



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VITÓRIA HELLEN TAVARES DE ANDRADE

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA CRECHE
MUNICIPAL DO RECIFE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

RECIFE

2021

VITÓRIA HELLEN TAVARES DE ANDRADE

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA CRECHE
MUNICIPAL DO RECIFE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, como requisito para obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emmanuelle C. Chaves.

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A553i

Andrade, Vitória Hellen Tavares de

A inclusão de crianças com Síndrome de Down em uma creche municipal do Recife:
Desafios e Possibilidades / Vitória Hellen Tavares de Andrade. - 2021.
72 f.

Orientadora: Emmanuell C. Chaves.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Recife, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Infantil. 3. Síndrome de Down. 4. Prática pedagógica. I.
Chaves, Emmanuelle C., orient. II. Título.

CDD

FOLHA DE APROVAÇÃO

VITÓRIA HELLEN TAVARES DE ANDRADE

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA CRECHE
MUNICIPAL DO RECIFE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Data da Defesa: 10/12/2021

Horário: 14 horas

Plataforma: Google Meet

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Emmanuelle Christine Chaves da Silva - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ywanoska Maria Santos da Gama - Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Flávia Mendes de Andrade e Peres - Examinadora Externa

Resultado: (X) Aprovada

() Reprovada

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

As crianças com Síndrome de Down têm chegado em nossas creches e escolas e faz-se essencial que estejamos preparados para recebê-las e promover para elas um ambiente em que possam se desenvolver integralmente. O presente estudo aborda a inclusão de crianças com Síndrome de Down visando compreender como ocorre a inclusão dessas crianças em uma creche municipal de Recife na prática. Para tal, os objetivos específicos foram: 1) Identificar e descrever as atividades pedagógicas que são realizadas, pelos diferentes profissionais da creche (professora e estagiária), com as crianças com Síndrome de Down para promover a inclusão escolar das referidas crianças; 2) Descrever a rotina vivenciada pelas crianças com Síndrome de Down no espaço escolar e 3) Analisar os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos profissionais da creche. Foram realizadas entrevistas com as profissionais da creche e observações do espaço escolar e da rotina vivenciada pelas crianças. Os dados obtidos foram analisados, transcritos e divididos em categorias utilizando o método da videografia e inspirado na análise de conteúdo de Bardin, e os resultados encontrados foram atrelados ao aporte teórico deste estudo. A partir dessas categorias, pôde-se retratar que as crianças com Síndrome de Down eram incluídas na rotina da escola e participavam do momento das atividades pedagógicas, com algumas adaptações. Portanto, conclui-se que ainda há muito a ser feito no tocante à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, no entanto, com o reconhecimento de suas potencialidades, materiais e formação aos profissionais adequada, poderemos favorecer ainda mais o desenvolvimento integral dessas crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Síndrome de Down; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Down's Syndrome children have been increasing in our day care centers and schools, so it turns essential that professionals to be prepared to receive them and provide an environment which allows them to develop integrally. This research describes the inclusion of Down's Syndrome children in order to understand how occurs the inclusion in a Municipal Daycare in Recife in practice. The specific aims were 1) to identify and describe the pedagogical activities carried out by professionals at the Daycare Municipal Center (teachers and trainees) of Down's Syndrome children to promote the school inclusion, 2) to describe the routine faced by children with Down's Syndrome in the school and, 3) to analyze the didactic and pedagogical materials used by daycare professionals. The interviews were conducted with the daycare professionals and the school observations as well routine experienced by the children were carried out. The data were analyzed, transcribed, and divided into categories using the videography method and inspired by Bardin's content analysis, and the findings were linked to the theoretical basis of this study. From these categories, it has been observed that Down's Syndrome children were included in the school routine and participated in the pedagogical routines with few adaptations. Therefore, we conclude there is still much to be done regarding the inclusion of children with disabilities in Childhood Education, however, recognizing their potentials as well as materials and appropriate training support, it will further the full development of these children.

Key-words: Inclusive education; Preschool education; Down's Syndrome; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	11
1. SÍNDROME DE DOWN	11
2. INCLUSÃO ESCOLAR	14
3. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
3.1 A Inclusão escolar na Educação Infantil.....	21
3.2 Inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil	25
CAPÍTULO II: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
1. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	32
2. PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	33
4. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	35
5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	36
5.1 Análise dos dados das entrevistas	36
5.2 Análise dos dados das observações	37
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	38
1. RESULTADOS REFERENTES ÀS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS DA CRECHE.....	38
2. RESULTADOS REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES REALIZADAS	45
2.1 Atividades pedagógicas.....	45
2.2 Rotina	48
2.3 Materiais didático-pedagógicos	54
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58

REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aplicado às professoras e estagiárias.....	65
ANEXO A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os profissionais.....	67
ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças.....	70
ANEXO C - Modelo do Termo de Permissão para utilização de imagens para os responsáveis das crianças.....	72

INTRODUÇÃO

As crianças com deficiência têm chegado cada vez mais em nossas creches e escolas e a discussão sobre a inclusão escolar se faz mais necessária nos dias de hoje. Essas crianças precisam do acolhimento e suporte necessários para que possam desenvolver-se nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, como também socializar com todas as outras crianças que não apresentam nenhuma dificuldade ou alteração de desenvolvimento (crianças que possuem um desenvolvimento típico). Neste trabalho, iremos abordar as crianças com Síndrome de Down e que estão frequentando uma creche municipal no estado de Pernambuco, a fim de buscarmos compreender como se dá a inclusão dessas crianças nesta primeira etapa da educação básica.

A síndrome de Down é um distúrbio genético causado quando ocorre uma divisão celular anormal e a criança adquire uma cópia extra de uma parte do cromossomo 21, que provoca na criança uma aparência facial distinta, deficiência mental e atrasos no desenvolvimento (FBASD, 2020; MATA; PIGNATA, 2014). Essa síndrome não é uma descoberta recente, foi diagnosticada pela primeira vez em 1866 por John Down e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo de 2010, há mais de 300 mil pessoas com a referida síndrome no Brasil.

É necessário que essas crianças recebam estimulação precoce e tenham um atendimento adequado para que possam se integrar à sociedade. Para isso, elas devem contar com o suporte de profissionais da educação, de fisioterapeutas e fonoaudiólogos.

Tendo em vista que a creche se encontra na primeira etapa da Educação Básica, e que as crianças com Síndrome de Down podem encontrar neste espaço um contexto para potencializar o seu desenvolvimento, a investigação dos desafios e possibilidades do processo de inclusão dessas crianças parece se constituir como uma questão de pesquisa relevante, principalmente para profissionais da educação que atuam com crianças de zero a seis anos.

A Educação Infantil é o lugar no qual a criança vai ter o primeiro contato com a educação formal e pode assim desenvolver relações com outras crianças de mesma idade. A Educação infantil engloba crianças de 0 a 5 anos e a criança com síndrome

de Down, dentro dessa perspectiva, poderá se desenvolver muito mais facilmente se receber os estímulos necessários desde bebê. Acreditamos, pois, que a inclusão feita desde a educação infantil é o primeiro passo para que possamos alcançar a complexidade da aprendizagem da criança com síndrome de Down e assim potencializar seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, motor e social na vida adulta.

Sendo assim, foi desenvolvida uma pesquisa inicial em busca de compreender se essas crianças são incluídas e como. O tema surgiu mediante às visitas da pesquisadora numa escola municipal da prefeitura de Recife, na qual se deparou com uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil, então surgiu a curiosidade de entender como essas crianças estavam inseridas nessa etapa de ensino, e após a escolha da creche campo, entender como os professores(a) e auxiliares de desenvolvimento Infantil (ADIs) ou Estagiários(a) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de referência trabalham para incluir os alunos com Síndrome de Down.

Esse tema é muito pertinente para estudantes de Pedagogia uma vez que serão esses que, futuramente, ao atuarem enquanto pedagogos necessitarão saber das especificidades das crianças com Síndrome de Down e como atuar, do ponto de vista pedagógico, para contribuir para o desenvolvimento e aprendizado delas.

Para a sociedade, acreditamos que é importante que a lei que garante inclusão de toda e qualquer criança nos ambientes escolares seja cumprida, e que as pessoas tenham acesso a esse estudo inicial e possam conhecer mais sobre as crianças com a síndrome em questão e que estão vivenciando o processo de inclusão escolar em uma creche municipal.

Neste sentido, elaboramos como objetivo geral: compreender como ocorre o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down numa creche municipal da cidade do Recife. Além disso, propomos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar e descrever as atividades pedagógicas que são realizadas, pelos diferentes profissionais da creche (professora e estagiária), com as crianças com Síndrome de Down para promover a inclusão escolar das referidas crianças; 2) Descrever a rotina vivenciada pelas crianças com Síndrome de Down no espaço escolar; 3) Analisar os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos profissionais da creche com as crianças com a Síndrome de Down.

CAPÍTULO I: APRESENTANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1. SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) é uma anomalia genética que é causada quando ocorre uma divisão celular anormal e a criança adquire uma cópia extra de uma parte do cromossomo 21, isso ocorre na hora da concepção da criança (CORRETAGER *et al.*, 2012).

As pessoas com síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. Esse distúrbio genético não é de responsabilidade de nenhum dos sexos. No que diz respeito aos pais, existe 50% de chance de cada um ter contribuído nesse resultado, pois não é algo previsível, é algo “aleatório”. Além disso, essa condição não engloba raça, cor ou condição financeira, a Síndrome de Down pode ocorrer com qualquer ser humano no momento da concepção.

A Síndrome também tem repercussão na aparência facial da criança, e pode provocar deficiência mental e atrasos no desenvolvimento, como: dificuldade de aprendizagem, atraso de fala, ou aumento de peso e estatura abaixo do normal. No que diz respeito à cognição, a criança é afetada em sua intelectualidade e/ou dificuldade em pensar e compreender. A boca é pequena e algumas crianças mantêm a boca aberta e a língua para fora. A erupção dos dentes de leite é geralmente atrasada, há deslocamento da língua ou língua maior do que o normal (MATA; PIGNATA, 2014). De acordo com a Federação Brasileira de Associações de Síndrome de Down (FBASD), esta anomalia surge quando o feto ainda está sendo formado e segundo a Federação Brasileira dos associados de Síndrome de Down, essa Síndrome afeta 1 em cada 700 dos bebês nascidos no Brasil e no mundo cerca de 3 a 5 mil crianças nascem por ano com a SD, o que torna essa deficiência uma das mais comuns quando consideramos as síndromes genéticas (FBASD, 2020).

A SD foi diagnosticada pela primeira vez há 150 anos, quando o médico britânico John Langdon Down, em 1866, se referiu a ela pela primeira vez como um quadro clínico com identidade própria, e que por muitas décadas foi chamada de “mongolismo” devido a semelhança observada por John Down nas expressões faciais de seus pacientes e de oriundos da Mongólia (MATA; PIGNATA, 2014). Desde então,

tem-se avançado nas pesquisas sobre a Síndrome e em 1958, o francês Jérôme Lejeune e a inglesa Pat Jacobs descobriram de maneira independente a origem cromossômica da síndrome. Foi quando ela passou a ser considerada uma síndrome genética. Segundo o Ministério da Saúde (2013, p. 9):

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana. A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 9).

Moreira, El-Hani e Gusmão (2000) apontaram que em termos de desenvolvimento, a síndrome de Down, embora seja de natureza subletal, pode ser considerada geneticamente letal quando se considera que 70–80% dos casos de nascimentos de crianças com a síndrome morrem prematuramente. Os referidos autores também trazem em seu texto considerações em relação ao prognóstico, pois verifica-se que a prevalência da condição tem aumentado na população geral em consequência do aumento dos anos de vida das pessoas com Síndrome de Down. Tratamentos e terapias, em especial a estimulação precoce com fisioterapia e fonoterapia, mostram uma inequívoca contribuição para um melhor desenvolvimento e desempenho social da pessoa com Síndrome de Down.

Embora as crianças com Síndrome de Down sejam mais sujeitas a uma incidência maior de doenças, elas têm muito mais em comum com o resto da população do que diferenças. Bissoto (2005) defendeu que o desenvolvimento cognitivo da pessoa com Síndrome de Down usualmente é marcado por concepções pré-estabelecidas e sedimentadas que assumem um caráter de “absolutas e inquestionáveis”. Mas, o avanço de pesquisas que investigam essa Síndrome, realizadas em diversos países e em vários campos do conhecimento, tem levantado que muitas dessas concepções se mostram errôneas e estereotipadas.

Moreira, El-Hani e Gusmão (2000) também ressaltaram em seu texto que as habilidades intelectuais das pessoas com SD têm sido historicamente subestimadas, e estudos contemporâneos mostram que a maioria das pessoas com Síndrome de Down com estímulo precoce e o devido suporte conseguem se desenvolver.

Essas concepções errôneas sobre as pessoas com a Síndrome em questão se fazem presentes no nosso dia a dia e devemos buscar mais conhecimento e compreensão sobre essas crianças, que já chegaram em nossas creches e necessitam do suporte necessário para que possam se desenvolver.

Na história da humanidade, muitas das pessoas que possuíam alguma deficiência eram postas à margem da sociedade, mas hoje devemos favorecer a entrada e participação ativa desses indivíduos no meio social, e em vista disso, não podemos ignorar esse contexto histórico que acompanha as pessoas que possuem a Síndrome de Down. Antigamente essas pessoas eram completamente excluídas pois acreditava-se que as pessoas que não eram “normais” e saudáveis estavam amaldiçoadas, e por décadas as crianças e os adultos que possuíam algum tipo de deficiência, eram desprezados, como fica claro na fala de Mazzotta (2005, p. 16):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E, não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

À medida que as décadas foram passando e mais pesquisas foram feitas e um novo olhar sobre a Síndrome surgiu como aponta Wuo (2007). De acordo com este autor, com a reformulação da concepção da Síndrome de Down como acidente genético, somada aos avanços nos tratamentos médicos, psicológicos e pedagógicos, foi criada uma nova representação da "deficiência": que de uma função perigosa à sociedade (ligada à degenerescência da raça) passa-se à qualidade de vítimas de um “erro” (genético).

Tendo em vista as diferentes denominações que foram impostas (cretinos, idiotas, imbecis, mongolóides, retardados e, mais atualmente, “pessoas com Síndrome de Down) e suas concepções subsequentes a deficiência mental e a Síndrome de Down não superaram, ainda, a noção de “anormalidade” presente desde o século XIX (WUO, 2007).

Em busca do ideal devemos nos desvincular de tais pensamentos antiquados e/ou preconceituosos acerca da Síndrome e das pessoas que nascem com ela e buscar inserir essas pessoas no meio social como indivíduos ativos e possuidores de direitos que detém.

