



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISRAEL ROCHA DIAS

**O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES**

**VITÓRIA
2015**

ISRAEL ROCHA DIAS

**O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA

2015

ISRAEL ROCHA DIAS

**O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Drago – Orientador

Prof. Dr. Hiran Pinel – Membro

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho – Membro

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho – Membro

Prof^a. Dr. Fernanda Zanetti Becalli – Membro

VITÓRIA

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

“Existe no círculo do tempo, que se completa a cada dia, na cadeia infinita de horas de luz e de escuro, uma fronteira entre a noite e o dia muito difícil de perceber. Antes do nascer do Sol, há uma hora que a manhã já chegou, mas a noite continua a existir.

Não há nada mais misterioso e ininteligível, intrigante e sombrio, do que esta transição da noite para o dia: a noite fica como que incorporada na noite que ainda está em volta, ela nada nessa noite. Nessa hora que pode durar apenas uma fração de segundos, tudo, todos os objetos e pessoas, têm algo como duas existências diferentes ou uma única existência desunida, noturna e diurna, na manhã e na noite”.

(VIGOTSKI, 1917)

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a **Deus** por me dar forças para realização desse trabalho, pois sem ele não seria possível.

Depois, agradeço à **Capes**-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no qual fui participante e que viabilizou, financeiramente, os meus estudos durante o mestrado.

Aos professores e funcionários do PPGE/CE/UFES.

Agradeço, também, à **equipe** da Criarte por me receber tão bem durante todos os dias em que estive presente para as observações.

Às professoras **Fabiola e Larissa**, por dialogaram de maneira positiva para a realização desse trabalho, pois suas experiências contribuíram, não só para engrandecer esse trabalho, mas também para meu fazer docente.

Às **assistentes e estagiárias** dos Grupos 1 e 2 que estavam sempre disponíveis, me auxiliando nas dúvidas que eu tinha em relação ao dia a dia de Lucas, meu sujeito de pesquisa.

Agradeço imensamente ao **GEPEI** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (**Sanandreaia, Marcella, Dirlan, Marlinda, Vanessa, Douglas, Livia e Michell**), suas experiências trazidas, suas falas, suas colocações diante de tantos assuntos complexos e importantes levantados durante as reuniões, me fizeram ter vontade de buscar o melhor para que eu pudesse realizar um trabalho de qualidade. Todas as suas colocações me ajudaram a querer ser, de fato, um pesquisador tão competente como vocês, pesquisadores que fazem a diferença. Vocês contribuíram muito para a realização dessa pesquisa.

À minha família (**Mãe Carmen, Irmãs Simone, Yasmin e Lelê**), que mesmo de longe estão sempre acompanhando minha trajetória profissional e torcendo pelo meu sucesso, pela minha vitória.

Em especial ao **Paulo**, meu amigo, meu eterno companheiro... Pessoa que sempre está ao meu lado em todos os momentos. Sei que posso contar

sempre, pois não mede esforços para me ajudar no que eu precisar, e torce sempre por mim. Obrigado por fazer parte da minha vida.

Às minhas amigas **Henriquete, Michele e Paula**, companheiras desde a graduação, vocês contribuíram muito para que eu chegasse até aqui, obrigado por tudo.

Agradeço a **Celene**, que acompanhou e “torceu” por mim durante toda minha trajetória acadêmica, me dando forças, conselhos, que fizeram toda diferença.

Aos professores **Geide Coelho, Hiran Pinel e Jair Rochi**, pelas contribuições consistentes e inspiradoras, aprendi muito. Sou imensamente grato.

À professora **Fernanda Becalli** por ter aceitado o convite para esta banca.

Em destaque, a **Rogério Drago**. Tudo que eu escrever aqui, não será suficiente para agradecer tudo o que você fez por mim. Mas agradeço por cuidar de mim; me ajudar; me proteger; me ensinar. Sou privilegiado por fazer parte de sua vida e ter tido a honra de ser seu orientando, pois, se estou onde estou, devo tudo isso a você. Durante todos esses anos, me tornei uma pessoa mais crítica; mais observadora; mais questionadora. Você me fez acreditar em mim, acreditar que tudo é possível quando se tem força de vontade, quando estamos dispostos a estudar de fato. Muito obrigado por me apresentar a um mundo de possibilidades possíveis!

RESUMO

Esse estudo intitulado – “o bebê com síndrome de Down: um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-Ufes”, apresenta levantamentos de dados produzidos em uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Teve como objetivo principal: descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes. Especificamente, pretendeu-se: (a) descrever as principais características, peculiaridades e particularidades da síndrome de Down; (b) compreender, no contexto da educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down; (c) descrever e problematizar os modos de organização de uma escola de educação infantil federal para o atendimento e inclusão do bebê com síndrome de Down, a partir da contribuição histórico-cultural. Na elaboração desse estudo, o referencial metodológico adotado, a partir da natureza qualitativa, assumiu o panorama do estudo de caso com enfoque descritivo numa perspectiva histórico-cultural, dialogando essencialmente com Vigotski e seus seguidores que entendem o ser humano como um ser que, independente de características físicas, mentais ou sensoriais, produz conhecimento e cultura ao mesmo tempo em que se apropria da cultura e do conhecimento dos outros sujeitos de seu grupo social. O propósito desta pesquisa não é levantar um único dado e, sim, descrever e compreender como o processo de inclusão de Lucas, sujeito da pesquisa, acontece, a partir do envolvimento com o contexto *in loco*. Em suma, pode-se enfatizar que tais objetivos específicos conduziram plenamente ao alcance do objetivo geral desse estudo, uma vez que permitiram entender, descrever e compreender o cotidiano inclusivo desse bebê. Além disso, o estudo revelou que quando a escola de educação infantil e seus profissionais entendem que o sujeito com ou sem deficiência é sujeito produtor de história e cultura, tendem a trabalhar no sentido de que esse sujeito pode e deve fazer parte de todo o cotidiano como membro ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Bebê com síndrome de Down. Centro de Educação Infantil Criarte-UFES.

ABSTRACT

This study titled - "the baby with Down syndrome: a study in Early Childhood Center Criarte-Ufes" presents survey data produced in a survey in the course of Master of Education in the Graduate Program of the Federal University of Espirito Santo -UFES. We aimed to: describe and understand the process of adding a baby with Down syndrome in the CIS Early Childhood Center - Criarte - Ufes. Specifically, it was intended to: (a) describe the main characteristics, peculiarities and characteristics of Down syndrome; (b) understand the context of early childhood education, the pedagogical practices developed with a focus on inclusion baby with Down syndrome; (c) describe and discuss ways of organizing a school of federal early childhood education for the care and inclusion baby with Down syndrome, from the historical and cultural contribution. In preparing this study, the adopted methodological approach, from the qualitative, took the picture of the case study with descriptive approach in a historical and cultural perspective, talking mainly with Vygotsky and his followers who understand the human being as a being who, regardless physical, mental or sensory characteristics, produces knowledge and culture while it appropriates the culture and knowledge of other subjects of their social group. The purpose of this research is not to raise a single die and yes, describe and understand how Luke's inclusion process, research subject, happens, from involvement in situ context. In short, it may be emphasized that such specific goals led to fully reach the general objective of this study as it allowed understand, describe and understand the inclusive daily life of this baby. In addition, the study found that when school children's education and their professionals understand the subject with or without disabilities is subject producer of history and culture, they tend to work in the sense that this guy can and should be part of all routine as an active member of the teaching-learning process.

Keywords: Inclusion. Baby with Down syndrome. Centre Criarte-UFES Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN	14
1.1 ASPECTOS GENOTÍPICOS DA SÍNDROME DE DOWN.....	15
1.2 ASPECTOS FENOTÍPICOS DA SÍNDROME DE DOWN.....	17
2 REVISITANDO ESTUDOS: SÍNDROME DE DOWN, BEBÊS COM DEFICIÊNCIA E O CEI CRIARTE-UFES	19
3 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS	32
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	39
3.2.1 Educação especial e educação inclusiva: um breve olhar histórico e contemporâneo.....	40
3.2.2 Educação especial e educação inclusiva: um breve olhar sobre a legislação.....	47
4 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-CULTURAIS: DIALOGANDO COM VIGOTSKI	54
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	60
5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	60
5.2 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	60
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.4 O LOCAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
6 O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
6.1 O DIA A DIA DO BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
6.1.1 Lucas no Grupo 1.....	75
6.1.2 Lucas no Grupo 2.....	116
6.2 SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	163

INTRODUÇÃO

“Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender”. (Clarice Lispector)

É com grande entusiasmo, euforia, prazer..., que inicio¹ esta introdução com um verso de Clarice Lispector, pois sempre que me deparo com esses dizeres, vem em mente tudo aquilo que me levou a ingressar na área da educação, e principalmente seguir para o caminho da educação especial. De fato, todas as experiências vividas com os sujeitos, nos estágios, tanto os obrigatórios, quanto os remunerados, me surpreenderam.

Antes de decidir fazer parte do mundo da educação cursava outra graduação, na área administrativa e também trabalhava na mesma área, mas não estava feliz naquele curso por vários motivos, que não me cabe aqui enumerá-los, então, um grande amigo me propôs mudar de área, pois ele percebeu meu descontentamento, minhas angústias, dentre outros. Eu relutei porque estava no final do outro curso e não tinha certeza se seria vantagem não terminá-lo, já que estava na reta final.

No outro dia, após conversar com este amigo, tranquei a faculdade de Comércio Exterior e no mesmo dia dei entrada no curso de Pedagogia. Na primeira semana já estava encantado com o curso, digo que foi “amor à primeira vista”, pois ali percebi que era o meu lugar, onde eu queria estar, e assim me tornar um profissional da educação.

Já cursando o terceiro período no curso de pedagogia, decidido que a área da educação iria fazer parte da minha vida por muito tempo, tomei outra grande decisão: ir atuar nesta área, então, pedi demissão do atual emprego e fui para o estágio remunerado, numa escola de Educação Infantil da Prefeitura de Vitória - ES. Muito ansioso para começar neste universo da educação, escola, alunos, pais, etc. Chegou o dia de ir à escola, quando cheguei lá, a pedagoga disse-me que iria acompanhar uma turma do grupo 4 e mais especificamente, uma criança com síndrome de Down.

¹ Na introdução utilizo a 1ª pessoa do singular por ser algo mais intimista. No corpo da dissertação utilizo a 1ª pessoa do plural por caracterizar o conjunto de vozes que contribuíram para a realização desse trabalho.

Tudo para mim era novo, não sabia nada sobre educação especial, então, decidi aceitar este desafio, e com isso, não sabia como seria essa nova experiência, mas como adoro o novo, adoro desafios, tive o meu primeiro contato com essa criança, e foi uma das melhores experiências vivenciadas por mim, porque ali eu vi um ambiente, um espaço rico em expectativas, de mudanças, um movimento que seria uma novidade a cada dia, ou seja, um lugar onde eu queria estar e poderia contribuir para que mudanças boas, positivas, pudessem acontecer e que no futuro fossem benéficas para elas – as crianças -- e para mim também, porque no final de tudo, seria uma satisfação enorme saber que, talvez, tinha feito alguma diferença na vida daquelas crianças.

Nos primeiros dias observei todos os sinais, signos, particularidades, peculiaridades, características dessa criança e fui buscar informações de como poderia contribuir para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como eu poderia contribuir para que ela atingisse os objetivos educacionais propostos naquela escola.

Com a ajuda da professora, da pedagoga, da família, conseguimos realizar um belo trabalho, não só com aquele sujeito, mas também com todas as crianças envolvidas naquele contexto do grupo 4, o que me fez querer ir além do que estava vivenciando naquele momento.

Nesse movimento novo fui chamado também, para trabalhar em outra escola, particular. Nesta escola, iria acompanhar um aluno do terceiro ano do ensino fundamental com síndrome de Asperger, uma experiência surpreendente. Mas nessa mesma escola tinha outra criança com autismo severo, era um aluno que ninguém queria acompanhar, então, eu me propus a acompanhá-lo.

Na primeira semana com este aluno, foi muito complicado me aproximar dele, pois ele tinha resistência a tudo, mas com o passar dos dias, consegui a confiança dele e, junto com a professora, começamos a realizar um trabalho para que ele pudesse acompanhar a turma e até a turma sentir confiança nele.

Os três meses em que eu passei com essa criança com autismo severo me fizeram refletir, e muito, sobre ser educador. O desafio era muito grande, o

desgaste foi enorme, mas o que me deixou feliz e satisfeito, foram as respostas positivas que ele me dava: melhorou bastante seu comportamento em sala de aula, em casa, com os amigos, e esse retorno positivo que a criança nos dá é muito gratificante para um educador, pois me fez refletir sobre minha prática cotidiana, buscando superar problemas e aprimorar minha fundamentação teórica e prática.

Hoje, formado, cursando mestrado na área da educação, posso dizer, com toda certeza, que estou no lugar certo, e que todos esses desafios, mudanças, o novo, serviram como mola propulsora para ir além e buscar outras possibilidades para melhorar minha práxis.

A escolha pela temática surgiu após exposição de um esboço da minha pesquisa em formato de pôster. Essa exposição era critério de avaliação da disciplina de metodologia da pesquisa e a mãe do sujeito que estou acompanhando se interessou e me pediu que essa pesquisa fosse realizada com o filho dela. A criança frequentava o CEI Criarte, que é um Centro de Educação Infantil onde professores, funcionários e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo podem matricular seus filhos, além de um percentual de matrícula para a comunidade. Para tanto, esse estudo teve como objetivo principal descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes.

Vale ressaltar, que, para a concretização dessa pesquisa, as discussões, debates, estudos, conversas, dentre outras, realizados no Gepei – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, ao qual sou membro, foram de suma importância, pois essas contribuições, ajudaram a delinear a proposta no qual estamos engajados, que é Educação e Inclusão de sujeitos público-alvo da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, a dissertação está organizada em seis capítulos, além da introdução, considerações finais e referências, distribuídos da seguinte maneira: no primeiro capítulo trago a síndrome de Down, em seus aspectos conceituais, fenotípicos e genotípicos. A partir desta apresentação será possível ter uma breve visão sobre as particularidades e peculiaridades dessa síndrome.

O segundo capítulo, denominado “Revisitando estudos: síndrome de Down, bebês com deficiência e o CEI Criarte - Ufes”, se refere à revisão de literatura.

Essa revisão de alguns estudos com foco na síndrome de Down serviu tanto para que eu pudesse realizar um breve apanhado acerca do assunto, como também a possibilidade de confirmar ou não os achados por outras pesquisas.

Já o terceiro capítulo, com o título “Educação infantil, educação inclusiva: conceitos e fundamentos”, destina-se a resgatar conceitos e concepções que contribuíram posteriormente para a descrição, entendimento e análise da produção de dados na pesquisa *in loco*.

O quarto capítulo intitulado “O sujeito com deficiência à luz dos pressupostos histórico culturais: dialogando com Vigotski”, tem como objetivo principal discutir aspectos teóricos que incidem sobre a questão do aprendizado e desenvolvimento, tendo como foco a teoria histórico cultural que sustentou este estudo.

No quinto capítulo apresento as considerações metodológicas delineadas para a realização deste estudo, os procedimentos para a produção dos dados, o campo/local do estudo, assim como os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

O sexto capítulo está dedicado à descrição e compreensão dos dados produzidos durante o processo de pesquisa. Está dividido em duas partes. Na primeira apresento o cotidiano das observações realizadas no CEI Criarte-Ufes junto ao bebê com síndrome de Down no Grupo 1 e no Grupo 2. A segunda trata do diálogo estabelecido entre os dados produzidos e a teoria que sustentou este estudo. Por fim, apresento as considerações finais, referências e apêndices.

1 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN

Nesse capítulo apresentamos a caracterização da síndrome de Down (SD) em seus aspectos conceituais, fenotípicos e genotípicos. A partir dessa apresentação será possível ter uma visão sobre as particularidades e peculiaridades dessa síndrome que ainda gera muitas dúvidas nos profissionais da educação e com isso, o trabalho que poderia ser prazeroso, pode se tornar complicado, pois a falta de informação suficiente para que esses profissionais realizem um trabalho de qualidade² e a educação desses sujeitos seja efetivamente realizada de uma forma que garanta a ele o aprendizado a qual tem direito, pode ser impeditivo no processo socioeducativo e inclusivo.

Diante disto, concordo com Ferreira (2003, p. 17), quando diz que, “um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e, neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens”, e por que não dizer satisfatória? Prazerosa para todos?

De acordo com Voivodic (2007), os sujeitos com síndrome de Down têm como característica principal a deficiência intelectual, mostrando assim a complexidade e a importância de sua educação, mas não quer dizer que seu processo educativo seja impossível. Pois, segundo Vigotski (2001, p. 284), “o indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio”.

Ainda segundo Vigotski, (2006, p. 103).

As possibilidades de desenvolvimento das funções mentais e da inteligência relacionam-se ao interacionismo e à estimulação das potencialidades dos sujeitos. Assim, as formas de desenvolvimento podem variar de acordo com a cultura, as particularidades dos sujeitos e a interação entre dois fatores.

As características da síndrome de Down foram descritas em 1866 por John Langdon Down, médico inglês que trabalhava como diretor do Asilo para Atrasados Mentais de Earlswood, em Surrey, na Inglaterra. Mas somente em

² Esse conceito será retomado posteriormente.

1959, o genecista francês, Jérôme Lejeune, confirmou que a causa da síndrome de Down era genética.

De modo geral, a síndrome de Down pode ser caracterizada, segundo Castro e Drago (2013), como uma desordem genética, resultado de uma alteração genética numérica. Nas células humanas existem 46 cromossomos, que são divididos em 23 pares, mas no sujeito com síndrome de Down, devido a esta alteração, existem 47 cromossomos divididos em 23 pares, estando o cromossomo extra, ligado ao par 21. Essa alteração cromossômica traz uma série de particularidades que caracterizam a síndrome em questão.

Dentre as principais características pode-se destacar, além da deficiência intelectual: cabeça grande, pés achatados, mãos pequenas, obesidade, nariz pequeno, hipotonia muscular, descamação da pele, estrabismo, catarata, pescoço curto, problemas cardiovasculares, dentre uma série de outras especificidades que, associadas, podem fazer com que tais indivíduos tenham problemas de ordem orgânica que podem interferir em seu desempenho acadêmico. Daí a necessidade de se conhecer profundamente estas características, para que tais indivíduos não sejam vistos somente em seus aspectos biológicos, mas como sujeitos cognoscentes, já que a síndrome de Down é a principal causa de deficiência intelectual cromossomicamente comprovada.

Neste contexto, é importante salientar que essas não são as únicas características que podem definir um sujeito com síndrome de Down, pois “as crianças com síndrome de Down têm um forte reconhecimento e habilidade visual de aprendizado, portanto, é interessante ensiná-las a usar sinais e gestos para atear a aquisição do conhecimento” (CASTRO; DRAGO, 2013, p. 85).

1.1 ASPECTOS GENOTÍPICOS DA SÍNDROME DE DOWN

Os aspectos genotípicos³ da síndrome de Down estão relacionados às causas dessa síndrome, que está ligada a genética e suas alterações. Brunoni (1999,

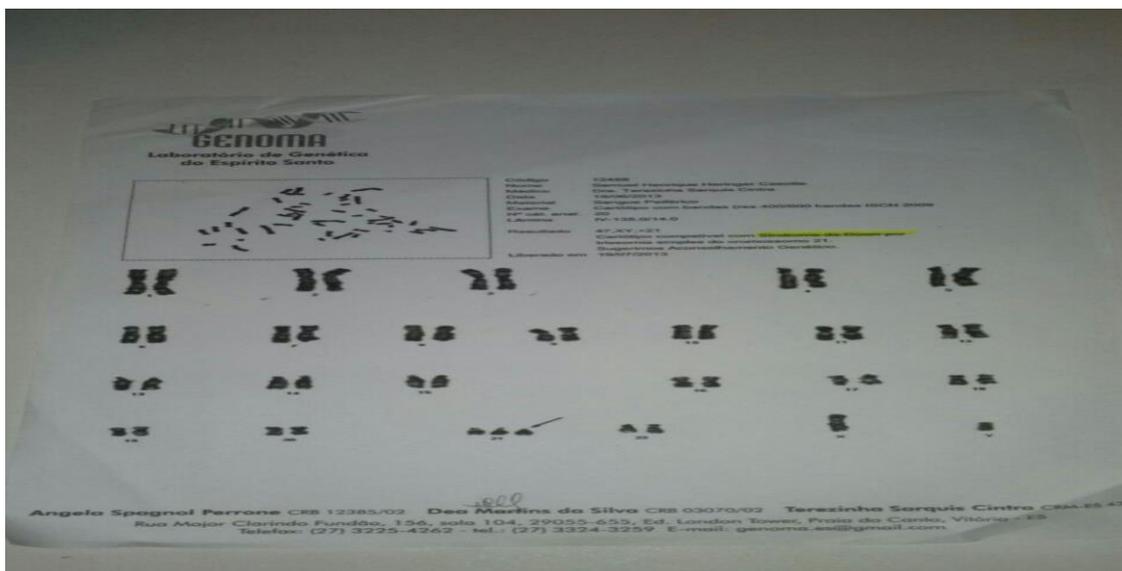
³ O termo “genótipo” (do grego *genos*, originar, provir, e *typos*, característica) refere-se à **constituição genética do indivíduo**, ou seja, aos genes que ele possui.

apud VOIVODIC, 2007), descreve a síndrome de Down como uma cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica.

Com isso, pode-se destacar três tipos principais de anomalias cromossômicas na síndrome de Down. São elas: trissomia simples (padrão), translocação e mosaïcismo. De acordo com Castro e Drago, (2013), pode-se definir essas tipologias da seguinte maneira: translocação (4-6% dos casos) que ocorre quando o cromossomo 21 se acopla geneticamente a outro cromossomo, normalmente no cromossomo 14; e o mosaïcismo (1-3% dos casos), ocorre quando o erro genético não acomete todas as células do embrião. Ambas, porém, envolvem genes do cromossomo 21, determinando as mesmas características específicas da síndrome.

Para que se possa compreender melhor o genótipo dos sujeitos com a síndrome de Down, apresentamos o cariótipo⁴ de um indivíduo com a síndrome em sua versão trissomia do 21 (Figura 1), que é a que caracteriza o bebê foco desse estudo.

Figura 1 – Cariótipo de Lucas, sujeito do estudo com síndrome de Down



Fonte: da família

⁴ Conjunto de cromossomos contidos nas células de um organismo.

