pois existia uma necessidade de estarmos a todo momento em vigília para que não caísse.

Como frisamos na introdução deste capítulo, o brincar sempre fazia parte do contexto estimulador de Samuel, especialmente para contribuir em suas habilidades com as mãos. O movimento, a destreza e o uso do próprio corpo eram recursos que ele se apropriava com mais autonomia, atribuindo significado para poder realizar atividades recreativas de escrita dentro e fora da sala.

Iniciamos as nossas análises a partir do quadro 14 acima, que marca os dois indicadores *a* e *c*, quando observamos a manipulação do brinquedo, com as mãos. Diante da ação de empilhar e da supervalorização de um único brinquedo, que também ele o transformava em outros objetos imaginários a partir do faz de conta, Samuel apresentou a capacidade de explorar, a vontade de descobrir utilizando-se de seus movimentos, e para além sua imaginação e criatividade estavam sendo usadas e aquecidas durante essa brincadeira. Na fotografia 6, observamos como esse comportamento estava impregnado em Samuel, pois ao agarrar o brinquedo preferido ninguém o fazia soltar e focar com mais afeição a rotina da sala.

Fotografia 6 - Samuel focando em apenas um brinquedo



Fonte: elaborada pela autora.

A competência plástica era colocada em prática durante essa brincadeira. A esse respeito Montessori²⁴ (1957, p. 161 apud, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 105) diz que “As crianças encontram uma alegria a cada nova descoberta: desenvolve-se em seu íntimo um sentido

²⁴ MONTESSORI, M. Ideas generales sobre mi método. 2. Ed. Buenos Aires: Losada, 1957.

de dignidade e de satisfação que as encoraja indefinidamente a procurar ao redor de se sensações novas, o que as torna espontaneamente observadoras”.

Em suas funções motoras inicialmente com as mãos em uma perspectiva motricidade grossa, Samuel possuía uma relação positiva com os materiais que lhe eram oferecidos e as experiências caseiras iam estabelecendo pontos de referências que seu pensamento e memórias conseguiam fazer.

Nos indicadores *b* e *e*, nessas situações, claramente, percebemos o processo da motricidade fina de Samuel. Ao segurar no lápis era nítido como ainda era imaturo para sua idade, exigia um trabalho psicomotor de estimulação, que fosse bem elaborado, pois esse era uma área em que ele estava mais necessitando de autonomia. Durante as tarefas no caderno sua destreza com a pinça também era mínima, porém ao brincar com cartas, objetos maiores ele conseguia manusear com mais firmeza, e dessa forma esses objetos tornavam-se brinquedos, ou até mesmo objetos com mais funções, pois ele recriava respondendo a comandos orientadores. A imagem abaixo retrata essa análise

Essa situação vivenciada por Samuel fora analisada de maneira peculiar, pois ao apresentar barreiras durante as atividades de pinturas, ele apoiava o lápis de cor em sua mão, como se este fosse uma colher e sempre, expressava essa associação entre objetos, ou seja, a forma que ele segurava a colher nas refeições em casa, ele segurava o lápis em sala de aula. Para Montessori (s/d. 98 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 107)

a mão é um órgão de estrutura delicada e complexa que permite à inteligência não só manifestar-se, como também estabelecer relações especiais com o ambiente. Pode-se dizer que o homem “apodera-se do ambiente com a mão” e o transforma sob a orientação da inteligência, cumprindo, assim, sua missão no grande quadro do universo.

As mãos para sua afeição a aprendizagem consideram-se o meio de entrada de suas habilidades que o levam a adquirir a competência de manusear o lápis ou escrever com firmeza, para pintar com agilidade, a colher para se alimentar, o pente para pentear seu cabelo e os dedinhos para abotoar a camisa. Essas aquisições motoras pouco a pouco Samuel ia se apropriando e estruturando em seu pensamento, elas o tornariam cada vez mais independente e preparado para as situações cotidianas e essenciais.

Concluindo com o indicador *d*, observamos os movimentos corporais de Samuel, toda a sua ação, desde a consciência de seu próprio corpo até as suas expressões corporais nas tentativas de dominar sua motricidade ampla. Nas atividades que possuíam música, especialmente durante a comemoração da Páscoa na escola, observamos que inconscientemente ele conseguia

dominar seus movimentos amplos, pois ele ainda não possuía total ciência de sua força, nos membros superiores e como coordená-los. As descobertas que aconteciam com ele permitiam novas propostas de exploração de seus membros, tentativas de acertos.

Ao dançar com movimentos ordenados demonstrou suas reações internas e conectadas com o que ele ouvia. Os ritmos das músicas permitiam que ele interagisse com suas emoções e as expressasse, a dança livre, sem regulação das professoras, lhe dava essa experiência. Desta feita corroboramos com Montessori (1932, p. 35 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 129):

Ajudá-las a aprender a andar sem ajuda. A correr, a subir e a descer as escadas, a apanhar os objetos tombados, a vestir-se e despir-se, a lavar-se, a falar para exprimir claramente as suas próprias necessidades, a fazer ensaios para chegar a satisfazer os seus desejos, eis a educação da independência.

Deixar com que Samuel se descobrisse sozinho ou vencesse seus limites físicos com independência lhe concebeu uma noção de domínio sobre seu corpo, ele se constituiu como sujeito que sabe que estar inserido em um lugar que lhe pertence, seja sua escola, sua casa e grupos de amigos.

As experiências corporais e de movimentos de seus membros eram visíveis nas atividades que ele realizava de maneira livre, quando ele mexia seus braços, balançava sua cabeça, nas brincadeiras de imitação, na reprodução de uma coreografia que seu primo brincava com ele todas as tardes, estavam hibridadas nas expressões diversificadas do corpo de Samuel, que aos poucos ele dominava com ciência. Deixamos exposto em nossas análises que estávamos observando e analisando uma criança que cresce, evolui, passa por várias experiências e estágios de sua primeira infância, independentemente da síndrome.

Portanto, conseguimos satisfatoriamente realizar análises do que observamos em Samuel como elementos de suas experiências que contribuíram para o seu desenvolvimento global. Foram traços, rastros, pistas de situações significativas, de expressões vivas que nos mostraram o quanto ele pode nos ensinar e o quanto ele pode aprender. Para isto, se faz necessário amplos procedimentos das duas vertentes a familiar e a pedagógica, para que juntas caminhem na mesma direção, o sucesso humano de Samuel.

Desta feita, a nossa próxima seção versará sobre as análises que realizamos sobre as práticas pedagógicas das professoras de Samuel, a partir de um olhar inclusivo, com o compromisso de atender efetivamente uma criança com síndrome de Down.

4.5 PRÁTICAS EDUCATIVAS: ANALOGIAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

4.5.1 Um pouco sobre a formação continuada na área de Educação Inclusiva das professoras entrevistadas

Como descrito nas sessões anteriores, o desenvolvimento de Samuel foi observado e analisado de acordo com suas expressões, suas formas, seus contextos e suas relações de interações. Todo seu processo de evoluções e ainda a busca de superação de alguns limites, não aconteceu de maneira isolada. Pelo contrário, a todo tempo sua interação com o outro proporcionou essas conquistas. Assim, as professoras Joana que era sua professora titular, e a professora Helena, sua professora auxiliar e que passava mais tempo com ele, participaram ativamente desse processo de aprendizagens e de buscas por conhecimento através da vida desse aluno com Síndrome de Down - SD.²⁵, Nesse sentido, discorreremos nessa primeira parte sobre a formação continuada dessas duas professoras.

Apresentaremos a seguir no quadro didático a transcrição na íntegra da primeira parte da entrevista das colaboradoras, concedida no dia 02 de maio de 2019. seguirem seguida, o texto dará continuidade com as análises acerca das dimensões encontradas durante a entrevista. Vejamos:

Quadro 15 - transcrição na íntegra das entrevistas - parte 1

PROFESSORAS	
Joana, professora titular	Helena, professora auxiliar
Função:	
<i>“Professora” me formei em pedagogia pela UERN</i>	<i>“Sou Auxiliar” graduanda em pedagogia pela UERN</i>
Tempo de experiência ...	
<i>Estou com 19 anos em salde aula</i>	<i>Eu entrei elo programa IEL, já fazem dois anos</i>
Há quanto tempo atua na Educação infantil?	
<i>Na verdade, eu iniciei na Educação infantil, aí eu trabalhe quatro anos na Educação infantil, depois fui para o fundamental e agora eu retornei, então no total que eu trabalhei na Educação infantil, 7 anos”.</i>	<i>Aí eu já passei por crianças com deficiência física, e também retardo, é.. com outra criança que tinha epilepsia, e outra que tinha deficiência intelectual e agora com Samuel que foi desde o início do ano”.</i>
Tem participado de cursos de atualização? Se sim, quais?	

²⁵ Joana escolheu esse codinome por ser o nome de sua avó já falecida a quem lhe tinha muito carinho. Helena escolheu esse codinome por ser o nome de sua mãe,

<p><i>Não, ultimamente eu não tenho feito, nenhum tipo de formação, fiz por último especialização, duas especializações, na Gestão escolar e coordenação. E fiz também em Psicopedagogia.</i></p>	<p><i>Sim, sempre participamos na faculdade, palestras que são com durações mínimas, não assim o suficiente pra que a gente possa, realmente, enxergar o assunto de forma mais ampla.</i></p>
<p>O que você entende por inclusão?</p>	
<p><i>Vamos lá o que eu entendo, essa questão de inclusão é bem complexa, por que as vezes você entende inclusão: o aluno está aí em sala de aula, já acha que está incluindo o aluno no processo e muitas vezes não é o que acontece. Acho que você já viu aqui com Samuel como é que acontece, como é difícil a inclusão até por ele, não, não ter, vamos dizer assim, as vezes ele prefere ficar no cantinho dele, né e a gente tá sempre: Samuel, vá brincar ali com os coleguinhas, vamos pra cá, tem que insistir. Porque assim, o processo de inclusão, não só está em sala de aula, isso aí não quer dizer inclusão, inclusão é ele está, é... participando ativamente das atividades. E assim nós já tivemos um grande rendimento, um grande avanço podemos dizer. Porque assim, hoje ele já consegue, por mais que seja pouco tempo. Ele já consegue ficar ali interagindo com a turma, hoje nós já conseguimos por meio de brincadeiras, ele ir pra turma, as tarefinhas ele vai no tempo dele, por que a gente também tem que respeitar o tempo dele né? e assim parece que tudo ele perde atenção, com muita rapidez. Pra Samuel o tempo de 10 minutos atento é muito, então o que ele fica é 5 minutos, 6 minutos, é um grande avanço pra gente, a gente já considera isso por menor que seja inclusão. É ele dentro do processo.</i></p>	<p><i>Eu acredito, que inclusão é quando o aluno, ele está em sala de aula e está participando juntamente com as outras crianças da mesma forma, por que o que a gente mais vê, nesse período que estou em sala, é que o aluno, não, não está incluído ele está inserido, infelizmente. Então inclusão não é o aluno ta no canto da sala. Em ele só está dentro da sala não é inclusão. Então eu considero que inclusão, é quando ele desenvolve as mesmas atividade que as outras crianças só que com metodologias diferentes.</i></p>
<p>Como tem sido o processo de inclusão na sua carreira docente?</p>	
<p><i>Difícil! Difícil por que assim, nós como professores, muitas vezes não temos a capacitação, né não tempo apoio e também nem material. Somos nós professores sem sala de aula, é ... desenvolvendo, nosso trabalho digamos, muitas vezes sozinho, né?...falta um apoio de uma equipe, né de, de, supervisores, esse apoio, por que assim, não é vir pra sala de aula, e você como professora desentrola o material para trabalhar, não é assim nós precisamos de apoio, então assim, então uma grande dificuldade Érica que eu sinto hoje, é a falta de apoio. Por exemplo se eu não tivesse Helena como auxiliar, aqui, como seria o meu trabalho? Vamos dizer que impossível por que eu tô ali e ela tá mi ajudando com Samuel, ela tá diretamente ali, cuidando, nós sabemos que o processo</i></p>	<p><i>Justamente isso que eu falei, a questão de inserir, que agente ver muito na universidade essa questão, né? De que o aluno não tem que ser somente inserido, ele tem que ser incluído diariamente, então se a gente debate tanto, faltando sobre indução, é por que ocorre a exclusão, então é assim que eu creio. Na maioria das vezes o aluno não ta incluído.</i></p>

<p><i>de cuidar e educar, nadam juntos, né? Caminham juntos, mas o que falta hoje, é o apoio, o apoio de escola, geral. Isso é o que dificulta demais esse trabalho de inclusão, por que as pessoas acham que inclusão é levar o aluno para sala de aula e deixar ela lá com professora. Já tem direito a matrícula, então é inclusão. Então falta essa, essa visão de gestão, gestão quando eu digo não é só dessa escola é no geral, na educação, infelizmente.</i></p>	
<p>Já tinha experiências com criança com SD?</p>	
<p><i>Nunca tive experiência com criança com SD, foi a primeira vez.</i></p>	<p><i>É a primeira vez. É primeira vez. Quando eu soube que vinha pra cá, ai menina que estava com ele a outra auxilia, foi passando as características, né dizendo que especificamente o caso de Samuel, que ele era desatendo, não conseguia se concentrar, que ele tinha essa dificuldade que era bem hiperativo e não parava pra fazer atividade, então eu já tinha me preocupado em o que fazer pra que ele...mas não é a primeira vez.</i></p>
<p>De acordo com suas experiências de hoje, relate as características principais de uma criança com SD considerando as suas experiências e percepções sobre o assunto.</p>	
<p><i>Ele é uma criança muito, carinho. E assim depois, e assim o que eu fico muito feliz é por que assim, Samuel nesses anos que ele já estuda, ele nunca tinha ficado em sala de aula, só ele, e a professora e a auxiliar, a mãe dele sempre acompanhava ele, e esse ano ele teve assim, ele, ele, vamos dizer assim, que ele, ele se apegou, ele se sentiu protegido nesse ambiente de sala aula, que quando ele chega... no primeiro dia ela já disse a mãe: VÁ, VÁ, querendo dizer assim: eu já estou seguro, eu estou seguro, eu estou bem com minhas tias. Então, isso pra mim já foi um ponto muito positivo, porque o meu medo era ele chegar em sala e não querer ficar. É o que acontece geralmente, olhe o não passado mesmo a mãe relatou pra mim, que terminou o ano em sala de aula com Samuel, por que ele ano ficava em sala sozinho com a auxiliar e a professora, e hoje quando ele chega, ele diz pra mãe: PODE IR. Então essa questão do afeto de Samuel foi o que me conquistou de primeira.</i></p>	<p><i>Olhe no caso dele, é porque, ele é assim, eles são muito dispersos e muitas vezes a gente acha que ele não está prestando atenção naquilo e tudo, mas minha experiência de hoje, sobre a chamada, a professora estava chamando o nome de uma criança que é o mesmo que o meu, Samuel apontou, logo pra mim”. “Então tipo assim, você percebe que ele ta entendendo, que ele tem capacidade se desenvolver, só que precisa ser trabalhado inúmeros fatores pra que ele possa realmente ... então essa questão da concentração, que tem que tá todo momento olhando no olho pra que ele possa compreender, e eu percebo que ele compreende muita coisa.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas conduzidas com as professoras de Samuel no dia 02 de maio de 2019..