Ainda há uma concepção errônea muito presente em relação às pessoas que possuem a SD, de que tais indivíduos se desenvolvem, todos, da mesma forma, ou seja, apresentam as mesmas características, incapacidades e limitações orgânicas, motoras e cognitivas, o que é um completo equívoco. Faz-se necessário discutir e compartilhar uma concepção de que a pessoa com Síndrome de Down não constitui uma "raça" à parte, mas que apresenta, como qualquer outro representante da espécie humana, suas peculiaridades individuais de personalidade (BISSOTO, 2005).

Assim como apontou Bissoto (2005), devemos buscar transformar o nosso olhar acerca das deficiências e também das potencialidades que uma pessoa com Síndrome de Down possui. Nos dias atuais com a estimulação precoce, o auxílio de profissionais multidisciplinares e/ou suportes terapêuticos, pessoas com síndrome de down tem se desenvolvido, chegando à vida adulta e tendo conquistas na sociedade. Essas pessoas estão entrando na universidade, exercendo uma profissão, tendo um relacionamento e construindo uma família como qualquer outra pessoa poderia.

Um exemplo é a brasileira Maria Júlia de Araújo que saiu recentemente nas notícias por ser a nova modelo nomeada embaixadora nacional da marca L'Oreal Paris, sendo a primeira modelo com Síndrome de Down a ocupar esse posto. Ela já atua no mercado da moda desde 2018 e busca trazer o debate da inclusão em seu trabalho. Assim como Maria, existem outras pessoas com deficiência superando os desafios e atuando significativamente na sociedade.

Acreditamos, pois, que a criança com Síndrome de Down possui desafios no processo de seu desenvolvimento, mas que com a estrutura adequada, inclusão escolar de qualidade e acompanhamento de profissionais multidisciplinares, essa criança pode superar desafios e desenvolver suas potencialidades. Falaremos mais sobre inclusão escolar no tópico a seguir.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

Inclusão é o ato de incluir, acrescentar, adicionar coisas ou pessoas em grupos ou núcleos que antes não faziam parte, mas socialmente, esse termo carrega uma função maior. No âmbito social a inclusão se refere à igualdade e ao exercício do direito de todos terem acesso a viver como os demais, a ter lazer, escolaridade, participar do mercado de trabalho e etc. Sassaki (2005) define que a inclusão consiste

em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade para que sejam eliminados os fatores que excluem as pessoas com necessidades especiais do seu seio assim como eliminar os fatores que mantinham afastadas aquelas que já tinham sido excluídas.

Ao considerarmos a história da inclusão, Mantoan (2003) nos traz que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até os dias atuais – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. A autora explicita que no primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mentais, físicas e sensoriais. Mantoan (2003) afirma que a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, porém hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular. Mantoan (2003) ainda afirma:

Há que se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença, como aqui reportada. Revisitando momentos nos quais a nossa educação foi concebida e estruturada, da fase colonial aos dias de hoje, registramos momentos iniciais em que modelos externos trazidos pelos jesuítas e cultivados sob a inspiração de uma filosofia europeia de educação foram ultrapassados pelo Iluminismo da fase imperial, avançando, posteriormente, para os ideais republicanos e que resiste até os nossos dias, na sua expressão mais ampla. Calcada em uma filosofia da identidade, a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença e que sugere grandes mudanças (MANTOAN, 2003, p. 41).

Ao considerarmos a função social da inclusão, podemos destacar aquela relativa à inclusão escolar, que segundo Silva (2011) é, antes de tudo, uma questão de direitos, e também é um desafio. Ela traz que a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva, pois isto significa que a escola, além de proporcionar aos alunos um espaço comum no qual todos possam ter acesso, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas.

A inclusão escolar é baseada na ideia de que todos os cidadãos devem ter o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação e discriminação, e sem

nenhum tipo de preconceito, nem por questões sociais/culturais, nem pelas deficiências que alguns possam apresentar, pois a escola deve ser de todos. Mantoan (2003) defende que na perspectiva inclusiva, acaba-se com a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. Com a inclusão, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender ou para avaliar.

Para Miranda (2019) a educação inclusiva nos dias de hoje envolve certa adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e a mesma tem papel determinante na vida destes sujeitos. Porém, segundo a autora, a inclusão escolar foi e tem sido um enorme desafio para o nosso sistema educacional, principalmente no que diz respeito à universalização da educação básica e ao desenvolvimento de uma educação para todos. Miranda (2019) explicita também como as leis interferem nessa mudança, quando afirma:

É notório que as concepções sobre a deficiência na sociedade brasileira vêm gradativamente sofrendo modificações; prova disso são as constantes mudanças ocorridas nas leis e declarações que foram criadas ao longo dos anos, desde a primeira LDB – Lei das Diretrizes Básicas de Educação em 1961, pensando em uma proposta que garantisse às pessoas com deficiências oportunidades de ensino igualitárias (MIRANDA, 2019, p. 22).

Nesse caminho, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 diz que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Porém, embora nos dias atuais a discussão sobre inclusão esteja mais recorrente e que todos já saibam que é um direito dos alunos terem acesso à escola regular, na prática a realidade ainda deixa bastante a desejar, como aponta Glat e Fernandes (2005):

(...) em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 5).

As autoras também defendem que numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Mas para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive as pessoas com necessidades

especiais, a escola precisa capacitar seus professores, se preparar e se organizar para também adaptar-se. Baseadas na definição do MEC-SEESP (2008), as referidas autoras acreditam que inclusão não significa somente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para a realização de sua ação pedagógica (BRASIL, 2008).

A diversidade apontada pelas autoras traz a reflexão de que a nossa sociedade embora seja uma grande mistura de cores, raças e pessoas, muitas vezes quer pôr a escanteio o que é diferente para ela, como aponta Sasaki (2005):

O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc) (SASSAKI, 2005, p. 21).

Como exemplo de escanteio temos a exclusão escolar, que se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. E é nesse âmbito escolar onde pela sua deficiência como estudante ou por não acompanhar a turma, o professor recorre a colocar esse aluno com um “especialista”, pois ignora que ele seja capacitado para ensinar aquele aluno e que aquele aluno possa aprender (MANTOAN, 2003).

As pessoas com deficiência são as que mais sofreram ao longo das décadas, em vista do que as leis e as pesquisas feitas apontam, a sociedade necessita transformar seu olhar para que a inclusão possa ser realizada de forma realmente efetiva. Porque a eliminação de tais fatores de preconceito e exclusão deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005).

Acreditamos, pois, que a inclusão é um direito da pessoa com deficiência e como afirma Sánchez (2005) a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos. Essa educação seria sustentada na ideia em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos,

sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência), e assim garantir o direito de acesso e de desenvolvimento daquele aluno em socialização com outros na escola regular. Acerca da importância desse processo desde a primeira infância, falaremos sobre a Educação Infantil no tópico a seguir.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil (EI) definida a partir da LDB de 1996 é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Além disso, consideramos que a educação infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção decorrente de origem, cor da pele, da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social (BRASIL, 2006).

Para se alcançar essa finalidade do desenvolvimento integral da criança, deve ser considerada a indissociabilidade da função cuidar-educar que deve estar presente na educação infantil, e sobre essa função, Alves e Veríssimo (2007) afirma que mediante o cuidado, a interação e a brincadeira, estabelecem-se vínculos afetivos significativos e essenciais ao bem-estar infantil. Isto quer dizer que a qualidade das experiências infantis deve permitir às crianças terem confiança em si próprias, sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas, de forma a oferecer-lhes segurança para sua formação pessoal e social. A autora também defende que nas instituições de educação infantil é imperativo focalizar e potencializar as questões referentes à qualidade do cuidado e da educação, especialmente o primeiro, sendo cabível perguntar como os adultos/docentes estão provendo as condições adequadas para que as crianças possam se desenvolver plenamente.

Paula e Paula (2020) ao fazerem um panorama histórico trazem que no Brasil colônia, o valor da infância não era reconhecido e o conceito de criança naquela época era muito diferente do que temos hoje: ela era considerada um ser sem valor - “concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano”. Os

autores explicitam que as instituições que aqui surgiram focaram no acolhimento, principalmente de órfãos abandonados, visto que naquela época, ser mãe solteira era motivo de grande vergonha, principalmente para as classes consideradas superiores.

Segundo Paula e Paula (2020) uma das instituições brasileiras que mais perdurou com o atendimento das crianças abandonadas foi a “Roda dos Expostos” ou “Roda dos Excluídos” que se constituía de um aparato instalado nas janelas de Casas de Misericórdia, sendo de formato cilíndrico, divididos no meio por uma divisória, o dispositivo onde se colocavam os bebês para que assim que a criança fosse colocada no aparelho, a pessoa que estava abandonando rodava o artefato, deixando a criança para o lado de dentro da instituição e tocava um pequeno sino, para alertar que ali encontrava-se mais um órfão.

Porém, após muitas lutas e grande esforço de parte da sociedade, em décadas de negligência do poder público, iniciou-se um movimento, em prol da educação voltada para a infância:

(...) e sem privilégios de classe social: a Constituição de 1988 garantiu o direito à educação para a criança. No art. 208, inciso IV lê-se: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Outra importante medida, dois anos após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir do qual a criança e adolescente tiveram assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana (PAULA; PAULA, 2020, p. 99).

Nesse contexto histórico, Alves e Veríssimo (2007) critica que a desvalorização do cuidado enquanto função profissional do educador de creche tem sido creditada, entre outras razões, ao fato do cuidado infantil ser tradicionalmente atribuição materna e familiar e entendido como naturalmente feminino. A autora também afirma que a função educativa é vista na Educação Infantil, de maneira semelhante, como algo natural, fortemente impregnada pelo mito da maternidade, da mulher como educadora nata, e, portanto, destituída de profissionalismo. Esse é um mito que perdura até nossos dias graças à visão dos primeiros teóricos da educação infantil acerca das qualidades que deveria ter uma educadora de crianças pequenas: o fato de ser mulher, preparada pela natureza para a maternidade já a definiria como capacitada para lecionar.

Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), por outro lado, vem abordar a questão da formação do profissional da educação infantil quando aponta que um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos. A autora explicita que no Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, ou em unidades próprias de educação infantil.

No tocante a legislação, tivemos avanços significativos que chegaram para mudar o olhar para a Educação Infantil, como em 2017 que a Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Paula e Paula (2020) afirmam que através da BNCC, além do direito ao acesso à educação infantil, a criança passa a ter o direito de aprendizagem. A BNCC é a base para construção dos currículos em todos os municípios brasileiros, respeitando as particularidades de cada região. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e:

(...) essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36). Na BNCC, a organização curricular voltada à educação infantil está estruturada em campos de experiência, que são baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (PAULA; PAULA, 2020, p. 102).

Para os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Captar

necessidades que os bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa.

Neste trabalho, conceberemos a Educação Infantil como parte fundamental para o desenvolvimento integral da criança e indispensável no processo de promoção do desenvolvimento e inclusão de qualidade. Acreditamos também que a partir do conhecimento e da formação adequada que os profissionais de educação infantil tiverem, eles estarão aptos também para tanto trabalhar com as crianças com desenvolvimento típico quanto acolher e oferecer as mesmas possibilidades para as crianças que possuem algum tipo de deficiência, pois com um profissional consciente e com o auxílio de uma gestão ativa poderemos fazer a devida inclusão das crianças com alguma deficiência na Educação Infantil, que ainda hoje se faz um desafio. Uma vez que situamos o campo da Educação Infantil, abordaremos a partir de agora um panorama dessa inclusão nesta etapa da Educação Básica.

3.1 A Inclusão escolar na Educação Infantil

A inclusão é um direito fundamental de todas as crianças, e enquanto direito, não pode ser negado (BRANDÃO; FERREIRA, 2013). Os referidos autores defendem que a inclusão garante que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. O ato de incluir nos obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. E, segundo os autores, na perspectiva inclusiva, aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança. Brandão e Ferreira (2013) também afirmam que a ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e a escola deve buscar garantir o acolhimento e dedicação para todos esses alunos. E, para os autores, o conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem.

Galan *et al.* (2017) fundamentados em Carvalho (2007) afirmaram que a educação inclusiva é uma realidade no âmbito escolar. Os autores explicitam que a educação para todos não é algo fácil de ser adquirido, pois oferecer uma educação de qualidade e diferenciada não depende apenas das políticas educacionais, mas elas precisam ser vinculadas a outras políticas públicas, especialmente com as de recursos financeiros e outras como bem-estar das famílias. E para eles, o sistema educacional inclusivo precisa de órgãos dirigentes voltados às políticas públicas e sociais da educação.

Sobre essa perspectiva, Santos e Almeida (2017) trazem sua reflexão acerca da inclusão na educação infantil, onde apontam que essa é uma etapa importante para o desenvolvimento de várias dimensões da criança, como motora, socioafetiva e cognitiva e, destacam ainda que, é na educação infantil que são identificadas algumas necessidades que poderão comprometer o processo de aprendizagem da criança, tendo ela uma necessidade especial ou não. As escolas públicas de Educação Infantil têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma necessidade especial, e que muitas vezes não encontram na escola um local inclusivo que garanta uma educação de qualidade respeitando as diferenças.

Por ser uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, Brandão e Ferreira (2013) definem a inclusão na Educação Infantil como um fator essencial para contribuir com o desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo e social das crianças (com necessidades especiais ou não), e elencam as vantagens da inclusão, como: as crianças com necessidades especiais são poupadas dos efeitos da educação segregada, têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender através da imitação e ainda como e quando utilizar as competências que já possuem. As crianças também têm a oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais e comunicativas, têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade e têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento dito normal. Por outro lado, para as crianças com desenvolvimento típico, se oportuniza que elas possam desenvolver perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiências, têm a oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas, têm a oportunidade para aprender

comportamentos altruístas bem como saber quando usar tais comportamentos, e têm a oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios. Todas essas observações sobre as vantagens da inclusão escolar nos permitem refletir como é importante que trabalhem para construirmos creches/escolas que pensem na inclusão como sua prioridade.

Em concordância, Santos e Almeida (2017) defendem que é na escola, através das práticas pedagógicas, e a partir de experiências significativas que levem a criança a desenvolver suas habilidades, que irão surgir, de acordo com cada situação, estratégias de ensino para que tanto a criança com “desenvolvimento típico”, quanto a criança com necessidade especial na Educação Infantil, possam construir seus conhecimentos. Segundo as autoras, a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil.