A figura 1 mostra que o acidente genético que causa a síndrome de Down, nomeada como Trissomia do 21, ou seja, o caso mais comum da síndrome de Down, ocorre quando o cromossomo 21 vem triplicado, o que acarreta características mais brandas da síndrome, diferente das outras duas formas, que acarretam características moderadas a severas, inclusive de deficiência intelectual.

1.2 ASPECTOS FENOTÍPICOS DA SÍNDROME DE DOWN

Os aspectos fenotípicos⁵ estão ligados às características físicas e comportamentais dos sujeitos com síndrome de Down, sendo assim, os genes pertencentes ao cromossomo 21 excedente em crianças com a síndrome de Down determinam características comuns a todos os indivíduos com a síndrome (CASTRO; DRAGO, 2013).

Diante de várias características inerentes a todos com a síndrome, destaco as mais comuns que são: tônus muscular reduzido no nascimento, excesso de pele na nuca, nariz achatado, articulações separadas entre os ossos do crânio (suturas), uma única dobra na palma da mão, orelhas pequenas, boca pequena, olhos inclinados para cima, mãos largas, dentre outros.

Além dos fenótipos citados, são encontrados outros que também são marcantes em um sujeito com síndrome de Down: na audição, causada, provavelmente por infecção; nos olhos, como catarata (por isso a maioria das crianças com SD precisa usar óculos); tireoide inativa; a boca, é pequena (algumas crianças ficam com a boca aberta o tempo inteiro e a língua pode ficar para fora), os dedos dos pés são geralmente curtos (na maioria das vezes há um espaço grande entre o dedão e o segundo dedo); o pescoço pode ter uma aparência larga e grossa; os órgãos genitais dos meninos são pequenos, e em alguns casos, os testículos não se encontram na bolsa escrotal nos primeiros anos de vida, podendo estar na virilha ou dentro do abdome, dentre outros.

⁵ O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas fisiológicas e comportamentais. Também fazem parte do fenótipo características microscópicas e de natureza bioquímica, que necessitam de testes especiais para sua identificação.

Muitas crianças com síndrome de Down apresentam dificuldades cardiovasculares, resultantes da passagem do sangue impelido por um orifício entre as câmaras, resultado de uma válvula de funcionamento falho, ou por um segmento muito estreito de um dos grandes vasos (PUESCHEL, 1993).

Pueschel (1993) destaca que é de suma importância que os sujeitos com síndrome de Down sejam examinados regularmente por um profissional da saúde, para realização de exames para que o tratamento seja realizado o quanto antes, caso seja identificado algum problema de saúde em potencial.

Diante desses aspectos fenotípicos, é muito importante enfatizar que nem toda criança com síndrome de Down exibe todas essas características. Algumas são mais acentuadas em algumas crianças do que em outras. Com isso, embora todas as crianças com SD possam ser reconhecidas por sua aparência física, nem todas parecem iguais, essas aparências podem se modificar com o decorrer do tempo (PUESCHEL, 1993).

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, já que,

[...] a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de toda a sua personalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 20).

Nesse sentido, a partir da fala de Vigotski, percebe-se que o sujeito com deficiência, e no caso deste estudo com síndrome de Down, não pode ser encerrado em suas características físicas e intelectuais supostamente impeditivas, mas precisa ser visto como sujeito macro, inserido na sociedade que o cerca, ser cultural, pois “cultural é diferente de natural; o homem é um animal, mas um animal de outra espécie” (PADILHA, 2001, p. 14).

2 REVISITANDO ESTUDOS: SÍNDROME DE DOWN, BEBÊS COM DEFICIÊNCIA E O CEI CRIARTE-UFES

Buscando embasamento teórico, metodológico e científico em estudos realizados, tendo como foco sujeitos com síndrome de Down e bebês com deficiência no contexto comum de ensino, para dialogar com os dados produzidos, realizamos uma breve revisão de literatura acerca dos temas. Tal revisão de literatura serviu tanto para que pudéssemos ter um breve apanhado geral acerca do assunto, como também a possibilidade de confirmar ou não os achados de outras pesquisas.

Para realizar a revisão de literatura, recorreremos ao banco de teses e dissertações da Capes, por entender que esse banco dispõe de um substancial número de produções, já que é um dos principais órgãos fomentadores de pesquisas no Brasil, sendo assim traçamos um breve panorama acerca da produção acadêmica de pesquisas de mestrado e doutorado que tiveram como foco o sujeito com síndrome de Down na escola comum. Para complemento dessas informações, visitamos também outras publicações, como a Revista de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, pela abrangência de suas pesquisas e publicações; para ambas as pesquisas, o período cronológico deu-se a partir de 2008, quando foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que significa um novo rumo para as políticas e práticas de educação especial no Brasil.

Além dos bancos destacados anteriormente, complementamos a revisão de literatura com uma busca junto ao Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE-UFES). Nesse banco, não seguimos um recorte cronológico.

Nesse contexto, e levando em consideração o objetivo geral desse estudo, que é descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes, esse capítulo está assim organizado: primeiro apresentamos as pesquisas com foco na inclusão de sujeitos com síndrome de Down, independente do nível educacional; depois, trazemos estudos com foco no bebê, pesquisa também

realizada no banco da Capes; em seguida apresentamos estudos com tais sujeitos a partir da Revista de Educação Especial; para finalizar, trazemos os estudos encontrados no PPGE-UFES. Por fim, complementamos tal capítulo com estudos sobre inclusão de bebês com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, no sentido de ampliar a discussão em torno da temática presente em nossos objetivos.

Utilizando a expressão “síndrome de Down” por meio do banco de dados da Capes encontramos 99 trabalhos que abrangiam áreas como: medicina, odontologia, educação física, saúde e biologia, educação, dentre outros. Com foco específico na área da educação, identificamos 12 trabalhos.

Desse total de 12 trabalhos, foram selecionados 5 que se aproximam da temática de estudo, uma vez que tratam mais diretamente da inclusão, versam sobre educação infantil, focalizam as práticas pedagógicas, tendo como sujeito de investigação a criança com síndrome de Down na escola comum.

Para este diálogo, trazemos primeiro o estudo desenvolvido por Rodrigues (2011), intitulado SÍNDROME DE DOWN E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS ESTADUAIS. Neste estudo a autora teve como objetivo identificar os alunos com SD que frequentavam a rede estadual de um município do estado de São Paulo. A pesquisa foi de cunho qualitativo, identificou somente 18 alunos com a SD, durante os anos de 2009 e 2010. Os sujeitos pesquisados tinham idade entre 7 e 13 anos, ainda não alfabetizados. A autora detectou a adaptação das atividades do aluno com SD pela professora, mas que ainda existia uma carência de formação continuada para o professor trabalhar mais atentamente no que se refere à inclusão desses alunos.

Já Costa (2011), que traz a temática A MEDIAÇÃO DE PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN, trabalhou com o estudo de caso numa escola particular de ensino fundamental I, situada na cidade de Salvador, Bahia, com o objetivo de compreender como se dá a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com SD nas classes comuns. Os resultados encontrados evidenciaram que no trabalho escolar não são consideradas a possibilidade e a

necessidade de constituir um currículo que atenda às demandas educativas de estudantes público-alvo da Educação Especial; ainda trabalha-se com a diferenciação de atividades para os alunos com SD; a prática pedagógica para esses alunos em relação à aprendizagem se dava de forma tradicional, a qual prejudicava muito o processo de ensino-aprendizagem desse aluno. A autora destaca que para melhorar essa situação, seria necessário a identificação das particularidades desses sujeitos e uma pedagogia atenta às demandas e ajustes curriculares favoráveis aos processos de aprendizagem desses alunos.

Portela (2011), em seu trabalho intitulado INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E IDENTIDADE, estudou as práticas da convivência introduzidas na relação do aluno com síndrome de Down com a escola pública do Estado de São Paulo, e aponta para as marcas forjadas pela história, leis e espaços, impressas nas condições e possibilidades no cotidiano escolar. Diz que o grande desafio nessa pesquisa foi responder à seguinte questão: as ações dentro da escola contribuem para a construção de um indivíduo possível, tornando a formação do sujeito real refém destas forças? Nesse sentido, o trabalho se estrutura a partir da conjugação de vários pontos de partida. Assim, busca: detectar marcos históricos que se repetem, onde o poder de uma área se desenvolve e se fortalece a partir de um campo de saber, identificando e caracterizando serviços e indivíduos; localizar, na legislação, como são configuradas a pessoa, e a pessoa com deficiência intelectual; definir o indivíduo real, que persiste além do rótulo, do estigma, formado na contradição, em uma dialética de exclusão e inclusão; identificar mecanismos construídos diariamente, e a clareza que a família e indivíduos têm destes. Finaliza enfatizando que as forças produzidas pelo ambiente fazem parte da visão histórica da constituição do indivíduo com síndrome de Down, enquanto as técnicas de contorno e superação são construídas por ele, na vivência dos limites, e concorrem para a construção de um indivíduo único, nem sempre percebido pela escola.

Já Campos (2012), em sua pesquisa: ISABEL NA ESCOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NUMA CLASSE COMUM, destaca que ainda existe despreparo dos professores para incluir um aluno com SD na sala de aula comum. Os dados

obtidos pela autora mostraram as dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão no âmbito do sistema educacional, em geral, e especificamente no caso da escola pesquisada. Obteve como resultado o despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência, ausência de conhecimento por parte de professores sobre flexibilização de estratégias de ensino-aprendizagem e de organização escolar que não levam em conta a diversidade do alunado. Essa pesquisa também revelou que o ensino para esses alunos acontecia de modo tradicional, o que dificultava o desenvolvimento de um trabalho pedagógico numa perspectiva sócio-histórica⁶.

Brito (2011), em sua tese A RECEPÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, destaca que os dados obtidos na pesquisa dão indícios de que, sob a realização de uma ação mediadora, a criança com deficiência intelectual pode se constituir como uma leitora/ouvinte de literatura, desenvolvendo uma escuta sensível, seletiva e atenta ao texto literário. Salienta, também, a importância de se atentar para condições que garantam um clima favorável à escuta de histórias nas salas de aula da educação infantil, como o cuidado com a seleção e a prosódia da história, o contrato didático, a atenção às reações individuais, dentre outras que ampliam as possibilidades de que qualquer criança - deficiente ou não - se experimente como leitora/ouvinte de literatura, usufruindo de sua riqueza e magia.

Para complementar a revisão de literatura e levando em consideração a importância do estudo apresentado, buscamos ampliar essa revisão investigando outros estudos com foco na deficiência intelectual, sendo assim, destacamos 5 trabalhos, cujo levantamento foi realizado por meio da Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, pela amplitude em suas pesquisas e publicações.

Neste apanhado, Kuchenbecker e Thomas (2011) trazem a seguinte discussão: EXAMINAR, ENQUADRAR, ADAPTAR O CURRÍCULO E DESENVOLVER A

⁶ Neste estudo utilizo o termo histórico cultural e/ou histórico social para me referir à teoria de Vigotski. Entretanto, mantereí o termo utilizado pelos autores referendados para manter a fidedignidade das citações, tanto diretas quanto indiretas. Saliento, também, que utilizarei a grafia do nome Vigotski dessa maneira, por ser a que melhor se adéqua à língua portuguesa.

LÍNGUA DE SINAIS: ESTRATÉGIAS DE NORMALIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS DOWN EM UMA ESCOLA DE SURDOS. Os autores dizem que, a educação moderna é sempre normalizadora, com isso, este trabalho visou problematizar as estratégias de normalização de sujeitos surdos com síndrome de *Down* em uma escola para surdos. Como ferramentas analíticas, foram utilizadas as noções de norma e normalização a partir do pensamento de Michael Foucault. A pesquisa se deu por meio analítico, de relatórios de avaliação e pareceres clínicos e de entrevistas com professoras que trabalham com os referidos alunos. Através da coleta de dados, possibilitou concluir três unidades de análise: Pareceres clínicos: exame e enquadramento dos sujeitos; Adaptação curricular como estratégia de normalização; Normalização linguística: gerenciamento do risco da não aprendizagem. Diante dessas unidades de análise, permitiu-se que os autores supusessem que, na escola de surdos, ocorre processo de in/exclusão similares a outros vividos em escolas comuns quando dela passam a fazer parte sujeitos que se desviam de uma norma estabelecida.

Já Esteves, Cruz e Bertelli (2013) em seu artigo intitulado NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, avaliaram, a qualidade do envolvimento de uma criança com síndrome de Down, com oito anos de idade, matriculada numa turma de primeiro ano do ensino regular, em dois contextos de ensino aprendizagem: contexto de inclusão e contexto de educação especial. A turma no contexto inclusivo, ou seja, na sala de aula comum, era composta por 22 crianças entre os seis e sete anos de idade, já no contexto da educação especial, era somente a criança e a professora de educação especial. O estudo avaliou também o empenho da professora comparativamente à criança com necessidades educacionais especiais. Os resultados obtidos evidenciaram que os níveis de envolvimento da criança nas atividades de sala de aula eram mais satisfatórios no contexto da educação especial. De modo direto, proporcionalmente ao envolvimento da criança era a dedicação da professora, que atingiu níveis mais baixos de dedicação nas atividades de sala de aula no contexto da inclusão.

Outro estudo de destaque foi o desenvolvido por Barby e Guimarães (2013). No seu artigo intitulado: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NAS PESQUISAS BRASILEIRAS, os autores dizem que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down tem sido relatada por pesquisas brasileiras nos últimos anos. Por isso, este estudo teve por objetivo apresentar resultados de algumas investigações realizadas por teses, dissertações e artigos científicos no período de 1999 a 2011. Após as investigações e análises dos materiais coletados, concluiu-se que todos os estudos apontaram a existência de uma relação positiva entre o desenvolvimento da “consciência fonológica” e a aprendizagem da leitura e escrita em indivíduos com síndrome de Down.

Rodrigues, Santos e Carlino (2014) apontam em seu artigo INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS COM UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, que crianças com Síndrome de Down apresentam déficits em habilidades sociais e isso pode interferir nas suas interações sociais e, também, no seu desempenho acadêmico. O objetivo do estudo foi analisar a significância clínica e mudanças confiáveis no repertório de habilidades sociais de uma criança com Síndrome de Down, a partir de intervenção na clínica, em casa e na escola. A intervenção foi realizada durante seis meses, por meio de atividades lúdicas com reuniões semanais. O estudo mostrou também a importância de avaliações em estudo de caso, possibilitando a avaliação dos efeitos da intervenção realizada sobre os diversos fatores das habilidades sociais.

Compartilhamos também o artigo de Silva, Belo e Drumond (2011) cuja temática é ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN MATRICULADA NA ESCOLA COMUM. A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de ensino do município de Barbacena, MG, durante o ano de 2010. O sujeito de pesquisa foi um aluno com síndrome de Down, matriculado no 2º ano do ensino fundamental. O estudo se deu por meio de um estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico. Quanto ao aluno, os autores dizem que ele mostrava ter boa memória, sabia ler tanto palavras com

letra cursiva quanto com letra impressa e resolvia adições e subtrações com o auxílio de materiais concretos. Enfatizam que o papel da família, no processo de ensino e aprendizagem, foi de suma importância para que o sujeito atingisse um nível satisfatório e dentro de seu ritmo em suas atividades. Entretanto, seria necessário que fossem adotadas atividades a ele direcionadas, bem como medidas de flexibilização do currículo, avaliando-o em uma abordagem processual, em função de seu progresso. Mas foi levada em consideração a avaliação classificatória, o que resultou na retenção do aluno na mesma série.

Sobre as pesquisas realizadas com foco no bebê, obtivemos, realizando a busca no Banco de Teses e Dissertações – Capes, 20 pesquisas, sendo na área da educação 9 trabalhos. Trazendo para o nosso foco de estudo, selecionei 4 estudos que se aproximaram da realidade do nosso trabalho, no qual destacaremos a seguir.

Fernandes (2011), em sua pesquisa *A ESCUTA E AS PALAVRAS NOS ANOS INICIAIS DA VIDA: DIÁLOGOS ENTRE OS BEBÊS, A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO*, questiona as relações existentes entre as educadoras e os bebês de zero a três anos na educação infantil. A autora, indo de encontro aos referenciais teóricos da psicanálise, destaca que é nos anos iniciais da vida, que as operações que dizem respeito à subjetivação de um sujeito, ganham primazia e dependem do entorno. Ressalta que, hoje, a tarefa de ocupar-se de bebês não é uma tarefa somente das famílias, mas da Educação Infantil e que os educadores assumem implicações nos processos de subjetivação daqueles que acolhem.

A autora realizou sua observação para efetivação de sua dissertação em uma turma de Berçário I de uma Escola de Educação Infantil. Segundo a autora, foi possível perceber que educar bebês não é a aplicação de técnicas, ou seguir um currículo prescrito, tampouco, tomá-los apenas como corpo a ser higienizado, alimentado e protegido. Foi constatado que o mais importante em todo esse movimento, que se faz presente entre educadores e bebês, são as relações que provocam e estruturam o desenvolvimento da subjetividade. Partindo da análise de cenas do cotidiano vivenciadas na Escola de Educação

Infantil, foi concluído que realizar função materna, dirigindo palavras e escutando as manifestações do bebê, é tarefa importante do educador.

Magalhães (2011), em sua tese, cuja temática foi ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DA CRIANÇA EM SEU PRIMEIRO ANO DE VIDA, diz que sua pesquisa traz contribuições da Psicologia Histórico-Cultural aos processos pedagógicos da educação infantil, e toma como objeto, o estudo do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida, posto que a compreensão do desenvolvimento humano faz-se fundamental para a organização dos processos de ensino. Entendendo o desenvolvimento humano como histórico-social, o problema de pesquisa refere-se à atualidade da caracterização do desenvolvimento proposta por Elkonin em seu texto: “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia”.

Diante disto, a pesquisadora levanta alguns questionamentos do tipo: a caracterização em questão ainda se mantém atual? Existem mudanças significativas em relação à dinâmica operacional das crianças pertencentes ao terceiro milênio? Como fundamentação teórico-metodológica deste estudo, tomou-se a dinâmica da atividade-guia, tal como proposta por Leontiev, à luz da qual Elkonin sistematizou sua teoria acerca da periodização do desenvolvimento humano e propôs a atividade de comunicação emocional direta com o adulto como guia para o desenvolvimento do bebê. Contudo, realizou-se uma investigação observacional, na qual foram filmadas 12 crianças entre quatro e 11 meses de idade ao longo de toda a rotina semanal dentro de instituições de ensino públicas em duas cidades do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu primeiro em 2006 e a segunda em 2009.

As imagens apreendidas da realidade foram transcritas e delas elencados os episódios sob análise, ou seja, sequências de operações referentes a uma mesma ação realizada pela criança. Os episódios foram caracterizados, quantificados e transformados em categorias de análise, correspondentes a grupos de episódios que compreendem semelhantes processos no

desenvolvimento psíquico global da criança, quais sejam: contato com adultos; contato com objetos; contato com crianças; contato consigo própria; locomoção e equilíbrio motor; e fala. Os resultados encontrados mostram que a caracterização proposta por Elkonin se mantém atual devido à qualidade da relação adulto-bebê. Foi possível perceber também, com tal frequência de ações com os objetos, a ascensão da linha de desenvolvimento que Elkonin chamou de linha das possibilidades operacionais e técnicas, a qual possibilitará a mudança de um período de desenvolvimento para outro, à medida que haja também a estabilização da linha de desenvolvimento direcionada à esfera motivacional e das necessidades; isto é, diante do atendimento às demandas da comunicação emocional direta com o adulto, o bebê avança em direção a outras possibilidades de atuação no mundo.

A autora concluiu que a comunicação emocional direta com o adulto é a atividade-guia no primeiro ano de vida, e a partir da segunda metade do período passam a ascender significativamente os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos, que representam a gestação da atividade de ação com objetos, a qual será guia na primeira infância.

Rabelo (2014), em sua dissertação, *O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*, mostra que esse estudo teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão de dois bebês surdos (de 1 ano) na educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES. Como opção metodológica, desenvolveu um estudo de caso de inspiração etnográfica, por entender que essa metodologia permite atender apropriadamente ao objetivo do estudo. Como aporte teórico, a autora utilizou a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, sob a perspectiva de que o sujeito se constitui nas relações sociais, como um ser ativo que transforma e é transformado nessas relações. Nesse contexto, no caso dos bebês surdos, destaca que a LIBRAS deve ser ensinada, de maneira privilegiada já na educação infantil. Diante disso, Rabelo (2014) destaca que a vivência e interação em LIBRAS entre as crianças e a maior parte dos profissionais da

escola com os bebês surdos torna-se um desafio, sobressaindo a necessidade de mais profissionais com o conhecimento da LIBRAS para atender as crianças surdas em diferentes espaços no cotidiano da educação infantil, na perspectiva de potencializar o seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade.

Para finalizar a proposta de investigar os estudos levantados com foco no bebê, dialogamos com o estudo de Oliveira (2012): O BRINCAR DO BEBÊ E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO. A dissertação em questão analisou o ato de brincar do bebê, possibilitando maior aprofundamento teórico, bem como, elucidação da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, especialmente nos berçários. Foi uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e desenho etnográfico, num período de dois meses, com visitas semanais a um Centro de Referência em Educação Infantil, em João Pessoa, onde observou-se 12 bebês matriculados no berçário em sua rotina e em situações específicas, tais como, brincando sozinhos ou em interação com as professoras e/ou colegas.

A partir de brincadeiras selecionadas, adotou-se como signos da comunicação, os movimentos, as atitudes do brincante, buscando entender os impulsos internos que orientam seu comportamento. Identificando assim, a integração do bebê ao brincar, tem-se como categorias de análise, a liberdade de escolha, a satisfação, a concentração e o domínio do objeto.

Durante as observações, percebeu-se que apesar dos precários espaços disponíveis, os bebês brincam de forma criativa, adotando uma atitude fluente, focalizada e constante. Além disso, brincam independente de estímulos externos, dessa forma, eles experienciam o brincar espontâneo a todo o momento. Verificou-se também que os bebês sentem a necessidade de manipulação e posse dos objetos, de modo que tal domínio indica uma relação criativa com a realidade externa, que lhes proporciona prazer. Portanto, os bebês fazem uso do potencial criativo e da espontaneidade, atuando livremente, escolhendo coisas simples e transformando-as em objetos lúdicos, produzindo assim, significado às suas experiências pessoais.