A formação continuada na área da Educação especial, para essas duas professoras é algo ainda simplório diante da complexidade que é esse fato em sua sala de aula. A professora Joana, possui dezenove anos de experiência lecionando na Educação e cerca de sete anos na área da

Educação infantil. Helena, por sua vez, ainda estava na graduação em Pedagogia, porém possuía experiências prévias em lecionar a crianças com deficiências física e intelectual. Helena relatou que já possuía referências de como era o comportamento de Samuel, o que a deixava não tranquila, mas curiosa em saber como lidaria com a hiperatividade que ele possuía e que lhe fora relatado por uma outra professora. Assim, ambas ainda não tinham lecionado a criança com SD, a isso suas expectativas eram grandes e ao mesmo tempo existia uma urgência na prática profissional e na vida do ser professoras em buscar por saberes e significações em suas atuações na prática pedagógica com Samuel.

No tocante aos cursos de atualizações voltados para área em questão, esse infelizmente sempre será um paradoxo da nossa educação, ou seja, existe a cobrança; mas poucos recursos para que os profissionais se aperfeiçoem. Joana é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Gestão escolar. Inicialmente podemos compreender que ela possui uma noção das necessidades primárias de Samuel. Já a professora Helena vai contemplando essa formação a partir de palestras que a universidade oferece, porém, segunda ela, não são suficientes para que se “enxergue” o assunto de forma ampla. Helena estava concluindo o curso em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Para Joana e Helena esse é um dos seus maiores desafios. Ao passo que a escola e a secretaria de educação do município exigem resultados de aprendizagens para Samuel, não oferece essa formação às professoras, o que faz com que estas percorreram caminhos por fontes inesgotáveis que movem o desejo de uma formação valorizada e plena. Sobre essa perspectiva Mantoan (2011) afirma que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (MANTOAN, 2011, p. 141).

As demandas cotidianas no atendimento a Samuel automaticamente exigem de Joana e Helena uma formação com a visão proposta pela autora. Esse sentimento de urgência, diante das falas delas, implica um saber mais, um fazer mais, para que de fato suas práticas se efetivem em uma perspectiva inclusiva em sala de aula. Essa competência, que por hora parece ser completa, é uma necessidade que exprime um zelo pela educação de Samuel e por mais que elas

não desfrutam da maneira mais ética e justa dessa formação, ainda assim considera-se uma atenção às especificidades que Samuel traz em seu jeito de ser, para se fazer entender.

Para que as práticas pedagógicas de Joana e Helena se concretizem sem resquícios de um paradigma da exclusão, organizar a gestão de seu ensino, seja no grupo ou a de Samuel, é impreterível. Por mais que tomemos a formação continuada na responsabilidade das instituições, ela é muito mais uma decisão do professor, é algo voluntário e que se observa indispensável, principalmente no caso de Samuel.

Revisitar os espaços educativos e educacionais de formação pensando em educação especial nos promove várias possibilidades de ação, por isso exprimimos o paradigma da escola que pensa e faz a inclusão. É necessário ser o pilar de sustentação das práticas de ambas as professoras, a isso deverá ser substituído a espera de formações por reflexões e ações para aperfeiçoar o que já “se sabe”, visando a atenção às necessidades dos alunos com deficiências.

Nesse sentido, para se atingir as nuances acima, a compreensão das professoras quanto à educação especial tem por dever passear em suas noções quanto a inclusão. Durante a nossa entrevista foi possível perceber em suas falas, o quanto Joana e o quanto Helena possuem um entendimento maduro e real do que é inclusão em sala de aula. A partir de suas palavras elas conseguiram de forma simples, mas potente, apresentar o sentido e a verdadeira inclusão, sendo observado essas falas, transpostas em suas práticas pedagógicas. A forma de oportunizar cotidianamente atividades que tanto incluíssem Samuel em sua turma quanto fizessem a turma ser incluída no espaço de Samuel, favoreceu as relações de aprendizagem.

As duas professoras possuem um entendimento muito claro, de que inclusão não se faz apenas com o aluno em sala de aula, sendo cumprido o dever e direito da matrícula, vai além disso, a inclusão para elas é:

O processo de inclusão, não só está em sala de aula, isso aí não quer dizer inclusão, inclusão é ele está, é... participando ativamente das atividades. **(Entrevista realizada com Joana em 02/05/2019, professora titular - PT).**

Então eu considero que inclusão, é quando ele desenvolve as mesmas atividade que as outras crianças só que com metodologias diferentes”. **(Entrevista realizada com Helena em 02/05/2019, professora auxiliar - PA).**

Essa visão tem sido ofertada e realizada com Samuel. Os aspectos intelectuais, sociais que ele precisa desenvolver estão presentes na fala delas como uma preocupação e objetivo a ser atingido, considerando que a ideia de metodologias, atividades, avaliações diferenciadas, não é meramente uma exigência de um documento legal, mas se materializa no contexto que é

exigido por Samuel em seu desenvolvimento e participação em sala e fora dela. Joana e Helena, exprimem em sua visão o princípio básico de desenvolver uma pedagogia com capacidade incluir e educar Samuel e os demais de sua turma, pois não segregam. Com efeito, de acordo com o que Booth e Ainscow²⁶ (2000, apud MANTOAN, 2011, p. 143), reiteramos que essas professoras, mesmo sem conhecer essa teoria, realizaram a inclusão a partir de:

Três dimensões inter-relacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e prática inclusiva: a primeira refere-se a inclusão como centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os alunos. A segunda, traz possibilidade de se criar na escola um a comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. E a terceira, reflete as duas já apresentadas: a política e cultural [...] assegura que tanto as atividades em sala como as extraescolares promovam a participação, engajamento de todos, considerando conhecimentos e vivências dentro e fora do âmbito escolar.

Nesta perspectiva é notório que essas professoras buscam integrar o ensino e a ação educativa a fim de derrubar barreiras de exclusões hegemônicas e barreiras de aprendizagens, na tentativa de substituir os fracassos pelas possibilidades e expectativas de acertos na vida escolar de Samuel. Por isso, a visão tridimensional que elas possuem é o que faz ser possível a mudança de posturas da escola, sendo sempre necessário olhar essas práticas pedagógicas inclusivas em sua totalidade, articulando-as.

Pensando nessas dimensões, conseguimos analisar que esse processo de inclusão na vida de Joana e Helena, vai de encontro com o que elas pensam sobre seu caminho de formação continuada. As dificuldades que se enfrentam são sempre ordem de apoio de gestão, barreiras atitudinais e de práticas pedagógicas. Em suas falas foi possível perceber suas angústias, sempre voltando para a preocupação de não apenas integrar mais incluir verdadeiramente a criança, que segundo Joana, essa efetivação acontece hoje em sua sala não por ter recebido ajuda da gestão da escola, mas por tanto ela quando Helena procurarem fazer esse trabalho com seriedade de respeitando Samuel.

O trabalho da gestão nesse processo de inclusão infelizmente não tem acontecido com a colaboração necessária na sala dessas das duas professoras. Isso ocorre devido aos desafios, as dificuldades de material pedagógico e de suporte para atender com eficácia as necessidades de Samuel. É inadmissível que as dimensões políticas, culturais e de práticas educativas, partam

²⁶ BOOTH, T. E AINSCOW, M. (2000). Índice de inclusión – Desarrollando el aprendizaje y la participación em las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

apenas das professoras. A professora Joana não nos trouxe mais explicações porque isso acontecia, porém percebemos o que chamamos de “a ausência de uma mudança atitudinal” por parte da gestão. Possivelmente essa equipe também possuía fragilidades nessa área para que se dispensem às professoras orientações sobre as práticas pedagógicas para atender a Samuel. A esse respeito nos amparamos em Mantoan (2011), ao afirmar que:

Para que a diversidade nas práticas educativas se efetive, faz-se necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo (MANTOAN, 2011, p. 144).

Por isso que esse caminho da inclusão não se pode ser trilhado sozinho. Para se chegar a uma educação que atenda a partir das necessidades educacionais especiais é justo e importante que toda escola ande junta em sua política, em sua cultura e em sua prática. Os avanços de Samuel só serão cada vez mais possíveis, se todos estiverem engajados nessa luta diária. Infelizmente essa reflexão ainda não foi totalmente possível no âmbito da gestão da escola, porém acreditamos que as posturas que as professoras vêm mantendo diante do que elas acreditam ser educação especial/inclusiva, possibilitará mudanças futuras.

As características marcantes que as professoras elencaram de uma criança com SD, e no nosso caso a criança era Samuel, permearam por duas vertentes: primeiro, a partir de um campo afetivo-emocional, e segundo a partir do campo da cognição dele.

Analisando o campo afetivo-emocional que foi relatado por Joana, o que marca a personalidade desse aluno para ela é seu jeito carinhoso de ser, a forma que ele a trata e deixa feliz, sua postura em sala de aula de sentir-se seguro e ter confiança nela. Essas características fortes de Samuel sobressaiu-se sobressaíram e superaram as expectativas de Joana quanto ao comportamento que ele iria ter diante dela, uma vez que no ano anterior ele não conseguiu ter essa autonomia em sala e se separar de sua mãe, ficando sozinho em sala. As palavras: carinhoso, confiante e autônomo, podemos afirmar que são adjetivos que definem as características peculiares de Samuel, para a professora Joana.

Quanto ao campo cognitivo, a professora Helena trouxe suas impressões de Samuel. Ela conseguia perceber a atenção e a concentração como fatores decisivos para a aprendizagem dele, e quanto a isso, no contexto geral de crianças com SD é afetado e difícil de estimular. Helena trouxe elementos positivos, pois ela observava que essa atenção dele poderia ser mais estimulada, o fato de olhar nos olhos dele, como uma técnica para fazê-lo ter foco e concentrar-

se para aprender, trouxe para essa professora a certeza que ele era capaz. A sua necessidade era de mediação ao objeto de conhecimento, e isso ela já vinha realizando.

No tocante à formação continuada em uma perspectiva da educação especial/inclusiva das professoras Joana e Helena, podemos considerar que esta é uma das maiores necessidades de ambas, ou seja, ter um nível de compreensão dessa modalidade de ensino, com mais propriedade. Conhecer as necessidades inerentes da Síndrome de Down é uma urgência, para que possa conhecer com mais subjetividade a identidade e essência de quem é Samuel. É certo que os esforços que ambas dispensam sobre suas práticas foram ampliados conforme suas experiências e habilidades nas formulações de conhecimentos que foram adquiridos durante esse ano de ensino e sabres com Samuel. Contudo, como infelizmente em alguns índices de pesquisas a formação continuada de qualquer profissional e, especialmente em nossa perspectiva, é o ponto de mais dificuldades, no que chamamos de formação coletiva. Por isso pensamos que:

A formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes (MANTOAN, 2011, p. 144).

Assim, as professoras tornam-se cada vez mais, aprendentes dessa prática pedagógica inclusiva, que dia-a-dia necessita tanto de seus olhares sensíveis, acolhedores. Entendemos que a busca em melhora-se enquanto sujeitos incompletos, nos faz chegar mais próximo da compreensão do que é diverso, do que é diferente e com esse entendimento, pode-se conduzir Samuel a sentir-se parte de todo o processo de aprendizagem e de sociabilidade, convivendo com semelhanças e diferenças, mas legitimando o contexto da diversidade.

4.5.2 A visão das professoras sobre as aprendizagens do sujeito da pesquisa diante de suas ações docentes

Chegamos nessa segunda parte das nossas análises quanto às práticas das professoras. Nesse bloco contextualizaremos as perguntas e respostas das entrevistas a partir de uma discussão analítica e teórica no nosso texto. Essa parte do nosso trabalho se configura como mais um “achado” de dimensões que se tornaram cenário basilar para compreendermos situações formativas e de significados para o desenvolvimento e aprendizagens de Samuel.

O trabalho pedagógico, em práticas, relações, interações com a criança envolvem estudos importantes e específicos que deem conta do atendimento a criança com SD. O conjunto de

estratégias que permitem o acesso ao currículo, para essa criança, merece um olhar sensível e espontâneo das professoras, para se efetivar o fazer docente condizente com as especificidades dessa criança.

Os contextos de interatividade e de participação em vistas a participação da criança, transgrede as formas convencionais de se ensinar, tendo em vista a uma criança com SD. Samuel afasta qualquer intenção de uma prática homogeneizada, de pensar tempos, saberes, culturas uniformizadas. O diálogo entre o ensino e aprender, ou aprender para ensinar se constitui na visão de práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, para todos.