No tocante a contribuição do professor na aprendizagem dessas crianças, Galan *et al.* (2017) afirmam que nesse contexto o procedimento de ensino para aprendizagem é indispensável, e o professor necessita ofertar diversas atividades que revelem quais atividades a criança mais se adequa e que mais chama sua atenção. Nas etapas da Educação infantil é possível observar que cada fase do desenvolvimento da criança é extremamente importante para a maturação da mesma, pois todas as fases estão interligadas e contribuem para o próximo passo de evolução da criança. Os autores defendem que para o professor que atua na Educação Infantil, é importante o conhecimento a respeito do desenvolvimento das crianças e o impacto que sua atuação pode refletir na formação das mesmas.

Sabe-se que a participação ativa do professor é de extrema importância no processo de inclusão dessas crianças, porém como aponta a pesquisa de Vitta, Vitta e Monteiro (2010) as concepções de inclusão do corpo docente estão divididas em duas vertentes, o que influencia na realização desse processo inclusivo:

Em todos os grupos, nesta pesquisa, aparecem respostas que remetem à importância da inclusão para o desenvolvimento social do deficiente, mas também a ideia de que inclusão não é para todos, ou seja, que existem casos que não podem participar desse processo. O aspecto mais citado como decisivo na elegibilidade para a inclusão, segundo os três grupos de professores, relaciona-se ao nível de independência que a criança tem ou pode conquistar - casos cuja deficiência física ou mental é muito grave devem

receber atendimento especializado em local apropriado. Alguns professores ressaltam que deveria haver uma avaliação rigorosa da criança e de suas possibilidades e necessidades antes da inclusão (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 421).

Os referidos autores trazem que essa discussão sobre quais crianças os professores conseguem ou não incluir se torna ainda mais complicada quando se considera a educação infantil, que ainda está buscando sua identidade na relação cuidado x educação. Percebemos, pois, os desafios existentes no processo de inclusão na Educação Infantil, como a falta de profissionais qualificados para um acompanhamento multidisciplinar com a criança, materiais concretos como brinquedos, jogos e materiais didático-pedagógicos adequados para as crianças e muitas vezes uma estrutura física adequada do espaço escolar para essas crianças. Portanto devemos repensar e redefinir a forma de atuação junto à diversidade de crianças que são atendidas nesta fase.

Ferreira e Guimarães (2003) explicitam que os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência se modificar, e segundo as autoras será tomando em consideração também as potencialidades, e não apenas os defeitos e as limitações das pessoas, e quando essa desconstrução se inicia na educação infantil, os impactos e benefícios são muito maiores, pois se desde a educação infantil a criança está sendo acolhida, recebendo os estímulos necessários e as mesmas possibilidades que uma criança com desenvolvimento típico recebe, ela poderá desenvolver suas potencialidades de forma muito mais efetiva em sua vida adulta.

A partir desta desconstrução, devemos procurar enfrentar e solucionar os desafios, buscando melhorar cada vez mais esse processo de inclusão, apresentando através das práticas pedagógicas experiências significativas que podem, mesmo que timidamente, promover o avanço da inclusão (SANTOS; ALMEIDA, 2017).

3.2 Inclusão de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil

Por “síndrome” compreendemos um conjunto de sinais, sintomas e/ou dificuldades de alguma natureza, o que remete a uma grande responsabilidade que temos em fazer a devida inclusão desses indivíduos na nossa sociedade e mais especificamente nas escolas e creches. Em relação à inclusão, Vitto Júnior e Lima (2011) trazem a seguinte contribuição:

A prática da inclusão não tem caminhos prontos, ela ocorre a partir da desconstrução das práticas excludentes. A inclusão é uma ação humana e necessita de ações humanizadoras de toda a sociedade para sua efetivação (VITTO JÚNIOR; LIMA, 2011, p. 82).

A partir de tal consideração, é possível pensar que deve ser na educação infantil que esse acolhimento inclusivo deve iniciar, pois se desde o primeiro nível escolar a criança recebe os estímulos necessários e enxerga naquele ambiente um local no qual ela é importante e tratada como sujeito igual de direitos, isso afetará todo o processo futuro de aprendizagem. Nós devemos voltar nosso olhar para as necessidades das crianças com Síndrome de Down e garantir verdadeiramente que seu direito de ser incluída e ter essa educação de qualidade seja cumprido, e isso se configura como uma luta diária pois a atual situação do ensino está muito distante da realidade ideal.

Bissoto (2005) traz em seu texto o que se refere às características e atrasos no desenvolvimento que as crianças com Síndrome de Down na idade de estar na creche apresentam em seus primeiros cinco anos de vida (idade na qual as crianças estão na creche) atraso na linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, dificuldade na produção da fala, assim como apresentam um vocabulário mais reduzido. Essas alterações linguísticas também poderão afetar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há maior dificuldade ao usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e para relembrar informações. A autora traz que vários estudos têm atestado que crianças com Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. A autora, porém, afirma

que essa dificuldade pode ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas.

Bissoto (2005) também traz alguns tópicos sobre o processo espontâneo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down onde podem-se observar três características centrais: um crescente uso de estratégias de "fuga", quando confrontadas com a aprendizagem de novas habilidades; uma crescente relutância para tomar a iniciativa em situações de aprendizagem e uma sobre-dependência de outros ou uma má utilização de habilidades sociais (atitudes para "chamar a atenção", como afastamento ou retraimento, distração do grupo para outros eventos, demonstrações exacerbadas de afetividade, birra e etc) em situações de solicitações cognitivas mais complexas. A autora, baseado em Wishart (1996, 2001), aponta que as explicações para tais condutas, que surgem nas situações de aprendizagem estão ao alcance das habilidades cognitivas já desenvolvidas pelas crianças, podem estar relacionadas às várias experiências negativas de aprendizagem vividas por uma criança ao longo de sua educação formal e informal junto aos profissionais. O acúmulo das tensões resultantes dessas vivências, segundo a autora, poderia explicar a baixa motivação que elas apresentam para se engajarem de forma mais ativa às situações de aprendizagem encontradas. Uma outra razão poderia estar na concepção estereotipada de que as crianças com Síndrome de Down, apesar das dificuldades de características cognitivas, apresentam comportamentos "compensatórios" de afetividade e docilidade, o que compensaria o fato de não "aprenderem". A autora abomina tal concepção, pois embora a afetividade apresentada por essas crianças seja algo positivo, de forma alguma deve ser um paliativo aceito para se desistir de ajudá-las a se desenvolverem cognitivamente.

O que tem se constatado é que os professores estão com dificuldade de acolher esses alunos, e Mendes (2006) em sua pesquisa explicitou que os sentimentos dos docentes manifestados frente às primeiras experiências relativas à inclusão de crianças na Educação Infantil foram: preocupação, insegurança, incapacidade, sensação de despreparo, medo de falhar e de sobrecarga de trabalho. O autor aponta, entretanto, que houve relatos de educadores que se sentiram estimulados pelo desafio ou pelo sentimento de indiferença. Em geral, as educadoras consideraram que os cursos recebidos e a experiência prévia ajudaram a compreender e aceitar a filosofia de inclusão, e no âmbito do discurso, elas se mostraram sensibilizadas com

a questão. Porém, segundo a autora, elas fizeram sérias restrições quanto à inserção de crianças pequenas severamente prejudicadas nas creches, demonstrando que a aceitação do princípio ainda é condicionada às características de desenvolvimento das crianças. E, com a falta de acolhimento ou da devida inclusão desse aluno com Síndrome de Down ou com outras necessidades especiais, muitos pais têm considerado o retorno dos seus filhos para as escolas especiais (SANTOS; MOUKACHAR, 2017).

Em relação às escolas especiais, vale a pena mencionar que em setembro de 2020, entrou em vigor o decreto nº 10.502 proposto pelo governo federal que, na contramão de todos os pequenos avanços que tivemos na política de Educação Especial, procura flexibilizar os sistemas de ensino, trazendo novamente como alternativa classes e escolas especializadas (ou seja, classes que acabam mais uma vez promovendo a segregação) (BRASIL, 2020). E houve grande mobilidade da comunidade escolar para que esse decreto não vigorasse, pois é um grande retrocesso no caminho da inclusão de qualidade e promove o afastamento das crianças com deficiência do contexto escolar diverso e das outras crianças neurotípicas.

Esse pensamento se torna perigoso para as crianças, pois as que estão numa escola especial vão estar apenas convivendo com os profissionais do AEE e com crianças que apresentam ou níveis de desenvolvimento semelhantes aos dela ou ainda outros prejuízos de desenvolvimento. O problema está no fato de que na sociedade não só existem pessoas com deficiências, e essas crianças crescerão não sabendo como interagir com a diversidade de pessoas e situações e isso pode trazer sérios prejuízos ao desenvolvimento e autonomia ao longo de sua vida.

Sobre a importância dessas interações com as outras crianças, Anhão, Pfeifer e Santos (2010) explicitam que:

O processo de inclusão escolar mostrou-se realmente eficaz, no que tange ao fornecimento de modelos de atuações sociais eficazes para as crianças com SD. Assim, pode-se acreditar que a inserção por intermédio do processo de inclusão escolar, durante a primeira infância, e quando os símbolos sociais estão sendo formados, é um fator determinante para o desenvolvimento dos aspectos sociais. Caso contrário, quais poderiam ser os modelos a serem seguidos pelas crianças com SD, se as mesmas não estivessem inseridas em ambientes que proporcionassem trocas de experiências construtivas para um novo cidadão? (Anhão; Pfeifer; Santos, 2010, p. 42).

Os estudos mais recentes como Drago e Dias (2017), Dias e Drago (2018) e Silva (2011) nos apontam as características e a complexidade da aprendizagem do sujeito com Síndrome de Down, porém enfatizam que essa aprendizagem não é impossível,

Portanto, tais características precisam ser observadas, porém não podem ser impeditivas para que esses sujeitos sejam vistos como seres que produzem e possuem história e cultura, membros ativos da sociedade. Ou seja, as características biológicas não podem ser impeditivas das características sociais (DRAGO; DIAS, 2017, p. 517).

Os autores se baseiam em Vigotski (2001) quando acentuam que a criança com deficiência é um ser histórico e cultural e capaz de desenvolver-se na sociedade. Drago e Dias (2017) também inspirados por Vigotski (2001) afirmam que ao considerar a criança como sujeito que aprende e se desenvolve nas relações que estabelece na cultura e com os outros sujeitos que estão ao seu redor, salienta-se que a criança com deficiência intelectual causada pela Síndrome de Down, apresenta como todos os outros sujeitos condições de vida distintas, entretanto, marcadas por funções psicológicas que a diferenciam dos outros sujeitos. Assim como defendem também a importância da inclusão dessas crianças na educação formal para que essas relações e interações se façam presentes na vida dessa criança com SD,

(...) salientava o essencial e importante papel que a educação formal tinha, e ainda tem, para que o sujeito se aproprie e desenvolva tais funções. Assim, entende-se que no processo de experiência da educação formal, quando esta é planejada de modo a possibilitar o acesso aos bens social e culturalmente desenvolvidos, a criança, independente de quaisquer particularidades pode aprender e se desenvolver (DRAGO; DIAS, 2017, p. 520).

Ainda destacando as contribuições de Vigotski (2011) podemos pontuar como relevante para a discussão no campo da inclusão as concepções que o mesmo traz em seu texto sobre a *“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal¹”*. Neste texto, Vigotski (2011) traz uma reavaliação radical acerca do olhar sobre a educação da criança anormal, quando afirma que o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, e que apenas limita o desenvolvimento da criança, segundo ele, todo o conceito da criança anormal foi

¹ A terminologia anormal presente nesse fragmento do texto veio da tradução dos textos originais de Vigotski, escritos há décadas atrás. Não utilizamos mais tal terminologia nos dias atuais para nos referirmos às pessoas com deficiência.

construído em geral pelas suas funções e capacidades perdidas em comparação com a criança normal. Porém ele defende que essa compreensão deve ser substituída, quando explícita:

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Em outro texto acerca do desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski (2018) traz os resultados de seu experimento, no qual ele observou o fato de que a criança, ao se deparar com dificuldades, é obrigada a percorrer um caminho indireto para superá-las e que do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. Segundo Vigotski (2018), o caminho indireto do desenvolvimento surge quando aparece um obstáculo no caminho direto, ou seja, quando pelo caminho direto a resposta é dificultada, a criança recorrerá a adaptações para obter a resposta, como quando não sabe responder o resultado de imediato e então usa os dedinhos para solucionar a conta de matemática.

Para ele a mais importante evidência disso foi que o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, em crianças com deficiências, a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada e das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência.

Por fim, assumimos neste trabalho o que Vigotski (2018) defende acerca da educação da criança com deficiência, afirmando que a criança toma os caminhos indiretos do desenvolvimento. Isso possibilita o seu progresso, pois se essas dificuldades não afastarem a criança, não a fizerem fugir delas, mas sim a mobilizarem, a levarão então a um caminho de desenvolvimento, assim como o afeto tem enorme influência, estimulando a criança à superação das dificuldades.

Silva (2011) também defende que embora as crianças com SD demonstrem atraso em todas as áreas de função biológica, sabemos que possuem diversos talentos e qualidades definitivas que são um prazer em reconhecer. Mas isso não impede que essas crianças tenham a capacidade de aprender. A autora afirma que o mais importante para que uma criança com SD se desenvolva é incluí-la em todos os ambientes, ter o máximo de convívio com outras crianças, pois isso é um fato positivo para a aprendizagem desta criança. É muito importante que a interação aconteça ainda quando bebê, com a ajuda dos pais e profissionais, pois assim seu desenvolvimento será de melhor qualidade e sua educação será mais prazerosa. Ela, portanto, finaliza defendendo que é fundamental que uma criança com SD participe de creches e escolas regulares. E nessa perspectiva, trabalhar o processo de inclusão de um sujeito com síndrome de Down na educação infantil e no ensino fundamental é trabalhar também com o processo de construção desse sujeito como um ser histórico e cultural (DIAS; DRAGO, 2018).

Acerca desse processo de construção histórica e inclusiva Mantoan (2003) afirma que quando se trata de construir as bases de uma escola das diferenças (de todos nós), o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, que segundo a autora é firmado em um modelo identitário de aluno, implica um esforço considerável. Para ela há que se remover um conjunto de obstáculos muito forte e resistente e cabe a nós então encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas de ensino que visam ao ensino apenas para alguns e assim fortalecer o processo inclusivo.