Em relação a estudos com foco no CEI Criarte, destacamos 2 estudos, ambos de Ronchi (1995; 2010). A dissertação de Ronchi (1995), cujo tema é: A PRÉ-

ESCOLA DA UFES: SUA TRAJETÓRIA E SEUS CONFLITOS NA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO – UM ESTUDO DE CASO. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na Pré-escola Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve como objetivos analisar as condições intrínsecas de funcionamento de uma instituição destinada à educação de crianças de um a seis anos de idade, resgatando a sua história; compreendendo os processos que impulsionaram a implantação da Criarte no interior da Universidade e a representação dos sujeitos sobre o papel da pré-escola, dentre outros. Teve como metodologia o estudo de caso, de natureza qualitativa. Diante da análise de documentos sobre a história da Criarte e entrevistas com funcionários antigos, ficou claro que seu início ocorreu como resultado de um movimento amplo em sintonia com outros acontecimentos da sociedade brasileira naquela época. Evidenciou-se, também, que a criança é o foco de processo educativo, mas que ainda existe uma lacuna na prática pedagógica que compromete o desenvolvimento da construção do projeto político pedagógico que atenda às reais necessidades da educação.

Já a tese de Ronchi (2010): CARTOGRAFANDO FAZERES EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIMENTAÇÕES COM UMA COMUNIDADE AMPLIADA DE PESQUISA, teve foco o trabalho das (os) professoras (es) que atuam no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulado Criarte. A tese teve como propósito cartografar certos aspectos desse trabalho a partir das falas das (os) professoras (es), em experimentações inspiradas na perspectiva de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa, além do dispositivo oficina de fotos, buscando aproximações com a Clínica da Atividade. Mostra a criança e sua educação como pano de fundo, misturando-a com a trajetória de vida do pesquisador desta tese, transversalizando a delimitação dos interesses que daí emergem; produz certas “trilhas” metodológicas, na construção do caminho traçado, onde destaca o cenário da pesquisa e seus protagonistas, dentre outros. Para finalizar, tece considerações, como a produção de dados, sinalizando que o trabalho docente com crianças pode ser pensado como simplesmente complexo, destacando-se certos efeitos sobre a saúde dos (as) professores

(as), as questões de gênero implicadas nessa atividade, obstáculos e saídas encontradas nas condições de trabalho e processos de trabalho.

Após a análise e entendimento dos estudos visitados, chega-se a algumas considerações em relação aos aspectos educacionais vivenciados e evidenciados na época das pesquisas e que ainda se repetem e refletem-se nos dias de hoje nas escolas, não só na sala de aula comum, mas principalmente para o público-alvo da educação especial⁷.

Os estudos evidenciados deixam claro que ainda existe uma carência muito grande na formação continuada dos professores; certa resistência quanto ao currículo para o público-alvo da educação especial e, para que se possa garantir uma educação de qualidade a tais indivíduos e, assim, construir um currículo que atenda às necessidades de cada sujeito respeitando sua singularidade. Diante disso, afirmamos que os estudos em questão deixam transparecer que é necessário que se busque informações sobre esses sujeitos através de leituras, formações continuadas, dentre outros, pois de acordo com Nóvoa, (1994, p. 56),

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

E ainda seguindo nesta mesma direção, salientamos que o professor precisa ter acesso e buscar sempre novos métodos de ensino, trazer à tona sua criatividade, não tendo somente a formação inicial como única fonte de conhecimento, pois através dessa troca paralela de informação com a formação continuada, sua aula poderá se tornar mais atraente, inovadora e se tornar um diferencial na vida do sujeito.

Diante disto, esse diálogo toma por base o fato de que muito daquilo que é vivenciado na escola comum hoje, que acaba desconsiderando os sujeitos da educação especial como realmente sujeitos que produzem cultura, conhecimento e história, corresponsáveis por sua formação, o que pode (e deve) incidir tanto sobre as práticas pedagógicas quanto sobre a pesquisa, no

⁷ Esse público será trazido de modo mais claro e enfático no item 3.2 do próximo capítulo.

sentido de potencializar tais sujeitos, pode ser ressignificado se levarmos em consideração aquilo que os estudos apontados vêm mostrando.

Com isso, ainda pode-se destacar que o que se necessita é a consolidação de procedimentos que conduzam o profissional da educação para dentro da escola, para ver e ouvir seus protagonistas no sentido de que nenhum sujeito tenha seu direito à educação negado, ou mesmo negligenciado, por ser diferente e/ou deficiente.

Portanto, garantir o acesso, a permanência e saída com sucesso dos diferentes sujeitos significa, em grande medida, garantir o preceito mínimo tanto da convenção dos direitos humanos quanto da constituição brasileira de que todos os seres humanos têm o direito inalienável de aprender. Diante do exposto, a pesquisa educacional não pode medir esforços para que a escola e o conhecimento se tornem acessíveis a todos, na medida em que problematiza e tensiona os processos vividos, possibilitando o diálogo dialeticamente construído entre a teoria e a prática.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Nesse capítulo apresentamos uma breve discussão sobre a educação infantil e educação especial numa perspectiva inclusiva, no intuito de resgatar conceitos e concepções que contribuirão posteriormente para a descrição, entendimento e análise dos dados produzidos na pesquisa *in loco*.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar da educação infantil é refletir sobre um modo de se pensar a educação para sujeitos que historicamente têm tido este direito negado por uma série de fatores que vão desde o não reconhecimento da criança como sujeito de direito, como adulto em miniatura, como ser angelical que precisa de cuidado, como futuro da nação, como ser que pode ou não vingar, dentre uma série de concepções marcadas por contextos históricos e sociais ambíguos e paradoxais.

Falar em educação infantil é falar também na criança como sujeito que emerge da obscuridade, já que como destaca Ariés (1981), até por volta do século XIV a ideia de infância não existia. Logo, de acordo com o autor, parece que a ideia de uma educação para infância também era inexistente. Com o passar dos séculos, o autor afirma que a criança foi tendo um espaço de mais destaque na sociedade, isto graças às ideias higienistas, religiosas e, talvez, pelo fato de que para que se tenha adultos é necessário que se tenha crianças. Entretanto, ser criança não significa ter infância, já que a infância é uma construção e um direito social, enquanto que criança é uma etapa da vida humana.

De acordo com Ariés (1981, p. 65),

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. [...]. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a criança ao possuir um sentimento específico que a caracterizava como um ser de pequena idade que necessitava de cuidados e atenção diferenciada da do adulto, passa a necessitar de um processo educacional específico e adequado àquilo que se pretendia, ou seja, formar cidadãos que se adequassem a determinada realidade inserida num determinado contexto histórico e cultural.

No Brasil, a ideia de infância, de acordo com autores como Rizzini (1997), Del Priore (1992), dentre outros, passou por várias etapas a partir da chegada dos colonizadores portugueses. Conforme relata Rizzini (1997, p. 49), “[...] a história da criança aparece em estudos de diversos outros temas relacionados, tais como a história da assistência aos pobres, da saúde pública, nos estudos sobre famílias, só para citar alguns”. “Isto demonstrando que o estudo da infância sempre esteve atrelado a outros estudos em que a infância aparecia como coadjuvante e nunca como sujeito central da análise e da pesquisa” (DRAGO, 2011, p. 45).

No Brasil, quase que num arremedo das ideias que fervilhavam na Europa, “A infância é aqui entendida de forma abstrata e específica como uma fase da vida sobre a qual se incute o bem ou o mal. Era o caso do Brasil [...]” (RIZZINI, 1997, p. 252-253). Para a autora,

[...] o significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país. Vê-se o desenrolar do pensamento e das razões em torno da proteção à infância. Proteção não mais predominantemente caritativa/religiosa, no sentido de ajudar, amparar, abrigar [...]; porém, no sentido laico crescentemente ambivalente e judicializado do termo – defender, preservando do mal (p. 132).

Kramer (2001, p. 17), corroborando as ideias de Rizzini (1997), enfatiza que “Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças”. Enfatiza, ainda, que,

A ideia de infância [no contexto mundial e brasileiro], não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2001, p. 19).

Levando em consideração tais apontamentos, com o passar do tempo e, assim como em outros países ocidentais, a ideia de que para a criança existia um sentimento específico e que para a sua educação era necessário também um atendimento específico, muitos avanços em relação à educação da criança foram surgindo. Não de modo aleatório, mas vinculados a estudos, lutas, debates, discussões e processos intensos que, longe de serem um consenso, ainda guardam as marcas da ideia de incompletude que marcou (e ainda marca) o sujeito criança.

Esse entendimento e ressignificação da criança como sujeito social e histórico têm contribuído para que a educação infantil assuma, no contexto brasileiro, o *status* de primeira etapa da educação básica.

A educação infantil, nos últimos anos, como resultado de pesquisas, pressões sociais e políticas desenvolvidas localmente, em vários municípios, vem passando por um processo de mudanças rápidas que foram ao final incorporada nas legislações (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Neste contexto, a educação infantil não é uma etapa preparatória para o ensino fundamental nem para a criança se tornar adulto. A educação infantil passa a ser um direito, ou seja,

A Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado a partir da Constituinte de 1988, o que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos da criança. [...] [hoje], temos uma concepção de criança como produtora de cultura, cidadã de direitos. (KRAMER, 2001, p.7).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 em seu capítulo II, seção II, “[...] a educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

No que se refere à Constituição Federal de 1988, o artigo 208, inciso IV, diz que, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Com isso, a Constituição toma a Educação Infantil como um direito da criança, o que obriga o Estado a criar novas políticas públicas para assegurar a esses sujeitos, o seu direito, que é o de ir e permanecer por tempo determinado na

escola, pois de acordo com Facci (2006) “[...] é na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar, mais tarde, à formação de conceitos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil – DCNEI (2010), por sua vez, definem a Educação Infantil como sendo,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Complementamos, ainda, tal conceito com o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que o ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes, dentre outros aspectos.

Diante do exposto, não se pode negar que esses sujeitos, na educação infantil, tenham garantido um ensino de qualidade⁸, pois segundo, Moss (2002, p. 242),

[...] as crianças são vistas como cidadãos de direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-constructores de conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente, ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa traços nas etapas posteriores.

Para grande parte das crianças, a escola tem sido o único referencial que elas têm como acesso ao conhecimento formal e sistematicamente construído, então, entendemos que para que essa criança não seja invisibilizada como sujeito de direito, o professor e o poder público precisam tornar o ensino desse

⁸ Assumimos nesse texto o conceito de qualidade na educação infantil a partir dos pressupostos do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), e aquilo que é preconizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que indicam que os parâmetros de qualidade devem observar questões relativas à formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias.

sujeito algo interessante, atrativo, criativo, instigando a criança em sua curiosidade e em seu desejo de aprender, pois,

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela têm desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala (FARIA; DIAS, 2007, p. 44).

Logo, é muito importante que os profissionais da educação infantil e os sistemas de ensino se preocupem tanto com as concepções de criança e infância quanto com as trajetórias dessas crianças enquanto sujeitos cognoscentes, pois de acordo com as DCNEI's (2010), a criança,

É um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, é necessário tornar a sala de atividades⁹ um lugar aconchegante, confortável para que ela tenha o interesse de ficar no espaço escolar. Para isso, o professor precisará recorrer tanto à sua experiência de vida quanto aos aportes teóricos para que esse conhecimento seja transmitido de forma coesa e com qualidade. Pois, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30),

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Entretanto, segundo Müller e Redin (2007, p. 16),

O que ainda persiste nas escolas de educação infantil é a obsessão pelo papel e lápis, que certamente acompanhará o aluno pelos longos dezoito anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, e moldurando sua alma.

As autoras enfatizam que se deve ir além, trazendo uma gama maior de aparatos, como a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos e trazer no currículo um

⁹ Observamos em estudos, como os desenvolvidos por Rocha e Kramer (2011) e por Vieira (2009) que o espaço da educação infantil precisa assumir um caráter mais dinâmico e interativo. Nesse sentido, as autoras citadas sinalizam que na educação infantil não temos salas de aula, mas salas de atividades. Esses espaços não podem “ser uma estrutura rígida e uniforme, e sim atender às características de cada contexto e possibilitar a imersão de diversas culturas” (VIEIRA, 2009, p. 17-18).

Conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral dessas crianças. (DCNEI, 2010, p. 12).

Sendo assim, “a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitários ou assistencialistas, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações” (KRAMER, 1998, p. 07). A educação infantil precisa ter sua identidade própria.

No que se refere especificamente ao educar e cuidar, salientamos que esses conceitos precisam ser melhor clarificados e discutidos no contexto da educação infantil, uma vez que nesta etapa da educação básica não basta apenas cuidar. O cuidado da criança é necessário, entretanto, como destacam estudiosos da área (ROCHA, KRAMER, 2011; FARIA, DIAS, 2007), os aspectos sanitários não podem ser a tônica do processo educacional na educação infantil, mas um dos pontos nos quais o professor e a escola devem ficar atentos, já que,

A concepção de cuidado/educação adotada nos últimos anos na Educação Infantil se apoia no reconhecimento de que para a criança tornar-se cada vez mais sujeito humano, aprendendo e desenvolvendo-se, é necessário que, no seu processo de formação, a pessoa que trabalha com ela atue nas duas direções. [...]. Quando respeita as suas necessidades de sono, higiene, alimentação e segurança, e ensina à criança o autocuidado, com vistas à construção da autonomia, o adulto está trabalhando com aspectos da vida social indispensáveis à inserção, cada vez maior, da criança na cultura em que vive (FARIA; DIAS, 2007, p. 54).

Nesse contexto, na educação infantil, precisa-se buscar uma prática educativa onde as situações de aprendizagens reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, estejam incluídos a leitura, a escrita, contação de histórias, desenhar, dentre outras atividades, que tenham um sentido real para a criança (MOSS, 2002). Complementamos esta fala com Vigotski, quando o autor diz que “é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partida para os seus pensamentos” (2001, p. 238), para que ela não receba tudo pronto, pois isto pode comprometer seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, a escola de educação infantil também tem uma grande responsabilidade em garantir um ambiente onde todos possam trabalhar de um modo em que cumpra o seu papel que é formar sujeitos capazes de serem pessoas conscientes de sua ação perante a sociedade, pois durante muito tempo, “a Educação Infantil foi vista como uma instância educacional em que as crianças ficavam ‘depositadas’ enquanto os pais trabalhavam ou realizavam outras tarefas” (DRAGO, 2011, p. 36).

Isso acontecia porque as creches tinham predominantemente o significado de lugar onde pais trabalhadores deixavam seus filhos pequenos aos cuidados de alguém cujo papel era “tomar conta” das crianças durante o tempo em que os pais estavam trabalhando (SAVIANI apud ARCE; MARTINS, 2009).

Ainda seguindo este mesmo raciocínio, de acordo com Arce e Martins (2009, p. 120),

[...] as creches não são outra coisa senão escolas. Como tal, demandam uma organização político pedagógica colocada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena.

Para que seja superado este estigma de que a creche e escolas de educação infantil são somente locais onde as crianças brincam e dormem, ou seja, não têm acesso aos conhecimentos sistematizados, é de suma importância a participação e a preocupação dos pais na vida escolar desde a educação infantil, pois, a

Consolidação da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda mudança legal, [...]. Diante disto, a criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência (MACHADO, 2002, p. 56).

Ainda pensando no papel importante da família neste quesito, é também papel da escola “assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 17).

Deve-se ainda, ter uma proposta pedagógica que respeite os princípios éticos, que vise a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e

singularidades, como também, trabalhar o princípio político, que visa os direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e ainda, os princípios da estética, que definem como princípios importantes, da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Entende-se que, para que esta criança tenha uma “educação para além da educação”, ou seja, uma educação que possa contribuir de modo a garantir seu processo de ensino e aprendizagem, é necessário que pensemos no meio em que ela está convivendo, e quanto mais diversificado for o meio sociocultural, maiores são as possibilidades de conhecimento, de desenvolvimento desse sujeito na educação infantil. Pois a diversidade cultural, muitas vezes, está ausente do espaço escolar, como destacam Müller e Redin (2007).

Diante do exposto nesse subcapítulo pode-se questionar: e no contexto de um centro de educação infantil federal, como a criança e a infância têm sido significadas? Que processos a criança com síndrome de Down tem vivenciado? Esse sujeito tem sido visto como ser de direito ou simplesmente alguém que será alguém num futuro próximo ou mesmo distante? A educação vivenciada por este sujeito com características tão peculiares está seguindo o preconizado pela legislação ou ainda guarda ranços daquilo que Ariés (1981) e Rizzini (1997), dentre outros autores, anunciam e denunciam? Essas e tantas outras questões também movem esse estudo.

3.2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este subcapítulo é composto por duas seções que abordam brevemente a educação especial numa perspectiva inclusiva a partir do apanhado histórico aos dias atuais, em interface com a legislação que subsidia a área em estudo. Tal perspectiva é necessária para que se estabeleça um paralelo entre a evolução conceitual e sua culminância no contexto legal.

3.2.1 Educação especial e educação inclusiva: um breve olhar histórico e contemporâneo

Iniciamos esta seção trazendo um breve resgate histórico sobre o processo educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência no contexto que tem culminado com a proposta de inclusão nas escolas comuns. Considero importante esse resgate para que se retrate melhor o entendimento sobre aquilo que hoje seja visto como mera atuação nos diversos campos educacionais e até mesmo na sociedade como um todo quando se trata da Educação Especial e seu público-alvo¹⁰.

Trazemos para a discussão Mazzotta (2001), que ajuda a entender toda essa trajetória sobre a história da Educação Especial no Brasil e no mundo. O autor entende a Educação especial como,

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (p. 11).

De acordo com Mazzotta (2001), a história da Educação Especial é marcada por uma série de concepções errôneas, porém inseridas em um contexto histórico e social acerca da pessoa com deficiência. O autor destaca que essas concepções estavam ligadas ao sobrenatural, à possessão demoníaca, pois “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para as noções realísticas” (p. 16).

Ainda de acordo com o autor, a religião contribuía para o olhar negativo perante a sociedade, pois naquela época, a sociedade tinha uma visão de que as pessoas com deficiências eram sujeitos imperfeitos, impuros, não sendo a

¹⁰ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, considera-se como público-alvo da educação especial alunos com deficiência (intelectual, auditiva, múltipla, surdocegueira, surdez e cegueira), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, esquizofrenia, etc) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

semelhança de Deus, como os outros sujeitos que eram perfeitos na concepção divina.

Mazzotta (2001), traça, em seus estudos, um perfil do processo vivenciado por esses sujeitos. O autor faz um panorama entre a história, a partir do contexto Europeu e Brasileiro, destaca que foi na Europa, onde “[...] os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. (p. 17). Mas, infelizmente, muitas dessas medidas educacionais ficaram somente na sua nomenclatura.

No que se refere ao campo de ação, em todo o mundo, o trabalho se iniciou com os surdos e posteriormente com os cegos. Essas medidas foram divulgadas e aperfeiçoadas por todo o mundo, conseqüentemente, fazendo parte da legislação onde essas pessoas teriam direito, conforme destaca o autor.

De modo geral, já que Mazzotta traz detalhadamente em seus estudos, pode-se sintetizar, já que não é objetivo dessa pesquisa reescrever a história vivenciada por esses sujeitos, tal percurso da seguinte maneira:

- 1620 – editada na França a obra “redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”;
- 1770 – primeira instituição especializada na educação de surdos (França) pelo abade Eppée;
- Invenção do método de sinais pelo abade Eppée;
- Invenção do método oral para ensinar os mudos a ler e a falar – Heinecke (Alemanha);
- 1784 – fundação em Paris do primeiro instituto de trabalho com cegos – instituto nacional dos jovens cegos;
- 1829 – Louis Braille – jovem cego – inventa o método denominado sonografia e hoje conhecido como braile;
- Teve início em Munique – Alemanha – a educação dos deficientes físicos;

- Começo do século XIX – inicia-se na França o atendimento educacional aos deficientes mentais;
- Maria Montessori – médica italiana – aprimora os métodos de trabalho com deficientes mentais e com crianças retardadas – hoje síndrome de Down;
- 1817 – fundação da primeira escola pública para surdos nos EUA;
- 1940 - início das, hoje denominadas, APAES nos Estados Unidos.

Se no contexto mundial, principalmente europeu, tais medidas têm início por volta do século XVII, no Brasil, por uma série de fatores que vão desde o atraso cultural sofrido pela colonização até o descaso em relação a esses seres humanos, somente em meados do século XIX – 1854 - é que se dá a primeira iniciativa oficial referente à educação de pessoas com deficiência. Trata-se da fundação por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

De acordo com Mazzotta (2001), no Brasil existem dois períodos bem delimitados no que tange a história da educação especial. O primeiro período vai de 1854 a 1956. Esse período, conforme relata Drago (2011, p. 62), ao se apropriar dos estudos de Mazzotta,

[...] compreende as iniciativas oficiais e particulares isoladas, como a criação de institutos de trabalhos com cegos, com pessoas surdas, hospitais em alguns Estados para o trabalho com deficientes mentais, dentre outros. [...] o segundo período apresentado pelo autor, situa-se entre 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional, além do fato de que, nessa época, 'o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim' (MAZZOTTA, 2001, p. 49). Além disso, nesse período a atenção a educação da pessoa deficiente também passa a fazer parte dos discursos legais da legislação educacional.

Percebe-se, portanto, que o primeiro período possui um tempo de mais de 100 anos onde pouca coisa é feita em prol das pessoas que compõem o público-alvo da educação especial. Já o segundo período, apresenta um avanço que tem conduzido, a nosso ver, a um terceiro momento que é o reconhecimento no contexto brasileiro de que tais sujeitos também são seres que podem e devem ser inseridos no mercado de trabalho e reconhecidos como sujeitos que podem alcançar níveis de escolarização mais altos, desde que a escola e a sociedade de modo geral, os reconheçam como cidadãos de direito, produtores de história e cultura.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2001, p. 27), baseados pelas experiências que foram realizadas e concretizadas na Europa e Estados Unidos, diversos brasileiros,

[...] iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência.

Mas, segundo o autor, foi somente no século XX, ou seja, final dos anos 50 e início da década de 60, que começam a ocorrer, na política educacional brasileira “a inclusão de deficientes, da educação de excepcionais ou da educação especial” (p. 27).

Este contexto histórico, a partir de movimentos que envolveram pais, professores, pesquisadores, organizações filantrópicas, confessionais, dentre outras, tem culminado com uma ideia de que a educação de pessoas com deficiência é um processo que precisa ultrapassar as barreiras que ainda são impostas às pessoas consideradas anormais, ou seja, aquelas que fogem às normas tidas como aceitas, já que ainda hoje presencia-se um processo que, nos moldes históricos, ainda tenta excluir do contexto comum pessoas com deficiência, por exemplo.

O processo de visibilização das pessoas com deficiência e sua chegada às escolas comuns não tem sido um processo fácil. Durante muito tempo, tais sujeitos viveram um movimento que pode ser denominado de integração.