Nesse sentido, seguindo o mesmo padrão da seção anterior, apresentaremos a seguir no quadro didático, a transcrição na íntegra da segunda parte da entrevista concedida no dia 03 de maio de 2019, a seguir o texto dará continuidade com as análises acerca das dimensões encontradas. Vejamos:

Quadro 16 - Transcrição na íntegra das entrevistas - parte 2

PROFESSORAS	
Joana, professora titular	Helena, professora auxiliar
1º) Como você se percebe ensinando a uma criança com SD?	
<p><i>Um desafio, um desafio diário, porque assim, eu tenho consciência de que o planejamento diário que eu faço para os demais da turma muitas vezes Samuel não consegue acompanhar, né. Então no início eu tive uma grande dificuldade, porque assim, como eu nunca tinha trabalhado com criança com SD, eu tinha que ir na prática pra aprender assim, né? Tem atividades que Samuel conseguiu interagir com demais colegas, consegue fazer da mesma forma, mas já tem algumas atividades que tem que ser diferenciada, mas diferenciada como Joana? Você usa outro tipo de assunto? Não. Dentro do assunto que eu estou trabalhando com meus alunos, as atividades que Samuel não consegue acompanhar, eu faço o mesmo assunto, mas uma atividade... desenvolvo uma atividade, diferente para que ele consiga acompanhar e aprender.</i></p> <p>Em relação as orientações advindas da coordenação pedagógica, para a professora desenvolver um bom trabalho com o Samuel, e sobre ela já saber que seria professora dele.</p> <p><i>assim, é nós tivemos uma semana pedagógica né, e aí nós não tínhamos ainda recebido as turmas, as aulas começariam na segunda, na sexta-</i></p>	<p><i>É bem assim desafiante, bem desafiante porque quando a gente tá n universidade, é a gente tipo, participa das discussões e tudo que fala sobre, a questão sobre, as metodologias que devem ser usadas, as estratégias e a gente sabe, quando a gente tem o contato direto com a criança, é diferente, então eu encaro assim, como essa oportunidade de aprender, por que é... inclusive minha área de pesquisa é sobre da questão experiência, minha monografia é sobre isso. A questão de o professor, aprendendo atuando, então eu acredito muito nisso, que o professor ele vai aprendendo conforme as situações reais que vai se apresentando pra ele, então eu encaro isso como oportunidade de aprendizado.</i></p>

<p><i>feira à tarde nosso último dia de planejamento foi dado as turmas, e... foi colocado pra mim que eu teria duas crianças especiais, Samuel com SD e minha outra crianças aqui com outra deficiência, e ai eu confesso pra você que eu senti medo, por mais que diga: você vai ter uma auxiliar, mas seriam duas crianças, duas crianças com especialidades diferentes, né. E aí a única coisa que me foi dita, foi apenas que eu teria duas crianças especiais, mais, de forma nenhuma recebi treinamento (silencio, uma pausa e uma expressão de tristeza), não existiu. Existiu, eu minha prática e minha vontade de estudar e vencer.</i></p>	
<p>2º) Como você avalia o que Samuel consegue aprender? O que considera como conhecimentos adquiridos por ele?</p>	
<p><i>Vamos dizer assim, uma coisa que destaque que ele gosta, que nós já percebemos é com relação a pintura, ele gosta de pintura entendeu? De trabalhar com cores, sabe? Tudo que envolve pintura chama muito a atenção dele, então assim, eu procuro fazer atividades pra Samuel dentro dos conteúdos que eu tô trabalhando que envolva pinturas, que chama atenção, prende a atenção dele.</i></p>	<p><i>“A questão da, desse reconhecimento que eu percebo que ele já tem, a percepção isso, e eu percebo que ele vai, conforme ele vai interagindo com as outras crianças, ele vai desenvolvendo, essa, essa aprendizagem. Então é... eu considero é importante, essa questão da interação, com o outro, por isso que as vezes, quando ele fica na salinha de leitura sozinho, eu fico assim, porque ele tem que ter esse contato, o indivíduo o sujeito ele aprende a partir disso, a partir dessa interação com o outro. Então eu percebo que tem avanços, porque nessa questão da aprendizagem, é considerado avanço até a forma dele pegar num lápis, por que tipo assim, tem que ver é... como ele chegou e vê os pequenos, no tempo dele é claro, o tempo da aprendizagem dele, por que é ... por que a gente quando ver essa questão as estratégias, que devem ser utilizadas, a gente não pode generalizar achar que toda criança que tem Down ela vai se desenvolver do mesmo jeito, cada uma vai aprender de uma forma. Porque antes deles terem essa deficiência, eles são seres humanos, tem as particularidades, as subjetividades cada um, então é muito importante, por isso que eu digo que é muito importante aprender a partir desse contato, dessa experiência.</i></p>
<p>3º) Qual a sua percepção diante da participação ou não participação de Samuel durante a rotina da sala?</p>	
<p><i>Vamos dizer assim, Samuel tem o tempo dele, na sala os meninos até dizem assim: titia aquele canto é o de Samuel, eu digo, não, não é o caninho de Samuel é o cantinho de todo mundo, porque eles já sabem. Titia hoje Samuel não veio o cantinho dele tá sozinho, né mais assim, hoje ele ... no início ele</i></p>	<p><i>É uma questão que compromete muito o desenvolvimento dele, porque nós sabemos que toda criança tem que ter essa rotina, ele tem que ter essa rotina, então eu percebo que ele tem essa capacidade de aprender, que ele já mostrou isso, que tem essa capacidade de aprender, mas precisa ser estabelecida essa rotina, é uma coisa que vem um</i></p>

<p><i>ficava muito, muito, muito aqui, hoje ele já consegue ir pra interação, interagir com os demais da turma, se a gente ficar insistindo muito vamos Samuel, vamos Samuel, ele fica: não, não, não-não. A gente deixa Samuel bem a vontade ele vai sozinho, pega vai lá senta, já escolhe as mesinhas. Porque no início ele só queria uma mesinha, hoje ele já consegue sentar nas demais mesinhas, consegue interagir com mais (uma pausa) alunos, né com mais coleguinhas. É as vezes ele..., a gente tá trabalhando letrinhas ele... Eu falo e mostro ele compreende que aquela letrinha foi trabalhada semana passada e ele sabe que aquela letrinha, e assim isso é muito bom, ele pode não entender de todas, mais quando ele identifica uma já é um grande avanço, Hoje mesmo eu estava fazendo a chamadinha ai eu disse Samuel, ai ele “EU”, ele sabe que Samuel é ele. Ai eu estava chamando o nome de uma outra aluna: Emile Helena, ai os meninos: FALTOU, aí ele, NÃO. O nome da auxilia é Helena, e estava ali (na sala de aula), então ele entendeu que a Helena que eu estava chamando não era a aluna, era a Helena professora e disse: “NÃO, AQUI”, querendo dizer que, OLHE ELA TÁ AQUI, NÃO TÁ AQUI. Então assim, é um entendimento, é uma participação ele tá tendo um tendo atenção do que tá acontecendo em sala de aula, por que se ele não tivesse tendo essa atenção, quando os meninos tivessem dito, Emile Helena não está, ele simplesmente não tinha dito, mas ele prestou atenção, NÃO HELENA TÁ AQUI, MINHA TIA TÁ AQUI.</i></p>	<p><i>acompanhamento todo de casa, pra que ele possa aqui, realmente, é dar essa continuidade nessa rotina. Porque a gente sabe que é o reflexo do que ele vivência, então se ele é uma criança que não tem, esses limites, não tem aquela rotina o tempo pra fazer cada coisa, ele não vai fazer as vezes em sala de aula.</i></p>
<p>4º) Existe algum plano (semanal, bimestral ou anual) direcionado especificamente para ser desenvolvido com Samuel?</p>	
<p><i>Na escola não, meu sim, só o meu particular como professora. Sobre o PPP nunca tive acesso, nem a esse que está em fase de construção. O que eu estou tendo base, são os materiais que eu leio, é... mas da escola em si eu ainda não tive acesso, que eu já teria ter recebido no primeiro dia de aula, quando... no primeiro dia de aula não, assim que tivesse para voltar a aula, tivesse dito: “Magna você vai ter duas crianças especiais, então tá aqui o material do PPP, a parte da educação inclusiva você vai trabalhar em cima disso aqui, nesses pilares, mas eu não tive, infelizmente.</i></p>	<p><i>No caso é, o plano de aula, é todo feito no geral, então o que vai mudar vai ser a questão das metodologias, é muito complicado também porque as vezes eu me sinto ... porque, porque tem aquela preocupação de na sala de aula, não querer é... tipo assim, querer deixar o espaço de professora, então o plano é todo pesado no geral, o que vai mudar é as estratégias a forma como eu vou trabalhar com ele, é dessa maneira. Eu até acredito que esse é um processo de inclusão, quando você trabalha no geral, mas naquelas pequenas estratégias, vai atendendo a especificidade dele.</i></p>
<p>5º) Você percebe momentos de socialização e interação de Samuel com as outras crianças? Quais as manifestações sociais que ele expressa?</p>	

É desde o primeiro dia, que eu soube que ia ter Samuel e ia ter a minha outra criança especial, a primeira coisa que eu fiz foi trabalhar com o restante da turma, antes mesmo de Samuel chegar por que, quando... a aula começou na segunda. E Samuel só vinha quinta e sexta. Então minha primeira preocupação foi, fazer com que as crianças recebessem, Samuel e minha outra criança bem, pra não ter essa questão de discriminação, de sabe? Deixar eles fora da participação da turma. Então primeiro dia de aula, eu já fui trabalhando: nós vamos ter duas crianças que são um pouquinho diferentes de vocês, mas elas são crianças muito especiais, que nós devemos cuidar, que nós devemos dar carinho. Fui trabalhando. No primeiro dia que Samuel chegou na quinta-feira, parecia que todos os alunos da minha sala já conheciam Samuel de muito tempo, e eu acho que você percebeu esse tempo todo, que eles têm muito respeito e carinho por Samuel, por que eu tive essa preocupação de trabalhar. Então assim, eles brincam com Samuel, se Samuel estiver em cantinho sozinho, eles têm a preocupação de vir atrás de Samuel pra levar Samuel para lá, sabe? Eles brincam com Samuel no parque, eles ajudar Samuel na hora da tarefa. Então assim, é... essa interação tem que haver, a gente tem que ter essa preocupação de nós como educadores, de orientar as crianças de como tratar. Né porque, é ... eu já vi em algumas situações a criança ficando isolada totalmente das outras crianças, a criança especial, fica isolada, até discriminada pelas outras, não tem essa interação. A minha primeira preocupação foi essa. E eu hoje, eu sou muito feliz com essa turma, são crianças que tem um afeto enorme por Samuel, sabe, e isso pra mim conta tudo, sabe...o fator social diretamente vai contribuir pra essa forma da aprendizagem de Samuel, por que sem interação cria um bloqueio em Samuel quando ele chegasse em sala, ele não ia querer mais vir, não ia ter mais interesse, entendeu?,

Hoje ele já consegue interagir mais, com a maioria, você vê que, é... ele tem algumas preferências, ele sabe qual é o coleguinha que quer brincar, fica chamando: VENHA, VENHA, pra ele brincar com ele. As vezes o que eu percebo é a questão da individualidade dele. Dia do brinquedo, momento do brinquedo, então, ele fala: É MEU, ESSE BRINQUEDO SÃO MEUS. Ai a gente vai trabalhar: Samuel, olhe são de todos os coleguinhas pra brincar. Essa questão da divisão, entendeu? Acredito

Sim, você percebe que tem crianças que ele não quer contato, tem as crianças que é aquele mais, que frequentemente brinca e consegue dividir, por que tem essa questão de não dividir. Então há essa interação só que com algumas crianças. Percebo que ele traz essa questão do... Ele gosta muito de dançar, e eu percebo que é uma coisa do contexto dele, quando coloca musica ele e ele é apaixonado por música, e uma coisa que ele não gosta de tv, entoa essas expressões que realmente que você percebe que ele tem esse contato no contexto social dele. Música, dança inclusive ele utiliza muito dos brinquedos e faz de microfone, ai você percebe que já veio de casa.

<p><i>porque Samuel é uma criança filho único, tem toda essa questão da individualidade, o que nós trabalhamos aqui, que ele já melhorou bastante, foi essa questão da divisão.</i></p>	
<p>6º) Quais os conhecimentos produzidos por Samuel que estão sendo levados em consideração na organização e planejamento do dia-a-dia da sala de aula?</p>	
<p><i>Essa questão da pintura, eu acho que... você diz ligado somente a aprendizagem? O cognitivo? Bom eu vou fazer um geral. O que eu vejo hoje que Samuel eu conto como positivo, essa questão da divisão, né do que é trabalhado, do que é dividido para ele e demais da turma, vejo a questão de organização do material dele, por que pronto, o primeiro dia que eu cheguei, eu conversei muito assim com eles: nós devemos ter cuidado com o nosso material, né material pessoal. Samuel... ele já sabe, ele já sabe que quando termina o lanchinho ele pega bolsinha dele, a lancheirinha dele, ele vai guardar na bolsa dele, ele sabe que tem que fechar porque se não cai, como diz ele, “FECHAR, FECHAR”, porque se não cai. Então assim são esses cuidados, essa coisa que podem pra muitos parecer não importante, mas pra mim, é importante porque essa questão do, do vamos dizer assim, da organização pessoal, da res-pon-sabilidade tem começar desde pequeno, e isso eu já vejo em Samuel, eu já vejo como avanço muito bom. Samuel sempre teve muita dificuldade, é tanto que eu estive conversando a mãe dele, em outras matérias que eu tinha lido, procurando informação da educação inclusiva, como eu disse eu não tive orientação da escola de como ser trabalhado, até porque nós não temos uma equipe dessa para orientar, então é uma dificuldade, então alguns materiais que eu li, colocava assim que ele tem seu tempo, que eu devo orientar, mas não pegar na mão, fazer por ele, só mostrar. Eu tava até trabalhando assim com ele, da forma dele dentro dos limites dele, o ele conseguia fazer, o que não conseguia fazer, mas que eu orientasse, mas sem fazer que eu até conversei com a mãe dele: mãe você pode pegar na mãezinha dele. Eu vejo que ele sente ainda algumas dificuldades nessa questão da escrita, sabe, eu ainda sinto essa dificuldade nele.</i></p> <p><i>Érica eu uso uma palavra, hoje, hoje, Joana trabalhando esses quase 5 meses com Samuel, SUPE-RAÇÃO. Depois que eu recebi a notícia que eu iria trabalhar eu tive medo, não tive medo de Samuel, eu tive medo de não conseguir trabalhar com Samuel, sabe eu tive esse medo. E hoje eu me sinto...</i></p>	<p><i>Porque a gente tá tentando trabalhar essa questão, da coordenação né, que ele ainda tem a coordenação, ainda não tem a coordenação desenvolvida e tipo assim, na hora de pegar num lápis, ele não tem a força pra pegar num lápis, então tem todo esse, esse cuidado e é ... respeitando o tempo, porque nós sabemos que tem que respeitar o tempo dele e mais todas as atividades que são propostas, nós procuramos respeitar esse tempo, mas enfatizando essa questão de, de do que ele precisa desenvolver, essa questão da coordenação, que eu acho também bastante importante, que ele desenvolva, pra ele já ganhando essa questão da autonomia. Outra questão, que é a questão da bolsinha, todos os alunos eles é ... tiram seu material de dentro da bolsa, então todos os dias estamos reforçando isso com ele pra que ele também, como ele também como qualquer criança, então ele vai, as vezes ele mostra resistência, quando ele vai abrindo o zíper da bolsa que vê que tá difícil ai já quer desistir e ai a gente reforça essa questão, pra que ele realmente vá ganhando sua independência, então é contemplado nessas questões.</i></p> <p><i>“Foi uma experiência maravilhosa, uma coisa é o que você ver na faculdade, outra coisa é na prática, então eu sou muito grata. Eu tinha que está aqui passando por essa experiência. Eu queria ter esse contato, ver como a criança com SD se desenvolve, você vai criança outras possibilidades. Ele é uma criança apaixonante”.</i></p>