Percebemos também a importância de uma gestão democrática e ativa nesse processo de inclusão das crianças com SD nas creches, pois a partir de um trabalho em conjunto dos docentes, comunidade e gestão poderemos fazer a devida inclusão e acolhimento que essas crianças necessitam, como aponta Silva (2011):

Cabe a escola criar todas as condições necessárias para o desenvolvimento da criança com SD, procurando assim superar seus limites já que elas apresentam dificuldades na aprendizagem e interação, para que a inclusão de fato aconteça. A criança com SD necessita de um olhar ativo que esteja disposto a desenvolver atividades inclusivas, buscando alternativas para o desenvolvimento delas, auxiliando na construção da sua participação social, priorizando com que esta criança se sinta acolhida dentro e fora da escola, estimulando a realizar devidas atividades propostas em sala de aula (SILVA, 2011, p. 429).

A partir da reflexão teórica deste capítulo, acreditamos que a criança com deficiência deve estar inserida no contexto escolar, mas além disso deve ser contemplada com estrutura adequada e recursos que possibilitem que ela desenvolva suas potencialidades. Nos unimos na luta pela quebra de estereótipos sobre pessoas que possuem deficiência e sua capacidade de atuar na sociedade, assim como defendemos que devemos encarar a historicidade e enxergar as dificuldades e sofrimento a que esses sujeitos foram submetidos, e todos os dias lutar para assegurar o direito à educação e à inclusão. Para tanto, há a necessidade de encararmos os desafios que temos em nosso sistema de ensino e buscar transformá-lo no que perante as leis ele deveria ser: um local de acolhimento e inclusão para todas as crianças. No capítulo a seguir será apresentado o delineamento metodológico deste trabalho.

CAPÍTULO II: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para realização de nossa investigação escolhemos uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. E, então, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Assim como também escolhemos realizar uma pesquisa de campo para obter os dados necessários para compreendermos o fenômeno da inclusão de crianças com a síndrome de Down na educação infantil. Lakatos e Marconi (2003, p. 186) definem que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Além disso, realizamos um estudo de múltiplos casos como o tipo de pesquisa uma vez que o mesmo permite emergir mais profundamente no universo do fenômeno que se deseja investigar. André (2013) baseada em Stake (1994) afirma que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

1. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

À princípio observamos o cotidiano dos alunos(as) com Síndrome de Down que estão inseridos num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que fica localizado ao lado do Parque 13 de maio em Recife/PE. A creche mencionada é uma creche de referência da capital do estado de Pernambuco e atende o berçário (grupos 1, 2 e 3) e a pré-escola (grupos 4 e 5).

Estruturalmente a creche é de grande porte e possui 10 salas de aula, a cada duas salas há um banheiro infantil para as crianças. O CMEI possui cozinha, refeitório, um enorme parque com caixa de areia, brinquedos, escorregador e vários balanços. As salas são equipadas com ar-condicionado e pequenos colchões para que as crianças durmam durante o dia. Na parte da manhã são feitas as atividades pedagógicas por um docente (professor formado) em todas as turmas (grupo 1 ao grupo 5) mas somente as crianças do grupo 1 ao 3 continuam no CMEI após o horário de almoço, e, na parte da tarde, essas crianças ficam aos cuidados dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

Essa creche foi escolhida por ser uma creche de referência do estado de Pernambuco e por estar localizada em Recife, a capital do estado, e, ainda, por nela haver crianças com menos de 5 anos com Síndrome de Down. O objetivo desta pesquisa foi observar como se dá a inclusão dessas crianças que estão inseridas na creche mencionada.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados da presente pesquisa foram coletados com as professoras e com as estagiárias que lidam diretamente com as crianças com síndrome de Down que estão presentes na creche. Considerando que o trabalho buscou investigar as interações entre os profissionais e as crianças, também fizeram parte do estudo dois estudantes com Síndrome de Down, presentes na creche, todos estudando no turno da manhã, um estudante inserido no grupo 4 e um no grupo 5. Para esta pesquisa esses estudantes receberam os nomes fictícios "João" e "Guilherme" a fim de preservar sua identidade.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados utilizamos como técnicas a entrevista semi-estruturada e a observação. No caso do presente trabalho, a observação realizada caracterizou-se por ser sistemática, não-participante, individual e efetuada na vida real.

Compreendemos a observação como uma possibilidade de obtenção dos dados, pois a mesma é considerada como ponto de partida da investigação social, e

ajuda o pesquisador a identificar e a obter informações sobre o fenômeno que quer investigar. Segundo Lakatos e Marconi (2003) a observação também desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e possibilita ao investigador ter um contato mais direto com a realidade. Além disso, segundo Lakatos e Marconi (2003) a observação se define como:

a técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, pois não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 19).

Foram feitas então nove observações, em nove dias diferentes, seis observações com a criança do grupo 4 e três observações para a criança do grupo 5, realizadas no segundo semestre de 2019 e nos meses de fevereiro e março de 2020 (antes do fechamento das escolas e creches devido à pandemia do COVID-19). Para a realização das observações, foram utilizados cadernos de anotação e material áudio visual (fotos e vídeos gravados através de um aparelho smartphone), que foram coletados a partir da autorização dos pais das crianças por meio de um Termo de permissão para utilização de imagens (ver ANEXO C).

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, sendo entrevista definida por Marconi e Lakatos (2003) como,

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

E entrevista semi-estruturada sendo definida por Ribeiro (2008), como:

Na entrevista semi-estruturada, as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, as questões dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e - comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. Seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (RIBEIRO, 2008, p. 16).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas (ver APÊNDICE A) e uso de gravador. A partir da realização destas entrevistas e das observações buscamos compreender como os profissionais se sentem ao lidar com a inclusão, se eles têm o material e formação necessários e como eles elaboram atividades para incluir as crianças com a síndrome. Assim, observamos os alunos com Síndrome de Down nas atividades pedagógicas e se há materiais adaptados e adequados para esses alunos na realização das atividades pedagógicas no contexto da sala de aula.

4. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para início da coleta de dados, foi feita uma busca por uma creche de referência do município de Recife e então foi encontrada aquela onde a presente investigação foi realizada. Em relação à referida creche, foi possível encontrar muitos comentários sobre ser inclusiva. Fomos até a creche para saber se lá havia estudantes com Síndrome de Down e se era possível realizar a pesquisa, lá encontramos a coordenadora da instituição que foi muito aberta para receber a pesquisa e solicitou a carta de anuência da Prefeitura de Recife para que pudessemos iniciar as atividades.

Ao conseguir a carta, a levamos até a creche e a coordenadora nos apresentou às professoras e às estagiárias da unidade, que trabalhavam com as 2 crianças com Síndrome de Down presentes na creche. Conversamos com elas apresentando o projeto de pesquisa e solicitando sua participação voluntária para que pudessemos observar e também as entrevistar, todas as 4 profissionais aceitaram e então no dia seguinte fomos à instituição com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ver ANEXO A) para que elas pudessem assinar e então a partir daí, daríamos início às observações e entrevistas.

Neste mesmo dia levamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis (ver ANEXO B) e também o Termo de permissão para utilização de imagens (ver ANEXO C) para os responsáveis das duas crianças, que conseguimos encontrar quando estavam buscando as crianças ao final do horário letivo. Os responsáveis também se prontificaram a permitir a participação de seus filhos na pesquisa.

Com os TCLEs assinados, agendamos com as duas professoras e as duas estagiárias o horário das entrevistas, que foram realizadas todas no mesmo dia, no momento de intervalo das mesmas. Após a realização das entrevistas, deu-se início aos dias em que fui à creche para começar as observações (29/10/2019), acompanhando toda a rotina do turno manhã, desde a entrada dos alunos na sala de aula às 07:30 até a sua saída às 11:20.

5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados, foi feita uma divisão em duas partes: 1) análise dos dados das entrevistas realizadas com as professoras e com as estagiárias que acompanham as crianças com Síndrome de Down e 2) análise dos dados das observações (registros em vídeos, fotos e anotações) feitas a partir do cotidiano em sala de aula das duas crianças com Síndrome de Down que participaram do estudo.

5.1 Análise dos dados das entrevistas

Para análise dos dados das entrevistas primeiramente foram transcritos todos os áudios das entrevistas e organizados em uma tabela. Nesta tabela constavam as perguntas feitas e as respostas de cada participante pela ordem: professora e estagiária da criança pertencente ao grupo 4 e logo após as respostas da professora e estagiária da criança pertencente ao grupo 5. Para essa análise, fomos inspirados pelo método de Bardin (2016), que propõe:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito socio-lógico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016, p. 63).

E, inspirado nos passos de Bardin (2016) procuramos criar categorias para as respostas das perguntas do roteiro de entrevistas (ver APÊNDICE A).

5.2 Análise dos dados das observações

Para a análise dos dados das observações, primeiramente foram transcritas todas as observações do caderno de campo para um arquivo e nesse arquivo essas observações foram divididas em episódios. Utilizando os vídeos que foram feitos durante o período de observações e com os episódios identificados, foi construído um quadro com as colunas "Atividades pedagógicas/ Rotina/ Materiais didático-pedagógicos", e esse quadro foi sendo preenchido com os episódios das observações que foram separados nessas três categorias. Para essa análise, utilizamos o método da videografia, o qual define Meira (1994):

A videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação (..) de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais. (p. 61)

Meira (1994) também afirma que a abordagem videográfica permite construir uma compreensão mais profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões que poderiam ser amplas. No tocante às vantagens de se usar a videografia nesta pesquisa, obtemos elementos que compõem o cotidiano da sala de aula que foram melhores percebidos por meio dos registros em vídeo, ao invés de somente as gravações em áudio e registros escritos das observações.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo de apresentação dos resultados será dividido em duas partes, uma primeira onde serão apresentados e discutidos os resultados referentes à análise das entrevistas realizadas com as profissionais, e na segunda parte, os resultados referentes à análise das observações que foram feitas na creche campo.

1. RESULTADOS REFERENTES ÀS ENTREVISTAS COM AS PROFISSIONAIS DA CRECHE

Para apresentar os resultados referentes às entrevistas com as profissionais da creche que estão atuando junto às crianças com Síndrome de Down, iniciaremos contemplando os resultados referentes ao perfil de formação das participantes do estudo. Neste sentido, apresentamos o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Resultados referentes ao perfil de formação das participantes desse estudo.

Participante	Formação	Vínculo com a instituição	Pós-graduação lato sensu	Tempo de exercício na creche
Professora I	Graduação em Psicologia e graduação em Pedagogia.	Concursada	Pós-graduação em Educação Especial.	8 anos
Professora II	Magistério e graduação em História.	Concursada	Pós-graduação em educação especial, pós-graduação em história do nordeste e pós-graduação em gestão escolar.	8 anos
Estagiária I	Graduação em Pedagogia	Contratual (estágio)	Pós-graduação em Psicopedagogia institucional e clínica e Pós-graduação em Educação Especial.	10 meses
Estagiária II	Graduação em Pedagogia	Contratual (estágio)	Pós-graduação em Psicopedagogia institucional e clínica.	10 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Uma vez que apresentados os dados referentes ao perfil das participantes do estudo, focalizaremos agora os resultados referentes às perguntas específicas relacionadas à temática contemplada no presente estudo.

Em relação à pergunta sobre a inclusão da Educação Infantil (Como você define inclusão na educação infantil?) foi possível identificar nas entrevistas analisadas a categoria "Inclusão X Capacitação". Esta categoria abrangeu todas as respostas que apontavam que a inclusão ainda não é algo consolidado por conta da falta de conhecimentos das pessoas e dos profissionais. No caso das participantes do presente estudo, esta categoria foi identificada no relato de três dentre as quatro participantes (duas estagiárias e uma professora), como mostram os exemplos a seguir:

"Eu acho que o professor não é preparado para a inclusão, até porque nós não temos os conhecimentos específicos, não recebemos formação nessa área e o que a gente precisa saber a gente tem que pesquisar por conta própria". (Fragmento de entrevista da Professora I).

"A inclusão ainda é um processo a ser analisado e a ser (pausa...) ainda se encontra com bastante deficiência, profissionais que não estão totalmente preparados e há falta de capacitação, o que piora o quadro" (Fragmento de entrevista da Estagiária II).

Nesta pergunta encontramos também a categoria "Inclusão e família", que abrangeu todas as vezes que alguma participante trouxe sua concepção de inclusão e evidenciou a importância da família nesse processo, como mostra o exemplo a seguir:

"A inclusão é uma maneira de abrir caminhos para as pessoas que têm deficiência (pausa...) a inclusão é uma forma da gente incluir essas crianças num contexto educativo e também social, mas não só na escola, a inclusão na realidade tem que começar em casa. E começando em casa com o apoio da família, a escola como a segunda casa da criança também deve fazer seu papel" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

Segundo Silva (2011), a inclusão escolar é, antes de tudo, uma questão de direitos, e também é um desafio. A autora traz que a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva, pois isto significa que a escola, além de proporcionar aos alunos um espaço comum no qual todos possam ter acesso, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas.

No entanto, como também observamos na fala das participantes, Miranda (2019) traz que a educação inclusiva nos dias de hoje envolve certa adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e que a inclusão escolar ainda tem sido um enorme desafio para o nosso sistema educacional, principalmente no que diz respeito à universalização da educação básica e ao desenvolvimento de uma educação para todos.

Em relação à pergunta sobre os conhecimentos acerca da Síndrome de Down foi possível identificar nas entrevistas analisadas a categoria "Características da Síndrome de Down" quando citaram o que conheciam acerca do desenvolvimento e características dessas crianças. No presente estudo duas dentre quatro participantes (as duas estagiárias) expuseram em sua fala essa categoria:

"Bom, a síndrome de down a gente reconhece do nascimento né que eles têm as unhas compridas, os olhos grandes, a língua para fora, a mão é grossa, né?" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

"Sim, as crianças com síndrome de down tem uma aprendizagem mais lenta, mas a medida que você vai estimulando ele fica fiel aquilo que aprendeu". (Fragmento de entrevista da Estagiária II).

Ainda nas respostas dessa pergunta, foi identificada a categoria "Ausência de formação", quando duas das quatro participantes afirmaram que no município no qual trabalham não há formações específicas para o trabalho com as crianças com SD, como mostram os exemplos a seguir:

"Aqui na rede de Recife não. Eles oferecem uma formação de forma geral" (Fragmento de entrevista da Professora II).

"E não, aqui em Recife eu não recebi nenhuma formação" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

A partir dessas respostas, percebemos a problemática de não se ter formação continuada e específica para esses profissionais. Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), abordaram a questão da formação do profissional da Educação Infantil, e afirma que é indispensável a oferta de formações para os profissionais e que um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos.