A integração escolar “pode ser entendida como o especial na educação regular, [...], trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2003, p. 23). Além disso, nesse processo, “[...] não há pressuposição de mudança na escola e, conseqüentemente, do ensino” (MENDES, 2002, p. 64).

De acordo com o modelo de integração a sociedade aceita receber a ‘pessoa diferente’, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos, e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio

físico (espaço urbano, edifícios, transporte, etc) (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 97).

Nesse sentido, percebe-se que a ideia de integração está muito associada aos ranços históricos em que o sujeito com deficiência ou era excluído do processo ou fazia parte desse processo pela metade, ou seja, uma “pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino, uma vez que essa pessoa pode vir a não ser sujeito total do processo” (DRAGO, 2011, p. 76).

Por outro lado, atualmente tem ganhado força no contexto brasileiro e mundial a ideia de que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que compõem o público-alvo da educação especial, precisam estar na escola comum recebendo um ensino que não os distanciem desse contexto, onde possam participar da vida comum em todas as suas possibilidades. Tal processo tem sido caracterizado pela inclusão.

De acordo com Prieto (2006, p. 40),

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. [...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. [...] A educação inclusiva tem sido caracterizada como um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Diante disto, quando se pensa em inclusão, desigualdade social ou mesmo diversidade cultural, claro, no campo educacional, precisa-se ter como prioridade os sujeitos que vamos trabalhar na sala de atividades, buscando alternativas sobre como podemos garantir a eles, uma educação que lhes permita ter a oportunidade de exercer, por exemplo, a cidadania. Isto pelo fato de que,

As propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indisponível de todos os alunos ao ensino escolar comum. Esse direito envolve necessariamente uma reorganização pedagógica nas escolas. (PRIETO, 2006, p. 80).

Corroborando com este pensamento pode-se salientar, então, que,

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviços segregados, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

Sendo assim, complementamos com uma das orientações da Declaração de Salamanca (1994), quando tal documento revela que,

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades.

Nesse sentido, e tendo em mente a concepção de inclusão apresentada nesse estudo, acreditamos que seja fundamental assegurar um local apropriado para que o profissional possa trabalhar de modo a atender as necessidades específicas do sujeito que precise, por exemplo, chegar à escola com cadeiras de rodas, ou ter seu direito ao conhecimento garantido, independente de quaisquer características físicas, mentais ou sensoriais.

É necessário ainda, um local que garanta o acesso, a permanência e a saída com qualidade/sucesso¹¹ à educação a todos os educandos. Além disso, outro requisito que a inclusão pressupõe é profissionais capacitados, desprendidos de qualquer tipo de preconceito, pois de acordo com a Declaração de Salamanca (1994),

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nesse aspecto, consideramos pertinente pensar na formação inicial e continuada dos profissionais da educação de uma forma que este processo contemple os conhecimentos essenciais para uma prática pedagógica que se

¹¹ Neste caso, assumo o conceito de qualidade como o exposto por Souza (2015, p. 39) que concebe “qualidade educacional como sinônimo de qualidade social que expressa a concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso a escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade”.

concretize de maneira inclusiva, como destacam estudos citados por Jesus et al (2007), além do reconhecimento, por parte da comunidade escolar, de que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência” (MANTOAN, 2004, p. 80), pois reconhece a diversidade social como uma das molas propulsoras do processo educativo.

Ainda tem-se muito trabalho para que a educação inclusiva no Brasil aconteça de fato em todas as instituições, com isso, precisa-se do apoio e investimento do governo em projetos e formações inicial e continuada dos professores, pois,

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

É necessário que os professores e a escola de modo geral, estejam preparados para receber esses sujeitos, pois a entrada de uma criança com síndrome de Down, por exemplo, ou com outras deficiências intelectuais na educação infantil regular costuma trazer resultados muito positivos, sobretudo se a instituição estiver preparada para promover a inclusão (VOIVODIC, 2004).

Diante disto, concordamos com Drago (2011, p. 96), quando afirma que,

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

A partir do contexto, concepções e conceitos elencados nessa seção, pode-se salientar que a educação especial numa perspectiva inclusiva é um modo de reconhecer que todos os sujeitos são capazes de aprender, produzir, reproduzir e deixar suas marcas culturais. Além disso, tais pressupostos têm tido reflexo na legislação educacional brasileira, como poderá ser visto na próxima seção, o que tem provocado mudanças substanciais positivas em relação aos processos educativos vivenciados no contexto escolar comum pelos sujeitos público-alvo da educação especial.

Tais mudanças inserem-se, por exemplo, no currículo escolar, na avaliação educacional, nas estratégias de ensino, nos conteúdos de ensino, dentre outros fatores, como destacam Drago, Rodrigues e Dias (2014).

3.2.2 Educação especial e educação inclusiva: um breve olhar sobre a legislação

Diante das concepções e avanços terminológicos e conceituais apresentados no subcapítulo anterior cabe, neste momento, observar brevemente como tais desdobramentos têm sido incorporados pela legislação que rege tanto a educação comum quanto a educação especial numa perspectiva inclusiva. Para tanto, nos apoiamos em alguns documentos que mostram uma evolução conceitual importantíssima: LDB nº. 4.024/61 e LDB nº 5.692/71, (KASSAR, 2004), Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o novo Plano de Nacional de Educação aprovado em 2014 (BRASIL, 2014).

De acordo com Kassar (2004, p. 28),

A LDB 4024/61 tratará a Educação Especial em dois artigos. O art. 88 propõe o atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular. No art. 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais da Educação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971, salienta, de acordo com Kassar (2004, p. 30-31),

[...] Uma preocupação na caracterização da clientela de Educação Especial, que é definida como: ‘alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados’.

E ainda, segundo a autora, completa, que,

Por essa especificação legal, é atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis” ou “treináveis”. O sucesso ou fracasso dessa clientela é, nesse contexto, respaldado pelo discurso das potencialidades inatas. (p. 31).

Tanto a LDB nº. 4.024/61 quanto a nº. 5.692/71, de acordo com Kassir (2004), apresentam ambiguidades em relação ao atendimento dos sujeitos que apresentam deficiência ou não, pois a ideia que reinava era a de que tais indivíduos deveriam estar em serviços segregados, já que acreditava-se que não aprendiam e não se desenvolviam em locais comuns. A esse grupo era acrescido todos aqueles que destoavam do padrão normal de aluno.

De acordo com Drago (2011),

Atualmente a legislação educacional à pessoa deficiente ainda guarda resquícios da época da ditadura, quando a influência positivista e das ideais de seres humanos que refletissem a sociedade perfeita que se tinha em mente levava a pensar que qualquer problema, como o atraso de conteúdo/série, constituía a base para o atendimento educacional especializado. (p. 63-64).

Em 1988 tem-se a promulgação da nova Constituição Brasileira, considerada como a “Constituição Cidadã”, por refletir anseios da população, já que é discutida e promulgada depois de vários anos de ditadura militar, o que acaba por trazer um ideário mais progressista e democrático em seus princípios. No que tange especificamente à educação especial, e à educação de modo geral, percebe-se um avanço muito grande em seus artigos, incisos, parágrafos e alíneas. Assim, pode-se destacar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 1988).

Tais artigos e incisos, apesar de representarem um grande avanço, ainda deixam dúvidas acerca de quem compõe o grupo de sujeitos da educação especial, os locais onde serão atendidos, a educação a que terão direito, quais

profissionais e com qual formação serão responsáveis por sua educação, quais recursos serão destinados a esse trabalho, dentre outras questões extremamente relevantes.

Neste caminho, destaca-se o papel importantíssimo que teve a Declaração de Salamanca (1994)¹², para os novos rumos que a educação especial iria alcançar. Um dos princípios que a Declaração de Salamanca (1994) traz é que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pois, todo ser humano tem o direito à educação.

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (1994),

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.

Apesar de o Brasil não ter enviado representante para a reunião que culminou com tal documento, assumiu seus princípios. A Declaração de Salamanca (1994) influenciou, de certa maneira, toda a legislação posterior a 1994 no que se refere à educação de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial.

Em 1996, seguindo a efervescência democrática que tomava conta do Brasil, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.694/96.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica um capítulo inteiro (V) à educação especial. Permanece com alguns entraves, porém representa um grande avanço para o processo educacional das pessoas com deficiência.

¹² Declaração de Salamanca é um documento sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que representa o pensamento de 90 países reunidos em Salamanca – Espanha – no ano de 1994, que teve como foco, firmar um compromisso mundial em relação à educação de pessoas deficientes na escola regular, além de sustentar outras providências que precisam ser assumidas pelos governos. O Brasil, apesar de não ter feito parte da reunião, assumiu seus princípios.

Com esta lei, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade da universalização do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos de idade. Isto é, a oferta de educação infantil e fundamental para todas as crianças e jovens que neles residem.

Passou a ser responsabilidade do município desenvolver os passos necessários para implementar a educação inclusiva no âmbito da educação infantil e fundamental. O capítulo V da LDB que trata da educação especial, dentre outras determinações, diz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial;

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular;

§ 3º A oferta de educação especial, [...] Tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior; [...] (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer, portanto, que a educação é um direito de todos, isso incluiu a criança com deficiência, portanto, a educação a este sujeito não pode ser negada nem mesmo negligenciada. Em relação à Educação Infantil, foco desse estudo, tal lei ressalta que “[...] todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ser inseridos nas salas regulares da educação infantil”.

A LDB nº. 9.694/96, apesar de trazer a educação especial como modalidade da educação que perpassa todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação indígena, educação campesina, dentre outras), ainda deixa muitas dúvidas em termos como “preferencialmente”, bem como os locais onde tais sujeitos serão atendidos.

De acordo Prieto (2010, p. 23), a falta de clareza ou a inconsistência de termos como os citados anteriormente “tem resultado em encaminhamentos indevidos de alunos a serviços de educação especial, mesmo que esses sejam de apoio”, o que pode redundar num inchaço da educação especial nos moldes das antigas LDB’s anteriormente elencadas.

Num salto cronológico, tem-se em 2008 a publicação de um importante documento que surge a partir de um grupo de pesquisadores engajados em tal modalidade de ensino. Trata-se da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI, BRASIL, 2008).

Tal Política representa um dos maiores avanços em termos legais para a garantia de educação comum aos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, já que traz definições claras de quem são esses sujeitos, o que é atendimento educacional especializado, além de ter como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo, dentre outras ações, atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização, formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado, acessibilidade e articulação intersetorial.

Nesse contexto, tal documento busca em seus princípios:

- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (DRAGO, 2014).

De acordo com Prieto (2010, p. 31),

[...] no documento PNEE, a perspectiva desenvolvida é de que a organização da educação especial fortaleça-se pela ampliação de serviços caracterizados como apoio à escolarização. Com necessidades educacionais especiais em classe comum e deixe de oferecer formas de atendimento substitutivas ao ensino regular. Nos termos do documento: 'as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem-se daquelas realizadas nas salas de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização', pois deve identificar, elaborar e organizar 'recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas'.

Este documento, por trazer um grande avanço, tem representado um divisor de águas entre o ensino segregado em classes e escolas especiais e as propostas de inclusão que reconhecem o sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como sujeito cognoscente, que produz história e cultura, ao mesmo tempo em que se apropria da história e da cultura alheias.

Por fim, mas sabendo que outros documentos foram importantes para tal culminância, tem-se em 2014 a promulgação do novo Plano Nacional de Educação. Foi sancionado em 26 de junho de 2014. Essa Lei tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos e estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2024.

Como objetivos, o PNE destaca:

- Ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior;
- melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade;
- valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes.

Como dito, essa Plano traz um leque de 20 metas a serem cumpridas/alcançadas no período de 10 anos. No que se refere especificamente à educação especial tem-se a Meta 4. Tal meta enfatiza:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Ao finalizar este subcapítulo em suas duas seções, novamente várias questões precisam ser trazidas, pois, conduziram também a produção de dados que compõem o corpo dessa pesquisa: que concepções de inclusão têm os profissionais que atuam no CEI Criarte? Será que o bebê com síndrome de Down tem participado ativa e plenamente do cotidiano escolar ou tem permanecido meramente integrado ao espaço? Será que o CEI Criarte tem colocado em prática os preceitos legais que regem a educação especial numa perspectiva inclusiva? Será que os profissionais que atuam nesse CEI conhecem tais princípios? Essas questões serão retomadas no capítulo 6 deste estudo, quando da análise de dados.

4 O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO CULTURAIS: DIALOGANDO COM VIGOTSKI

Nesse capítulo apresentamos a opção teórica na qual esse estudo se ancorou. Para tanto, discutimos alguns conceitos importantes que fundamentam as análises bem como que possibilitam compreender o cotidiano inclusivo vivido pelo bebê com síndrome de Down na educação infantil. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que,

A literatura atual mostra que é possível que se tenha a plena inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional em qualquer nível, desde que se tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, pais, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros (DRAGO, 2011, p.89).

Salientamos que a inclusão escolar tem como princípio básico, como foi dito no subcapítulo 3.2, que sua ideia não é simplesmente matricular uma criança na escola comum, mas fazer com que essa escola tenha outra lógica e que a partir disso o sujeito tenha acesso ao conhecimento, aprendizagem, ao desenvolvimento, sem ser descartado desta escola, mas também não ficando nessa escola para sempre. Ou seja, que esse sujeito acesse a escola, permaneça por determinado tempo e saia com uma bagagem de conteúdos sistematizados historicamente que são fruto do processo educacional tipicamente humano.

A ideia da inclusão é que a criança entre na escola e que permaneça nesse espaço por um tempo determinado e que nesse movimento ela aprenda e se desenvolva. Nessa perspectiva, trabalhar o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down na educação infantil é trabalhar também com o processo de construção desse sujeito como um ser histórico e cultural, por isso, a necessidade, por exemplo, de trazer alguns dos aspectos essenciais da obra de Vigotski e seus colaboradores para que se possa entender/descrever como essa criança vai construindo o seu conhecimento e se constituindo enquanto ser humano cognoscente. Nesse sentido, este capítulo, trará alguns dos conceitos principais de Vigotski, base teórica que foi eleita para esse estudo, que depois serão retomados na análise dos dados.

A escolha pelos estudos numa perspectiva histórica e cultural, dialogando principalmente com Vigotski (1991, 1996, 1997, 2000, 2001 e 2007) e seus interlocutores, se deu essencialmente porque este teórico construiu as bases de sua teoria com sujeitos muito próximos daqueles com os quais lidamos cotidianamente no contexto socioeducacional brasileiro, ou seja, de acordo com Góes (2002), Vigotski construiu seus estudos a partir do trabalho que desenvolvia numa sociedade arrasada pela guerra e pela marca da pós-revolução Russa, o que gerou um enorme contingente de crianças e adolescentes abandonados, órfãos de guerra, delinquentes e pessoas com deficiências advindas de doenças, fome, desnutrição, falta de infraestrutura, saneamento básico, dentre outros aspectos.

Além disso, Vigotski considerava que todo ser humano, independente de características físicas, mentais, sensoriais, sociais, são seres históricos e culturais. Isto é, para Vigotski,

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p. 99).

Nesse sentido, ao se tratar do contexto inclusivo de um bebê com síndrome de Down e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento a fala de Góes, a partir do pensamento de Vigotski, conduz a um entendimento de que o bebê, independente de uma peculiaridade cromossômica, é um sujeito cognoscente, que faz parte de uma macrosociedade histórica e cultural e que, ao mesmo tempo em que se apropria das características dessa sociedade, deixa sua marca como sujeito também histórico, social e cultural, pois,

A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação (GÓES, 2002, p. 99).

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, por exemplo, como ser humano genérico, apresenta como todos os outros sujeitos condições de vida distintas, entretanto, marcadas por funções psicológicas que diferenciam-na dos outros sujeitos. Nesse contexto, pode-se ressaltar que esta criança aprende e se desenvolve na medida em que desenvolve suas funções psicológicas superiores – percepção, linguagem, vontade, emoção, memória, pensamento, imaginação, dentre outras. No contato direto com os outros sujeitos que a circundam.

A partir de tais constatações, Vigotski salientava o essencial e importante papel que a educação formal tinha, e ainda tem, para que o sujeito se aproprie e desenvolva tais funções. Para Vigotski (2001, p. 70),

Na educação, [...], não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribuiu o papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.

Assim, entende-se que no processo de experientiação 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.

Além disso, vale salientar que para Vigotski (2001), o ser humano pode sofrer um processo de educação e reeducação durante toda sua existência, já que este autor preconiza que,

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio (p. 284).

Para tanto, Vigotski destaca o essencial papel que a linguagem exerce neste processo. Para o autor a linguagem corresponde à função psicológica superior mais importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, como destaca Jobim e Souza (2001, p. 24), “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”, além disso, a autora, ao se apropriar do pensamento vigotskiano, ressaltava que,

[...] a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a

passagem do signo linguístico para a ordem do sentido. [...]. A criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem, mas para isso é necessário que ela ultrapasse a pura língua transformando-a em discurso (p. 151-152).

A partir do exposto, pode-se reconhecer que a transformação da linguagem pura em discurso se dá no momento em que essa criança estabelece contatos coletivos com outros sujeitos que estão ao seu redor. Daí o papel das relações interpessoais para que o sujeito se aproprie do conhecimento produzido e se desenvolva, já que “as funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Nesse ínterim, pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento que culmina com a inclusão do bebê com síndrome de Down na educação infantil é pensar, a partir dos pressupostos vigotskianos, que a marca desse processo se dá na e pela linguagem, perpassada pelas relações intersubjetivas que envolvem tanto crianças-crianças quanto adulto-criança, já que como destaca Pino (2005), é por meio desse processo de trocas interpessoais que nos tornamos seres humanos, para além de vinculações biológicas, mas seres humanos sociais, pois,

Se, ao nascer, o bebê humano é ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar num mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais) (PINO, 2005, p. 54).

Esse processo, de acordo com Vigotski, precisa ser conduzido por modos peculiares específicos da infância. Um desses modos específicos, e que está intimamente relacionado com a linguagem e as relações interpessoais é o brincar e ato de brincar. Para o autor (1991, p. 114), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. [...]. O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brincar a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade (VIGOTSKI, 1991, p. 109-117).

Como é destacado pelo autor, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento¹³ proximal da criança. Para Vigotski aquilo que já conseguimos realizar sem a ajuda de outras pessoas é o que se pode chamar de desenvolvimento real, ou seja, é aquilo que já foi internalizado pela pessoa. Entretanto, aquilo que ainda não dominamos totalmente, mas conseguimos realizar com a ajuda dos outros (criança ou adulto) que estão ao nosso redor, pode ser definido como zona de desenvolvimento proximal ou imediato, dependendo da tradução.

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. [...]. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991, p. 97-98).

A partir do exposto até o momento, ressaltamos que para Vigotski (2001, p. 430) “tanto o gênio, quanto o idiota¹⁴ são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso da educação como qualquer criança, e as leis gerais da pedagogia foram escritas para elas na mesma medida em que foram para todas as crianças dessa faixa etária”, ou seja, todas são iguais em sua essência e direitos: aprendem e se desenvolvem dependendo dos estímulos e da educação recebidas.

De acordo com Góes (2002, p. 99),

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. [pois] Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas.

Tendo em mente descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes

¹³ Vigotski não trabalha com períodos de desenvolvimento e aprendizagem como o fez Piaget. Mas trabalha com a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por zonas (zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal ou imediato).

¹⁴ Termos usados pelo autor, inscritos em uma determinada época.

deve-se levar em consideração que o modo como essa escola se organiza, o modo como as relações interpessoais se estabelecem, o modo como a aprendizagem é concebida, além do modo como a criança, sujeito do estudo, é concebida em sua singularidade, são quesitos importantíssimos de serem observados, já que, “o déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural” (GÓES, 2002, p. 100); isso posto, pensar na inclusão escolar do bebê com síndrome de Down, é pensar que o sujeito com ou sem deficiência é único em sua existência e a educação, como preconizado pela legislação, não pode se furtar a buscar incessantemente seu desenvolvimento. Afinal, como bem destaca Góes (2002, p. 102-105) quando se apropria do pensamento e pressupostos vigotskianos,

[...] as crianças com deficiência [...] podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém ‘aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura’. Isso não quer dizer que, na deficiência mental ou em certas instâncias de deficiência, o indivíduo chegará a ter, certamente, capacidades iguais às dos que não apresentam essas condições, dos considerados normais; quer dizer, entretanto, que não há limites pré-determinados do que ela irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. [...]. O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal.

Este estudo de mestrado, é óbvio, não tem a pretensão de esgotar e reescrever o pensamento de Vigotski e seus interlocutores, entretanto, pretende-se trazer ao debate um pouco daquilo que entendemos ser essencial para que o bebê com síndrome de Down possa vivenciar o contexto da educação infantil como possibilidade de se apropriar das características tipicamente humanas, como sujeito do processo educativo que aprende e se desenvolve como qualquer outro ser humano, pois, como diz Vigotski, de modo tão sublime, “a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento” (2001, p. 289).

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esse capítulo aborda as questões metodológicas que foram realizadas nesse trabalho. O capítulo está dividido em quatro segmentos. No primeiro destacamos os objetivos: geral e específicos do estudo. No segundo apresentamos a metodologia utilizada. Já no terceiro mostramos os procedimentos metodológicos para coleta dos dados. No quarto abordamos o local e sujeitos da pesquisa.

5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Esse estudo teve como objetivo geral descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte - Ufes.

Como objetivos específicos este estudo pretendeu:

- Descrever as principais características, peculiaridades e particularidades da síndrome de Down;
- Compreender, no contexto da educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down;
- Descrever e problematizar os modos de organização de uma escola de educação infantil federal para o atendimento e inclusão do bebê com síndrome de Down.

5.2 METODOLOGIA DE ESTUDO

De acordo com Freitas (2002, p. 26),

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Nesse contexto, concordando com Freitas (2002), e a partir do exposto por Michel (2009), Bogdan e Biklen (1994), Moreira e Caleffe (2008), salienta-se que a pesquisa possui uma classificação quanto a sua natureza que precisa ser compreendida pelo pesquisador, pois, a natureza do estudo conduzirá tanto

a perspectiva adotada quanto os métodos utilizados para produção de dados. Nesse sentido, nosso estudo foi de natureza qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, na medida em que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente.

A partir da interpretação dos autores citados, pode-se salientar que na pesquisa de natureza qualitativa a produção de dados acontece tendo o pesquisador como um dos sujeitos do processo de pesquisa, uma vez que “o ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados” (MICHEL, 2009, p. 37), assim, não há como fazer pesquisa de natureza qualitativa sem estar imerso no campo.