<p><i>a palavra é superação, hoje eu já consigo preparar um material para Samuel, eu consigo entender quais são os medos de Samuel, quais são os limites de Samuel e isso pra mim é uma superação grande. Superação como profissional, superação como pessoa. É encantado trabalhar com criança com SD, é encantador de verdade, eu já tinha ouvido experiências de outros colegas, mas ouvir não é a mesma coisa na pratica, sabe e assim, cada crianças é uma criança, existe outras crianças com SD, com outras características. E hoje com Samuel eu me sinto... (pausa, com uma expressão de emoção) realizada, se eu recebesse outra criança eu teria mais facilidade para trabalhar, tá entendo? Samuel abriu essa porta, esse leque pra mim de entendimento, de visão de trabalhar com crianças com SD. Hoje se alguém disser Joana, você vai receber próximo ano, uma outra criança com SD, eu não vou ter mais esse medo que eu tive quando fui receber Samuel, eu já vou ter um pilar de como iniciar esse trabalho.</i></p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas conduzidas com as professoras de Samuel no dia 03 de maio de 2019..

Nesse escrito será apresentado o olhar das professoras quanto o desenvolvimento de Samuel, desta feita as seis perguntas abertas que foram feitas a elas, se condensaram em quatro temas para melhor discorrermos analiticamente.

Ensinando a Samuel: Enquanto professora, como eu me vejo e como realizamos nossa prática!

O nosso tema em questão nos trouxe grandes dimensões do que essas professoras desempenham em sala de aula. Enquanto sujeitos de um processo formativo e educativo de Samuel, elas cotidianamente, buscam pelo ser professoras capazes de promover o desenvolvimento com significados tão sonhado por elas e pela família de Samuel.

Analisando e refletindo sobre como elas se percebem ensinando a uma criança com SD, apreendemos em suas falas que os desafios do novo suscitaram a flexibilização em suas práticas, ou seja, elas sabiam que Samuel necessitava de um olhar específico para sua forma de aprender, entender, de reagir as orientações que lhes eram dadas em uma atividade, em brincadeira ou no momento do lanche. O fato de ambas compreenderem e aceitarem essas situações específicas faziam com que estimulassem todos os momentos de aprendizagens a Samuel, nas interações com os colegas, acompanhando ao seu ritmo com a ajuda de Helena nas mesmas atividades.

Observando mais individualmente a fala da professora Joana, as marcas de uma orientação da gestão escolar se configuraram como estratégias importantes para que ela e Helena desenvolvam suas práticas de maneira mais consistente e ética. O papel da coordenação pedagógica e da gestão escolar deve ser de auxiliar as ações, atividades didáticas pensadas e efetivadas de maneira inclusiva. Porém, ficou clara em sua fala que isso não acontece. Mediante o seu relato, as possíveis lacunas que encontramos foram compreendidas por meio da ausência desse setor tão importante no trabalho dessa professora.

Joana carrega em sua fala a angústia e ao mesmo tempo uma voz guerreira que não se dar por vencida diante das dificuldades, podemos constatar nesse trecho o quanto ela buscava permear seu trabalho educativo pensando sempre em Samuel,

eu confesso pra você que eu senti medo, por mais que diga: você vai ter uma auxiliar, mas seriam duas crianças, duas crianças com especialidades diferentes, né. E aí a única coisa que me foi dita, foi apenas que eu teria duas crianças especiais, mais, de forma nenhuma recebi treinamento (silêncio, uma pausa e uma expressão de tristeza), não existiu. Existiu, eu minha prática e minha vontade de estudar e vencer. (entrevista realizada com a professora Joana em 03/05/2019, professora titular - PT)

É de ciência de muitos que essa situação de abandono gera uma sensação de incapacidade, por parte da professora. Esse fato isolado de ausência da colaboração da gestão no processo de planejamento inicial e orientações para trabalhar com Samuel, nos fez procurar a gestão e coordenação da escola. Questionada sobre essa situação, a direção nos respondeu que infelizmente a escola não possui uma coordenação que tenha muitos conhecimentos sobre como trabalhar com criança com deficiência, mas que sempre está conversando com as professoras. Geralmente essa formação parte da secretária de educação (paráfrase da diretora da escola). Consideramos ser uma negligência e até mesmo descaso ao direito de aprender de Samuel. Não se pode mais dizer que não existe preparação para atender a uma criança com deficiência. A adaptação parte da escola para ela, visto que estamos em novos tempos aonde a urgência de preparo, formação, capacitação necessita ser uma constante ação reflexiva e ativa de toda escolar. Mantoan (2011) deixa claro essa máxima:

Uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala e pela busca de novas repostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores. Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, [...] mudando a maneira de pensar a gestão da escola [...] (MANTOAN, 2011, p. 79).

Mantoan, traz em seu pensamento uma assertiva de urgência por mudanças de posturas dentro da escola. O despreparo deixou de ser justificativas para aceitar as adaptações curriculares necessárias ao aluno com SD, para dar lugar a conscientização de práticas inclusivas e reais dentro das escolas que passam a reforçar o sentimento de engajamento e mudanças atitudinais de toda comunidade escolar. A criança que chega à escola com SD, no nosso caso Samuel, não é aluno apenas de Joana e de Helena, ele pertence a toda escola. A responsabilidade é confiada a todos para que o seu eu seja consolidado. A coparticipação, a ética, o respeito às diferenças que oportunizam a Samuel a educação em sua plenitude é uma exigência coletiva.

Desta feita, o pouco que Joana aprendia no cotidiano e algumas informações, já lhe davam noções de como poderia ensinar/aprender com Samuel. As suas práticas eram sempre pensadas em como ele poderia aprender. Ela já tinha ciência que ele precisa de algumas adaptações para estabelecer relações com saber, as diferenças em uma tarefa, na forma de falar, de expor um conteúdo, já eram condicionados de modo que também viessem contemplar Samuel. Por mais que ela não soubesse intencionalmente que suas ações era essas adaptações, ela conseguia realizar, pois sabia que essa era a melhor maneira de oportunizar conhecimento, experiências a ele. No trecho seguinte de sua fala, Joana nos deixa claro suas intenções:

Dentro do assunto que eu estou trabalhando com meus alunos, as atividades que Samuel não consegue acompanhar, eu faço o mesmo assunto, mas uma atividade... desenvolvo uma atividade, diferente para que ele consiga acompanhar e aprender. (entrevista realizada com a professora Joana em 03/05/2019, professora titular – PT)

As adaptações espontâneas que Joana realizava e, conseqüentemente, orientava também a Helena a desenvolver para/com Samuel, eram presentes. Considerava e entendia a necessidade de alterações no processo de aprender. O contexto de vivências e vínculo com a aprendizagem dele estava sempre atrelado ao que lhe era oportunizado em sala de aula. Esse espaço era transformado por Joana em um campo de exploração para ser descoberto, sentido e ressignificado por ele todos os dias. Assim suas habilidades eram potencializadas e reconhecido o seu direito de ser diferente.

Em nosso trabalho já é conhecido o conceito de Adaptações curriculares – AC, por isso refletimos que o que essa professora fez nessa perspectiva foi repensar o currículo da turma, com vistas a garantir a Samuel a imprescindível produção individual com sentido.

Refletindo sobre o prisma da professora auxiliar Helena, esse desafio de ensinar a uma criança com SD é muito marcante em sua fala. Concomitante a isso, ela deixa claro que ver

dessa forma, por considerar ser uma realidade diferente do que a universidade prepara. Da prática verdadeira em sala de aula com a criança emerge as disparidades do teórico ao prático. O vislumbre por novas aprendizagens é como ela encara a sua função de auxiliar. Enquanto Joana nos trouxe preocupações que são compreensivas, Helena apresenta com mais otimismo e expectativas positivas, a nova realidade. Aprender fazendo, é a marca dessa professora,

[...] então eu acredito muito nisso, que o professor ele vai aprendendo conforme as situações reais que vai se apresentando pra ele, então eu encaro isso como oportunidade de aprendizado. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Esta professora carrega em sua fala um sentimento de possibilidades, ou seja, a oportunidade que lhe foi dada em lecionar a Samuel é encarada como uma forma de poder estudar, para aprender e desenvolver as potencialidades de seu aluno, independentemente das dificuldades que apareçam. O contato direto com a realidade em que sua prática está inserida também lhe possibilita esse olhar e desejo de conhecer sobre a síndrome de Samuel. Os fundamentos essenciais para se desenvolver uma prática inclusiva responsável são imprescindíveis no campo da educação especial, no quesito de adaptações curriculares viáveis a uma criança com SD. Não somente deixar para o acaso, ou para o fazer no momento. Para Mantoan (2011), esse é um fator considerável a prática do professor:

No percurso da inclusão, os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já tinham. Sua formação. Nessa perspectiva, os professores também são aprendentes. [...] é neste lugar que o professor avança no modo de produzir sua ação e, assim, vai transformando sua prática (MANTOAN, 2011, p. 144).

O contexto de formação e de autoformar-se considera um saber prévio a respeito do novo que encontramos em sala de aula. O ponto de vista de Helena e de Joana são singulares. Cada uma, em seus diferentes percursos de experiências e como se veem hoje, ensinado a Samuel, mesmo compartilhando vivências semelhantes, reagem de acordo com suas personalidades, percepções, conceituações e experiências profissionais.

O fato de não estarem acabadas, prontas, traz um senso de humildade e ao mesmo tempo a urgência de se aprender mais, pois o hoje é fato para Samuel e ele não espera.

Diante das respostas das professoras, percebemos que suas práticas enquanto professoras de uma criança com SD inicialmente se construíram por meio da necessidade de ensinar a uma criança com especificidade. A falta de capacitação trouxe ações reflexivas, de que seria

necessário estudar para conhecer e saber como desenvolver uma boa prática. O senso de que a escola é quem precisa se adaptar ao aluno é notório em suas falas. Considerando assim uma ação mais do que urgente no cotidiano escolar da educação infantil.

As interações do aprender de Samuel

A aprendizagem da criança com SD caminha em pequenos passos, devido as suas conexões neurais serem um pouco lentas e por isso seu processo de atenção, memória, compreensão e de percepção demora para acontecer. Mas acontecem, cada uma a seu tempo e necessidade. Com base nesse entendimento, nessa segunda temática trabalhada analisaremos as percepções das professoras a despeito das aprendizagens que Samuel tinha construído e como as suas práticas pedagógicas, em um prisma de adaptações curriculares, estavam sendo proporcionada a ele. Iniciamos a partir do olhar da professora titular Joana.

Ao analisarmos a sua fala, consideramos que sua compreensão sobre os conhecimentos que Samuel tinha adquirido partiam de um ponto importante. Para ela, o fato de ele ter expressado suas preferências à pintura, já era considerado como conhecimento e ela utilizava desse seu interesse claramente apresentado para desenvolver suas atividades. Ela mostrou-se atenta a essa habilidade dele. O trabalho pedagógico se ancorava também na necessidade de trazer para sala questões do cotidiano de Samuel, mas não somente dele. Outras crianças também tinham a oportunidade de interagir com esses gostos de Samuel, pois muitas também possuíam o mesmo interesse.

Em sala de aula, durante algumas observações, percebemos que esses interesses “cores e pinturas” eram trabalhados cotidianamente. Dentro do conteúdo da apostila ela trazia esse elemento como ferramenta de exposição do assunto e como estratégia para todos interagirem com Samuel. Essa prática da professora Joana considerou as vivências cotidianas do currículo, sendo possível traçar os itinerários particulares de Samuel, de modo a potencializar aprender dele e dos demais (PIMENTEL, 2012).

A valorização dada a essas especificidades do aprender de Samuel, o estimula a querer estar na escola, a participar das situações de vínculo com os saberes que Joana oportunizava., Por mais que fosse uma situação de ludicidade, descontração e até de brincadeira, existia um sentido para ele, e assim, o conteúdo que possui sua importância, também era apreendido por meio de múltiplas percepções. Ao passo que essa interação acontecia todo espaço e integrantes dessa turma ganhavam mais cumplicidade, generosidade, trocas de saberes. Essas adaptações e inclusão somente foram possíveis pelo fato de Joana, enquanto professora, “ter valorizado as

referências individuais, prestar atenção as singularidades e a estabelecer, a partir daí, alterações curriculares que favorecessem aprendizagens” (PIMENTEL, 2012, p. 42).