No tocante a pergunta sobre acolhimento das crianças com Síndrome de Down na creche, pudemos identificar as categorias: "Falta de suporte e o pouco uso da sala do AEE" categoria que se refere à todas as vezes que alguma participante relatou a falta de suporte que a instituição escolar a partir da sala de AEE não proporciona aos profissionais que trabalham com as crianças com a síndrome. E também a categoria "Formação dos(as) estagiários(as) que atuam com as crianças com a SD" : categoria que se refere à todas as vezes que alguma participante relatou a falta de formação de alguns estagiários que o município encaminha para acompanhar as crianças com a Síndrome de Down (as estagiárias participantes da pesquisa possuem graduação e pós-graduação, mas essa situação seria uma exceção). No presente estudo, duas das quatro participantes relataram a categoria "Falta de suporte e o pouco uso da sala do AEE":

"Primeiramente sala de AEE e sala de recursos que são para as crianças mas também não só para dar apoio a essas crianças e sim pelas estagiárias que estão acompanhando né, porque tem que dar um suporte para as estagiárias para dar suporte para as crianças, porque não adianta vir um estagiário que não sabe de nada para ficar com a criança, ela tem que entender como trabalhar e usar os materiais" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

"Capacitando mais os funcionários, tendo uma sala de recursos com os devidos materiais e ter pessoas que entendam do assunto para poder apoiar os professores e os estagiários" (Fragmento de entrevista da Estagiária II).

Ainda nas respostas dessa pergunta, foi identificada a categoria "Formação dos(as) estagiários(a) que atuam com as crianças com a SD" nas respostas de duas das quatro participantes, quando afirmam:

"É o governo que não se importa muito com essa situação, que não oferece formação para os professores e estagiários e que usa mão de obra barata para poder acompanhar essas crianças sendo que deveriam ser profissionais formados e capacitados. Não é apenas colocar leis para matricular, mas sim dar suporte para estadia da criança na escola" (Fragmento de entrevista da Professora I).

"Para esse acolhimento, precisamos de pessoas que sejam realmente formadas para poder trabalhar com as crianças. Não ficar no "achometro", não podemos trabalhar com "achometro" nessa situação" (Fragmento de entrevista da Estagiária II).

A partir do que foi visto nas respostas das participantes, percebemos a falta de uma equipe multiprofissional na creche, falta do suporte do AEE e falta de formação para as professoras e estagiárias que lidam diretamente com os alunos com Síndrome

de Down. Vitta, Vitta e Monteiro (2010) já haviam trazido essa realidade em seus textos quando afirmou que a Educação Infantil ainda buscava sua identidade na relação cuidado x educação, e os desafios que ainda são existentes no processo de inclusão na Educação Infantil, como a falta de profissionais qualificados para um acompanhamento multidisciplinar com a criança, materiais concretos como brinquedos, jogos e materiais didático-pedagógicos adequados para as crianças e muitas vezes uma estrutura física adequada do espaço escolar para essas crianças.

Em relação à pergunta sobre acesso aos materiais necessários para trabalhar com as crianças com Síndrome de Down, identificamos a categoria "Necessidade de improvisação de materiais para as crianças com deficiência": categoria que se refere à todas as vezes que alguma participante relatou que pode haver materiais na instituição, porém não são específicos para as crianças com SD e há a necessidade de construir e improvisar materiais.

"A biblioteca tem bons materiais, jogos de forma geral para todas as crianças, mas nós temos que fazer adaptações para as crianças que possuem alguma necessidade especial para que por meio daquele jogo ela desenvolva alguma habilidade, não foi me dado nenhum material específico ou alguma formação de materiais para eu trabalhar com as crianças" (Fragmento de entrevista da Professora I)

"Então, os materiais eu busco utilizar os mesmos para todos, só quando eu vejo que a criança tem muita dificuldade e aí a gente vai facilitando né?, um exemplo é o aramado que no começo é muito difícil para eles entenderem tem que chegar de um ponto ao outro mas à medida que vai sendo praticado eles vão se adaptando ao material. Muito importante materiais de cores, de formas e tamanhos também" (Fragmento de entrevista da Professora II).

No tocante a pergunta acerca da elaboração de material específico para trabalhar com as crianças com Síndrome de Down, foi identificada a categoria "Elaboração de materiais específicos pelos profissionais da educação": categoria que se refere a todas as vezes que alguma participante relatou que os materiais que foram construídos para as crianças com SD, na qual foi evidenciada nas respostas de três participantes:

"Sim, sim tipo um lápis, porque ele ainda não tem coordenação motora então a gente pega uma borracha e coloca para ele segurar, embala o lápis com emborrachado para ficar mais firme e mais grosso para ele segurar. Porque no caso de "João", ele não está escrevendo, ele está em processo de rabisco. Então agora ele tá desenvolvendo mais o tentar falar, o interagir, o ficar em pé sozinho que antes ele não conseguia então a escrita ainda tá bem distante da capacidade dele" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

"Já sim. Eu percebi que ele gosta muito de coisas de encaixe, então eu fiz alguns materiais, percebi também que ele gosta muito de pintura então fiz muitas atividades com ele sobre isso, é importante observar o que a criança gosta para então fazer atividades e jogos baseado nisso" (Fragmento de entrevista da Professora II).

Para "Guilherme" nós adaptamos o lápis para ajudar na pegada, na coordenação motora, também adaptamos outros materiais para o conhecimento de cores e formas, e ele gostava muito de pintar (Fragmento de entrevista da Estagiária II).

Ainda nessa pergunta, identificamos a categoria “Atividades diferenciadas para as crianças com Síndrome de Down”: categoria que se refere a quando alguma participante relatou que não foram construídos materiais para as crianças com SD, e sim atividades. Categoria essa evidenciada na resposta de uma das professoras, quando afirmou:

"Material não, acho que atividades. Fiz muitas atividades para desenvolver a coordenação motora dele, a motricidade fina que precisa ser muito trabalhada. Muitas atividades de rabisco, de colar, de encaixe" (Fragmento de entrevista da Professora I).

Em relação à pergunta sobre a realização de planejamento específico para a criança com Síndrome de Down, pudemos identificar a categoria “Planejamento geral com adaptações”: quando alguma participante relatou que não realiza ou aplica um planejamento diferente para as crianças com SD, e sim adaptações no planejamento original, sendo identificada nas falas de três das quatro participantes, como mostram os exemplos a seguir:

"No começo eu comecei desafiando todos com as mesmas atividades, mas depois eu percebi que ele não conseguia acompanhar, então eu comecei a investir em algumas atividades diferenciadas, mais de pintura, de motricidade fina, com crepom, com colagem entre outros. Também falei com os pais perguntando o que ele se interessava em casa, como ele era em casa já que ele fazia outras terapias, para poder fazer um trabalho em conjunto" (Fragmento de entrevista da Professora I).

"Acho que é em conjunto, buscar ajudar ele em suas dificuldades, às vezes a gente acha algum material que não se adequa, então tem que fazer adaptações. É um trabalho em conjunto" (Fragmento de entrevista da Estagiária I).

"As atividades são as mesmas, observando que ele não fala, ele tem uma dificuldade motora, apenas rabisca então tem que haver as adaptações, mas as atividades são as mesmas" (Fragmento de entrevista da Professora II).

E no tocante a pergunta feita às docentes acerca dos desafios ao trabalhar com crianças com Síndrome de Down, foi identificada a categoria “Falta de formação”: que se refere à quando as docentes relataram as dificuldades iniciais de acolher e trabalhar com as crianças com SD, evidenciadas nos exemplos a seguir:

"Tive dificuldade nos planejamentos, principalmente nas atividades de oralidade, pois ele não fala, a gente não sabe o que ele sente, o que ele quer, e fica difícil de tentar promover um desenvolvimento nessa área" (Fragmento de entrevista da Professora I).

"Então eu vou dizer para você, no começo foi difícil, eu não tinha conhecimento, não sabia como lidar nem fazer as atividades porque eu não tive experiência com essas crianças anteriormente, então eu tive que pesquisar bastante, mas agora já fica mais fácil para mim. Esse ano eu estou tendo outra criança com Síndrome de Down e agora com a experiência eu já consigo agir mais, ajudar mais e envolver a família. Eu bato muito nessa tecla porque eu só passo 4 horas com a criança, o resto do dia é a família, então tem que ser um trabalho em conjunto, de estímulos e de ajudar o desenvolvimento dessa criança" (Fragmento de entrevista da Professora II).

A partir do que foi relatado, pôde-se perceber que os profissionais ainda estão com dificuldades em acolher esses alunos, e ainda há a preocupação e sensação de despreparo, principalmente originadas pela falta de formações específicas. No entanto, percebemos também a vontade de vencer o desafio e de conseguir promover para as crianças com Síndrome de Down, um espaço inclusivo e de qualidade.

Glat e Fernandes (2005) defendem que em uma escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, e que para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive as pessoas com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, se preparar e se organizar para também adaptar-se. Concordamos com as autoras quando afirmam que a inclusão não pode significar somente matricular os educandos com necessidades especiais na sala regular, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário para a realização de sua ação pedagógica. Os resultados apontados pelas diversas categorias relacionadas à falta de formação mostram o quanto se faz urgente o investimento em formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com crianças com Síndrome de Down e outras deficiências na Educação Infantil. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos a partir dos dados das observações que foram realizadas na creche campo.

2. RESULTADOS REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Para apresentar os resultados referentes às observações realizadas na creche campo, iniciaremos contemplando os resultados da identificação das atividades pedagógicas, em seguida a descrição da rotina que é vivenciada pelas crianças com Síndrome de Down no espaço escolar, e por último a análise dos materiais didático-pedagógicos que são utilizados com as referidas crianças.

2.1 Atividades pedagógicas

A partir das observações feitas das aulas e da rotina das crianças na creche campo, foram identificadas as seguintes atividades pedagógicas: atividades de motricidade fina, atividade de pintura, atividade de escrita e atividade de movimento corporal. Dito isso, apresentaremos como essas atividades estavam presentes na rotina de "João" e "Guilherme".

Nas atividades de motricidade fina foi observado que as professoras utilizam bastante materiais como papel crepom, algodão e massa de modelar para propor atividades nas quais os alunos explorem a motricidade fina fazendo bolinhas, preenchendo caminhos ou construindo formas, como podemos observar no exemplo a seguir:

"Foi feita a página 9 do livro Mind Lab onde na atividade tinha que preencher um caminho com bolinhas de crepom com o objetivo de desenvolver a motricidade fina" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

Em relação a essas atividades de motricidade fina, pudemos observar que estão presentes em ambas as rotinas dos dois estudantes. Tanto "João" quanto "Guilherme" eram estimulados a realizar essas atividades e sempre com o apoio da estagiária, como nos mostra os exemplos a seguir:

"A professora B entregou o caderno de desenho para eles desenharem uma sombrinha de frevo e pintá-la de acordo com as cores da sombrinha original de frevo, " João" estava muito entretido no colchão com seu ursinho e a estagiária foi buscar na secretaria uma sombrinha impressa para que "João" pintasse e depois fizesse bolinhas de crepom para desenvolver a motricidade fina e colar em sua sombrinha" (Fragmento do episódio 10 - 2020).

"A atividade de hoje foi uma pintura do rosto do Papai Noel, e na parte da barba o objetivo era colar bolinhas de algodão." Guilherme" adorou a atividade e a estagiária foi ajudando ele a fazer as bolinhas, e a cada bolinha

que ele colocava a professora B fazia festa e ele ficou mais motivado" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

Pudemos também observar que as professoras utilizavam bastante de atividades de pintura. Em alguns episódios apareceram atividades impressas nas quais os alunos iriam colorir a imagem presente na referida ficha, no entanto, nem "João" e nem "Guilherme" conseguiam pintar, eles ainda apenas rabiscavam no papel. No entanto, recebiam uma "ficha" e os lápis de cera para que ficassem livres para colorir e sempre com o apoio da estagiária, evidenciado nos exemplos a seguir:

"Às 8 horas foi a hora de começar as atividades. "João" fez duas atividades que eram para pintar, mas ele ainda não pinta, apenas rabisca com os lápis de cor" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

"A professora B entregou o caderno de desenho para eles desenharem uma sombrinha de frevo e pintá-la de acordo" (Fragmento do episódio 10- 2020).

No tocante às atividades já vistas, percebemos o que Santos e Almeida (2017) defendem, que seria na escola, através das práticas pedagógicas, e a partir de experiências significativas que as crianças desenvolvem suas habilidades. As autoras também afirmam que de acordo com cada atividade e/ou situação, estratégias de ensino irão surgir para que a criança com deficiência possa construir seus conhecimentos. Segundo as autoras, a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, e especialmente na etapa que estamos presenciando neste trabalho, a educação infantil.

Em relação às atividades de escrita, identificamos alguns episódios que propunham uma atividade que solicitava que os alunos escrevessem algo, como uma palavra ou uma pequena frase. Também foi identificado que essas atividades somente ocorreram na turma de "Guilherme" e não ocorreu nenhuma atividade de escrita na turma de "João". Porém, "Guilherme" ainda não escreve, então as atividades de escrita que foram propostas foram adaptadas para ele, como mostra nos exemplos a seguir:

"A atividade tinha quatro animais e um espaço ao lado para que as crianças escrevessem o nome dos referidos animais. A professora veio a mim para explicar que iria fazer uma adaptação para "Guilherme" a estagiária cortou apenas as figuras e foi mostrando a ele quais eram aqueles animais e seus nomes e passou cola nas figuras e as entregava a ele para que ele colasse em seu caderno de desenho" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

"A professora entregou uma folha de papel em forma de folha e atrás haviam linhas para escrita, para que eles escrevessem presentes do coração que eles queriam dar para quem amavam. Eles faziam um pequeno desenho atrás da folha e também escreveriam palavras do coração, como amor, gratidão, paz e a professora informou que alguns já conseguem escrever sozinhos a partir do som e outros não, portanto ela escreveu essas palavras no quadro para que eles copiassem em suas respectivas folhas. A professora interage com "Guilherme" e está sempre o motivando a fazer as atividades, mas "Guilherme" ainda tem muita dificuldade e não consegue desenhar ou mesmo copiar, ele apenas faz rabiscos (Fragmento do episódio 7 - 2019).