Diante do exposto, esse estudo, a partir da natureza qualitativa, assumiu o panorama do estudo de caso com enfoque descritivo numa perspectiva histórico-cultural, pois de acordo com Michel (2009, p. 53), “é uma técnica utilizada em pesquisas de campo com o objetivo de compreender o sujeito da pesquisa em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto”. Exige estudo aprofundado a fim de se reunir o maior número de informações sobre o tema de interesse, conseqüentemente, possibilita um maior aprofundamento, acompanhamento e aprendizado sobre o sujeito pesquisado, tornando assim, uma pesquisa mais rica em informações, detalhes, dentre outros aspectos.

Além disso, salientamos que,

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (GIL, 2012, p. 28).

Vale destacar que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural não se investiga em razão de resultados, mas o que se deseja é “a compreensão dos comportamentos a

partir da perspectiva dos sujeitos de investigação”, daí, a necessidade de um estudo que tenha como foco central a imersão do pesquisador no campo de pesquisa.

Nesse contexto, de acordo com Gil (2009), o estudo de caso descritivo assume algumas peculiaridades que precisam ser consideradas para a condução do trabalho do pesquisador. Dentre essas características destacamos: a preservação do caráter unitário daquilo que é pesquisado; a não separação entre o fenômeno investigado e o contexto no qual está inserido; o fato de que necessita de um estudo em profundidade e a utilização de vários procedimentos de coleta de dados (observação participante, entrevistas semiestruturadas, filmagens, fotografias, conversas informais, dentre outros), já que pressupõe que os dados coletados, assim como os sujeitos, são múltiplos.

Ao assumir as características histórico-culturais, diante do exposto, enfatiza-se que esta perspectiva, em associação ao estudo de caso descritivo, baseia-se “na tentativa de superar os reducionismos de concepções empiristas e idealistas. [...] Considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

A opção pelo estudo de caso com ênfase na descrição se deu, portanto, pelo fato de que o sujeito investigado é um caso isolado e também pelo fato de que os dados que foram produzidos, possivelmente, são múltiplos (palavras, silêncios, olhares, sons, expressões, objetos, movimentos, imagens, dentre outros), logo o propósito desta pesquisa não é levantar um único dado e, sim, descrever e compreender como o processo de inclusão desse sujeito acontece, a partir do envolvimento com o contexto *in loco*; e por considerar que na pesquisa qualitativa, que assume como proposta o estudo de caso de caráter histórico-cultural descritivo considera-se que “há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos” (MICHEL, 2009, p. 36-37).

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Michel (2009, p. 64), os procedimentos metodológicos para produção de dados devem estar de acordo com a metodologia escolhida para conduzir o estudo, além disso, podem ser conceituados como “instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados”. Ou seja, são ferramentas fundamentais para que se mantenha a fidelidade, qualidade e complexidade da pesquisa.

Nesse contexto, para obter dados suficientes ao desenvolvimento e alcance dos objetivos elencados, este estudo utilizou os seguintes procedimentos para produção de dados: observação participante do cotidiano escolar com registro em diário de campo; entrevista semiestruturada e/ou conversas informais com os sujeitos da pesquisa; fotografias e filmagens.

Observação participante – de acordo com André (1995, p. 28), “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Nesse sentido, ao propor o processo de observação participante tivemos como objetivo apreender os fatos no momento em que estes acontecem, sendo também sujeitos do processo. Destaca-se que a observação participante é um dos princípios do estudo de caso descritivo, pois, de acordo com Freitas (2002, p. 28),

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...]. Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas ou acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. [...]. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes.

Diante do exposto, esse estudo se apoiou na observação participante por entender que o cotidiano escolar é vivo, complexo, multifacetado, refletindo os aspectos pertencentes à sociedade macro e, portanto, de acordo com a proposta metodológica escolhida. Foram observados momentos de atividades

em sala de aula, pátio, refeitório, parque, dentre outros espaços onde a ação pedagógica sistematizada acontece. A observação seguiu um roteiro básico (Apêndice A), porém não estático.

A observação participante se deu em dois momentos distintos: primeiro quando o sujeito do estudo participava das atividades do Grupo 1 durante os meses de agosto a setembro do ano de 2014; segundo, quando o bebê, foco do estudo, esteve participando do Grupo 2, no ano de 2015, durante os meses de março a junho do ano de 2015.

Todas as observações realizadas foram muito ricas em questão de conhecimento das particulares e peculiaridades da síndrome de Down e também para a realização da pesquisa com o sujeito, Lucas¹⁵, pois tanto a professora do Grupo 1 quanto a professora do Grupo 2, foram muito receptivas e nos deixaram bem a vontade para participar de forma ativa de todos os momentos, tanto nas atividades, nos passeios, dentre outros.

Vale ressaltar que a receptividade foi condição *sinequanon* para que pudéssemos realizar toda a observação, pois fomos muito bem recebidos por todos que atuavam no CEI Criarte. Com isso, tivemos liberdade para buscar informações importantes que contribuíssem para o complemento positivo desse trabalho.

Entrevista semiestruturada e/ou conversas informais – de acordo com Freitas (2002, p. 29), a entrevista numa perspectiva histórico-cultural, no estudo de caso com ênfase na descrição, pode ser conceituada da seguinte maneira:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...]. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala.

Nesse contexto, as entrevistas semiestruturadas possibilitaram estabelecer um contato amistoso entre os sujeitos de processo de pesquisa sem se estabelecer um processo de mera inquirição. Entende-se que a entrevista

¹⁵ Todos os nomes usados para se referir aos sujeitos do estudo são fictícios, exceto do CEI Criarte-Ufes.

semiestruturada tem como prerrogativa a liberdade para desenvolver questões a partir de outras questões bem como das próprias respostas, já que “permite explorar mais amplamente uma questão” (MICHEL, 2009, p. 68).

O desenvolvimento de entrevista semiestruturada deu-se com os sujeitos que compõem a pesquisa, a saber, profissionais e familiares diretamente ligados ao bebê foco central desse estudo. As entrevistas, foram desenvolvidas durante o processo de produção de dados.

Ao todo foram realizadas inúmeras conversas informais. No que tange às entrevistas, estas foram realizadas com aqueles profissionais/familiares que lidavam diretamente com o bebê que se constituiu sujeito principal do estudo, a saber: professoras regentes do Grupo 1 e Grupo 2; estagiária; auxiliar de creche; diretora do CEI e mãe do bebê.

No que tange às conversas informais, essas serviram para estabelecer diálogos cotidianos com todos os sujeitos do ambiente escolar e extraescolar que estavam envolvidos de modo direto ou indireto com o sujeito foco do estudo (crianças e demais profissionais que atuam no CEI Criarte), portanto, serviram para estabelecer conversações amigáveis entre os sujeitos, buscando levantar dados extras que pudessem ser utilizados na análise, selecionando os aspectos mais essenciais que emergiram das observações cotidianas, e que alimentaram a análise de dados.

Para o processo de entrevistas, utilizamos um roteiro básico (Apêndice B), porém, como parte da proposta de entrevista semiestruturada, outras questões surgiram durante o processo.

Fotografias e filmagens – conforme salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 183) “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa. [...]. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Assim, temos em mente que a utilização de filmagens e fotografias permitia trazer dados do cotidiano observado a partir daqueles que os vivenciam, e sendo importantes recursos para o registro de festas, passeios, comemorações, atividades de sala de atividades, assim como outros

momentos em que a riqueza de detalhes ultrapassa a mera observação, uma vez que,

[...] a experiência da mediação da imagem pelo instrumento técnico proporciona uma tal visibilidade do sujeito em relação a si próprio que desencadeia uma sensação paradoxal, ou seja, o sentimento de estranharmos aquilo que nos é familiar – a nossa própria imagem (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 78).

Vale destacar que tanto a fotografia quanto a filmagem não foram utilizados de modos aleatórios e desvinculados dos objetivos desse estudo, por entender que,

[...] o uso do vídeo [e da fotografia] na pesquisa em ciências humanas deve estar compromissado com a desmistificação da técnica, colocando-a a serviço dos processos de criação do conhecimento e do próprio sujeito. O compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito que colabora com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos para conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 86-87).

Por fim, salientamos que alguns cuidados éticos, como nomes, fotos de rosto e outros aspectos, foram observados quando do uso de tais recursos, uma vez que a identidade dos sujeitos deve ser preservada, além disso, todos os participantes do estudo receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), além disso, as fotos de Lucas foram autorizadas por sua família, por isso seu rosto não foi modificado. As fotos em que outras crianças ou pessoas que não autorizaram, tiveram sua imagem modificada.

5.4 LOCAL E SUJEITOS DE PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Criarte (Foto 2), localizado no *campus* da Universidade Federal do Espírito Santo, bairro Goiabeiras.

Foto 02 - CEI CRIARTE



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

A escolha por desenvolver o estudo numa escola federal de educação infantil se deu pelos seguintes aspectos: a) não foram encontrados estudos que tivessem como foco analítico bebês com síndrome de Down em processo de inclusão em tais espaços; b) pelo fato de que o estado do Espírito Santo possui somente uma universidade pública, bem como somente um centro de educação infantil pertencente à rede federal de educação; c) por ter em seu quadro discente um bebê com síndrome de Down matriculado; d) por se constituir num campo/temática inéditos de pesquisa; e) pela escassez de trabalhos produzidos na área, como pôde ser visto no capítulo sobre a revisão de literatura desse estudo; f) pela disponibilidade e interesse da família.

De acordo com a história do CEI Criarte começou com um estudo realizado em 1975 pela Divisão de Assuntos Comunitários da antiga Sub-Reitoria Comunitária da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que detectou a necessidade de oferecer atendimento em creche aos dependentes dos servidores e alunos desta Universidade. Com base nos resultados obtidos, foi elaborado um projeto, implantado em agosto de 1976, para atender inicialmente apenas às turmas de dois a quatro anos, funcionando em uma sala cedida pelo Centro de Artes da UFES.

Em 1980, a Pré-Escola Criarte passou a funcionar num prédio improvisado que se assemelhava a um galpão. O atendimento oferecido às crianças continuou sendo executado por funcionários da universidade, alunos bolsistas de diversas

áreas de ensino e monitores do MOBRAL¹⁶. Nesse período, eram atendidas, em período integral, 100 crianças divididas em cinco grupos: dois grupos na faixa etária de um ano, dois na faixa etária de dois a quatro anos e um na faixa etária de cinco anos. O espaço inadequado e a grande procura por vagas fizeram com que a então Sub-Reitoria de Planejamento liberasse um espaço físico específico para construção da Pré-escola.

Os profissionais atendiam as crianças em uma carga horária de oito a dez horas diárias. Nesse momento histórico, a Pré-escola Criarte se constituía em um espaço para abrigar as crianças enquanto os pais trabalhavam ou estudavam e dava-se destaque às tarefas de higiene (banho), alimentação e o sono, tendo inclusive, algumas camas para as crianças repousarem. Como em muitas outras instituições de pré-escola, na atuação com as crianças prevalecia o caráter assistencialista.

Diante do que está disposto no Projeto Político-Pedagógico do CEI Criarte e considerando, ainda, que este Centro encontra-se inserido em uma instituição de ensino superior, destacam-se como finalidades e objetivos:

- Atender à demanda de educação infantil por parte filhos de servidores e alunos da UFES;
- Constituir-se em espaço de educação e cuidado de crianças de 1 a 5 anos, atuando de forma a favorecer o seu desenvolvimento expressivo-motor, socioafetivo e cognitivo;
- Criar situações que estimulem a criança a interagir com os objetos e pessoas, dando-lhes oportunidade de estruturar progressivamente o seu conhecimento e ampliar sua capacidade de exteriorizar o seu pensamento;
- Oferecer condições para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; convivam com outras crianças e com adultos e crianças, ampliem experiências, saberes e conhecimentos, tenham contato e se apropriem de formas de sociabilidade e de subjetividade

¹⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação.

- Compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Constituir-se em campo de estágio para alunos dos cursos de graduação e licenciatura da UFES, bem como *lócus* de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão implementados na UFES.
- O CEI Criarte atende às crianças em período parcial e possui uma jornada de cinco horas diárias por turno, organizando-se em dois turnos para atuar com as crianças: turno matutino, de 7h às 12h e turno vespertino, de 13h às 18h.
- Quanto ao procedimento de ingresso e matrícula das crianças, com o processo de regularização do CEI Criarte, tem-se como proposta manter os procedimentos adotados até o momento, ou seja, abertura de edital para inscrições e sorteio público.
- O agrupamento é feito por faixa etária e as turmas são denominadas GRUPOS. A faixa etária atendida é de 1 a 5 anos, distribuídos em 5 grupos em cada turno, num total de 10 grupos em horário parcial.

Entre as crianças matriculadas, durante o período da observação dessa pesquisa, somente o Lucas pertencia ao público-alvo da educação especial.

Para atuar com essas crianças, nos dois turnos, em 2015 a instituição contava com um quadro de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, técnicos em assuntos educacionais, assistentes em administração, auxiliar de creche, assistente de alunos, recepcionistas, auxiliares de serviços gerais, auxiliar de cozinha, cozinheira, técnico em enfermagem, porteiro e copeiro.

O prédio tem cinco salas de atividades para atender aos cinco grupos, um banheiro com quatro vasos sanitários próprios para crianças, dois fraldários e quatro chuveiros (dois internos e dois externos), uma sala para atividades de expressão corporal, uma biblioteca, uma sala de multiuso, secretaria, recepção, sala para coordenação geral, sala para coordenação pedagógica, sala de professores, refeitório, três pátios ao ar livre, caixa de areia projetada para

evitar contaminação da areia, pequeno pátio coberto, cozinha experimental, uma quadra compartilhada com a EMEF UFES (escola da prefeitura municipal de Vitória instalada no campus da UFES), almoxarifado e horta (Fotos 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

FOTO 3 – Refeitório do CEI Criarte



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

Foto 04 - Vista das salas de atividades com os solários



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

Fotos 5 e 6 – Vista do pátio da frente



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

Foto 7 – Pátio de trás



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

Foto: 8 – A horta



Fonte: PPP – Projeto Político Pedagógico do CEI Criarte

Foto 9 – Biblioteca



Fonte: do pesquisador

Sujeitos de pesquisa – foram sujeitos dessa pesquisa, de modo direto, ou seja, onde o contato não se deu somente por meio de entrevistas, mas a partir das observações participantes, conversas informais, fotografias e filmagens: a) o bebê com síndrome de Down em processo de inclusão; b) as professoras regentes dos Grupos 1 e 2 em que o bebê esteve matriculado; c) a diretora do CEI Criarte; d) mãe do bebê¹⁷.

De modo indireto, ou seja, aqueles que deram contribuições assistemáticas por meio de conversas informais: demais professores da escola (artes, expressão

¹⁷ Após entrevistarmos a mãe de Lucas, não vimos a necessidade de entrevistar o pai, pois ela conseguiu responder todas as questões necessárias sobre Lucas.

corporal, educação física, música); profissionais de apoio (assistente de creche, estagiária, cozinheira); crianças que conviviam com o bebê foco do estudo.

Como sujeito principal da pesquisa, tivemos, como já sinalizado, um bebê com síndrome de Down, com 1 ano e seis meses de idade à época, matriculado, em 2014 no Grupo 1 e em 2015 no Grupo 2, na instituição, o CEI Criarte, que frequentava o turno matutino em ambos anos.

Lucas (principal sujeito da pesquisa) – Ao início da pesquisa estava matriculado no Grupo 1 e ao final da pesquisa no Grupo 2. Tem laudo que constata a síndrome de Down. Lucas mora com a mãe e o pai, não tem irmãos. É uma criança muito ativa, inteligente, independente, curiosa, carinhosa, atenta a todos os detalhes para que consiga alcançar um objetivo: tanto na brincadeira ou durante suas atividades. Muito bem estimulado pela mãe e pelo pai. Seu comportamento no CEI Criarte é fantástico, adora música, adora cantar, adora filmes, adora histórias.

Laura - Mãe de Lucas – Pedagoga. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Ufes. Uma mãe sempre presente no CEI Criarte, em contato constante com as professoras e coordenadoras para saber do aprendizado e desenvolvimento de Lucas.

Professora Margarida Grupo 1 – Formada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui duas pós-graduações, uma em Supervisão Educacional e outra em Planejamento Educacional. Está em fase de conclusão de Mestrado em Gestão em Educação e Gestão Educacional. Professora efetiva do CEI Criarte. Tem 15 anos de experiência no magistério, sempre atuando na Educação Infantil.

Professora Rosa Grupo 2 – Formada em Pedagogia e Educação Física. Mestre e Doutora em Educação pela Ufes. Possui 14 anos de experiência no magistério, sendo 10 anos dedicados à Educação Infantil. Professora efetiva do CEI Criarte.

Diretora Jasmim – Formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pós-graduada em Psicopedagogia. Possui

Mestrado e Doutorado pela Ufes. Têm 25 anos de experiência no Magistério.
Funcionária efetiva do CEI Criarte.

6 O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda, primeiramente, a descrição do cotidiano vivenciado por Lucas no Grupo 1, em seguida apresentamos a vivência do Grupo 2, por fim, trazemos no subcapítulo final uma discussão a partir dos dados produzidos nas entrevistas e observações intercalados com a base teórica que sustenta esse trabalho para compreender e problematizar o processo vivido. O subcapítulo 6.1 traz a descrição fiel do cotidiano observado em forma de diário, ou seja, elencando data por data e o que foi observado, além disso, cada dia traz junto a data uma ou duas palavras que sintetizam o momento vivido. Nesse sentido, esse capítulo objetiva **descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes.**

6.1 O DIA A DIA DO BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁸

6.1.1 Lucas no Grupo 1

DATA: 28/08/2014 – Ansiedade e Perspectivas

Cheguei ao Centro de Educação Infantil Criarte às 09h (horário anteriormente combinado com a diretora e coordenadora) para apresentar minha proposta de estudo e pesquisa e também conhecer o corpo docente da Criarte.

A coordenadora me levou para a sala de reunião, depois chegaram a professora regente e a assistente de creche, e por fim, a diretora, que não pôde ficar até o final.

Apresentei-me, apresentei minha proposta de pesquisa e depois as professoras se apresentaram (professora regente do Grupo 1 e as duas assistentes).

Para início, ficou combinado que minha visita se daria uma vez por semana, toda quinta-feira, mas caso fosse necessário, as datas poderiam sofrer alterações.

¹⁸ Por ser relato fiel do vivido, nesse capítulo, nos itens 6.1.1 e 6.1.2 utilizo a 1ª pessoa do singular.

Neste dia deixei toda documentação necessária para iniciar a pesquisa de campo.

DATA: 04/09/2014 - Emoção

Cheguei à Criarte às 09h, fui muito bem recebido por uma funcionária que já estava à minha espera e me levou até o grupo 1, turma em que se encontrava meu sujeito de pesquisa.

No horário em que cheguei, era momento do recreio das crianças, devido a isso, somente algumas estavam na sala de atividades, pois um grupo delas já estava no pátio com a professora e outro grupo com a assistente, e para minha surpresa e felicidade, Lucas ainda estava na sala de atividades.

Peguei na mão de Lucas e do M¹⁹ e os levei para o pátio, só que na metade do caminho, M. quis ir sozinho e Lucas ficou comigo. Ao descer uma pequena rampa de cimento que dá acesso ao pátio, Lucas sentou na rampa e ficou apontando para uma árvore que estava à sua frente e balbuciou alguns sons, mas como o sol atrapalhava minha visão, não estava enxergando o mesmo que Lucas. Quando mudo minha posição, vejo um mico comendo alguns frutos dessa árvore e então me sento ao lado de Lucas e interajo com ele, que estava muito feliz com o mico: rindo, batendo palmas, chamando o pequeno macaco, fazendo gestos com a mão. Foi um momento muito gratificante para mim. Depois nos juntamos às outras crianças no pátio.

O espaço reservado para as crianças do grupo 1 é uma “gaiola gigante”, que tem areia no chão, um escorregador, um túnel em formato de centopeia e alguns brinquedos que as professoras levam.

No pátio ficamos por cerca de 20 minutos, foi uma interação muito interessante, pois pude conhecer todo o grupo 1, o Lucas em especial, e as professoras.

Chegou a hora do almoço. Primeiro, todas as crianças lavaram as mãos e se dirigiram para as mesas.

¹⁹ Usarei siglas para identificar as demais crianças do CEI Criarte, bem como o corpo docente, técnico e pedagógico que não foram sujeitos diretos do estudo. Quanto aos sujeitos diretos, esses serão identificados por nomes fictícios, como dito anteriormente.

Todos sentados, as professoras trouxeram os pratos de comida, e para minha surpresa, Lucas come sozinho. No final da refeição, sua professora lhe ofereceu melancia, ele pegou a fruta com a mão e fez uma cara de que não queria e devolveu a fruta para a professora. A professora me disse que ele não é muito chegado em frutas.

Após o almoço, retornamos para a sala de atividades, onde iniciou-se a higienização das crianças.

Este dia foi um pouco agitado, porque as duas estagiárias faltaram, com isso, não foi possível realizar todas as atividades propostas para o dia.

Na hora da higienização, umas das assistentes levou uma criança por vez para tomar banho, enquanto eu e a professora ficamos em outras atividades.

Este também foi um dos momentos em que pude observar Lucas e perceber que ele é uma criança que participa de todas as atividades – tanto no coletivo, quanto no individual – é muito atento e presta atenção a tudo, muito atento a detalhes; tem paciência de esperar sua vez; muito simpático, ativo; carinhoso com seus amigos. Lucas, antes de entrar numa brincadeira, por exemplo, que tem riscos de se machucar, parece analisar cada detalhe antes de realizá-la, e só quando percebe que está tudo bem, ele vai.

Um exemplo deste carinho que eu citei acima, foi quando L. estava chorando (fazendo birra) e o Lucas foi até ele, o abraçou e ficou batendo de leve em suas costas como se quisesse dizer: “não chore meu amiguinho!”.

Para mim foi muito bom estar na Criarte e poder vivenciar toda essa riqueza de sentimentos, de alegria, de correria, dentre outros. Fiquei muito feliz por todos me receberem muito bem, me deixando muito a vontade.

DATA: 11/09/2014 – Independência e Maturidade

Neste dia cheguei à Criarte às 7h. Ao chegar na sala de atividades, só tinha a professora, que estava preparando a sala para receber as crianças.

Margarida me disse que sempre prepara um colchão para que Lucas tome sua mamadeira ao chegar. Logo que Margarida terminou de arrumar o colchão, a

mãe de Lucas chegou e o levou direto para o colchão. Lucas tomou sua mamadeira tranquilo, meio sonolento, mas pareceu-me feliz. Ele toma a mamadeira sozinho, mas sempre aos olhares da professora ou das assistentes. A professora me disse que, às vezes, sua mãe espera ele terminar.