Analisando a perspectiva da professora Helena a respeito dos conhecimentos adquiridos por Samuel, a maneira que essa professora vinha percebendo o que essa criança estava aprendendo permeava pelo campo de sua cognição, ou seja, a percepção como elemento propulsor de entrada para o seu saber, trouxe a essa professora a certeza e convicção que ele era capaz de aprender, por meio das interações com os colegas. O fato dela não aceitar ele se isolar ou ficar muito tempo sozinho, nos faz compreender que sua prática inconscientemente se pauta, em uma consciência inclusiva e que reage aos impulsos das situações de repostas, que o desenvolvimento de Samuel impõe.

Para a professora auxiliar Helena, o avanço em conseguir segurar um lápis com destreza é considerado como um conhecimento específico que Samuel merece adquirir e ser reconhecido, ela respeita essa evolução e defende eminentemente que o tempo de seu amadurecimento motor. Em sua fala traz essa reflexão:

Então eu percebo que tem avanços, porque nessa questão da aprendizagem, é considerado avanço até a forma dele pegar num lápis, por que tipo assim, tem que ver é... como ele chegou e vê os pequenos, no tempo dele é claro, o tempo da aprendizagem dele. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Sua fala é clara e traduz nitidamente seu posicionamento quanto ao tempo de Samuel. Refletimos que o mais importante é ela acreditar que ele é capaz de aprender, e por isso estimula e não se cansa em fazer esse trabalho. Toda a construção e reconstrução dos saberes de Samuel, depende muito dessa mediação entre a professora, o aluno e o que se quer conhecer ou favorecer a ser conhecido. O reconhecimento da individualidade acontece nesse contexto das interações professor e aluno. Nessas ideias, Helena tinha noções de identificar que ele era uma criança única, como as demais de sua sala, sua identidade (tempo, ritmo, gostos, interesses, decisões, características etc.) mereciam serem respeitadas naquele lugar de direito. Respeitar a identidade da criança pode ser considerado como um princípio importante na prática de um professor que luta por uma escola inclusiva. Quando a professora Helena, diz,

porque a gente quando ver essa questão das estratégias, que devem ser utilizadas, a gente não pode generalizar achar que toda criança que tem Down ela vai se desenvolver do mesmo jeito, cada uma vai aprender de uma forma. Porque antes deles terem essa deficiência, eles são seres humanos, tem as particularidades, as subjetividades cada um, então é muito importante, por

isso que eu digo que é muito importante aprender a partir desse contato, dessa experiência. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Pensar essa atitude da professora é conceber um ensino que pensa heterogeneidade, que facilita as aparições da personalidade de seu aluno. Não descaracterizar a identidade de Samuel pelo simples fato de ter SD, e prejudgá-lo igual a outros que possuem a mesma síndrome tornou o desenvolvimento dele mais prazeroso e o trouxe a um lugar de honra. Por isso que era necessário conhecer Samuel, para poder agir sobre a sua realidade de enfrentamento a desafios constantes e de potencialidades poder ser desabrochado seu contexto de inteligência.

Com efeito, segundo Mantoan (2012) ressalta:

Conforme se percebe, trata-se de uma construção tecida em meio a um processo de desenvolvimento de talento, que tem, na educação, a perspectiva de realização, vez que a ela compete possibilitar que a criança descubra e se descubra, transforme e se transforme a cada dia segundo lhe seja oportunizada a experimentação do que for necessário ao seu crescimento (MANTOAN, 2012, p. 45-46).

A marca de Samuel é o que passa de relevância em seu contexto de sala de aula, não devido a sua deficiência, mas, sobretudo, por consideramos ser ele sujeito de seu próprio lugar, de autonomia das suas escolhas. Aumentar suas tentativas de se descobrir em seu contexto social, escolar, familiar, dando-lhe chances desses acertos e consertos possibilitou a ele novas descobertas de realidades de suas aprendizagens, construções de sua personalidade humana.

A partir da fala da professora Helena, respeito se torna a palavra chave em sua percepção de tudo até aquele momento vivido com Samuel. O cotidiano junto a ele sempre a fez perceber campos férteis de saberes que ele poderia constituir, regado sempre a propostas positivas de créditos as suas habilidades, saberes prévios e a toda bagagem de situações que ele já tinha vivido em sua vida de cinco anos de idade. Era notório sua satisfação em proporcionar momento com esse contexto a Samuel, via-se em seu olhar o desejo de que ele conseguisse aprender, entender as suas tentativas de mediação com o sabre novo, fosse esse escolar ou da vida.

Nessa perspectiva, diante desse tema discutido e analisado, os critérios e organizações para se ensinar a Samuel são considerados relevantes na conjuntura em que esse vive a inclusão com vistas a educação especial.

Com isso, consideramos, nesse momento, os trabalhos em registro que vinham sendo feito para Samuel, as questões de planos individualizados, atualizações e inserção do componente de Educação Especial, no documento Político Pedagógico da escola – PP. Nesse sentido,

as falas das professoras foram muito próximas e semelhantes, pois diante da necessidade de sabermos se as adaptações eram feitas mediante orientações da coordenação pedagógico ou gestão e se essa orientação ou prática estava sustentada por um documento legal da escola, a resposta veio como impacto forte aos nossos ouvidos quando tanto a professora titular *Joana* relata:

Sobre o PPP nunca tive acesso, nem a esse que está em fase de construção. O que eu estou tendo base, são os materiais que eu leio, é... mas da escola em si eu ainda não tive acesso, que eu já teria ter recebido no primeiro dia de aula, quando... no primeiro dia de aula não, assim que tivesse para voltar a aula, tivesse dito: “Magna você vai ter duas crianças especiais, então tá aqui o material do PPP, a parte da educação inclusiva você vai trabalhar em cima disso aqui, nesses pilares, mas eu não tive, infelizmente. (entrevista realizada com a professora Joana em 03/05/2019, professora titular - PT).

Nesse sentido, mais uma vez o corpo gestor da escola é insuficiente no critério orientações pedagógicas inclusivas ao corpo docente. Porém o que frisaremos é o fato de a escola ainda não ter atualizado o seu documento norteador de práticas e ações da escola em todo seu currículo, atendendo as especificidades da educação especial/inclusiva como modalidade educacional. A escola que matricula uma criança, seja ela com a deficiência que possuir, automaticamente é dado a ela a responsabilidade de se adequar e responder as exigências das necessidades educacionais dessa criança. Para isso se dar as flexibilizações e adequações necessários ao currículo da escola. No entanto, é justo afirmar que por mais que essas questões não estejam registradas, impressas em documentos da escola, as ações estão se concretizando na ação docente das professoras. Ao mencionar que possuía o seu plano e que nele as adaptações necessárias para atender Samuel estavam sendo feitas, *Joana* nos tranquilizou. Reiterando essa prática a professora auxiliar *Helena* também corrobora:

“No caso é, o plano de aula, é todo feito no geral, então o que vai mudar vai ser a questão das metodologias[...], porque tem aquela preocupação de na sala de aula[...]então o plano é todo pensado no geral, o que vai mudar é as estratégias a forma como eu vou trabalhar com ele, é dessa maneira”. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Quando tratamos de adaptações curriculares – AC, são essas situações cotidianas que precisamos encontrar em sala de aula, atitudes espontâneas e pensadas, de modo a abranger diferentes graus de necessidades da criança com SD, eliminando as barreiras pedagógicas, de

acesso e principalmente de atitudes. Assim podemos ver as mudanças necessárias em múltiplos elementos do currículo. Pimentel (2012) nos traz uma assertiva pertinente a nossa discussão,

O currículo é o instrumento que a escola possui para adaptar-se as necessidades dos estudantes com síndrome de Down, e, portanto, necessita ser flexível e comprometido com uma educação não segregadora, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional (PIMENTEL, 2012, p. 46)

As práticas de Joana e Helena não estavam amparadas em nenhum teórico e nem muito menos respaldadas em um dispositivo da escola que as lhe conduzissem nesse processo com Samuel, porém elas sabiam que eram urgentes mudanças nas suas formas de administrar a sala, de reorganizar os espaços e o tempo, de estruturar as atividades de maneiras mais atrativas e de promover uma aula com mais ludicidade. Tudo isso para que Samuel prestasse atenção e desenvolvesse um caminho mais fácil de aprender e, nesse movimento, todos ganhavam, pois ao passo que elas pensavam inicialmente em um planejamento que viesse alcançar as necessidades de Samuel todos os alunos também eram contemplados com um ensino/aprendizagem inclusivo.

Participando em participação: os conhecimentos de Samuel contribuindo no planejamento

Mesmo em contexto de adaptações curriculares, se faz necessário repensar o currículo. Com a criança com SD não existe, atividades e redimensionamentos pedagógicos sem a presença dessa criança para se construir um projeto intencional de possibilidades relações com o saber. Desta feita, nessa temática dialogaremos com as visões multidimensionais das professoras quando conversamos sobre a participação e o planejamento pensando nessa interação em que Samuel faz parte.

A construção do conhecimento de Samuel, ia a cada quintas e sextas-feiras – dias em que frequentava a escola regular, sendo moldado gradativamente, ora caminhando em passos lentos, ora um pouco mais acelerados, mas sempre com a participação efetiva dele. O processo educativo, pautado em uma prática pedagógica inclusiva, remetiam essas ações e intenções de mais oportunidades para a constituição de um aprendizado holístico.

Partindo para as reflexões acerca da fala da professora Joana sobre a participação de Samuel na rotina da sala, a mesma trouxe elementos superficiais sobre essa perspectiva. Queríamos que ela tocasse a partir também, da ideia de interação, colaboração com as atividades da

rotina, seu envolvimento nos acontecimentos da sala, mas essas questões pouco foram mencionadas.

No entanto, analisamos que sua compreensão quanto essa participação que discutimos como base a teoria de Oliveira-Formosinho (2008)²⁷, não se excluiu totalmente dos preceitos dessa autora, e sendo assim, ponderamos trazer significados as suas impressões quanto ao diálogo sobre a participação de Samuel.

Para Joana, a participação que remete a interatividade entre saberes, práticas que Samuel construía com seus pares, estava voltada para situações de aproximação afetiva com o grupo, com as demais crianças a sala Tudo que envolvia relações interpessoais, como por exemplo, o isolamento de Samuel em determinadas atividades, depois a aproximação com conversas com alguns alunos que ele escolhia pra se relacionar, tornavam-se ponte para a sua participação ou não em sala de aula.

Durante os acontecimentos em sala de aula como a atenção às situações aparentemente não relevantes, trouxe a observação para Joana, de que esse fato poderia ser um mote para a participação de Samuel em sala. Vejamos sua fala:

Hoje mesmo eu estava fazendo a chamadinha ai eu disse Samuel, ai ele “EU”, ele sabe que Samuel é ele. Ai eu estava chamando o nome de uma outra aluna: Emile Helena, ai os meninos: FALTOU, aí ele, NÃO. O nome da auxilia é Helena, e estava ali (na sala de aula), então ele entendeu que a Helena que eu estava chamando não era a aluna, era a Helena professora e disse: “NÃO, AQUI”, querendo dizer que, OLHE ELA TÁ AQUI, NÃO TÁ AQUI. Então assim, é um entendimento, é uma participação ele tá tendo um tendo atenção do que tá acontecendo em sala de aula, por que se ele não tivesse tendo essa atenção, quando os meninos tivessem dito, Emile Helena não está, ele simplesmente não tinha dito, mas ele prestou atenção, NÃO HELENA TÁ AQUI, MINHA TIA TÁ AQUI”. (entrevista realizada com a professora Joana em 03/05/2019, professora titular - PT).

É registrado nessa situação que para essa professora, a atenção, ou a percepção auditiva dele, está voltada a identificar os sons, as pessoas, que constroem juntamente com ele as suas significações, recriações de saberes, e isso não se faz sozinho. A cada membro da sala ele atribuía uma referência que lhe mantinha atento as identificações desses sujeitos e, por isso, era fácil saber a quem e o que se falava. Essa professora sabia que ele estava conseguindo fazer relações e, por isso, era partícipe ativa de suas aprendizagens.

Em virtude de suas expressões durante as poucas participações em sala de aula, percebíamos as tentativas de trazê-lo mais para junto ao grupo, por parte das professoras, mas na

²⁷ Teoria discutida na página, 85 deste trabalho.

maioria das vezes ele se esquivava e voltava a ficar sozinho na salinha da leitura. Dessa forma, outras crianças iam ao seu encontro, mas Samuel permanecia lá, quando ninguém lhe dava mais atenção ele procurava a mesinha que deseja sentar-se para realizar uma tarefa ou simplesmente brincar.

Mesmo com pontuais comportamentos, as professoras insistiam na estimulação com Samuel, quer fosse para compartilhar com os colegas quer fosse para pintar um desenho ou até mesmo ter cuidados com seu material, pois elas sabiam que essas construções também configuravam-se como conhecimentos de mundo, de convivência, intelectuais que eram relevantes para o desenvolvimento futuro dessa criança. Sustentando essa reflexão Oliveira-Formosinho (2008, p. 22) afirma, que: “a construção do conhecimento pela crença necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação”.

Nesse viés, analisamos a percepção da professora auxiliar Helena. Aqui consideramos que ela trouxe uma reflexão pertinente para nossa discussão. Ela mencionou a participação de Samuel como algo essencial ao seu desenvolvimento e nos fez refletir que o comportamento que ele tinha, relatado por Joana, poderia ser proveniente da ausência de uma rotina em casa, ou seja, ela atribuiu o comportamento de algumas vezes se isolar e ao egocentrismos de Samuel ao fato do mesmo em casa não ter uma rotina, com tempos, atividades específicas, e por ser filho único reforçaria essa prática em sala de aula. Em sua fala percebemos essa situação:

É uma questão que compromete muito o desenvolvimento dele, porque nós sabemos que toda criança tem que ter essa rotina, ele tem que ter essa rotina, então eu percebo que ele tem essa capacidade de aprender, que ele já mostrou isso, que tem essa capacidade de aprender, mas precisa ser estabelecida essa rotina, é uma coisa que vem um acompanhamento todo de casa, pra que ele possa aqui, realmente, é dar essa continuidade nessa rotina. Porque a gente sabe que é o reflexo do que ele vivência. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Os contextos de vida de Samuel contribuem significativamente para o desenvolvimento de seus comportamentos. Sua participação ou não em sala de aula, independentemente de sua vida no âmbito familiar, seus costumes eram carregados consigo para dentro da sala e lá se entrecruzavam com as demais culturas familiares e sociais que ali se encontravam. Toda as múltiplas contextualizações cotidianas contribuía para que Samuel se formasse.