Em relação às atividades de movimento corporal, identificamos que esta categoria estava presente em ambas as turmas, e tanto "João" quanto "Guilherme" tiveram episódios no qual participaram ativamente da atividade de movimento corporal. Pudemos observar que "Guilherme" se sentiu mais aberto a participar e ele também tinha muito incentivo e estímulo da professora de sua turma, isto porque a relação da professora 2 com "Guilherme" é de muita afetividade e ela está sempre próxima a ele nas atividades e momentos da rotina. No tocante a "João" ele sempre está acompanhado da estagiária, mas não há uma aproximação constante ou estimulação vindo da professora 1, porém, com o estímulo da estagiária "João" também participou das atividades de movimento corporal. A seguir os episódios nos quais evidenciamos essas atividades:

"A professora então deu play na música e afastou as mesas para os alunos poderem dançar," João" não se animou para dançar, ele andou para perto do grupo olhou para eles depois voltou para o lado da estagiária. A professora tirou algumas fotos com a turma e deixou eles à vontade para dançar, "João" não quis dançar nem ficar no grupo nem mesmo com a estagiária, motivando ele bastante, mas um pouco depois ele se junta a turma" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

"Quando os estudantes terminaram de lanchar, a professora 2 começou ensaio da música para festa de Natal (música: vem que está chegando o Natal) fizeram uma roda e começou o ensaio, após o ensaio eles ainda na roda fizeram o jogo de imitação onde cada um imitava um animal e o grupo tentava adivinhar e depois de adivinhar todos eles imitavam o animal e "Guilherme" participo ativamente. Após isso deu-se início o ensaio da dança da apresentação e "Guilherme" dançou junto com a turma" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

Percebemos, pois, que há mais atividades pedagógicas na turma de "Guilherme" e que o mesmo gosta de participar ativamente das atividades de movimento corporal, nas quais ele executa com maior autonomia. Já "João", fica mais estimulado com atividades de motricidade fina e que envolvam formas e cores,

embora o mesmo ainda seja muito dependente e precise da estagiária o tempo todo ao seu lado na realização das atividades.

A partir do que observamos em relação às atividades pedagógicas realizadas com "João" e "Guilherme", concordamos com Silva (2011) quando defende que embora as crianças com Síndrome de Down demonstrem atraso em todas as áreas de função biológica, sabe-se que possuem diversos talentos e qualidades que devem ser exploradas no contexto escolar, e que esse atraso não impede que essas crianças tenham a capacidade de aprender.

Além disso, como pontua também Dias e Drago (2018), trabalhar o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é trabalhar também com o processo de construção desse sujeito como um ser histórico e cultural.

2.2 Rotina

Em relação à rotina vivenciada pelas crianças com Síndrome de Down da creche campo, foram identificadas as seguintes categorias: acolhimento e o brincar, cuidados básicos, roda de conversa, hora da atividade, hora do lanche e hora do parque.

A partir das observações realizadas, pudemos identificar a categoria acolhimento e o brincar, o qual era o primeiro passo da rotina das crianças. A professora sempre que chegava à sala recebia os alunos e entregava brinquedos para eles brincarem por alguns minutos e após isso, ela fazia o acolhimento escrevendo a rotina do dia no quadro. Os alunos já sabiam essa rotina, e diziam a ela em uníssono todos os passos que ela deveria escrever no quadro, como nos mostra os exemplos a seguir:

"Ao iniciar a aula, a professora escreveu a rotina no quadro com tudo que iria acontecer naquele dia, "Guilherme" sempre chega atrasado e hoje chegou eram 08:40, portanto só participou do terceiro momento em diante" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

*"A rotina é escrita no quadro diariamente e os alunos já sabem o que vai acontecer após cada momento" (Fragmento do episódio 5 - 2019).
"Após o acolhimento, era o momento dos brinquedos, e "João" ora ia numa mesa para brincar com as crianças, ora ficava sentado sozinho brincando com seu pano" (Fragmento do episódio 7 - 2019).*

"Guilherme" chegou às 08:00 horas hoje e após o acolhimento ficou brincando com os colegas com jogos de montar, mas depois ele se animou com a caixa de papelão que havia na sala e ficou dentro dela por uns minutos fingindo que dirigia um carro" (Fragmento do episódio 7 - 2019).

"Os alunos foram chegando na escola e a professora deixou alguns brinquedos no chão para eles brincarem até a aula começar. "João" ficou deitado num pequeno colchonete preto que estava no chão, e a estagiária disse que o colchão acalma "João" (Fragmento do episódio 8 - 2020).

A rotina é um elemento fundamental para a educação infantil, e em relação à inclusão nesta etapa, Vitto Júnior e Lima (2011) afirmam que ela ocorre a partir da desconstrução de práticas excludentes e de ações humanizadoras de toda a sociedade para sua efetivação. A partir disso, observamos que deve ser na educação infantil que o acolhimento inclusivo deve iniciar, pois se desde o primeiro nível escolar a criança recebe os estímulos necessários, participa da rotina e atividades e enxerga que naquele ambiente ela é importante e tratada como sujeito igual de direitos, isso afetará seu processo futuro de aprendizagem.

Identificamos também a categoria cuidados básicos, que pela natureza da creche envolveriam o banho, a ida ao banheiro, o escovar os dentes entre outros. No entanto, tanto "João" quanto "Guilherme" só ficavam durante o turno da manhã da escola, então eles não tomavam banho e os cuidados básicos eram referentes a escovar os dentes e ir ao banheiro, e no caso de João trocar a fralda.

As estagiárias levavam "João" e "Guilherme" para escovar os dentes sempre após o lanche, e as idas ao banheiro de "Guilherme" também eram acompanhadas por sua estagiária. E, embora João já estivesse no grupo 4, que se refere a crianças de quatro anos caminhando para completar os cinco anos, ele ainda utilizava fralda todos os dias e a estagiária era a responsável de cuidar da higiene dele e trocar a fralda. A seguir alguns exemplos desses episódios:

"João" é totalmente dependente, não bebe água, não vai ao banheiro, não come sozinho entre outras atividades, ele tem muita dificuldade de deglutição e até mesmo para beber a água ou qualquer líquido a estagiária precisa dar a ele por meio de uma colher" (Fragmento do episódio 2 - 2019).

"João" estava no parque e a estagiária se aproximou para ver se ele precisava de algum suporte, e a fralda dele estava cheia então ela o levou para sala e o trocou (Fragmento do episódio 5 - 2019).

"A professora relatou que "Guilherme" é ativo, mas explicou que o fato dele não ter nenhum acompanhamento fora da escola prejudica muito o

desenvolvimento dele no tocante a ele não oralizar, não comer comidas sólidas, não fazer suas necessidades sozinho, entre outras atividades" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

A partir da rotina observada, identificamos também a categoria roda de conversa, e após a professora escrever o passo a passo da rotina no quadro com os alunos ela chamava-os para sentar-se em círculo para começar a explicação de algum conteúdo/tema ou fazer alguma brincadeira. A professora B gostava de trabalhar o tema da aula e o conteúdo na roda de conversa e também fazer a dinâmica de contagem dos alunos, na qual todos os dias ela escolhia um assistente diferente (um aluno) que iria contar os coleguinhos e anotar no quadro a quantidade de meninos, a quantidade de meninas e depois a quantidade total de coleguinhos que estavam presentes.

"Às 08:00 horas a professora sentou no chão com eles para fazer uma roda de conversa, na qual os próprios alunos fazem a contagem dos presentes e cantam algumas canções. "João" se levantou e quis pegar brinquedos, mas a estagiária o trouxe de volta para a roda" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

"O terceiro momento foi a roda de conversa da professora com as crianças, a roda de conversa de hoje foi feita com música e dança, com "Guilherme" interagindo com todos e dançando bastante" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

"A professora chamou os alunos para uma roda e um aluno fez a oração do dia, para "João" participar da roda a estagiária precisa estar sentada junto a ele segurando a sua mão. E após a oração a professora fez uma roda de frevo onde eles passaram um para o outro um bastão e depois uma sombrinha de frevo e "João" ficou muito animado e também participou" (Fragmento do episódio 8 - 2020).

"A professora foi para o quadro para junto com os alunos escrever a rotina, e eles já estavam apropriados do passo a passo de seu dia a dia. A professora pediu para um aluno contar quantos meninos tinham e chamou "João" para contar as meninas, com a ajuda da estagiária ele contou as três meninas que haviam na classe e foi para o quadro com o piloto para escrever o número "3" (Fragmento do episódio 9 - 2020).

Ao observarmos o estímulo pela participação de "João" e "Guilherme" na roda de conversa e na interação com os outros colegas, percebemos a importância desse processo inclusivo dentro do espaço escolar. Segundo Brandão e Ferreira (2013) a inclusão deve ser caracterizada pelo processo de garantir aos alunos independentes se suas características e diferenças, experiências significativas e uma educação de qualidade. Para os autores, incluir nos obriga a repensar a diferença, pois cada criança

tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. A partir do que encontramos em nossos dados, pudemos ver que as professoras e estagiárias, mesmo com suas limitações de formação, têm buscado estimular "João" e "Guilherme" e fazê-los estar participantes das atividades e dos momentos da rotina propostos.

A partir disso, Brandão e Ferreira (2013) também afirmaram que aceitar a diferença implica respeitar as características e os interesses da criança, assim como também afirmam que a ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e a escola deve buscar garantir o acolhimento e dedicação para todos esses alunos. A partir dos dados obtidos, pudemos perceber que as professoras buscam respeitar as características e os interesses das crianças quando propõem atividades que promovem o seu desenvolvimento e que as crianças gostam de realizar, assim como momentos de interação e brincadeiras na roda de conversa.

Após a roda de conversa, iniciava a hora da atividade na qual a professora chamava alunos para sentar em seus lugares e começava a explicar a atividade do dia. A professora não usa muito o quadro, ela preferia passar de mesa em mesa e mostrar a atividade explicando para os pequenos grupos e depois explicar novamente para a turma inteira. No caso de "João" / "Guilherme" as professoras passavam as instruções novamente para a estagiária para que desse suporte a eles para realizarem a atividade proposta, seja com material concreto, livro didático ou ficha de atividade, que foram as mais frequentes.

"Na hora da atividade, a professora começou a explicar sobre a África, na qual explicou que é parecida com o Brasil, falou também do valor das culturas e costumes e "Guilherme" estava no colo da estagiária durante a explicação. Na sala havia uma garota venezuelana e a professora começou a explicar que todos são iguais e merecem respeito, foi um momento sobre representatividade e inclusão" (Fragmento do episódio 1 - 2019)

"A professora foi andando pela sala explicando a atividade para o resto da turma perguntando qual o nome dos animais, quantas sílabas têm cada nome e quais outras palavras começavam com o mesmo som e com a mesma letra" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

Ela escreveu no quadro a palavra dengue e começou a indagar com qual letra iniciava-se aquela palavra, quantas letras haviam na palavra, quais outras palavras também iniciavam com a letra D, e os alunos estavam interagindo. "João" durante todo o tempo ficou no colchão olhando atentamente para seus colegas enquanto eles respondiam as perguntas da professora (Fragmento do episódio 9 - 2020).

Em relação à hora do lanche, identificamos um cardápio saudável e que ofertava frutas todos os dias para os alunos. A hora do lanche era todos os dias às 09:30, no entanto o lanche que "João" comia não era o da escola, ele, assim como "Guilherme", tinha dificuldade para mastigar e engolir porém a família acostumou ele a apenas ingerir iogurtes e leite com Nescau, então todos os dias a família mandava leite com Nescau ou 2 iogurtes para "João". Na hora do lanche enquanto as outras crianças estavam comendo o lanche da escola como frutas, sanduíches e sucos, "João" estava tomando iogurte ou leite servido pela estagiária por uma colher. Após isso, ela o levava para escovar os dentes. A seguir alguns exemplos desses episódios:

"O lanche hoje foi mamão com banana, porém "Guilherme" não come nada sólido, e geralmente a estagiária amassa as frutas para ele comer, mas hoje ele não aceitou as frutas" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

"Às 9:30 foi a hora do lanche oficial da creche. "João" não come comida da escola, ele não tem deglutição estabelecida ainda e a família não permite a comida da escola por razões não especificadas. A criança passa a manhã inteira só tomando leite com Nescau e danone, e a estagiária disse que a família afirmou que em casa ele comia comida processada, porém na creche até o almoço dele é iorgute" (Fragmento do episódio 2 - 2019).

"Às 9:30 chegou o lanche da creche, hoje foi maçã picada e suco. A estagiária pegou um copo de suco e foi oferecer a "João" e até para tomar o suco, precisava ser de colher" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

Às 9:30 chegou o lanche, e "Guilherme" tomou um copo de suco de acerola, após eles terminaram de lanchar, a professora começou o ensaio da música para festa de Natal" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

"Voltamos para sala e o lanche hoje foi maçã, mas "João" tomou seu leite com Nescau servido pela estagiária por uma colher. Após tomar seu leite, ele ficou muito inquieto e andou pela sala segurando o seu pano (Fragmento do episódio 6 - 2019).

"Às 09:20 chegou o lanche, hoje foi banana com leite em pó mas igual ao ano passado, "João" ainda não come nada sólido ou da creche, então ficou deitado tomando seu leite com Nescau na mamadeira" (Fragmento do episódio 9 - 2020).

A partir das observações realizadas, identificamos também a categoria hora do parque, na qual as crianças após as atividades em sala eram liberadas para o parque para brincar livremente com a supervisão de algumas estagiárias (geralmente iam várias turmas ao mesmo tempo), e o parque dispunha de escorregos, balanços, casinha, baldes e pás e alguns pneus para escalar. "João" e "Guilherme" ficavam

sempre perto de suas estagiárias, "Guilherme" já brincava com um pouco mais de autonomia e gostava de brincar na casinha e no balanço, já "João" tinha medo do balanço e do escorrego e gostava de sentar na areia e brincar com o balde e a pá. Às vezes a estagiária tentava o incentivar a descer no escorrego, a brincar no balanço ou a brincar na casinha com outros colegas e apenas algumas vezes ele aceitou brincar na casinha, mas preferia ficar sentado no chão explorando a areia e brincando com o balde e a pá.

"Os alunos saíram para o parque e a professora deu 30 minutos de intervalo, "João" entrou no parque, olhou as crianças mas não fez nada. A estagiária entrou no parque com ele e ficou perto observando o que ele estava fazendo, neste momento "João" sentou no chão, pegou uma pá e começou a brincar com a areia com uma coleguinha de sala, depois que ela saiu, ele continuou a brincar sozinho fazendo movimentos circulares como se estivesse cavando um buraco. A estagiária relatou que ele tem medo dos outros brinquedos e geralmente só brinca de areia e na casinha" (Fragmento do episódio 3 - 2019).

Às 10:50 a professora chamou todos para irem para o parque, "Guilherme" foi para o parque e ficou sentado no chão brincando com areia. Em seguida a estagiária levou ele para o balanço pois ele adora, e quer ficar no balanço o tempo inteiro. A estagiária sugeriu levá-lo para o escorrego mas ele nega, e até a hora do almoço ele ficou no parque se balançando no balanço sempre com a estagiária observando de longe" (Fragmento do episódio 3 - 2019).