Diferente de várias crianças, Lucas não chora quando sua mãe vai embora. Sua mãe se despede e ele dá “tchau” com uma mão, enquanto segura a mamadeira com a outra mão.

Enquanto Lucas tomava seu café da manhã, Margarida acolhia as outras crianças, alguns choravam muito quando as mães iam embora.

Depois de organizar tudo, a professora sentou as crianças em rodinha (com a minha ajuda e de outra funcionária, pois a assistente de creche e as duas estagiárias não haviam chegado ainda). Durante a rodinha, chegaram mais duas crianças – bem depois do horário permitido – desestruturando todo o trabalho da professora, que teve de parar tudo para receber essas crianças que ainda têm dificuldades de adaptação. Com isso, perdeu-se muito tempo e já estava na hora do lanche.

As crianças lancham na própria sala de atividades, e os lanches são trazidos de casa e compartilhados entre as crianças. Esse movimento é muito interessante, pois sempre o lanche do colega é mais gostoso, então, todos acabam comendo. Ressaltando que as canecas são de uso individual.

Logo após o lanche seria aula de educação física, neste dia chegou uma professora nova para dar aula no Grupo 1, porque eles até então, não tinham essa aula. Margarida apresentou a professora nova e foi para o planejamento.

A professora de educação física ficou um pouco na sala de atividades sentada no chão enquanto as crianças brincavam sozinhas, ela interagiu com algumas crianças, não todos. Logo após o lanche as estagiárias chegaram.

Durante o planejamento de Margarida eu fui lanchar, e a professora me passou algumas informações:

- Existe um projeto de música onde o principal sujeito é a foca, então, as atividades virão nesse sentido e o trabalho será apresentado no final do ano para todo o CEI Criarte, pais, famílias e comunidade, dentre outros;
- Está trabalhando com várias músicas, pois desta forma estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo, dentre outros;
- Cada criança tem um portfólio e as atividades realizadas em cima desse projeto também serão anexadas nesse portfólio;
- Informou também que mudou seu planejamento com a chegada da professora de educação física.

Após o planejamento, retornamos para a sala de atividades, reuniu as crianças em rodinha para contar uma história, onde apresentava alguns animais e os sons que eles faziam.

Em seguida, a professora cantou com eles a música da “cobra” (foto 10), esta música fazia parte do projeto citado anteriormente.

Foto 10 – Música “A cobra”



Fonte: do pesquisador

Lucas parece adorar música, então, enquanto Margarida cantava, ele fazia todos os movimentos que a música pedia e com muita alegria.

Quando acabou o trabalho com a música, a professora deu uma folha em branco para cada criança e giz de cera para que fizessem desenhos livres, de sua preferência.

Fatos interessantes com o Lucas neste dia:

- Quando Lucas pegou o giz de cera, passava na mão como se fosse um pincel com tinta e olhava para saber se sua marca ficava na folha.
- Margarida me explicou que no dia anterior foi trabalhando em sala uma atividade com tinta, exatamente como Lucas estava fazendo naquele momento com o giz de cera. Isso demonstra que ele está assimilando um fato, muito importante esse processo para ele.
- Eu desenhei sua mão na folha, contornei com o giz de cera seus dedos e quando levantou sua mão, “caiu” na gargalhada, depois tentou fazer sozinho. Fez do jeito dele! Ele adorou, repetia várias vezes, e ainda tentou fazer com a minha.
- Durante uma brincadeira promovida pelas estagiárias, Lucas se mostrou muito envolvido, até quis ficar no lugar de uma delas para conduzir a brincadeira (em cada ponta ficava uma estagiária e em cima do colchão ficava uma criança e elas faziam um movimento de vai e vem. Ressaltando que o colchão era bem largo e não tinha nenhum risco de acontecer um acidente, até porque embaixo tinha um outro colchão de apoio).

O que eu percebi nessa observação, é que a sala de atividades é atraente; a professora e as auxiliares tornam a sala de atividades um lugar onde as crianças querem ficar e, no caso de Lucas, a inclusão acontece mesmo não tendo uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), para dar suporte a esse processo.

DATA: 18/09/2014 - Curiosidade

Cheguei à escola por volta de nove e dez. As crianças estavam num pátio diferente do que costumam ficar. Lucas estava num balanço duplo com outra criança, quando me viu ficou muito feliz e já estendeu o braço para que fôssemos brincar em outro lugar.

O primeiro lugar que ele me levou foi para uma “casinha” que tem nesse pátio (por sua reação, percebi que ele adora brincar nessa casa). Depois de um tempo brincando com o Lucas, sentamos na grama do lado de fora da casa e falei que tinha trazido um brinquedo muito legal para ele, enquanto eu tentava tirar o tal brinquedo do bolso, ele ficou parado esperando... Quando tirei um celular do meu bolso (um aparelho sem bateria, sem uso) e dei para ele, ficou tão feliz, pegou o celular, começou a discar e o colocou na orelha e então peguei o meu e ficamos simulando um diálogo, foi muito bom. Mas logo depois ele cansou do celular e fomos brincar em outros brinquedos.

Após o pátio, retornamos para a sala de atividades para lavar as mãos e almoçar, todos lavaram suas mãos e nos dirigimos para o refeitório.

O almoço foi outro momento de muito aprendizado para o Lucas, pois assim que ele terminou de almoçar, pedi que levasse seu prato para a cozinha (ele nunca tinha levado o prato para a cozinha antes, segundo Margarida) e assim ele fez e ainda bateu um “papo” com a responsável da cozinha e quando foi embora, mandou beijo para ela e deu tchau.

DATA: 26/09/2014 - Descoberta

Cheguei à Criarte às 8h. As crianças estavam se preparando para lanche, todos lavaram as mãos e o lanche ocorreu com tranquilidade, sem muito que comentar. Lucas comeu seu lanche normalmente.

Depois fomos para o pátio, a professora levou uma caixa com os brinquedos e os espalhou pelo chão. Lucas sentou e me chamou para brincar com ele. Dentre outros brinquedos, havia vários potes de condicionador de cabelo (Foto 11), Lucas cheirou todos e separou (penso eu) os mais cheirosos para brincar, foi um movimento muito agradável, pois brincamos muito e é disso que a criança precisa, aprender através do lúdico. Ele estava muito à vontade comigo, me apresentou vários brinquedos.

Foto 11 – Lucas cheirando o vidro de condicionador de cabelo



Fonte: do pesquisador

Como estavam cortando a grama que fica próxima a esse pátio e estava fazendo muito barulho, fomos para o pátio maior. Chegando lá, Lucas me levou direto para o seu lugar preferido: a casa. Lá cantamos, tiramos fotos, interagimos com as outras crianças, enfim, foi um momento muito agradável.

Depois fomos para um brinquedo em que você senta e pode girar, só que ele pegou minha mão como que pedisse para eu sentar e girou.

Brincamos bastante na manilha de cimento que é em forma de túnel; no balanço junto com a professora...

Voltamos para a sala de atividades, pois estava na hora do momento de biblioteca.

A professora responsável por esse momento de biblioteca chegou e contou três histórias, todos prestaram atenção. Lucas ficou muito atento, pois parece adorar ouvir histórias.

Terminado a história, nos dirigimos para a biblioteca. Lá, a professora distribuiu alguns livros para as crianças. Lucas sentou e foleou vários, me mostrou todos, como se me contasse a história de cada livro. Quando Lucas acabou de foliar todos, tentou guardá-los, mas como não tinha força suficiente para abrir espaço

entre os livros para encaixar o seu, precisei ajudá-lo, e quando viu seu livro guardado em seu devido lugar, bateu palmas e ficou rindo.

Depois a professora estendeu um tapete no chão que simulava um aquário e tinha vários peixes, então algumas crianças convidaram Lucas para brincar, ele foi muito feliz. Depois de muita interação com os livros e colegas, leitura, dentre outros, retornamos para a sala de atividades, pois já estava quase na hora do almoço.

Nesse dia Lucas não quis almoçar. Então, retornamos para a sala de atividades e enquanto acontecia a higienização das crianças, uma estagiária me disse: “Lucas acaba de almoçar e leva seu prato para a cozinha sem nenhuma intervenção das professoras”. Isso me deixou muito feliz, porque foi eu que o ensinei a levar seu prato ao final da refeição.

Após a higienização, a professora reuniu todas as crianças em roda e cantamos várias músicas. Lucas estava com muito sono, mas participou de todas, sempre com muita alegria.

Ele prestava atenção a todos os meus movimentos, então, como eu estava filmando, não conseguia bater palmas com as duas mãos, com isso, batia a mão na perna, e ele fez a mesma coisa e adorou, riu muito enquanto batia palmas, mas na sua perna.

Quando acabou a roda, foi um momento para as crianças brincarem livremente, mas sempre sob o olhar da professora e os demais responsáveis pelas crianças, pois estava quase na hora de ir embora. Cada criança pôde brincar com o brinquedo que quisesse.

Lucas entrou em um nicho onde são guardadas as mochilas (Foto 12) e só saiu depois que resolvi tirar uma foto dele, ou seja, estava se divertindo com a situação e parecia que queria um registro daquele momento que ele inventou e gostou.

Foto 12 – Lucas dentro do nicho



Fonte: do pesquisador

Após tirar a foto e mostrá-la para Lucas e ele rir muito, fui embora, muito feliz também por esse dia.

DATA: 02/10/2014 - Alegria

Cheguei à Criarte às 9h, momento do recreio das crianças.

Chegando ao pátio, todas as crianças, à sua maneira, vieram falar comigo: com abraço, pulando de alegria, de longe com um sorriso, me puxando pela mão para um brinquedo. Lucas estava com outra criança do grupo dois no balanço, fui falar com ele, que imediatamente desceu do balanço quando me viu e me cumprimentou do seu modo: rodando com os braços para cima, gritando “eeeeeee” e batendo palmas, fez muita farrá. Sua recepção é sempre muito alegre, não só comigo, mas também quando chega alguém que ele já conhece ou tem mais intimidade.

Fiquei conversando um pouco com ele e depois fomos brincar. Ele me levou para um de seus lugares favoritos, que é a casa. Lá dentro tem areia, que ele adora! Por lá ficamos um tempo, algumas crianças se juntaram a nós e lá brincamos com areia, tiramos fotos, rimos bastante, foi um momento de descontração (Fotos 13, 14, 15 e 16).

Fotos 13, 14, 15 e 16 – Brincando na casa



Fonte: do pesquisador

Como o pátio é muito grande, fui passear com Lucas, apresentá-lo a algumas árvores do pátio. Passamos primeiro por uma onde há muitas flores amarelas, como ela é alta, peguei Lucas no colo para que ele pudesse ver melhor. Quando ele viu a flor, começou a rir muito após tocá-la. Cheirou bastante a flor e quis ficar com uma. Depois fomos para o pé de pitanga, ele quis sentar, então, aproveitei para interagir de outro modo com ele. Tinha outra criança que estava chorando muito, e Lucas sempre observa atentamente se tem uma criança chorando, como isso, pedi para Lucas chamar esta criança para se juntar a nós embaixo do pé de pitanga. Esse menino estava com um balde pequeno cheio de folhas. Lucas esvaziou o balde e propus catarmos pitanga (Fotos 17 e 18), assim fizemos: Eu, Lucas e G. Nesse momento, ficamos sentados e usamos o mesmo balde, que estava vazio, e ficamos cantando algumas músicas. O balde serviu para fazer o som como se fosse um instrumento musical, um tambor talvez.

Fotos 17 e 18: Lucas catando pitanga



Fonte: do pesquisador

Após isso, essa mesma criança ficou mais calma e parou de chorar.

Depois, Lucas pegou minha mão e começou a me puxar, deixei para ver onde ele me levaria... Chegamos novamente no seu lugar favorito: a casa grande que fica no pátio maior.

Ele me sentou e começou a bater palmas de alegria e gritar “eeeeeeee”, como se eu estivesse lhe visitando em sua casa.

Sentou-se ao meu lado e ficou passando a mão no chão, brincando com a areia que tem lá dentro e puxou minha mão para que eu fizesse a mesma coisa. Ele fica encantado com os formatos que aparecem na areia, se diverte muito.

Como sempre, algumas crianças se juntaram a nós, mas Lucas não gostou muito, queria toda atenção voltada para ele naquele momento: sentou no meu colo e não deixou ninguém chegar perto. Ficou interagindo com as outras crianças no meu colo, mas fui explicando para ele que todos temos que brincar juntos e fui aos poucos fazendo com que ele se distraísse e interagisse com as crianças, sem ficar o tempo inteiro no colo. Cantamos músicas, conversamos, tiramos fotos.

A professora nos chamou para almoçar. Retornamos para a sala de atividades, lavamos as mãos e fomos para o refeitório.

O almoço correu tudo bem. Lucas continua muito independente para comer sozinho e levar o prato quando termina de almoçar. Só não come fruta.

Na sala de atividades, enquanto as assistentes davam banho em algumas crianças, a professora reuniu as outras em roda e contou algumas músicas. Nesse momento, fiquei de longe observando e percebi que Lucas, durante as músicas, gostava mais das partes que tinham os movimentos, que ele mais domina, por exemplo, na música da cobra que não tem pé, ele só faz o movimento quando chega à parte “estica, encolhe, o corpo fica todo mole”, no restante da música ele fica só observando.

Em um momento que ele estava brincando sozinho, fiquei observando-o de longe. Todas as salas de atividades do CEI Criarte têm uma varanda, uma porta enorme divide os dois ambientes: a sala de atividades e a varanda. Entre essas duas portas existe uma parte de cimento, num lado tem uma madeira vazada um pouco maior, enfim, Lucas começou a jogar os brinquedos para o outro lado, rindo muito com essa peripécia. Algumas crianças se juntaram ao Lucas na bagunça divertida.

Neste dia estava ventando muito e a professora resolveu fechar as portas, e quando viu a cena, pediu para todos os três colocarem os brinquedos de volta na sala. Duas crianças foram, quando fui pedir para o Lucas ajudar, ficou muito irritado e não quis ir, mas a professora fez a interação conversando com ele e explicando que precisava ajudar assim como os outros. Levou Lucas para o outro lado e mostrou para ele que os outros estavam fazendo sua parte e ele precisava fazer o mesmo, ele ainda arredio... A professora pegava o brinquedo com a mão dele e jogava para o outro lado, então, ele aceitou a situação e catou todos os brinquedos. No final ele acabou gostando, pois acabou fazendo daquilo, outra forma de brincar.

A atitude da professora nessa situação, mostra que ela está sempre atenta ao Lucas e o trata da mesma forma, assim como trata os outros que não têm deficiência.

Outro fato interessante foi quando a professora chamou Lucas para tomar banho. Como ele estava muito entretido na brincadeira e não queria sair, deitou

no chão e fingiu que estava dormindo. Então, Margarida o pegou no colo e ele colocou o polegar na boca como se estivesse com sono, mas não deu muito certo, ele teve que parar de brincar e ir tomar banho, mas pelo menos ele tentou.

Data: 10/10/2014 - Apego

Cheguei à Criarte às 9h. As crianças estavam no refeitório, pois como era semana do dia das crianças, teve um lanche diferenciado para todos os grupos.

Comentei com meu orientador que o Lucas só queria ficar comigo nos dias de orientação, rejeitando até a professora regente em alguns momentos, então, ele me orientou a realizar as observações assim: um dia de longe e outro de perto. E isso tem causado um pouco de constrangimento.

Nesse dia, cheguei, cumprimentei todos de longe e fiquei somente observando, mas o Lucas já tinha me visto e abriu um belo sorriso e me chamou com a mão. Cheguei perto dele, dei um abraço e me afastei. Mas ele percebeu que eu estava mais distante, e ficou me pedindo suco, pão, bolo... Fez de tudo para que eu ficasse ao lado dele. Atendi todos os pedidos, mas sempre observando de longe.

Quando deu a hora de voltar para a sala de atividades, esperei que todos saíssem, inclusive o Lucas, para que eu montasse alguma estratégia de observação a distância, mas não deu muito certo. Deixei a turma seguir, mas quando eu estava caminhando para a sala de atividades, esbarro numa criança, quando olho para baixo, quem era? O próprio! Lucas me pedindo a mão para que eu o levasse para a sala de atividades, aí não tive como resistir. Agora, como ele apareceu ali, só ele pode explicar.

As crianças lavaram as mãos e foram direto para o pátio. Chegando lá, tentei fazer com que Lucas fosse brincar sozinho, mas ele chorou muito, nem a professora conseguiu fazer com que ele fosse brincar. Brinquei um pouco com ele em todos os espaços do pátio que ele gosta.

Enquanto brincava com ele, era dia de aula de música, fiquei conversando com a professora responsável. Ela me disse que na semana anterior trouxe flauta, e o Lucas foi um dos destaques da aula, pois se mostrou muito interessado, ficou o tempo inteiro tentando tocar, descobrir de onde vinha o barulho, o som, pedia ajuda, dentre outros.

Depois uma professora do Grupo 2 trouxe picolé, foi um momento em que consegui me distanciar dele. Ele chupou o picolé e esqueceu-se de mim um pouco.

Enquanto observava-o de longe, fiquei conversando com uma assistente da sala de atividades, ela me disse que outro dia a Criarte recebeu a visita de uma nutricionista e que durante o almoço ela olhou para o Lucas e disse: “nossa, ele pode fazer o que quiser né?”. A nutricionista estava com um olhar de pena para Lucas. Então a assistente respondeu: “claro que não, ele é tratado igual a todas as outras crianças, o fato dele ter síndrome de Down não muda em nada. Se tiver que chamar a atenção dele, chamo mesmo, assim como em outras coisas”.

Depois voltamos para a sala de atividades, pois era a hora do almoço. Devido ao lanche reforçado mais cedo, o almoço aconteceu na sala de atividades mesmo, mas nem todas as crianças comeram. Lucas almoçou um pouco.

Depois que Lucas tomou banho, percebi que ele não gosta de ficar calçado, então, tirou o tênis, a meia, colocou-a dentro do tênis e foi guardar no espaço onde fica sua mochila.

Após todos estarem limpos, a professora os levou para outro espaço da sala de atividades e cantou várias músicas junto com as crianças. Lucas participou de todas, muito alegre, se divertindo bastante, acompanhando todos os movimentos das músicas. Em determinados momentos, ele queria comandar a roda, principalmente as músicas em que ele dominava os gestos.

Enquanto esperávamos a saída, as crianças ficaram na sala de atividades com brincadeiras livres. Durante este momento, Margarida me mostrou o cartaz que as crianças produziram, onde todos tinham que trazer uma figura que tivesse a foca, e nesse momento Margarida teve um “*insight*” e percebeu que

em todas as figuras que Lucas havia trazido, a foga usava óculos, ela acha que é pelo fato de que eu (Israel) também uso óculos, e no dia da escolha eu não estava presente.

Data: 13/10/2014 - Envolvimento

Na observação anterior informei à professora que iria em um dia diferente de quinta-feira, então escolhi a segunda. Margarida falou que seria interessante ir nesse dia, pois as crianças teriam atividade de artes, e de fato ainda não tinha observado tal aula ainda.

Cheguei à Criarte às 8h, e a aula de artes só começaria às 8:15h, as crianças estavam terminando de lanchar na hora em que cheguei.

Nesses 15 minutos antes da atividade de artes, a professora Margarida fez a “chamadinha”, onde tem colado numa cartolina o nome e a foto de cada criança. Ela chama pelo nome, mostra a ficha e pede para que as crianças falem quem é e pede para a criança da foto levantar, pegar a ficha e levar até o quadro para colar com uma fita crepe. Lucas pegou sua ficha, levou até o quadro e depois retornou para o seu lugar, ficou até todos fazerem o mesmo.

A professora de artes chegou no horário, mas descobri que ela não era a professora de artes e, sim, de expressão corporal. A professora de artes faltou nesse dia. Então nos dirigimos para a sala onde iria acontecer a atividade de expressão corporal.

É um espaço bastante agradável, com ar condicionado, vários tipos de colchões, barreiras acolchoadas de várias formas, fantasias, brinquedos, dentre outros. É um espaço onde as crianças gostam muito. Pelo menos demonstraram ao entrar e durante o tempo em que ficaram lá.

A atividade foi conduzida com música; as crianças ficaram à vontade para brincar, sempre sob o olhar da professora. A atividade foi bem divertida, agradável, a professora estimulava as crianças o tempo todo, explorando bem todos os movimentos.

Quando acabou a atividade de expressão corporal, retornamos para a sala de atividades e Margarida tinha uma atividade com massinha de modelar,

sugerida por uma mãe que é professora de artes na UFES. A atividade consistia em a criança desenhar numa folha A4 com a própria massinha (achei muito interessante).

Primeiro Margarida explicou como iria funcionar a atividade e depois todos os bebês foram para a mesa realizar a atividade. Todos ficaram muito empolgados, se envolveram de uma maneira muito legal, pois a professora conduziu suas atividades de uma forma bem dinâmica, conseguindo chamar a atenção de todas as crianças, de uma maneira divertida.

Lucas cumpriu a atividade, mas logo não quis mais e foi brincar com outros brinquedos. Entretanto, fez toda a atividade e conforme o desenho ia tomando forma, sua expressão ia mudando, ora expressão de surpresa, ora de espanto, pois as massinhas tinham várias formas.

Ao final da atividade, fui embora e eles foram para o pátio, não me despedi das crianças.

Neste dia não fiquei até o final porque o propósito desta observação era somente acompanhar a atividade de artes.

DATA: 23/10/2014 - Desafio

Cheguei ao CEI às 9h. As crianças estavam no pátio (a gaiola). Lucas estava no escorregador junto com Margarida. Quando entrei na “gaiola”, algumas crianças vieram me dar um abraço e quando virei, Lucas estava esperando para fazer o mesmo: esticou a mão e pediu que o pegasse no colo. Depois que o coloquei no chão, ele já me puxou e foi mostrar um pote de xampu vazio que tinha uma bolinha dentro e começou a balançar, dançar e gritar, fez uma festa. Fiquei ali interagindo com ele um pouco, mas logo ele percebeu uma movimentação diferente atrás dele, era uma criança tentando subir num brinquedo e ele quis fazer a mesma coisa: ele tentou, tentou, mas como não conseguiu, pediu ajuda a assistente. Logo depois que desceu, foi para o escorregador (outro brinquedo que ele adora), pois ele tem medo, na verdade ele tem muito cuidado para não se machucar, ele é muito atento aos seus limites.

Ele ficou brincando com as outras crianças, depois sozinho. Eu percebo que ele em muitos momentos ele gosta de brincar sozinho. Sempre acompanhado de algum objeto ou brinquedo.