Tomando como empréstimo o pensamento de Oliveira-Formosinho (2008, p.19), “a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos

de ação pedagógica”. O que ocorre com Samuel podemos entender ser o que Oliveira-Formosinho nos elucidou. Ele próprio refez sua maneira de aprender e assim é empregada em qualquer lugar que esteja. Por mais que saibamos que o imperativo da criação interfira nesse processo de aprender, é importante ressaltarmos que ele conseguiu desenvolver estratégias, sejam elas de comportamentos, de interação com seus pares ou até mesmo de individualidade, para poder construir seus conhecimentos. E as professoras nesse interine foram partícipes dessa construção, mesmo que não se percebam nessa teoria.

Participar ativamente em um espaço democrático de elevação de direitos entre os sujeitos que são pares, torna as relações de interdependência entre Samuel, as outras crianças e as professoras propulsores de pensamentos e ações inesperadas e surpreendentes para o saber, para o fazer. Enquanto as crianças divertem-se com o que Samuel pode propor a elas, a professoras mediam essas capacidades de interagir mais, dividir mais, compartilhais mais entre eles.

Nesse viés, toda a participação que Samuel expressa precisa ser levada em consideração, as adaptações curriculares, a identificação, o que ele gosta, pensa, aprende e deixar ele expressar por meio das múltiplas linguagens são pertinentes para também balizar o planejamento diário das professoras. Saber o que é prioridade ele aprender, elencar estratégias para ensinar envolve deixar as potencialidades e necessidades de Samuel conduzir parte da organização da rotina e do planejamento.

Tomando como ponto de referência as falas das professoras Joana e Helena, compreendemos que elas desenvolvem o plano a partir de objetivos inclusivos, levando em conta os conhecimentos que Samuel já se apropriou ou que necessita ser reforçado. Os elementos da vida escolar como a motricidade fina, que corresponde a sua área motora; os elementos da vida social, como o trabalho em divisão, a autonomia e independência em cuidar de seus pertences, que corresponde as regras de convivência; e os elementos da área biológica e cognitiva como, o ritmo e o tempo de seu amadurecimento, são questões essenciais que tomam lugar no momento de se pensar nas elaborações de contextos de possibilidades múltiplas por parte das professoras.

Esses elementos apontados possuem uma representatividade fundamental para ambas as professoras elaborarem seu plano diário, específico para atender Samuel, para ser visto como personagem responsável também da organização da aula. O planejamento das professoras visa respeitar e propor estratégias que estimulem o tempo do amadurecimento cognitivo dele, pois compreendem que não adiante pular etapas de seu processo, mas que se pode utilizar as potencialidades que ele já possui como pressuposto para conquistas de novas habilidades intelectuais, sociais, emocionais ou motoras. Com base nessa reflexão a professoras auxiliar Helena, relata:

Porque a gente tá tentando trabalhar essa questão, da coordenação né, que ele ainda tem a coordenação, ainda não tem a coordenação desenvolvida e tipo assim, na hora de pegar num lápis, ele não tem a força pra pegar num lápis, então tem todo esse, esse cuidado e é ... respeitando o tempo, porque nós sabemos que tem que respeitar o tempo dele e mais todas as atividades que são propostas, nós procuramos respeitar esse tempo, mas enfatizando essa questão de, de do que ele precisa desenvolver, essa questão da coordenação, que eu acho também bastante importante, que ele desenvolva, pra ele já ganhando essa questão da autonomia. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

Os ajustes que são realizados no dia-a-dia, objetivando a aprendizagem de Samuel, percebemos que passam, inicialmente, por uma trajetória de construção do contexto social, familiar, escolar, subjetivo dele para se chegar a um contexto de recursos conteudistas, que ele também precisa conhecer. Por isso, entendemos que existe sim uma intenção pedagógica nas práticas que essas professoras vêm desenvolvendo com esse aluno. Existe um sentimento espontâneo de flexibilização de suas ações, ao mesmo momento que sabem que não podem considerar a execução positiva de seus planejamentos sem que considerem os conhecimentos que Samuel já possui como substrato norteador da aula, atendendo também os demais alunos.

Para Oliveira-Formosinho (2008, p. 26),

a práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos. É isso que tornar uma pedagogia da participação mais complexa e imprescindível, pois a criação de possibilidades múltiplas implica que há uma interdependência real entre o contexto e os processos psicológicos e educativos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não uma subordinação previsível desses processos aos vários tipos de contextos.

Compreendemos uma práxis formadora ao refletir sobre as práticas dessas professoras. Durante o período de observação conseguíamos encontrar elementos suficientes para amparar, não só nessas ideias, uma pedagogia de participação presente na prática delas, não somente pela promoção responsável, mas por percebermos o sentimento de pertencimento de Samuel a esse grupo. Ele sabia que fazia parte do processo de deliberações, sobre o que dizia respeito. Ele estava a todo momento incluído e ativo nessa ação docente.

Uma escuta sensível aos balbucios, aos olhares, as expressões corporais, iam acontecendo e reservado no determinado momento do dia para ser visitado e registrado e, dessa forma, as professoras podiam ir buscando atender as expectativas primárias para aquisição de saberes de Samuel, como também trazer toda turma para participar dessa experiência colaborativa.

O contexto social de Samuel que proporcionamos como professoras

Quando discutimos inclusão no contexto da escola, um dos primeiros sentimentos que devemos ter é o do respeito para com o que é e quem diferente. As singularidades que os contextos sociais que as crianças estão em constantes interações, nos faz compreender que o ser social precisa de respeito para ser, para se desenvolver, para conhecer e para crescer com o outro. As representações simbólicas que as crianças na Educação infantil vivenciam, lhes preparam para uma vida em sociedade, sejam estas em grupos pequenos da sala de aula, ou nas vivências diárias do espaço familiar.

E com Samuel, esse contexto não poderia ser diferente, ao analisarmos as falas das professoras sobre esse viés da temática, conseguimos identificar o direito em ser quem ele é independentemente de sua condição genética, e por isso elas efetivaram nas propostas curriculares esse direito. Em grande parte de suas ações metodológicas, víamos a valorização das interações de sociabilidade, socialização, troca de experiências entre os pares de Samuel, mas isso oportunizado pelas professoras.

Trazemos relevância em nossa discussão a preocupação da professora Joana. Quando soube que seria professora de uma criança com SD, sua ação ativa e direta, partiu para o trabalho de sensibilização, conscientização e respeito diante das diferenças físicas, cognitivas que seus alunos irão encontrar. Com a chegada de Samuel, ela viu a necessidade de fazê-los compreender a situação e de se adaptarem as necessidades que porventura iriam ser confrontadas no convívio com este aluno. Afinal eles também são crianças, por isso foi preciso uma conversa esclarecedora para ser abolido qualquer tipo de discriminação, pré-conceito ou exclusões.

Nesse sentido, a fala da professora Joana nos esclarece de fato a sua preocupação como bem-estar social de Samuel, ao chegar no seu primeiro dia de aula:

Então primeiro dia de aula, eu já fui trabalhando: nós vamos te duas crianças que são um pouquinho diferentes de vocês, mas elas são crianças muito especiais, que nós devemos cuidar, que nós devemos dar carinho. Fui trabalhando. No primeiro dia que Samuel chegou na quinta-feira, parecia que todos os alunos da minha sala já conheciam Samuel de muito tempo, e eu acho que você percebeu esse tempo todo, que eles têm muito respeito e carinho por Samuel, por que eu tive essa preocupação de trabalhar. (entrevista realizada com a professora Joana em 03/05/2019, professora titular - PT).

Nortear esse trabalho de aceitação ao novo para as crianças foi uma das inquietações dessa professora. Não podemos deixar de lembrar que muita coisa estava em constante alteração durante a rotina da sala, pois em sua sala Joana tinha contextos familiares diferentes, contextos sociais e culturais diferentes, e a forma que aquelas crianças iriam receber Samuel teria que ser,

em sua concepção, a melhor e mais acolhedora possível. E realmente constatamos esses comportamentos durante as nossas observações. Foi lindo de se vê o tratamento das crianças com ele. Não víamos crianças e Samuel, víamos crianças como todo, pois por mais que por vezes Samuel não aceitasse estar em grupo as próprias crianças faziam questão de insistir para que ele participasse. Elas entendiam que a presença de Samuel era muito importante e de maneira alguma ele poderia ficar de fora tudo que acontecia na sala e na escola.

Nesse sentido, as professoras mediavam essas situações de socialização e interação de Samuel com as outras crianças. Não havia nada sendo forçado, que constrangesse ele ou que o deixasse com temor em não fazer ou participar. As atividades eram preparadas para atendê-lo em suas necessidades de interação com o outro, de fazê-lo sentir seu lugar e seu espaço naquele grupo; as crianças tinham prazer em trazer sempre ele para estar juntamente com elas aprendendo e desenvolvendo-se.

Desta feita para Pimentel (2012, p. 81):

A mediação da aprendizagem, numa proposta de escola inclusiva implica o reconhecimento da diversidade das características dos estudantes, de suas potencialidades e de uma resposta adequada às suas necessidades a partir da interação professor-aprendente e entre aprendentes.

Descaracterizar Samuel, em suas diferenças no momento de sua chegada em sala de aula seria lhe roubar a identidade, e nesse caso, não foi o que Joana fez, justamente o contrário. Ela lhe garantiu o direito de ser e estar onde ele quisesse, e com essa mesma atitude a professora Helena reforçava todos os dias durante o acompanhamento que realizava com Samuel.

As manifestações sociais que Samuel estavam sempre ligadas à sua relação com o outro, ou seja, constantemente para demonstrar sua contribuição ao grupo ou para manter um contato mais direto com situações de aprendizagens, a mediação seja das professoras ou das próprias crianças eram imprescindíveis. As crianças e Samuel mantinham seu vínculo afetivo e social estabelecido por meio de sentimentos e demonstrações de cuidados, o carinho, o respeito, a preocupação de estarem em coletividade.

Essas características dos comportamentos para o processo social das crianças para com Samuel e deste para as crianças, não se resumiam apenas ao contato de brincar. Estava atrelado as situações de regras e limites, de organização das atividades, de negociações diante das brincadeiras, aspectos de respeito às diferenças e discordâncias sempre superadas. Ao seu modo, mesmo com pouco domínio da oralidade, ele conseguia comunicar-se com algumas palavras, com gestos, com expressões fazendo com que as outras crianças lhe compreendessem. Corroborando com Lleixá (2004)

é fundamental desde as primeiras experiências da vida em grupo, na escola infantil, que a criança vivencie o valor e a importância das diferenças individuais, já que é essa diferenciação que enriquece a vivência coletiva. É necessário, portanto, superar a tendência errônea ao igualitarismo (LLEIXÁ, 2004, p. 50).

O envolvimento de Samuel com as crianças e as professoras o levava a estar constantemente em disposição para aprender. A interação que ele sempre estabelecia essas relações facilitava essa apropriação cognitiva e fortalecia os vínculos de caráter social entre eles.

A contribuição coletiva de modo a propiciar as relações sociais de Samuel, configuravam-se em uma das várias justificativas para que ele estivessem na escola, pois se no primeiro dia de aula, ao conhecer seus colegas, a acolhida não tivesse sido calorosa o mesmo não teria entusiasmo de querer voltar, e possivelmente seu desejo de aprender teria sido efêmero. A atitude da professora em preparar a sua turma pode também reforçar os interesses de Samuel para voltar todas as quintas e sextas-feiras à escola. Víamos em seu comportamentos que ele compreendia a importância de estar com seus colegas no momento de aprendizagens voltadas aos conteúdos. Sempre que as professoras orientavam uma atividade logo ele corria, escolhia a mesinha que queria sentar e a ali junto a professor Helena realizava a tarefa, mas sempre conversando com o colega e sugerindo situações que chamassem a atenção de seus colegas para lhe ajudarem também.

As representações do espaço familiar para Samuel se configuravam muito fortes em suas expressões na sala de aula. Para Helena era um fator forte em suas manifestações sociais as experiências que ele sentia em sua casa junto aos seus primos, traduzida nos momentos de brincadeiras ou em situações de diversão durante as aulas, as imitações, o faz de conta, as danças que faziam parte de suas percepções de como se relacionar com o outro, eram todas colocadas em práticas na escola. A fala de Helena traduz claramente esses aspectos,

[...] Ele gosta muito de dançar, e eu percebo que é uma coisa do contexto dele, quando coloca música ele e ele é apaixonado por música, é uma coisa que ele não gosta de tv, então essas expressões que realmente que você percebe que ele tem esse contato no contexto social dele. Música, dança inclusive ele utiliza muito dos brinquedos e faz de microfone, ai você percebe que já veio de casa. (entrevista realizada com a professora Helena em 03/05/2019, professora auxiliar - PA).

O cotidiano de Samuel, sempre esteve presente em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagens. Na escola, ele era um aliado em todo o seu percurso de construções de

saberes, de descobertas, de deslumbramento do novo. As relações sociais que ele estabelecia, eram conquistadas com base no respeito, carinho mútuo.

Lléixa (2004) afirma

Por meio de atividades que realiza em sua vida cotidiana, a criança sintoniza-se com uma diversidade de situações e conhecimentos inerentes a seu ambiente: o jogo com outros colegas, a comemoração de uma festa popular, o trajeto que faz diariamente para à escola, as informações que recebe, as situações problemáticas que tenta resolver, suas preocupações em torno de uma determinada temática. Isso oferece-lhe uma gama de possibilidades, mediante as quais pode incorporar noções, conceitos, adquirir destrezas, habilidades, incorporar valores, atitudes e normas relativas a elementos do seu ambiente (LLÉIXA, 2004, p. 131).