"A turma foi para o parque e "João" no primeiro momento ficou na casinha e depois foi para o chão brincar com a pá e o balde de areia, a estagiária ficou de longe observando. "João" cansou da pá com balde e voltou para perto da casinha, sentou no pneu que havia próximo e ficou observando as crianças que estavam brincando dentro da casinha" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

"Durante a hora do parque, "Guilherme" saiu da quadra na qual estava jogando bola com outras crianças para brincar na torre de pneus, e depois ficou no chão brincando com areia com outros colegas" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

Silva (2011) fala acerca da importância do processo inclusivo e da inserção da criança com deficiência nas atividades e na rotina escolar. A autora também afirma que o mais importante para que uma criança com Síndrome de Down se desenvolva é incluí-la em todos os ambientes e ter o máximo de convívio com outras crianças, pois isso é um fato positivo para a aprendizagem desta criança. A partir de nossas observações, é possível dizer que as crianças com Síndrome de Down aqui estudadas, participam das várias atividades presentes na rotina da creche.

2.3 Materiais didático-pedagógicos

Em relação aos materiais didático-pedagógicos utilizados com as crianças durante as observações, foram identificadas as seguintes categorias: livro didático, material concreto, e ficha de atividade.

A partir das observações realizadas, percebemos que a categoria livro didático apareceu apenas uma vez em uma aula na turma de “João”. A professora A mencionou que a maioria das atividades eram propostas no caderno de atividades (que possuía fichas e atividades impressas), que não usavam muito o livro didático, e quando usavam a atividade que “João” fazia era de pintura ou de motricidade fina como mostra o exemplo a seguir:

"Foi feita a página 9 do livro Mind Lab onde na atividade tinha que preencher um caminho com bolinhas de crepom com o objetivo de desenvolver a motricidade fina" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

Em relação a categoria material concreto, identificamos que em algumas aulas foram utilizados o Lego, alfabeto móvel e/ou jogos vinculados ao objetivo da atividade e da aula, como estimular a interação, coordenação motora, formação de palavras, entre outros. Percebemos que esta categoria estava presente tanto na turma de “João” quanto de “Guilherme”, mas, observamos que “Guilherme” se mostrava mais autônomo na hora de jogar e de interagir com os colegas na brincadeira e no manuseio do material concreto. Já “João” não interagia tanto e estava sempre com a estagiária ao seu lado para auxiliá-lo a jogar algum jogo, montar algo, ou explorar o alfabeto móvel. A seguir alguns Episódios que elucidam esses momentos com material concreto:

"A professora chamou os alunos para sentarem em círculo e a apresentou para todos o jogo Mind Lab, no qual o objetivo era encontrar os pares das peças. Ela estimulou "Guilherme" a participar e ele pegou as peças iguais que as outras crianças já haviam encontrado, porém se empolgou e começou a organizar as peças por cores e foi aplaudido pelos coleguinhas" (Fragmento do episódio 1 - 2019).

"Após a contação da história "Frevolina" a professora entregou o alfabeto móvel para os alunos e solicitou que eles encontrassem as letras da palavra "sombriinha" e montassem a palavra na mesa. "João" ficou sentado em uma mesa com a estagiária e ela o auxiliou a pegar as letras corretas para montar a palavra" (Fragmento do episódio 10 - 2019).

"Na sala de recursos a estagiária entregou a "Guilherme" uma corda que vinha com peças para colocar nela, exercitando o movimento da pinça, e depois uma casa de encaixe na qual "Guilherme" conseguiu fazer todos os encaixes corretos com autonomia" (Fragmento do episódio 2 - 2019).

"João" ficou deitado observando atentamente seus colegas explorando e brincando com o Lego, até que ele pegou uma peça grande e ficou segurando e colocando-a na boca, a estagiária foi até ele, pegou mais peças de lego e sentou-o em seu colo para brincar com ele" (Fragmento do episódio 8 - 2020).

Brandão e Ferreira (2013) defendem que a inclusão na Educação Infantil é um fator essencial para contribuir com o desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo e social das crianças, e para isso, devemos explorar materiais atrativos e diversificados para favorecer uma educação lúdica para todas as crianças.

A partir dos fragmentos percebemos que há a utilização de material concreto, no entanto, poderiam haver mais momentos em que outros tipos de materiais concretos fossem explorados, pois como afirma Alves e Veríssimo (2007) a educação infantil deve ser recheada de estímulos e possibilidades, e é mediante o cuidado, a interação e a brincadeira que estabelecem-se vínculos afetivos significativos essenciais ao bem estar infantil e o desenvolvimento integral da criança.

Em relação a categoria ficha de atividade, encontramos vários episódios que traziam uma atividade impressa criada pela professora para a hora da atividade. Essas atividades impressas geralmente envolviam a pintura, o colorir ou algum trabalho de colagem que estimulasse a motricidade fina, e geralmente essas atividades estavam relacionadas ao tema da aula como o do Dia de Ação de Graças, o Natal, entre outros. Identificamos que tanto "Guilherme" quanto "João" necessitavam da estagiária ao lado para ajudá-los nas atividades, pois "João" e "Guilherme" ainda não tinham a pega do lápis, e usavam o lápis de cera mais grosso para colorir. Ou quando era uma atividade de colagem ou de pintura com tinta, as estagiárias muitas vezes pegavam em suas mãos para ajudá-los a realizar a atividade.

"A professora A entregou o caderno de desenho para que eles desenhassem uma sombrinha de frevo e pintassem de acordo com as cores originais de uma sombrinha de frevo. "João" estava muito entretido no colchão com seu ursinho e a estagiária foi buscar na secretaria uma sombrinha impressa para que "João" a pintasse e depois fizesse bolinhas de crepom para colar nela, estimulando assim, a motricidade fina" (Fragmento do episódio 10 - 2020).

"A atividade foi uma pintura do rosto do Papai Noel, e colar algodão na parte da barba estimulando a motricidade fina. "Guilherme" adorou a atividade, a estagiária foi ajudando ele a fazer as bolinhas, e a cada bolinha de algodão

que ele colava a professora B fazia festa, ele então ficou mais motivado e começou a pegar as bolinhas sozinho" (Fragmento do episódio 4 - 2019).

Observamos que “João” muitas vezes estava indisposto para fazer essas atividades que envolviam colorir, então às vezes ele se mostrava resistente na hora que a estagiária tentava ajudá-lo. Guilherme também demonstrou o mesmo comportamento, pois também não gostava muito de colorir, porém, gostava muito de atividades de pintura com tinta, ele gostava muito de explorar a tinta no papel ou em telas e ele gostava de pegar o pincel e explorar a pintura com autonomia. A seguir alguns episódios que elucidam esses momentos com as fichas de atividade:

"A professora A entregou aos alunos uma atividade impressa com o desenho do mosquito da dengue para que eles o pintassem. "João" ainda tem muita dificuldade em pintar, ele apenas rabisca e com o auxílio da estagiária" (Fragmento do episódio 9 - 2020).

"A professora B entregou uma segunda ficha de atividade, na qual tinha quatro animais (Elefante, Girafa, Zebra e Touro) e um espaço ao lado para que as crianças escrevessem o nome dos referidos animais. A professora veio a mim para explicar que iria fazer uma adaptação para "Guilherme", a estagiária cortou apenas as figuras e foi mostrando a ele quais eram aqueles animais e seus nomes. Após isso a estagiária passava cola nas figuras e entregava para "Guilherme" para que ele colasse em um caderno de desenho. Quando "Guilherme" terminou sua colagem, a professora foi até ele para parabenizá-lo" (Fragmento do episódio 5 - 2019).

"A ficha de atividade de hoje era baseada no dia de ação de Graças, a professora B lembrou que no dia 28 de novembro eles foram para um estande de ação de Graças e falou sobre o significado de ser grato. A atividade era em formato de folha e atrás haviam linhas para que eles escrevessem palavras de gratidão para entregar a quem amavam. A professora escreveu alguns exemplos dessas palavras no quadro para que os alunos copiassem em suas respectivas folhas, ela estimula "Guilherme" mas ele ainda não consegue copiar ou desenhar, apenas faz rabiscos" (Fragmento do episódio 7 - 2019).

A partir das categorias encontradas em relação aos materiais didático-pedagógicos, identificamos que há o estímulo e a exploração da coordenação motora, da motricidade fina, do pintar e do colorir. Percebemos também que os materiais não foram adaptados para “Guilherme” e “João”, e sim que eles recebiam o suporte da estagiária para realizar as mesmas atividades que foram propostas para as outras crianças, como na atividade de colorir, na qual as estagiárias estavam ao lado de “João” e de “Guilherme” para ajudar na pega do lápis/lápis de cera ajudando-os a colorir, assim como na atividade com o alfabeto móvel, na qual “João” recebeu o

mesmo alfabeto móvel disponibilizado para todas as outras crianças e a estagiária era quem dava suporte a “João” para que ele montasse as palavras.

Santos e Almeida (2017) discutem acerca da inclusão na educação infantil, e apontam que essa é uma etapa importante para o desenvolvimento de várias dimensões da criança, como motora, socioafetiva e cognitiva. Destacam também que muitas creches/escolas públicas de Educação Infantil têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma necessidade especial, e que muitas vezes não encontram na escola um local inclusivo que garanta uma educação de qualidade.

Portanto, acreditamos que para ajudar a mudar essa realidade, devemos promover uma rotina estruturada, atividades pedagógicas lúdicas e que desafiem as potencialidades da criança e utilizar os materiais didático-pedagógicos adequados para dessa forma, possibilitarmos o desenvolvimento integral da criança com Síndrome de Down. Após nossa discussão com os dados que foram encontrados a partir das entrevistas e observações realizadas, seguiremos para as considerações finais.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na educação do Brasil ainda é um processo que necessita de atenção e ação. A realidade de muitas creches e escolas ainda é a entrada garantida da criança com deficiência, mas com a falta de profissionais com formação adequada e a falta de materiais específicos para auxiliar no seu desenvolvimento. A partir dessa realidade, os desafios em incluir as crianças com Síndrome de Down aumentam e há a insegurança dos profissionais pela falta de suporte e formação. No entanto, acreditamos nas potencialidades da criança com deficiência, potencialidades essas que podem ser estimuladas na rotina diária, por atividades e também por materiais, e explorando essas possibilidades, poderemos promover seu desenvolvimento integral e uma educação inclusiva de qualidade.

A presente pesquisa buscou compreender como se dá a inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação básica, e sendo a Educação Infantil a primeira etapa desse percurso, escolhemos uma creche como campo de investigação. Tivemos como ponto de partida os estudos de Mantoan (2003) e Vigotski (2018), os quais traziam a importância da estimulação precoce para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, a discussão acerca das possibilidades e potencialidades da pessoa com Síndrome de Down e a necessidade de implementação de melhorias na inserção da criança no espaço escolar.

A partir de nossa investigação buscamos responder alguns objetivos geral e específicos e, com os resultados encontrados, consideramos que alcançamos o que buscávamos. No tocante ao primeiro objetivo "Identificar e descrever as atividades pedagógicas que são realizadas, pelos diferentes profissionais da creche (professora e estagiária), com as crianças com Síndrome de Down para promover a inclusão escolar das referidas crianças" foram encontradas quatro categorias de atividades promovidas pelas professoras e estagiárias: atividades de motricidade fina, atividade de pintura, atividade de escrita e atividade de movimento corporal. Foi observado que as crianças com Síndrome de Down eram incluídas em todas as atividades propostas e que as professoras e estagiárias buscavam sempre estimular e parabenizar as crianças quando realizavam algo. As crianças com Síndrome de Down necessitavam do suporte constante de suas estagiárias para realizar as atividades, mas elas

gostavam de interagir e participar, e com o contínuo estímulo, elas poderão realizar com mais autonomia.

No tocante ao segundo objetivo “Descrever a rotina vivenciada pelas crianças com Síndrome de Down no espaço escolar”, foram identificadas seis categorias presentes no dia a dia das crianças: acolhimento e o brincar, cuidados básicos, roda de conversa, hora da atividade, hora do lanche e hora do parque. A partir dessas categorias, encontramos momentos nos quais as crianças com Síndrome de Down estavam interagindo com os demais, como no momento do acolhimento e o brincar e da roda de conversa, e momentos nos quais a criança geralmente estava somente com a estagiária, como no momento do lanche e da atividade. Percebemos o estímulo das professoras em fazê-los participar dos momentos da rotina, como compartilhar os brinquedos e brincar junto no acolhimento e o brincar, ou na roda de conversa quando chamavam "João" ou "Guilherme" para interagir, contar os colegas ou escrever no quadro. E, percebemos o estímulo das estagiárias quando davam suporte às crianças com SD na hora da atividade e também estimulavam sua autonomia no brincar na hora do parque.

E em relação ao terceiro objetivo “Analisar os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos profissionais da creche com as crianças com a Síndrome de Down”, foram encontradas três categorias: livro didático, material concreto, e ficha de atividade. Foi observado que as professoras não possuíam materiais específicos para seus alunos com Síndrome de Down, e buscavam adaptar as atividades e materiais que seriam propostos para toda a turma. Também vimos que durante o período de observações, a utilização do livro didático deu-se de forma mínima e que as professoras utilizavam-se muito mais de fichas de atividades impressas na hora da atividade, e portanto as estagiárias ficavam ao lado da criança com Síndrome de Down para dar o suporte que elas precisavam. Foi observado também o uso de material concreto, como jogos e alfabeto móvel, e estes eram os que mais estimulavam "João" e "Guilherme", no entanto, não eram trabalhados em todas as aulas e/ou atividades.

A partir dos materiais didático-pedagógicos que observamos serem usados em sala, concebemos que a adaptação de atividades é uma possibilidade real dentro do contexto escolar, mas que faz-se necessário também o uso de materiais específicos como os materiais concretos, para estimular o desenvolvimento da criança com deficiência, e com o uso desses materiais poderemos além de estimular a

coordenação motora, motricidade fina e concepção de cores e/ou formas também estimular a autonomia.

Acreditamos que pudemos explorar o espaço escolar ao realizar um estudo empírico, e conhecer os profissionais e estudantes presentes nesse espaço viabilizou a construção de experiências e deste trabalho. Acreditamos que poderíamos ter explorado mais os materiais didático-pedagógicos que foram utilizados pelas profissionais, e suas características.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para os estudantes de Pedagogia e áreas afins que buscam conhecer mais sobre as crianças com Síndrome de Down e um pouco da realidade atual presente no espaço escolar em relação à inclusão e possibilitar possíveis novas pesquisas.