Um dos momentos que eu achei muito importante e interessante foi quando a estagiária sentou e começou a cantar e todas as crianças sentaram ao seu redor e interagiram com ela. Lucas ficou olhando de longe, mas logo se juntou ao grupo. Esse momento de interação no pátio com as crianças é de grande valia, pois as crianças precisam de uma mediação, às vezes, para brincar no pátio, e não só na sala de atividades.

Estava na hora do almoço e quando a professora abriu o portão, todos saíram e foram direto para a sala lavar as mãos. Como existem obstáculos durante o caminho (degrau, rampa), algumas crianças precisam de ajuda, inclusive Lucas.

No momento de lavar as mãos, a professora lava as mãos e entrega um papel toalha para secá-las. Lucas está bem inteirado com as regras, pois logo após secar as mãos, joga o papel na lixeira, diferente de outras crianças, que jogam no chão e precisam da intervenção do adulto para jogar no lixo.

Depois nos dirigimos para o refeitório. Lucas almoçou e depois que terminou, levou seu prato para a cozinha e voltou para a sala de atividades.

No caminho entre o pátio e a sala de atividades, tinha um senhor da limpeza parado esperando as crianças passarem, Lucas, muito simpático, ao passar pelo senhor, deu *tchau* com um sorriso no rosto.

Após o almoço, retornamos para a sala de atividades. Enquanto ocorria a higienização, a professora colocou música e abriu a porta da varanda. Um grupo de crianças ficou na sala e outro na varanda. Lucas me chamou para brincar no cavalo que balança, ele sentou em um e eu em outro, quando eu sentei no cavalo que balança, ele ficou tão feliz que a professora pediu a câmera para registrar aquele momento (Fotos 19, 20 e 21).

Fotos 19, 21 e 21 – Lucas brincando na varanda



Fonte: do pesquisador

Depois de muito brincar, fiquei observando um pouco de longe, tirando algumas fotos, e Lucas já veio com o “dedinho” direto no botão onde tira fotos, deixei que ele tirasse algumas fotos, mas chegou sua vez de tomar banho, então, tivemos que parar.

Na semana anterior, fiz uma brincadeira com ele: enchi minhas bochechas de ar e com as mãos dele apertou e com isso o ar saiu e faz barulho, ele riu muito. Ficamos nessa brincadeira durante um tempo, revezando na bochecha dele, mas ele só conseguia fazer o som uma vez. E na observação de hoje, ele veio fazer a mesma brincadeira comigo, inclusive com as outras crianças.

Ainda durante a higienização, a professora sentou para cantar algumas músicas e perguntou qual música eles queriam. Lucas pegou uma galinha pintadinha de pelúcia e entregou para a professora, então ela entendeu que ele

queria que cantasse a música da “galinha pintadinha”. Nessa música, ele ficou esperando a professora cantar a música toda, só ficou ouvindo, e somente ao final ele fez festa: gritou “eeeeeeee” e bateu palmas.

Ao pedir outra música, ele fez um gesto como se fosse de uma borboleta voando e bateu palmas, mas a professora não conseguiu fazer a associação, cantou outras músicas, mas pareceu agradá-lo, então ele pegou a galinha novamente e entregou à professora, que cantou outra música da galinha pintadinha, deixando-o mais feliz ainda.

Após todos estarem higienizados, a professora distribuiu massinha (eles adoram essa brincadeira), todos participaram. Lucas escolheu a cor azul. Margarida disse que ele sempre escolhe essa cor. Lucas fez bolinha, cobra, tudo do seu modo. Tentou fazer formas como na atividade realizada na semana anterior.

Quando cansou, achou um brinquedo que fica tocando música e ficou com ele até a hora de ir embora.

Ao sair, a professora pediu o brinquedo para ele, que acatou de imediato, diferente de E., por exemplo, que chorou muito querendo levar o brinquedo para casa.

A professora disse que ele diz “sim” quando ela pergunta algo positivo para ele. Disse também que ele parece falar “tia” quando precisa dela.

De fato percebi que essa semana ele está balbuciando muito mais do que nas semanas anteriores.

Enfim, a professora estimula bastante Lucas usando as músicas, conversa bastante com ele. Isto é um movimento muito importante para o desenvolvimento dele, que ainda não possui linguagem oral articulada. Ainda usa a linguagem para além da fala.

DATA: 30/10/2014 - Concentração

Quando cheguei ao CEI Criarte, as crianças estavam saindo para o pátio.

A professora me disse que mais cedo eles tinham feito uma atividade muito legal que envolvia fantasias, óculos escuros, dentre outros objetos. Fiquei conversando um pouco com a Margarida sobre Lucas e ela me confidenciou que está gostando muito de trabalhar com um bebê com síndrome de Down, porque ela teve outras experiências, mas foram no grupo 5 e que está aprendendo muito com ele. Disse também que está sendo muito interessante, pois é um bebê que tem muitos estímulos, apoio da família, então facilita o processo dele na escola.

Durante a conversa, pedi sua autorização para ir mais vezes ao CEI Criarte, pois precisava acompanhar outras atividades, olhar outros movimentos. Ela concordou.

Depois a estagiária informou que ia levar as crianças para a sala de vídeo, pois o pátio estava muito molhado devido as chuvas.

Ao chegar à sala de vídeo, todas as crianças estavam sentadas, uma ao lado da outra, em cadeiras, assistindo uma sequência de vídeos diversos.

Lucas ficou assistindo todos os vídeos atentamente, dançando, sempre que um personagem que ele conhecia aparecia. Enquanto algumas crianças saíam da cadeira para dançar, correr, ele permanecia em seu lugar, sem se importar com os outros, só queria curtir os vídeos.

Enquanto isso, em conversa com Margarida, ela me disse que desde que assumiu a turma, Lucas se desenvolveu bastante, tanto na fala quanto na locomoção, comparou seu desenvolvimento com o de outras crianças de modo positiva.

Deu a hora de almoçar, nos dirigimos para a sala de atividades para lavar as mãos. Como sempre, Lucas acabou de almoçar e levou seu prato e ainda ajudou outros colegas no meio de caminho.

Quando retornamos para a sala de atividades a professora colocou música enquanto acontecia a higienização das crianças, e elas se empolgaram com a música: fizeram trezinho, roda, pularam... (Fotos 22, 23, 24 e 25). Até eu entrei na farra, ao convite de Lucas que foi me buscar. A professora precisou

tirar fotos de tão animada que estava a brincadeira. Lucas pulava, ria alto, abraçava seus amigos de tão feliz que estava com aquele momento. Foi um momento muito alegre e divertido.

Fotos 22, 23, 24 e 25 – Lucas brincando de roda



Fonte: do pesquisador

Passado esse momento, foram para a varanda brincar com os cavalinhos. Lucas sentou em um e eu fiquei empurrando o cavalinho com ele em cima e fazia o mesmo com as outras crianças. Quando cansei, falei que ia descansar um pouco, ele ficava esperando pacientemente, e passados alguns minutos, me chamava e apontava para o cavalinho pedindo que o empurrasse

novamente. Fiz isso várias vezes, mas chegou um momento em que realmente eu não tinha mais condições e paramos.

Depois retornamos para o interior da sala de atividades e como estava faltando uma estagiária, fiquei ajudando com as crianças. Então sentei no chão e Lucas pegava um brinquedo de cada vez e ia me dando e eu fui perguntando qual era cada brinquedo e conversando com ele, para assim estimular sua fala. Ele escutava atentamente. Quando dei por mim, estava afundado em brinquedos, foi muito legal.

Depois chegou a hora de tomar banho, e foi a vez de Lucas. Margarida me convidou para acompanhar o banho dele. Lucas adora tomar banho, fica muito à vontade no chuveiro, ou seja, não tem medo de água, coloca a cabeça embaixo do chuveiro com muito cuidado, pois sabe que pode ter problemas. Fica muito tranquilo na hora de trocar a fralda, passar pomada, trocar a roupa, não reclama.

Enquanto Margarida o trocava, ele cantou algumas músicas que são cantadas na igreja que ele frequenta, ele sabia todos os gestos, muito fofo. Após, Margarida falou que eu ia ajudá-lo a calçar o tênis. Ele sentou no chão e me deu os pés, queria calçar sozinho, mas não conseguiu, então, eu o ajudei.

Depois ele deitou no chão até a hora de ir embora.

DATA: 10/11/2014 - Superação

Cheguei à Criarte às 8:20h. As crianças estavam na atividade de expressão corporal.

Quando cheguei à sala, percebi um ambiente muito agradável e feliz, a professora regente estava interagindo com as crianças e elas respondendo de forma positiva e com muita alegria. A professora conduziu sua atividade com músicas, fazia vários movimentos interessantes que estimulavam as crianças. Quando cheguei, Lucas estava dançando em frente ao espelho, rindo dos seus movimentos e se reconhecendo.

Lucas interagiu muito bem na atividade, realizando todos os movimentos propostos com bastante cuidado, observando muito antes de realizá-los, e

quando conseguia, ficava muito feliz. O interessante é que ele sempre ri muito quando consegue executar o movimento que a professora pede. Acho que ele não faz por fazer, então, essa satisfação pode ser de realização mesmo, de aprendizado.

No meio da música, a professora colocou alguns obstáculos de espuma, com colchão em volta para que as crianças não se machucassem. Então, elas foram subindo, escorregando... Percebi que primeiro Lucas observava como se fazia, para depois tentar fazer o mesmo, num processo imitativo.

Depois de muito observar, ele foi tentar, como sempre, com muito cuidado. Tentou subir no obstáculo (Fotos 26, 27, 28 e 29), depois de muito esforço, conseguiu, e quando estava lá em cima, ficou um tempo (acho que curtindo seu feito) e depois tentou descer, e conseguiu sozinho.

Fotos 26, 27, 28 e 29 – Lucas tentando subir no obstáculo



Fonte: do pesquisador

Percebo que ele está perdendo o medo para determinados brinquedos ou situações, medos esses que ele tinha quando comecei minha observação, acho que ele está criando mais confiança em si mesmo.

Depois de colocados os obstáculos, as crianças ficaram mais livres e cada um foi brincar com outros objetos/brinquedos. Lucas foi atrás dos colegas que têm mais afinidade, ou da brincadeira que mais lhe agrada, ou acha mais interessante para ele.

Como ele achou interessante o que outras crianças estavam fazendo no obstáculo em forma de túnel, foi até lá. Muito esperto, ao tentar entrar no túnel, tinha muita criança, então foi forçando sua entrada até conseguir passar (Fotos 30 e 31). Ele é muito esperto, não passa aperto, quando quer algo, corre atrás mesmo, e sempre consegue, raramente desiste, só quando não tem jeito mesmo que desiste e procura outra brincadeira. E quando não consegue, não chora, sempre pede ajuda, muito determinado.

Fotos 30 e 31 – Lucas tentando entrar no túnel



Fonte: do pesquisador

Percebo também que ele é bastante curioso e observador. Nesse espaço, onde acontece a atividade de expressão corporal, em cada canto tem alguma coisa diferente: obstáculos de espuma, arara com fantasias diversas, um baú enorme com várias bolas dentro, um espelho enorme, dentre outros.

Num certo momento, Lucas foi até o baú (Fotos 32 e 33) e ficou um tempo tentando abri-lo, como não conseguiu, foi procurar outra coisa e encontrou a

professora puxando um colchão com algumas crianças em cima, ao invés de se jogar no colchão, assim como as outras crianças, foi pegar outro colchão para puxar, igual à professora estava fazendo (Fotos 34 e 35).

Fotos 32 e 33 – Lucas tentando abrir o baú



Fonte: do pesquisador

Fotos 34 e 35 – Lucas puxando o colchão, imitando a professora



Fonte: do pesquisador

Observo que ele gosta mais de executar certas brincadeiras do que brincar em si. Penso que ele tem “espírito de liderança”.

Quase ao final da atividade, a professora colocou uma música mais calma e todos deitaram no colchão para relaxar um pouco. Todos pegaram seu lençol e deitaram, e a professora passou e faz alongamentos e massagem. A maioria das crianças aceita, é claro! Quem não gosta de uma massagem?! Lucas ficou esperando sua vez pacientemente e ansioso, e quando ele percebeu que

estava chegando sua vez, deitou no colchão já na posição de fazer o alongamento e a massagem.

Enquanto a professora passava em cada um, Lucas ficou brincando com o lençol junto com as outras crianças (a brincadeira era de esconder o rosto e perguntar, por exemplo: cadê o Lucas? Será que ele foi embora?). E então, outro colega puxava o lençol e falava: está aqui o Lucas! Todos riam muito quando a criança aparecia (claro que não usavam essa frase porque não sabem falar ainda. Às vezes balbuciavam e outras vezes somente puxavam o lençol).

A atividade encerrou e todas as crianças voltaram para a sala de atividades. Foi um momento muito interessante, dinâmico, alegre, envolvente. Uma atividade muito importante para desenvolvimento cognitivo e corporal de todas as crianças.

Já na sala de atividades, todos beberam água, alguns trocaram as fraldas. Depois a professora fez a chamada, esse é um momento que eles adoram. Todos participam de forma bem tranquila.

Lucas, quando recebeu sua ficha, onde constava seu nome e foto (Foto 36), bateu palmas e ficou me mostrando, como se dissesse: “olha, esse sou eu!”.

Foto 36 – Lucas com sua ficha de identificação



Fonte: do pesquisador

Quando acabou a chamada, Lucas pegou um balde pequeno e ficou brincando com ele. Então peguei o balde e coloquei na cabeça dele, imitando um chapéu (Fotos 37, 38 e 39). Ele achou aquilo o máximo, porque ria muito e depois veio fazer a mesma coisa comigo. E quando me viu com o balde na cabeça, riu mais ainda e ficou batendo no balde, ainda na minha cabeça, como se fosse um tambor.

Fotos 37, 38 e 39 – Lucas com o balde na cabeça imitando um chapéu



Fonte: do pesquisador

Como a Criarte está com um projeto de final de ano onde o tema é a foca, a professora contou uma história do livro: “Uma foca famosa”. Quando a professora cantou a música da foca antes de iniciar a história, todos pareciam saber de qual história se tratava, pois todos foram para o tapete e quando Margarida falou que seria a história da foca, todos bateram palmas e gritaram: “eeeeeeee”.

Lucas adora história, então largou o balde imediatamente e foi ouvir a história contada pela professora. Ele ouviu toda a história sem piscar, muito atento. Fazia várias expressões conforme a professora ia contando a história. Teve um momento da história em que a foca estava com uma roupa rosa e a professora ia dando exemplos da roupa das pessoas que estavam na sala naquele momento: “olha, a foca está com a roupa da mesma cor de fulano de tal” e apontava. Uma colega estava com um vestido rosa na frente do Lucas e ele pegou imediatamente no vestido da colega e mostrou para Margarida (a cor do vestido era da mesma cor da roupa da foca).

Ao acabar a história, Margarida distribuiu vários livros e todos ficaram folheando-os. Lucas pegou um e passava por todas as páginas, ora me entregava, parecia que tinha dúvida em alguma figura e balbuciava algo e ficava esperando um retorno meu, então eu ia perguntando e falando o que era tal figura, ele respondia com expressões e sons diversos.

Guardamos os livros e fomos para o pátio grande, que fica perto da sala de atividades. Como têm alguns obstáculos, Lucas já sabendo disso, pegou minha mão para ajudá-lo a descer a rampa. Chegando lá, Lucas foi direto para o seu canto preferido: a casinha. Ficou lá durante um tempo, depois saiu e viu um colega no balanço, então, foi até lá sozinho. Tentou subir, mas não conseguiu ficar sentado na posição certa. Como percebeu que não ia conseguir, achou uma posição confortável e ficou tentando se balançar. L., que cuida bastante de todas as crianças, viu a situação em que estava e foi ajudá-lo (Fotos 40, 41, 42, 43 e 44). Fui também, porque poderiam se machucar, então, o coloquei na posição correta e ela ficou balançando Lucas, ele muito feliz, ficou gritando: “eeeeeeee”. Então revezou com outro colega.

Fotos 40, 41, 42, 43 e 44 – Lucas tentando subir no balanço



Fonte: do pesquisador

Como chegaram outras crianças querendo brincar, ele sentou e ficou esperando sua vez, como percebeu que ia demorar, foi balançar quem estava no balanço. Ele cansou, pegou minha mão e me levou para a casinha. Lá ele riu, pulou, me sentou no chão para que ficássemos brincando com a areia (Fotos 45, 46 e 47). Como vieram outras crianças, a casinha ficou lotada, e ele

não era mais o centro das atenções, saiu e foi para outro brinquedo, um balanço duplo, que ele parece gostar muito também.

Fotos 45, 46 e 47 – Lucas brincando na casinha e balanço



Fonte: do pesquisador

Quando chegou nesse balanço duplo, a professora chamou para almoçar, mas ele não ficou muito feliz, porém acabou aceitando e foi almoçar. Então, lavaram as mãos e fomos para o refeitório. O almoço foi tranquilo. Lucas comeu e quando acabou, levou seu prato para a cozinha.

Quando retornamos para a sala de atividades, começou o momento da higienização. Fiquei interagindo um pouco com Lucas e mais duas crianças. Nesse momento, uma das crianças pediu que eu tirasse uma foto dela, então aproveitei e tirei de nós três, quando fui tirar a famosa “*selfie*” (Fotos 48 e 49), eles ficaram intrigados porque a imagem era invertida e eles conseguiam se ver de frente, ao invés de ser da forma tradicional. L. foi olhar atrás do celular.

Quando tirei a foto, Lucas colocou a língua para fora e quando fui mostrar, ele colocou o dedo e começou a rir ao ver sua imagem (Fotos 48 e 49).

Fotos 48 e 49 – Lucas tirando “selfie”

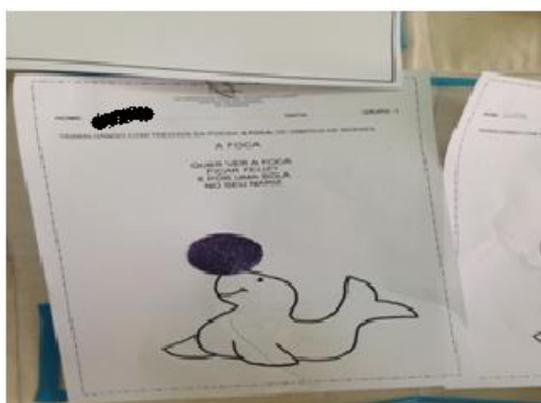


Fonte: do pesquisador

Passado esse momento, foram para a varanda, lá Lucas brincou no cavalinho, mas estava cansado e ficou mais sentado e com vontade de dormir.

No final da manhã, Margarida me mostrou uma atividade (Foto 50) produzida por ele. Tirei uma foto e logo depois fui embora.

Foto 50 – Atividade de Lucas



Fonte: do pesquisador

DATA: 11/10/2014 - Aproximação

Cheguei à Criarte às 7:30h. As crianças estavam sentadas na rodinha. Dei bom dia a todas e Lucas levantou os braços e abriu um sorriso, mas sem atrapalhar a rodinha. Para finalizar a roda, Margarida cantou uma música. Convidou as

crianças para ficarem de pé, e me convidou para participar. Lucas veio para o meu lado e ficamos cantando e dançando a música. Depois sentamos e a professora finalizou a roda.

Então, como eu estava longe, Lucas fez sinal como se dissesse: “posso ir até você”, eu o chamei e ele veio e ficamos conversando um pouco. O assunto foi seu corte de cabelo. Nessa rodinha, Margarida estava explicando como seria a próxima atividade. Ela falou que iria trazer dois baldes pequenos – um com água morna e outro com água gelada – para demonstrar em qual temperatura as focas vivem.

Ela foi buscar os baldes e depois colocamos as crianças em roda na varanda. Primeiro a professora demonstrou com água morna, todas as crianças mergulharam a foca de brinquedo, uma criança de cada vez (Fotos 51 e 52). Um colocaram o dedo, outras as duas mãos, outras só observavam desconfiadas. Lucas queria colocar os pés também, foi muito interessante.

Fotos 51 e 52 – Lucas sentindo a temperatura da água



Fonte: do pesquisador

Depois foi a vez da água gelada. Todos estranharam a mudança de temperatura. Os que já falam, reclamaram: “que água gelada”. Lucas colocou a mão e tirou rapidamente e olhou para a professora como se dissesse a mesma coisa: “que água gelada”! Mas depois todos acostumaram. Enquanto cada criança ia sentindo a temperatura da água, a professora ia fazendo suas

explicações para ilustrar a demonstração. Tinha uma foca de borracha que Lucas levou, foi a sensação.

No final foi uma farra só. Logo depois chegou a professora de educação física, fomos todos para o pátio.

No pátio, as crianças ficaram brincando livremente, sob a supervisão da professora, da estagiária e minha também. O chão desse pátio é de areia, logo na entrada tem um buraco, feito pelas próprias crianças. Lucas já sentou ao lado desse buraco e pediu que eu sentasse também. Ficamos lá brincando um pouco, ele cavou ainda mais o buraco e eu também. Foi muito divertido!

Depois sugeri que ele fosse brincar em outro local e ele foi tentar subir no túnel (Fotos 53 e 54), mas não conseguiu. Após foi para o escorregador. Subiu as escadas e escorregou. Tudo sozinho. Até a última observação ele pedia ajuda para escorregar, mas hoje ele completou todo o percurso. Ele está realmente superando seus limites e medos.

Fotos 53 e 54 – Lucas tentando subir no túnel de cimento



Fonte: do pesquisador

Depois outras crianças colocaram areia no final do escorregador e foram repreendidas, mas depois continuaram. Lucas não quis mais escorregar, ficou observando toda a ação das outras crianças: o escorregar, a areia ao final do escorregador, a forma com que elas interagiam falando que a areia naquele local podia machucar, dentre outros. Passado um tempo, ele pegou o pote de

areia da mão de G. e derramou tudo no final do escorregador e queria encher mais para jogar lá. G. reclamou e a professora arrumou outro pote para Lucas, então ele sentou na areia e começou a brincar e não quis mais jogar a areia em cima do escorregador, só queria mesmo satisfazer seu desejo. Ficaram brincando até o final da atividade.

Fomos para a sala de atividades, todos lavaram as mãos, beberam água. Enquanto Margarida não retornava, pois estava numa reunião já programada, as crianças fizeram uma atividade que era de desenhar a foca e depois brincaram de massinha.

Quando a professora chegou, ela deixou a turma brincando com a massinha até a hora do almoço, pois estava próximo. Enquanto isso, Lucas não quis mais brincar de massinha, assim como as outras crianças, então foi brincar na varanda. Eu fui brincar com ele. Peguei uma bola de futebol e comecei a brincadeira. Eu jogava a bola para ele, então ele pegava, posicionava no seu pé e chutava para mim, sendo que eu não propus esse movimento, ele o fez sozinho. Ele o conduziu dessa maneira. Então ele gritou com os braços para cima “eeeeeeee” como se estivesse fazendo gol. Ficamos nessa brincadeira por um tempo, até a hora do almoço.