Diante do que foi observado em nossa pesquisa, acreditamos que a capacidade de conhecer melhor a inclusão, se faz cada vez mais urgente. No contexto de nosso trabalho, as respostas das professoras quanto à adaptação curricular para atender ao aluno com síndrome de Down não foi identificada de maneira muito consistente. Por outro lado, é notório que ambas as professoras buscam compreender mais a síndrome e buscam autonomamente melhorar suas práticas pedagógicas. Que fique o exemplo de busca e perseverança para conhecer o outro, o novo, o diferente, ou seja o cotidiano das relações sociais de todo e qualquer sujeito.

5 NÃO ESTAMOS ACABADOS, AINDA EXISTEM MAIS DE 21 INTE- RAÇÕES COM A SÍNDROME DE DOWN

Fonte: Gomes (2019)



"É preciso amar as pessoas como se não houvesse
amanhã, porque se você parar pra pensar na
verdade não há".

(Pais e filhos, Legião Urbana).

O amor é o que nos move para acreditar na educação, para lutar pela inclusão. Sem amor ao que se faz é impossível, o sucesso sincero de nosso ofício, é inadmissível testemunhar diariamente a verdade de ser educador.

Concluir algo que não pode ser acabado se torna um paradoxo impossível de se resolver. Pois bem, buscaremos nesse momento do nosso trabalho condensar nossas palavras em parágrafos emanados de desejos de conhecer mais, e transcender a responsabilidade que foi realizar a pesquisa, a satisfação que se faz em apresentar em palavras carinhosas e verdadeiras, tudo aquilo que sonhamos em viver, tudo que foi possível tocar e ver se materializando. É, enfim produzimos uma dissertação! Mas não apenas um trabalho em pesquisa, mas experiências e sabores de dois anos vividos com intensidade.

Iniciaremos essa tentativa de desfecho, pelo início de tudo. Motivações foram inúmeras, mas apenas uma movia-nos em profunda necessidade de ofertar a todos um pouco do que queríamos e não foi totalmente possível. Conhecer um filho pela primeira vez é uma festa, porém quando se recebe a notícia de um filho com deficiências múltiplas, existe sim um sentimento de tristeza e medo. Saber do diagnóstico de Yan Filipe, nosso filho, nos motivou a compreender o que de fato era a educação infantil, de como ela nos auxiliaria nas práticas da educação especial a partir do momento em que o nosso Yan iniciaria sua vida escolar.

Assim nasceu o nosso desejo incessante de conhecer mais, sentir mais, fazer mais pela educação. Não iríamos nos esgotar, a nossa luta sempre foi incansável. Seguimos nesta trilha em nossa graduação. Quando chegou o momento de escolher o tema do trabalho de final de curso, prontamente tivemos o impulso de querer pesquisar sobre as políticas públicas para a pessoas com deficiência que existia em nossa cidade, Assú/RN, e para nossa tristeza, constatamos que na cidade nas secretarias, de Educação, Social e da Saúde não existiam nenhum tipo de programa, ação, atendimento que tivesse como pilar de suas atividades ou inclusas nelas, políticas para a pessoa com deficiência. Nesse sentido não teria como não seguir adiante com essa temática. As mais variadas perspectivas de estudos acadêmicos e profissionais que envolvessem a educação especial e a educação infantil seriam nossa área a ser pesquisada e pouco a pouco aperfeiçoada pelas experiências. Torna-se relevante trazermos esse roteiro de tudo que nos orientou para chegar nesse trabalho, pois a nossa essência merece ser enaltecida para que se faça possível compreender que a educação especial/inclusão e a educação infantil não foram uma escolha aleatória. E que acreditamos em sua representação em nossa pesquisa.

Enfim chegamos no ano de 2017 POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, ofertado pela nossa amada e competente UERN. Sim, neste ano conseguimos,

após duas tentativas de ingresso, a aprovação no mestrado regular, agora de fato tudo que víamos construindo ao longo desses 8 anos, após o nascimento de Yan, estaria se concretizando em mais um degrau, como forma de externar o nosso desejo de pesquisas mais profundas, mais consolidadas teórica e empiricamente sobre essas duas áreas graciosas para a educação. Nesse sentido a nossa saga está continuamente concretizando-se nessas páginas. Dentro desse arcabouço de motivações para área acadêmica, esses serviram também ao longo desse tempo, para suscitar e efetivar o nosso cenário profissional as nossas causas pessoais deram lugar as inquietações que conseguiram respostas no nosso fazer diário na atuação psicopedagógica e da docência como professora de educação especial, campos que ao longo de 6 anos vem nos dando oportunidade de reivindicar direitos e trazer perspectivas de novas aprendizagens e ensinamentos para a educação. Compreendemos que esses dois percursos se tornaram pontes para dar vida e alegria ao nosso trabalho. O que seria dos textos, sem aquilo que foi vivido a um tempo atrás? O que seria da pesquisa sem o olhar necessário de análise-reflexiva com bom senso, mais respeitando o distanciamento? Todas técnicas e procedimento metodológico, todos os achados não teriam sentido sem partir de uma relação intrínseca com o pesquisador. Por isso, chegar nesse último capítulo do nosso trabalho, mas não acabado, nos traz o sentimento que comove por termos Giovana que acreditou ser possível o nosso sonho.

Em nosso trabalho de maneira indireta, tivemos o desejo de homenagear, o nosso filho Yan Filipe, o mesmo nasceu com má-formação congênita, o que ocasionou uma serie de deficiências (intelectual, motora e cegueira), e por isso tivemos como participante principal de nossa pesquisa uma criança com síndrome de Down, que possui a deficiência intelectual. As deficiências similares nos aproximaram e fizeram com que tivéssemos uma relação de similaridades dos comportamentos, do tratamento e do luto familiar. Muitas vezes, durante a pesquisa, nos pegávamos pensando em Yan, quando olhávamos para Samuel. As ações que ele realizava, expressões que ele esboçava, sempre estávamos encontrando alguma forma de fazer relações com nosso filho. O fato de não termos escolhido diretamente o nosso filho para ser o nosso participante, simplesmente foi decidido como uma forma de nos resguardarmos de qualquer envolvimento e confusão de análises e achados da pesquisa. Sabíamos que não seria fácil fazer esse movimento tão ético como teria que ser. Acreditamos que todo o percurso trilhado da nossa pesquisa, foi feito com o direcionamento sensitivo de Yan.

Percebemos que as próprias professoras de nossa pesquisa estavam sensíveis ao viés de compreender o quanto é urgente as nossas práticas inclusivas conscientes enquanto educadoras, pois são impreteríveis no cenário atual da educação infantil. Não existe espaço para espera ou achismos em desenvolver um conteúdo, um planeamento pensando inicialmente no meu aluno

com deficiência, para que todos possam aprender. Quando pensamos nas atitudes que transformam em sala de aula, estamos adotando propostas que estabelecem a integração de todos, sem distinção.

Permeados por esse enfoque afetivo que tomou de conta nesse capítulo, o objetivo geral foi “analisar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança com Síndrome de Down a partir de seus contextos de interação”. Os contextos de interação que considerávamos que ele estava inserido, diziam respeito aos espaços escolares e familiares que Samuel convivia, envolviam as pessoas, o seu corpo, suas linguagens, suas expressões, sua fala, seu pensar. Esses contextos que se entrecruzavam nos permitiram compreender que, de fato, o que ele aprendia em qualquer contexto ele sabia usar e aproveitava no momento das construções de conhecimentos, para resolver seus problemas infantis. Em relação a sua maturidade como criança de 5 anos, o seu comportamento mimado em várias situações e o pouco entendimento dos tempos escolar, dependiam do crescimento e amadurecimento do seu biológico, por isso precisava ser estimulado para ser desabrochado.

O nosso primeiro objetivo específico, conhecer a SD através dos contextos de interações de desenvolvimento da criança, foi possível ser contemplado no 2º e 3º capítulo do nosso trabalho, a nossa intenção foi de apresentar os contextos em que Samuel, antes mesmo de chegar a escola se colocava, os fatores da biogêneses, clínicos, nomenclaturas específicas para a deficiência que a Síndrome de Down causa. Esse capítulo sem dúvidas diante das nossas pesquisas e estudos literários nos trouxe maior esclarecimento sobre o fator característico que a síndrome ocasiona na criança, o nosso interesse discutindo esses pontos foi literalmente de apresentar para os leitores que ainda não possuem conhecimento sobre essa realidade específica da SD. As dificuldades em seu desenvolvimento diante do aspecto familiar, o estado de luto que toda família passa até chegar à preocupação e problemas globais que ele enfrentaria para estar na escola. Esses pontos explanados, consideramos que contribuíram para o olhar clínico e aceitação de qualquer professor que vier a ler o nosso trabalho. A partir desses estudos pudemos observar as práticas que as professoras de Samuel desempenhava em favor dele, como também em analisarmos até que ponto elas sabiam sobre a SD, onde vimos que eram conhecimentos rasos, mas cheios de práticas que foram consolidadas de acordo com as necessidades que surgiram no caminho do fazer docente a Samuel.

Em nosso segundo objetivo, “identificar a pluralidade de conhecimentos que a criança com síndrome de Down desenvolve em sala de aula, a partir de suas experiências”, nesse objetivo estivemos contemplando sua concretização durante a parte inicial do 4º capítulo, a pesquisa empírica em casa e na escola. Foi possível ver, por meio de variadas formas, como Samuel se

desenvolvia. As experiências que Samuel outrora vivenciou eram percebidas como estratégias de suas aprendizagens e desenvolvimento quando ele claramente fazia uso delas do ponto de vista cognitivo, usando suas funções superiores, destacando a pensando em como realizar algo, ou sua atenção um pouco mais focada. Sob o enfoque social nas superações em se manter em maior tempo diante da sociabilidade com os colegas interagindo, observando, ensinado e aprendendo. No enfoque emocional, o sentimento que era despertado pela motivação de estar com aqueles que ele confiava durante as tarefas para lhe ajudar. E sob o ponto de vista motor, mesmo que sutilmente, suas habilidades com corpo de maneira ampla o ajudava a compreender os espaços de convivência e durante as apresentações de representações comemorativas.

Foi possível notar durante a pesquisa inicial com Samuel o quanto ainda se tem a necessidade de considerar o que criança sabe como apropriação de conhecimentos. Infelizmente, ainda se valoriza enfaticamente a soberania e exigência que a criança com deficiência aprenda os conteúdos dos livros, como algo mais importante do que suas experiências cotidianas. Ainda nessa perspectiva, os vieses da vida cotidiana como centro da aprendizagem eram marcantes diante das interações entre Samuel e seus colegas, e pouco a pouco as professoras percebiam e buscavam aproveitá-los nas atividades que ele realizava. Com um olhar mais criterioso percebemos que sutilmente os seus saberes ficavam um pouco a margem, percebíamos que as professoras, de maneira inconsciente trazia o ensino de conteúdos como algo urgente e primordial para Samuel aprender.

Samuel nos mostrou o quanto ele possuía de saberes, tão diversos quanto a forma que ele encontrava de estabelecer relações entre eles e seu contexto de sala de aula. As observações diárias que fizemos permitiram compreender que ainda existem fragilidades no desenvolvimento motor de Samuel. A respeito delas, não sabemos se consideramos a falta de estimulação precoce, no contexto escolar e familiar ou como observamos, se em sua casa ele não possui horários específicos para trabalhar sua coordenação motora, que o fazem ainda não ter as articulações necessárias para manusear um lápis com mais precisão. Seu tônus ainda apresentava muita flacidez e pouca rigidez nos movimentos finos.

No terceiro objetivo, “examinar as práticas docentes para inclusão de crianças com Síndrome de Down considerando a participação da criança na construção de seus conhecimentos e sua auto formação”, sendo contemplado na segunda parte do 4º capítulo, finalizamos as nossas análises alcançando o objetivo proposto. Foram percepções reais de como as práticas pedagógicas das professoras estavam acontecendo de modo a traçar planos, estratégias inclusivas, mas, a cima de tudo, a considerar Samuel participante ativo desse processo de ensinar aprender, que ele muito tinha a contribuir.

As práticas que as professoras realizavam aconteciam com uma visão amplo e geral das adaptações curriculares para um aluno com síndrome de Down, porém nos bateu um sentimento de tristeza o fato de sabermos que elas pouco possuíam de formações nessa área, e que todo o conhecimento advinha de uma formação autônoma sobre o assunto. Pensando no paradigma da educação inclusiva, percebemos em suas falas e mesmo durante os dias que estávamos em pesquisa, um trabalho pedagógico preocupado com a inclusão de Samuel. Por mais simples que fossem as adaptações, elas tinham essa noção de que ele precisava de ajustes em seu processo, especificamente na organização curricular voltada atender as suas especificidades.

Quanto à participação de Samuel nos planejamentos, atividades, metodologias, percebemos no relato das duas professoras, que essa pedagogia ainda lhes eram desconhecida, o sentido literal do aluno que participar em que se encontram os processos de participação: a observação, a escuta, e a negociação, desses apenas a observação era algo notável em suas práticas pois a todo momento elas estavam identificando saberes, superações e conhecendo o desenvolvimento e aprendizagem de Samuel a partir de suas formas de atribuir significado `experiências, mesmo que levemente sendo perceptível. A isso elas necessitavam sustentar cada vez mais as suas práxis. Sobre a auto formação da nossa criança, esse era um ponto que foi possível percebemos ser respeitado. Samuel experimentava a diferença todos os dias, sua formação identitária era formada com a ajuda de todos e sem dúvida as professoras conseguiam proporcionar esse sentimento e esse direito, que lhe era preservado. Elas entendiam que respeitar o seu tempo, seus limites e valorizar suas habilidades o ajudava a se conhecer e formar seu caráter, trazer para ele auto aceitação de quem ele era, independentemente de sua síndrome.

O fruto auto formativo que as vivências e experiências profissionais trouxeram para aquelas professoras, eram vistos cotidianamente. Elas também se formavam enquanto mulheres, esposas, e professoras. Os saberes coletivos que Samuel compartilhava não beneficiava a poucos, mas a todos que interagiu com ele.