A partir das observações, do levantamento dos dados e da experiência vivenciada no espaço escolar, surgiram novas perguntas para possíveis investigações futuras, a seguir: Como a disponibilização de formação específica para os professores(as) e estagiários(as) contribuiria para a inclusão escolar? Como as tecnologias assistivas poderiam ser inseridas nesse espaço e contribuir para a aprendizagem da criança com Síndrome de Down? E como a presença de uma equipe multifuncional na escola pode contribuir para o desenvolvimento da criança com deficiência?

A construção deste trabalho contribuiu fortemente para minha formação como pedagoga e pesquisadora, pois, as leituras, a ida ao campo, a investigação da realidade e o contato com os profissionais e estudantes trouxeram um novo olhar perante a prática pedagógica com crianças com alguma deficiência e me estimularam a continuar a investigar outros aspectos acerca do fenômeno da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta C. P.; VERISSIMO, Maria de La Ó. R. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-25, 2007.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício Ferreira. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISSOTO, Maria L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 80-88, 2005.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. Ministério da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394.1996. Leis de Diretrizes e Bases**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume 2. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORRETGER, Josep; SERÉS, Agustí; CASALDÁLIGA, Jaume; QUIÑONES, Ernesto TRIAS, Katy. **Síndrome de Down, de A a Z**. 1. ed. Campinas: Saberes, 2012.

DIAS, Israel Rocha; DRAGO, Rogério. A criança com síndrome de Down e a transição educação infantil-ensino fundamental. *In: V Seminário Nacional de Educação Especial/ XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, Espírito Santo, 2019. **Anais**, Espírito Santo: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2018, p. 1-9.

DRAGO, Rogério; DIAS, Israel Rocha. O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Roraima, v. 30, n. 58, p. 515-528, 2017.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN – FBASD. **Síndrome de Down**. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

GALAN, Ana Enelise; PINHEIRO, Dayane Christine; GIANELLI, Mariana; FESTA, Priscila Soares Vidal. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e os desafios do docente na educação infantil. **Ensaio Pedagógico**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2017.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenha. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MATA, Cecília da Silva; PIGNATA, Maria Izabel Barnez. Síndrome de Down: Aspectos Históricos, Biológicos e Sociais. *In: II Febrat - Feira brasileira de colégios de aplicação e escolas técnicas*, 2014, Belo Horizonte. **Anais**, Belo Horizonte: II Febrat, 2014, p. 1-15.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, n. 3, p. 59-71, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: é possível começar pelas creches?** *In: 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambú, 2006. Anais*, Minas Gerais: ANPED, 2006, p. 1-17.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2019.

MOREIRA, Lila; EL-HANI Charbel; GUSMÃO, Fábio A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s./l.], v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

PAULA, Wagner Eduardo Estácio de; PAULA, Aline Bonin Estácio de. Educação Infantil: Aspectos históricos em olhares múltiplos. **Revista CAMINE Caminhos da Educação**, Franca, v. 12, n. 1, p. 94-116, 2020.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Araxá, v. 5, n. 4, p. 129-148, 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Anaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO, Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, 2017.

SANTOS, Wanusa; MOUKACHAR, Merie Bitar. A importância das interações na inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista brasileira de educação básica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-6, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO, Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n 1 p. 19-23, 2005.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 19, p. 119-134, 2011.

STAKE, Robert E. Case Studies. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-28, 2010.

VITTO JUNIOR, Jairto; LIMA, Ana Lúcia dos Santos. A inclusão da criança com síndrome de Down no ensino regular. **Revista Iniciação Científica**, Criciúma, v. 9, n. 1, p. 76-87, 2011.

WISHART, J. Avoidant learning styles and cognitive development in young children with Down syndrome. In: B. Stratford; P. Gunn (Orgs.). **New Approaches to Down Syndrome**. Londres: Cassell, 1996.

WISHART, J. Motivation and learning styles in young children with Down syndrome. Down syndr. **Research and Practice**, [s.l.], v. 7, p. 51-55, 2001.

WUO, Andréa Soares. A construção social da síndrome de Down. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 1-13, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aplicado às professoras e estagiárias

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOCENTES

1. Qual seu nome?
2. Em quê você é formado (a)?
3. Você é concursado ou tem um vínculo contratual?
4. Tem alguma pós-graduação, qual?
5. Há quanto tempo trabalha nessa creche?
6. Como você define inclusão na educação infantil?
7. E as crianças com síndrome de down, você conhece algo sobre suas especificidades e características de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem?
8. Como você acredita que a escola deve acolher as crianças com síndrome de Down?
9. Quais os materiais necessários que você acredita que devemos utilizar ou adaptar para essas crianças?
10. Você elabora algum material mais específico para as crianças com Síndrome de Down?
11. Você acredita que o professor sozinho consegue fazer a inclusão plena dessas crianças?
12. Qual o papel da instituição nessa inclusão?
13. Existe algum planejamento específico seu em relação as atividades pedagógicas que são realizadas com as crianças com a síndrome de Down ou as atividades são as mesmas realizadas para as demais crianças da turma?
14. Você acha que atualmente a inclusão dessas crianças com Síndrome de Down está sendo feita de forma plena, ou você melhoraria algum ponto? Se sim, qual?
15. Que desafios e/ou dificuldades você encontra na sua prática para promover o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com síndrome de down?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTAGIÁRIOS (AS)

16. Qual seu nome?

17. Em quê você é formado (a)?
18. Você é concursado ou tem um vínculo contratual?
19. Tem alguma pós-graduação, qual?
20. Há quanto tempo trabalha nessa creche?
21. Como você define inclusão na educação infantil?
22. E as crianças com síndrome de down, você conhece algo sobre suas especificidades e características da sua aprendizagem?
23. Você recebe ou recebeu alguma formação para trabalhar com as crianças com SD?
24. Como você acredita que a escola deve acolher as crianças com síndrome de Down?
25. Quais os materiais necessários que você acredita que devemos utilizar ou adaptar para essas crianças? Quais você utiliza?
26. Como você acredita que pode contribuir para o trabalho do professor no que refere a aprendizagem da criança com SD?
27. Qual o papel da instituição nessa inclusão?
28. Existe algum planejamento específico seu em relação as atividades pedagógicas que são realizadas com as crianças com a síndrome de Down ou as atividades são as mesmas realizadas para as demais crianças da turma?
29. Você acha que atualmente a inclusão dessas crianças com Síndrome de Down está sendo feita de forma plena, ou você melhoraria algum ponto? Se sim, qual?

ANEXO A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os profissionais



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que se chama "A inclusão de crianças com Síndrome de Down em uma creche municipal do Recife: Desafios e possibilidades". Para que você possa decidir se quer participar ou não dessa pesquisa, você precisa conhecer os benefícios, os riscos e as possíveis consequências de sua participação. Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável sobre quaisquer dúvidas que você tenha. Após receber todas as informações, e todas as dúvidas forem esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento, rubricando e/ou assinando este Termo, em duas vias (uma do pesquisador responsável e outra do participante da pesquisa), caso queira participar.

PROPÓSITO DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é compreender como se dá a inclusão das crianças com Síndrome de Down (SD) na educação infantil de uma creche municipal e como a devida inclusão pode favorecer seu desenvolvimento cognitivo e social.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A fim de obter os dados faremos algumas observações na sala de aula para identificar a dinâmica da turma e como se dá a relação das crianças com Síndrome de Down com o professor e com as outras crianças. Também será feita uma entrevista semi-estruturada com todos os profissionais que estão em contato com as crianças com SD a fim de saber suas concepções de inclusão e como podemos realizar um trabalho a fim de alcançar a devida inclusão dessas crianças no âmbito escolar.

BENEFÍCIOS

Os participantes deste estudo não deverão ter nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que a investigação aqui empreendida possa nos trazer informações importantes sobre como se dá a inclusão dessas crianças com Síndrome na educação infantil e como essa inclusão interfere em seu desenvolvimento cognitivo-social. Neste

sentido, acreditamos que a presente pesquisa poderá trazer benefícios para toda comunidade escolar e em proporções maiores, acreditamos que a referida pesquisa servirá como fonte bibliográfica para estudiosos(as) da área e, num futuro, as informações obtidas neste estudo poderão ser usadas em benefício de crianças com Síndrome de Down e seu processo de inclusão escolar.

RISCOS

A pesquisa oferece riscos mínimos em relação a se sentir entediada(o) pelo tempo gasto em responder às perguntas da pesquisa, por isso estaremos realizando essa conversa em local tranquilo e confortável dentro da creche onde você atua, prezando pelo sigilo e de forma que não interfira em nada na realização do seu trabalho.

CUSTOS

Você não receberá nenhum tipo de remuneração para participar desta pesquisa e também não terá nenhum gasto. Você apenas necessitará responder às perguntas da entrevista semi-estruturada no dia em que marcarmos, de acordo com sua disponibilidade, para realizar a referida entrevista.

CONFIDENCIALIDADE

Se você quiser participar desta pesquisa, as suas informações e as respostas dadas serão mantidas de maneira confidencial e sigilosa. Seus dados somente serão utilizados de modo geral e sem a sua identificação. Mesmo que estes dados sejam utilizados para propósitos de divulgação e/ou publicação científica, sua identidade permanecerá em segredo. As informações obtidas neste estudo podem ser publicadas em revistas científicas ou apresentadas em reuniões científicas, sempre preservando o sigilo quanto à sua identificação e demais dados pessoais.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação é voluntária e você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Se você decidir desistir da sua participação na pesquisa, a pesquisadora deve ser comunicada e a coleta de dados relativos à sua participação na pesquisa será imediatamente interrompida.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

A pessoa responsável pela obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lhe explicou claramente o conteúdo destas informações e se coloca à disposição para responder às suas perguntas sempre que tiver novas dúvidas. Você terá garantia de acesso, em qualquer etapa da pesquisa, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e inclusive para tomar conhecimento dos resultados desta pesquisa. Neste caso, por favor, ligue para a pesquisadora responsável: Vitória Andrade (81 985876513) ou para a orientadora desta pesquisa Dra. Emmanuelle Chaves (81 999775881).

CONSENTIMENTO

Li as informações acima e entendi o propósito do estudo. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, riscos, benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Entendo que meu nome não será publicado e toda tentativa será feita para assegurar o meu anonimato. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

() Eu, por intermédio deste, dou livremente meu consentimento para participar nesta pesquisa.

___/___/___

Nome e Assinatura do participante

Data

___/___/___

Nome e Assinatura da Pesquisadora

Data

ANEXO B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis das crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A inclusão de crianças com Síndrome de Down em uma creche municipal do Recife: desafios e possibilidades.

Pesquisadora responsável: Vitória Hellen Tavares de Andrade

Orientadora: Emmanuelle C. Chaves da Silva

1. Proposta desta investigação

A proposta desta investigação é observar o processo da inclusão das crianças com Síndrome de Down (SD) que estão incluídas na educação infantil do CMEI Ana Rosa Falcão de Carvalho a partir de observações da relação entre o professor-aluno e entre as próprias crianças. Temos a pretensão de entender como se dá essas relações e como a devida inclusão dessas crianças contribui para sua aprendizagem. A investigação será realizada com duas crianças com Síndrome de Down que estão matriculadas na creche mencionada anteriormente.

2. Participantes da pesquisa

Duas crianças com Síndrome de Down.

3. Riscos e desconforto

A pesquisa será constituída por meio de observações da dinâmica da sala de aula, do recreio e da socialização das crianças com Síndrome de Down com os profissionais e com as outras crianças. Esta pesquisa não oferece riscos para os participantes e não será feita nenhuma intervenção ou conversa a fim de obter dados com as crianças.

Só participarão do presente estudo as crianças que os responsáveis legais assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. A participação das crianças é voluntária sem nenhuma gratificação financeira e o(a) senhor(senhora) é livre para não mais permitir a participação de seu(sua) filho(filha) da pesquisa.

Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente com fins de pesquisa, docência e construção dos resultados finais da dissertação. Os dados físicos ou digitais obtidos na pesquisa serão mantidos sob responsabilidade da pesquisadora durante 5(cinco) anos após o término da pesquisa.

4. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os relatos de pesquisa serão identificados por pseudo nomes, e não com os nomes de registros. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados.

5. Benefícios

Os participantes deste estudo não deverão ter nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que a investigação aqui empreendida possa nos trazer informações importantes sobre como se dá a inclusão dessas crianças com a Síndrome na Educação Infantil e como essa inclusão interfere em seu desenvolvimento cognitivo-social. Neste sentido, acreditamos

que a presente pesquisa poderá trazer benefícios para toda comunidade escolar e em proporções maiores, acreditamos que a referida pesquisa servirá como fonte bibliográfica para estudiosos(as) da área e, num futuro, as informações obtidas neste estudo poderão ser usadas em benefício de crianças com a Síndrome de Down e seu processo de inclusão escolar.

6. Pagamento

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago pela participação de seu(sua) filho(filha) neste estudo.

7. Resultados desta investigação

No momento em que concluirmos a análise das observações e registros, você será informado(a) dos resultados deste estudo, se assim você desejar.

8. Informações adicionais sobre esta investigação

Se você tiver alguma dúvida ou se quiser saber mais sobre a investigação, por favor, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora ou a orientadora desta pesquisa:

Pesquisadora: Vitória Hellen Tavares de Andrade

Aluna de graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

UFRPE - R. Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife - PE, 52171-900

Departamento de educação, bloco A, segundo andar.

Número da orientadora: 999775881

Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Estou consciente de que a participação de meu(minha) filho(a) nesta pesquisa conduzida pela aluna de graduação Vitória Hellen Tavares de Andrade orientada pela professora Emmanuelle Christine Chaves da Silva é completamente voluntária. Manterei o direito do(a) meu(minha) filho(a) de sair da pesquisa a qualquer momento, ou recusar participar em procedimentos desta pesquisa que meu(minha) filho(a) se sinta desconfortável ou que seja perigoso para ele(a), para mim mesma ou para a minha família. Estou ciente do material contido neste documento e que recebi uma cópia do mesmo.

Nome da Criança

Nome do(a) responsável

Assinatura do(a)

Local e Data

ANEXO C - Modelo do Termo de Permissão para utilização de imagens para os responsáveis das crianças

Permissão para utilização de imagens

Eu, por meio deste, dou para a aluna-pesquisadora **Vitória Hellen Tavares de Andrade** e sua orientadora **Emanuelle C. Chaves da Silva** a permissão para tirar fotos e usar os dados contidos em imagens realizadas com meu filho(a) e colhidos para pesquisa **A inclusão de crianças com Síndrome de Down numa creche municipal do Recife: desafios e possibilidades.** A permissão é para que as fotos possam ser utilizadas em encontros científicos para ilustrar aspectos do desenvolvimento infantil, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins didáticos. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome.

Nome da Criança

Nome da Mãe

Assinatura da Mãe

Local e Data