Diante das considerações que tecemos nesse momento do nosso trabalho, mesmo em lutas desde muito cedo, em defesa dos direitos humanos e da convicção imutável de que todos podem aprender, o que ainda constatamos são escolas infantis que relutam para aceitar que a nossa sociedade mudou. Não temos mais o padrão de aluno perfeito que tanto se exigia no século XIX. A normalidade, a homogeneidade deram lugar à diversidade de aprendizagens e de identidades. As novas propostas de educação requerem como em estado de urgência, posturas inclusivas. Discutimos nesse viés por ainda termos identificado situações que exigiam mudanças de atitudes por parte da gestão escolar, ressignificação da gestão pedagógica que trabalha com a educação especial.

Mas, estamos felizes e radiantes por sabermos que mesmo em meio às dificuldades, ainda temos profissionais comprometidas com seu fazer, que trabalham e defendem a bandeira da inclusão em sua sala de aula. A dimensão das singularidades preponderantes em sua turma, as motivam a não desistir. Samuel, ao seu modo, nos mostrou o quanto é importante darmos lugar de fala, de expressão a uma criança seja com deficiência ou não, elas precisam serem ouvidos, pois muito elas têm a dizer. Acreditamos ser este o primeiro princípio para nos considerarmos professores na educação especial, seja o respeito, fazer a escuta sensível verdadeira a essa criança é que confere a nossa prática toda sua efetivação. Samuel provou que conhecimento ele já tinha, só necessitava de oportunidade para apresentá-lo. Buscamos revelar algumas práticas que as professoras com poucos recursos e formações conseguiam realizar para que Samuel viesse ser, fazer e aprender. Mesmo enfrentando duras realidades em sala de aula.

Concluindo por hora, esse trabalho nos trouxe realizações social, acadêmica, pessoal e desejos de pesquisas futuras. Consideramos que no âmbito social o nosso objetivo de apresentar a sociedade Açuense e Mossoroense, o que uma criança com SD, é capaz de aprender e de usar como recursos para suas aprendizagens, acreditamos que conseguimos fazer essa exposição, a sociedade que exclui e subestima precisa saber e aceitar o quanto as nossas crianças com deficiência possuem para nos ensinar.

Quando refletimos no âmbito acadêmico, acreditamos que despertaremos em futuros pesquisadores inquietude interessada de se estudar as crianças com SD em sua multidimensionalidade de áreas, pois aceitamos que ainda se tem muito o que se pesquisar, compreender e descobrir sobre elas.

No âmbito pessoal, podemos dizer que, por hora, combatemos o bom combate, mas a nossa fé permanece viva e não guardada. Estamos convictos de que somos cada vez mais diferentes, após essa pesquisa mentes se abriram mais, perspectivas de novas pesquisas se acenderam. Fazer uma pós-graduação em mestrado era um sonho que tínhamos, não por vaidade ou por status, mas por considerarmos importante nessa categoria de pós-graduação estarmos fomentando as discussões e pesquisas na área da educação infantil e da educação especial/inclusiva. Víamos nesse espaço uma oportunidade de registrar nos termos científicos e acadêmicos histórias de vidas e práticas profissionais de pessoas que vivem as diferenças. Consideramos tão somente verdade que a inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se crie exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Mas é preciso conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda vida (CARVALHO, 2008).

Não iremos sair desse processo da mesma forma que começamos. Sem dúvidas o sujeito que nos tornamos hoje foi feito por dedicação, persistência e conquistas. Desafios que foram superados dias após dias, para que chegássemos ao final, mas no início de outro ciclo, com a certeza de que mais um obstáculo foi vencido. Nestas últimas linhas externo minha gratidão reforçando o sentimento de generosidade por parte da minha orientadora, que ao longo desse processo acreditou que éramos capazes, de a “quatro mãos” produzir e defender as nossas convicções e ideais pessoais, profissionais e éticos, através da nossa pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE**. Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. São Paulo (Estado). São Paulo: SE, 2012.

BELLABEN, M.C.G. **A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com síndrome de Down**. 2001. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253399/1/Ballaben_MariaCeciliaGuimaraes_M.pdf Acesso em: 20 out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOCK, A. M. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28., jan./abr. 2002.

BONOMO, L. M. M. **Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down do município de Vitória/ES**. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2999/1/tese_3081.pdf . Acesso 20 nov. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na perspectiva da educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: . 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**.. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

CAIADO, Katia Regina Moreno; Baptista, Cláudio Roberto de; Jesus, Denise Meyrelles. (Orgs.) **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. et al. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.126-142, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, G. S. **O processo de interação comunicativa de duas crianças com síndrome de Down e comportamentos autistas**. 2010. 95f. Dissertação. (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/309764/1/Castro_GlendaSaccomano_M.pdf. Acesso em 02 nov.2017.

CASTRO, A. S. A.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., et al., (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 303-312.

CARVALHO, E. N. S de. **Interação entre pares na Educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1844?locale=pt>, Acesso em: 29 out. 2017.

COSTA, Samira Gonçalves Queiroga da et al (Org.). Síndrome de Down: Família, Educação e Aprendizagem. **Instituto de Neurociência e Desenvolvimento Humano Síndrome de Down: Família, Educação e Aprendizagem**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-7, 18 set. 2015.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em 24/10/2017.

DANIELSKI, Vanderlei. **A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2001.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. DUARTE, Edison (Orgs.). **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de caso: as relações de crianças com síndrome Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. 448f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2578> Acesso em: 07 nov. 2017.

FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.).

GHIRELLO PIRES, C.S.A. **A interrelação fala, leitura, e escrita em duas crianças com síndrome de Down**. 2010. 130f. Tese (Doutorado em Linguística - Neurolinguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269136/1/GhirelloPires_CarlaSalatiAlmeida_D.pdf Acesso em: 23 nov. 2017.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LLEIXÁ ARRIBAS, Teresa. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar** [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Ana Cristina Dias Rocha. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Karina Rizek. MENDES, Roseana Pereira. FARIA, Vitória Líbia Barreto (Orgs.) **Livro de estudo: Módulo II**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____ (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal, 2004. www.portalinclusivo.ce.gov.br> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. (Org.). **Genética baseada em evidências – síndromes e heranças**. São Paulo: CID editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 13-37.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro; Zahar, 1960.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, Natal, 23 nov. 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370

SILVA, K. S. de B. da. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down**. 2005. 209f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14299/1/KatieneSBPS.pdf> Acesso em: 29 nov. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5- 16, jul./dez. 2004.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WINNICOTT. Zeljko Loparic (Org.) **A ética do cuidado** .São Paulo: DWW Editorial, 2013.

YIN. Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

7 APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO
Entrevista semiestruturada

PARTE 1

Identificação: professora titular: _____ professora auxiliar: _____

1º) Função: _____

2º) Tempo de experiência: _____

3º) Há quanto tempo atua na Educação Infantil? _____

4º) Tem participado de cursos de atualização? Se sim, quais? _____

5º) O que você entende por inclusão?

6º) Como tem sido o processo de inclusão ao longo da sua carreira docente?

7º) Já teve experiências com criança/aluno com síndrome de Down? _____

8º) Relate as características principais da criança com Síndrome de Down considerando as suas experiências e percepções sobre o assunto



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO
Entrevista semiestruturada

PARTE II

Identificação: professora titular: _____ professora auxiliar: _____

1º) Como você se perceber ensinando a uma criança com síndrome de Down?

2º) Quais os conhecimentos adquiridos por Samuel que você destaca como relevantes?

3º) Qual a sua percepção diante da participação ou não participação de Samuel durante a rotina da sala?

4º) Existe algum plano (semanal, bimestral ou anual) direcionado/ especificamente para ser desenvolvido com Samuel?

5º) Você percebe momentos de socialização e interação de Samuel com as outras crianças? Quais as manifestações sociais que ele expressa?

6º) Quais os conhecimentos produzidos por Samuel que estão sendo levados em consideração na organização e planejamento no dia-a-dia da sala de aula?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para o sujeito e sua responsável.

Este é um convite para você e seu filho participarem da pesquisa cujo título é OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES que é coordenada por ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS e que segue as recomendações da resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que seu filho e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou seu filho recusando-se a participar da pesquisa, sem que isso lhes tragam nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa se justifica pela NECESSIDADE DE SE REFLETIR SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN e tem por objetivo ANALISAR O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL, EMOCIONAL E MOTOR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS DE INTERAÇÃO. Caso decida aceitar o convite, você e seu filho serão submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) SERÃO OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA E DE AMBIENTE FAMILIAR/DOMICILIAR; 2) SERÁ ORIENTADO A REALIZAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS; 3) PARTICIPARÁ DE MOMENTOS DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS E FILMADOS. Não há riscos envolvidos com a participação vocês. Você e ele não terão benefícios ao participar da pesquisa. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome e de seu filho não serão identificados em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garanto que os dados obtidos a partir da participação de vocês na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo. Se vocês tiverem algum gasto que seja devido à suas participações na pesquisa, serão ressarcidos. Se você sofrerem algum dano, que seja comprovadamente decorrente desta pesquisa, vocês terão direito a indenização. Você ficará com uma cópia deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada em cada página e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, AV. ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600-000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) seremos, eu e meu filho submetidos e dos possíveis riscos que possam advir da nossa participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que nossa desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de meu filho. (Caso nossa participação na pesquisa implique em algum gasto, seremos ressarcidos e caso sofra algum dano, seremos indenizados.

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Pesquisador

Pesquisador responsável: ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Comitê de ética e Pesquisa: CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, RUA PROFESSOR ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600-000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os pais

Este é um convite para seu filho participar da pesquisa cujo título é OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES que é coordenada por ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS e que segue as recomendações da resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação é voluntária, o que significa que seu filho poderá desistir a qualquer momento, retirando o consentimento ou recusando-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa se justifica pela NECESSIDADE DE SE REFLETIR SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DONW e tem por objetivo ANALISAR O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL, EMOCIONAL E MOTOR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS DE INTERAÇÃO. Caso decida aceitar o convite, seu filho será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) SERÁ OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA; 2) SERÁ ORIENTADO A REALIZAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS; 3) PARTICIPARÁ DE MOMENTOS DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS E FILMADOS SERÁ OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA; 4) SERÁ CONVIDADO (A) PARA REALIZAR UMA ENTREVISTA. Não há riscos envolvidos com a participação de seu filho. Ele não terá benefícios ao participar da pesquisa. Todas as informações obtidas serão sigilosas e o nome de seu filho não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garanto que os dados obtidos a partir da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa não será utilizado para outros fins além dos previstos neste termo. Se você tiver algum gasto que seja devido à participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, será ressarcido. Se ele sofrer algum dano, que seja comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele terá direito a indenização. Você ficará com uma cópia deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada em cada página e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, AV. ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600-000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação do meu (minha) filho (a) no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) meu filho (a) será submetido e dos possíveis riscos que possam advir da sua participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de ele desistir da participação em qualquer momento, sem que sua desistência implique em qualquer prejuízo a sua pessoa. (Caso sua participação na pesquisa implique em algum gasto, será ressarcido e caso sofra algum dano, será indenizado.

Participante da pesquisa ou responsável legal:

Pesquisador

Pesquisador responsável: ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Comitê de ética e Pesquisa: CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, RUA PROFESSOR ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600-000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para professores

Este é um convite para você participar da pesquisa cujo título é OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS ENTRE SABERES E FAZERES que é coordenada por ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS e que segue as recomendações da resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando o seu consentimento ou recusando-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa se justifica pela NECESSIDADE DE SE REFLETIR SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DONW e tem por objetivo ANALISAR O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL, EMOCIONAL E MOTOR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS DE INTERAÇÃO. Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) SERÁ OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA; 2) SERÁ ORIENTADO A REALIZAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS; 3) PARTICIPARÁ DE MOMENTOS DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS E FILMADOS SERÁ OBSERVADO(A) NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA; 4) SERÁ CONVIDADO (A) PARA REALIZAR UMA ENTREVISTA. Não há riscos envolvidos com a sua participação. Você não terá benefícios ao participar da pesquisa. Todas as informações obtidas serão sigilosas e o seu nome não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garanto que os dados obtidos a partir da sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, será ressarcido (a). Se você sofrer algum dano, que seja comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. Você ficará com uma cópia deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada em cada página e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN no endereço CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, AV.

ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600-000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.

Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a minha participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir da minha participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que essa desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. (Caso minha participação na pesquisa implique em algum gasto, serei ressarcido e caso sofra algum dano, serei indenizado.

Participante da pesquisa:

Pesquisador

Pesquisador responsável: ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS, no endereço Rua 24 de Junho, 618– Bairro Centro CEP 59650-000 ASSU-RN ou pelo celular (84) 999343521. Comitê de ética e Pesquisa: CAMPUS UNIVERSITÁRIO CENTRAL, RUA PROFESSOR ANTÔNIO CAMPOS, S/N, BR 110, KM 48, COSTA E SILVA, CEP 59600000 MOSSORÓ-RN ou pelo telefone (84) 3312-7032.



PREFEITURA MUNICIPAL DE ASSÚ

ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR AMÉRICO VESPÚRCIO SIMONETTI

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Rosa Nália da Silva diretora da Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENTRE SABERES E FAZERES) sob responsabilidade do pesquisador ÉRICA PATRÍCIA DA SILVA GALVÃO MEDEIROS) na Escola Municipal Monsenhor Américo Vespúcio Simonetti, localizada na rua Dr. Luís Antônio, nº 1027, Dom Elizeu – Assú/RN. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador a autorização para SER OBSERVADO(A) A DINÂMICA DE SALA DE AULA E DAS INTERAÇÕES DE UM ALUNO ESPECIFICO COM A ESCOLA; 2) ORIENTAR ATIVIDADES PSICOMOTORAS; 3) REALIZAR REGISTROS FOTOGRÁFICOS E FILMADOS NAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA; CONH CER A DOCUMENTAÇÃO DA ESCOLA COMO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, USAR O ESPAÇO FÍSICO.

Assu/RN, _____ de _____ de _____.

Rosa Nália da Silva, diretora