DATA: 21/11/2014 - Limites

Cheguei à Criarte às 7h50h. Margarida me disse que tinha acabado de sortear o livro de história e quem foi o sortudo: Lucas (Fotos: 55, 56 e 57) (é um livro feito de pano e a história é da galinha pintadinha). Ela começou essa dinâmica havia duas semanas. Cada sexta-feira uma criança levava o livro para casa. A família contava a história e a criança fazia o desenho da parte que mais gostou e trazia na segunda-feira para mostrar ao grupo.

Fotos 55, 56 e 57 – Lucas recebendo a notícia sobre o sorteio do livro



Fonte: do pesquisador

Margarida precisou sair para uma homenagem que receberia em uma escola que atuou antes da Criarte, então fomos para o pátio grande, eu, as crianças e estagiária de música.

No pátio, Lucas foi direto para o escorregador, brincou lá um tempo. Como estava faltando um degrau, ele não conseguiu subir, então me chamou para ajudá-lo. Depois foi para o balanço triplo, lá ficamos balançando e cantando algumas músicas, juntaram-se várias crianças (parecia um ônibus lotado).

Estava acontecendo um evento na quadra da escola ao lado e começou a tocar música. Lucas saiu do balanço e foi até o muro da quadra, como não tinha como ver do outro lado, ele não sossegou enquanto eu não o peguei no colo e ele conseguiu ver o que estava acontecendo. Quando viu aquele monte de gente, ficou numa alegria só, bateu palma, deu *tchau...* Então tive que ficar um bom tempo com ele e M. no muro até o final do evento. Às vezes o colocava no

chão, falava que estava cansado, ele esperava um minuto e já me pedia para colocá-lo no muro novamente. Quando acabou, voltamos para o balanço e cantei a música que estava tocando no evento, ele adorou e ficou balançando a cabeça e mexendo os pés ao ritmo da música.

Retornamos para a sala de atividades. As crianças beberam água e ficamos esperando a professora de literatura chegar. Quando ela chegou, contou uma história, cantou umas músicas e fomos para a biblioteca. Lá as crianças ficam à vontade olhando os livros.

Deu a hora do almoço e retornamos para a sala de atividades. Todos lavaram as mãos e fomos para o refeitório. Quando Lucas recebeu seu prato, experimentou a comida e não quis comer, como estava misturado, Margarida trocou, mesmo assim ele não quis, jogou toda comida na mesa. Acho que ele não gostou da comida porque não tinha feijão. Margarida conversou com ele sobre o que ele tinha feito.

Voltamos para a sala de atividades e começou a higienização. Enquanto isso, Margarida contou a história do livro que Lucas levaria para casa. Ele mostrou a parte que mais tinha gostado. Fui embora 11:15h e eles foram para a sala de vídeo esperar os pais, pois já estava na hora da saída.

DATA: 01/12/2014 - Disciplina

Cheguei à escola às 7:20h, e a maioria das crianças já havia chegado. Quando cheguei, Lucas me recebeu com um sorriso, mas não veio falar comigo, ficou esperando as crianças acabarem de falar comigo e depois, sim, levantou e veio falar comigo.

Logo foram lanche, pois depois seria a atividade de expressão corporal. Ficamos esperando a professora, mas Margarida teve que ir procurá-la, e ficou sabendo que não teria atividade de expressão corporal e sim ensaio para a apresentação de final de ano às 9h. Durante este período, Margarida fez rodinha para fazer o sorteio do livro e o sortido foi G. Ela também apresentou o tapete novo que eu doei para o Grupo 1 no encontro anterior.

Como tínhamos tempo até o ensaio, Margarida terminou uma atividade com algumas crianças que não conseguiram terminar, inclusive Lucas. Ela chamou algumas crianças e fiquei com Lucas no tapete. Como o tapete tem números e letras que soltam, é de encaixar, claro que todas as crianças tiraram para depois tentar encaixar.

Lucas parece gostar muito desse movimento de encaixar, então foi um momento muito interessante, pois eu retirava um número ou letra e pedia que ele encaixasse no lugar certo, ele conseguiu assimilar alguns. O envolvimento dele nessa brincadeira foi muito legal, como se envolveu, paciente, disciplinado, porque propositalmente deixava uma parte da peça sem encaixar totalmente e ele ia lá e acertava até encaixar direitinho.

Logo depois chegou sua vez de terminar a atividade, que envolvia tinta. Ele pegava a tinta do pote e fazia um desenho livre no papel. Muito cuidadoso, curioso com as formas que iam aparecendo. Quando passava no papel e percebia que acabava a tinta dos dedos, pegava mais.

Como deu 9h, todas as crianças foram para o refeitório, só ficou ele, mas ele não se importou, terminou sua atividade e depois puxou minha mão para ir ensaiar.

Lá no ensaio, ele assistiu os outros grupos pacientemente, quando chegou a vez do seu grupo e a professora chamou, foi sozinho para o meio no ritmo da música, mas só dançou quando foi o rock (acho que é porque ele gosta mais desse ritmo, pela agitação da música) quando tocava uma mais lenta, ele sentava.

Quando acabou a vez de seu grupo, Lucas não queria sair, tive que ir buscá-lo. Mas ele me distraiu e saiu correndo para se juntar ao próximo grupo que iria ensaiar. Então fui lá novamente, e voltamos para o lugar de início. Ele ficou sentando na minha frente e disfarçadamente foi se arrastando com o bumbum até chegar lá na frente e olhando para trás para ver se eu o estava vendo. Ele é demais! Ele não podia participar porque era passo marcado e eram crianças do grupo 5 e ele poderia se machucar.

O ensaio chegou ao final por volta das 10h e retornamos para a sala de atividades. Minha observação chegou ao final nesse horário.

Fiquei muito emocionado ao escrever esse dia; lembrando-me das coisas que ele faz e com o carinho, cuidado, atenção e estímulo, que Margarida tem, além do fato de não o tratar de modo diferente.

DATA: 04/12/2014 - Comemoração

Hoje a observação foi no Teatro da UFES, pois aconteceu um espetáculo de final de ano produzido pelo CEI Criarte: A Arca do Céu Criarte. Projeto sobre a foca no qual mencionei durante os relatórios anteriores.

O espetáculo, como foi denominado, tinha como foco os animais, então, cada grupo ficou responsável por um animal e o Grupo 1 – matutino – onde o Lucas fazia parte, ficou com a foca. Com isso, todas as crianças se vestiram de foca e dançaram uma música, tudo com o auxílio das professoras. (Fotos 58 e 59).

Lucas entrou primeiro com a estagiária dançando rock, muito animado. Dependendo do ritmo da música, ele dançava, mexia os ombros, rodava...

Ele ficava observando tudo, todo aquele movimento, muita gente, mas em nenhum momento chorou ou se intimidou. Participou de tudo direitinho até o final.

Fotos 58 e 59 – Lucas dançando no Teatro da Ufes



Fonte: do pesquisador

DATA: 10/12/2014 - Despedida

Cheguei à Criarte às 8:20h. As crianças estavam brincando no lugar que as professoras chamam de “caixa de areia”. Nesse dia era para ter atividade de artes, mas como a Criarte está passando por uma reforma administrativa, a atividade foi cancelada. Ficamos lá por bastante tempo. Lucas muito à vontade, perdeu totalmente o medo do escorregador. Mostrava-se muito independente para diversas situações, como nas brincadeiras, por exemplo.

Muito observador, Lucas viu algumas crianças subindo no escorregador, acredito que ele achou aquela situação muito divertida e largou o que estava fazendo e foi se juntar as outras crianças. Quando ele acabou de escorregar, ficou olhando às crianças escorregarem e a cada descida ele gritava: “eeeeeee”.

Enquanto isso eu estava conversando com uma professora de outro grupo e ela me disse que na segunda teve uma apresentação de fantoches, e que Lucas gostou muito e que ficou surpresa com a reação que ele teve, pois ao final da apresentação dos fantoches, ele se levantou e foi atrás da cortina para entender como tudo funcionava. Disse que ele foi o único que teve essa curiosidade.

Como estava quase na hora do grupo de crianças maiores irem para o pátio, fomos para o pátio maior. Lá Lucas foi direto para o balanço duplo, brincamos um pouco, mas não deu muito certo porque tinha outras crianças maiores e ele poderia se machucar, mas ele não gostou muito e tive que convencê-lo, mostrando outros brinquedos nos quais poderia brincar. Nisso, ele retirou a camisa sozinho (porque estava muito calor) ele queria retirar o short também, mas não deixei.

Depois disso, ele foi para o escorregador, mas estava muito quente, e ele não conseguia descer pela escada, então pediu para retirá-lo de lá.

Retornamos para a sala de atividades, pois estava na hora do almoço, que aconteceu na própria sala de atividades. O almoço foi bem tranquilo.

Como as crianças estavam um pouco agitadas, fomos para a sala de vídeo após o almoço. Lá colocamos um DVD e eles pularam, dançaram, riram, se divertiram muito... Estava na hora da higienização das crianças e retornamos para a sala de atividades e Lucas parou na biblioteca, local onde ele adora. Ficamos lá um pouco e Lucas, junto com mais três crianças, levou um livro. Chegando à sala de atividades, Margarida contou a história dos três livros e os três ouviram atentamente.

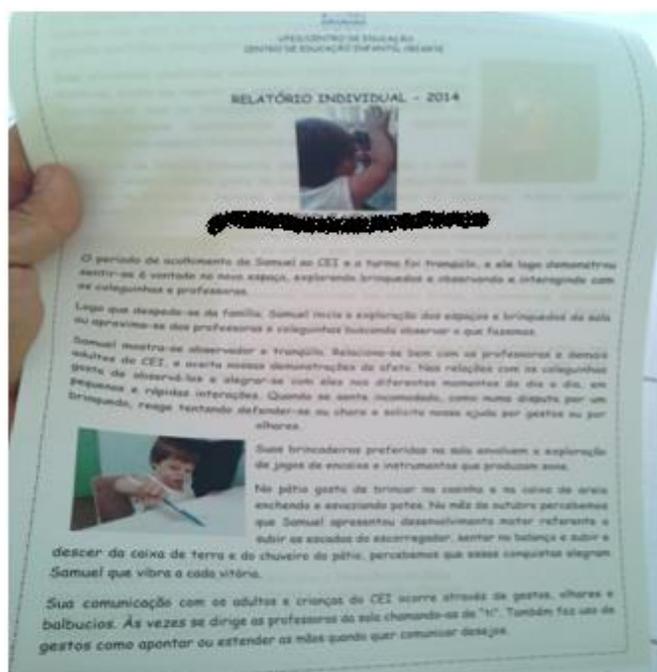
Chegou a vez de o Lucas trocar a fralda e eu me despedi, pois foi minha última observação do ano de 2014.

Despedi-me de Margarida, agradecendo pelo acolhimento e paciência, e quando fui me despedir do Lucas, ele parecia saber que eu não voltaria e me deu um abraço forte durante um bom tempo, foi muito emocionante, mas infelizmente tive que ir.

Agradei a diretora e os demais.

Nesse dia, quando cheguei à Criarte, Margarida fez questão de mostrar o relatório final de Lucas (Foto 60).

Foto 60 – Relatório Individual de Lucas



Fonte: do pesquisador

6.1.2 Lucas no Grupo 2

DATA: 03/03/2015 - Reencontro

Hoje retomei as observações de Lucas na Criarte, mas como foi para o grupo 2, precisei, antes, apresentar o meu projeto de pesquisa para a nova professora dele e as assistentes.

Apresentei meu projeto para a professora Rosa e as duas assistentes depois cada uma falou um pouco sobre Lucas, de como ele está, como se comporta na sala de atividades, dentre outros. Rosa também falou um pouco de sua prática, que, por exemplo, está tentando modificar um pouco sua prática, ou seja, sair do tradicional e trazer mais para o viés contemporâneo de ensino, citou, um exemplo: na hora de almoçar, não obrigar as crianças a formar fila, uma criança atrás da outra e sim mediar essa ida de outra maneira. Citou também outro exemplo: no quadro de combinados, no lugar de “não correr” colocar “andar”, pois ela pensa que o ato de correr faça parte do processo natural de ser criança, mas claro que existe outro lugar, a hora certa para correr.

Ao ler um de meus objetivos para Rosa: “as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down”, Rosa disse que essa parte de inclusão é complicada porque não tem algo específico para incluir esse sujeito, pois ele já faz parte do grupo, então não sente que está incluindo, não o diferencia das demais crianças, não o vê, não o trata como uma criança que tenha necessidades educativas especiais, mas disse também que sabe que ele tem limites e precisa de um tempo diferenciado para executar as atividades, assim como algumas outras crianças que não têm deficiência intelectual.

Outro fator que me chamou atenção foi quando Rosa me disse que Lucas não está mais usando fralda, foi um avanço enorme. Ela disse que ele ainda não pede para ir ao banheiro, mas a professora ou assistente sempre perguntam, então elas o levam ao banheiro e ele faz xixi.

Ao final da reunião fui ver onde Lucas estava. Ele estava na biblioteca. Ele, ao ouvir minha voz, veio correndo até a porta falar comigo, pela sua expressão, seu sorriso, ficou muito feliz ao me ver, pois quando o peguei no colo para lhe dar um abraço, deu abraço e eu perguntei: “você lembra de mim”. Então ele balbuciou algo e ficou rindo para mim, demonstrando lembrar-se.

Quando o coloquei no colo, ele pegou uma lixeira colorida vazia para me mostrar e então eu falei: “olha Lucas podemos usar como tambor” E comecei a bater imitando um tambor. Ele gostou da ideia, sentou no chão, colocou entre as pernas e começou a bater na lixeira e gritar de felicidade, essa brincadeira chamou a atenção das outras crianças que se juntaram a ele.

Ficamos ali por um pouco, mas tive que ir embora, pois passei somente para matar a saudade e ver a reação dele ao me ver após 3 meses.

Na hora de ir embora, dei *tchau* e Lucas jogou um beijo com a mão e deu *tchau*.

DATA: 05/03/2015 – Desenvolvimento

Hoje foi o primeiro dia de observação com o grupo após as férias.

Cheguei à Criarte às 06:50h, fui para a sala de atividades do grupo 2 e fiquei esperando a turma chegar.

Lucas chegou com seu pai. Ele não tem resistências quanto a ficar na Criarte, ou seja, não chora. Assim que o pai dele foi embora, Lucas foi falar comigo, eu estava ajudando uma mãe com seu filho, pois ele chorava muito, não queria que a mãe dele fosse embora, então, convidei Lucas para me ajudar. Fomos os três para a casinha que fica na varanda, as outras crianças choravam muito e Lucas só observava, como se quisesse fazer alguma coisa para que eles parassem de chorar. Então chamei os dois para brincar no “cavalinho”, que foi a solução.

Ficamos ali por um tempo brincando, Lucas muito feliz e a criança que estava chorando, se distraiu e a mãe conseguiu ir embora.

Todos os pais foram embora, sala organizada, passados dez minutos, fomos levar as crianças para lanche. Foi servido suco e frutas, mas Lucas não gosta de frutas, só tomou o suco.

Nesse dia todas as crianças estavam muito agitadas, então, como nem todas comem frutas, elas ficaram muito dispersas. Lucas queria brincar, menos ficar sentado esperando todos acabarem. Fim do lanche, fomos para a sala de brinquedos, fomos para lá por engano, mas como todas as crianças já estavam envolvidas com os brinquedos e daria muito trabalho para tirá-las de lá, a professora decidiu realizar as atividades naquela sala mesmo.

Rosa foi chamando duas crianças por vez. Lucas estava brincando com suas colegas, mas foi fazer a atividade sem reclamar (Fotos 61, 62, 63 e 64) (a atividade era colar folhas secas colhidas do pátio para formar o sol), ele colou todas as folhas com o auxílio da professora, como sempre, muito concentrado na hora de realizar as atividades. Assim que terminou a atividade voltou a brincar.

Fotos 61, 62, 63 e 64 – Lucas realizando atividade



Fonte: do pesquisador

Na hora do almoço, foi bastante tranquilo. Ele sentou, esperou seu prato chegar e almoçou sozinho. Quando terminou de almoçar, falei para ele levar o prato para a cozinha. Na metade do caminho, a professora perguntou porque ele estava com o prato na mão e a colher na outra no meio do refeitório, ela já ia adverti-lo, mas falei que ele estava indo guardar seu prato na cozinha. Ela não sabia que ele fazia isso sozinho e ficou surpresa.

Fui embora após o almoço, na hora de ir, tentei sair sem que as crianças percebessem, mas foi impossível. Para minha surpresa, quando dei tchau, ele fez o mesmo e ainda mandou beijo, diferente de outras crianças, que choraram muito.

DATA: 12/03/2015 – Interação

Cheguei à Criarte às 8h. A professora tinha acabado de fazer uma atividade onde tinha a foto da criança e eles tinham que pintar com tinta e canudo (Fotos

65 e 66), eu não consegui acompanhar, mas a estagiária me passou duas fotos.

Fotos 65 e 66 – Lucas realizando atividade



Fonte: da estagiária

Quando Lucas me viu ficou muito feliz: começou a pular, rir, ficou tentando virar cambalhotas, fez de tudo para chamar minha atenção com várias brincadeiras.

Passados uns dez minutos, foi a atividade de educação física. Fomos primeiro para uma sala onde ficam os materiais de educação física, teve uma conversa inicial na roda, depois a professora fez uma atividade com uma corda, onde primeiro tinha que pular a corda. Lucas, muito cuidadoso, pulou a corda e depois tinha que passar por baixo dela.

Lucas estava muito concentrado, observando e fazendo tudo o que a professora pedia.

Após essa atividade, fomos para o pátio, as crianças brincaram livremente até o final da atividade proposta.

Retornamos para a sala de atividades, as crianças beberam água, foram ao banheiro e depois fomos para a biblioteca. Lá, Lucas pegou o livro que mais gosta que é da galinha pintadinha, folheou, e depois foi pegar outro. Trocava muito de livro, mas primeiro explorava-os antes de trocar, sempre interagindo com os colegas.

Teve um momento em que a professora contou histórias para Lucas e outra criança porque eles pediram, foi um momento muito agradável.

Fomos, depois, para a sala de vídeo, onde a professora Rosa quis passar filmes diferentes do que estão acostumados a assistir, elas, as crianças, estão viciadas na Peppa, Galinha Pintadinha, por exemplo, então, achei esse movimento muito interessante, pois vou citar um exemplos: ao assistirem “O patinho feio”, um filme sem fala, a reação, a interação, a forma de interpretação do filme pelas crianças foi incrível. Lucas, como não fala ainda, fazia gestos, expressões, as mesmas das outras crianças. Quando Lucas assistiu “Os três porquinhos”, parecia que ele estava acompanhando o filme, pois ele gritava, se assustava, ria, batia palma, franzia a testa, tudo no momento certo em que se passavam as cenas.

Chegou a hora do almoço, acompanhei as crianças até o refeitório, e então encerrei minha observação por hoje, muito feliz com tudo o que acompanhei.

DATA: 17/03/2015 – Responsabilidade

Cheguei à Criarte por volta das 07:30h, as crianças estavam lanchando.

Cumprimentei todas as crianças, professoras e demais. Fiquei conversando um pouco com Lucas sobre o café da manhã, sobre o dia anterior, como ele estava brincando, só ouvia e às vezes balbuciava algo como se respondesse o que eu perguntava. Logo após retornamos para a sala de atividades. Rosa levou as crianças para o banheiro, pois algumas já não usam mais fraldas. Em seguida fomos para o pátio, lá ficamos por meia hora.

Antes de retornar para a sala de atividades, Lucas viu outra criança se escondendo embaixo da mesa, ele foi e fez a mesma coisa, tudo para chamar a atenção, tive que ir até lá e chamá-lo e quando fui, ainda ficou rindo e não queria sair.

No caminho para o pátio, a professora sempre canta uma música, como ele se atrasou para acompanhar aos demais, foi cantando a música sozinho, ou melhor, fazendo os passos da música e olhando para a assistente para que ela cantasse e ele pudesse fazer os passos.

Chegando ao pátio, Lucas foi direto para o escorregador, um dos lugares que mais gosta. Escorregou algumas vezes e depois foi brincar com a areia. Ele entrou no túnel que tem no pátio, e esse túnel tem alguns buracos, então, ele ficava jogando os brinquedos por esses buracos e eu jogando de volta e ele se divertindo muito, rindo... “Laura, em sua entrevista, me disse que ele está com essa mania de jogar seus brinquedos pela janela, de repente por isso que ele se divertia tanto”. Lucas ficou nesse brinquedo por um bom tempo.

Passados os 30 minutos do pátio, chegou a hora de começar outra atividade: Natureza e família. Então, retornamos para a sala de atividades. Todos tomaram água e ficamos em roda esperando o professor chegar. O professor continuou com as crianças em roda, perguntou se elas me conheciam e também para a estagiária, alguns arriscaram. Então, o professor apresentou um livro onde tinha figuras do mundo, de alguns animais, dentre outros, mas Lucas não ficou muito empolgado com o livro e quis brincar, assim, como as outras crianças. Percebendo a agitação das crianças, o professor deixou as crianças brincarem livremente. Ficamos acompanhando as crianças brincarem.

Lucas ficou brincando a maioria do tempo sozinho, em alguns momentos interagia com algumas crianças, mas somente quando uma delas fazia algo que lhe interessava, então, ele entrava mesmo na brincadeira.

Lucas gosta muito de livro, da caixa de brinquedo e de música. Mas sempre que está sozinho, ou vai para o cantinho da leitura ou para a caixa de brinquedos. Gosta muito de ficar em frente ao espelho, lá ele observa a sala através do espelho, se observa, dança, faz piruetas, dentre outros.

Após o almoço, retornamos para a sala de atividades, e a professora colocou as crianças sentadas na mesa e uma das assistentes contou uma história dos cinco patinhos e por meio dessa história, iniciou uma atividade. Passou tinta amarela na mão de cada criança e a criança “carimbava” numa folha. Lucas realizou a atividade tranquilamente.

Depois da atividade, a estagiária colocou um *CD* e todas as crianças gostaram e então todos, inclusive eu, entrei na roda de dança. Cada música uma coreografia diferente, a mais divertida foi a do trenzinho. Lucas parece ter

achado o máximo ficar um atrás do outro com a mão no ombro imitando um trem. Foi muito divertido.

Quando acabou a música, começou a troca de roupas, fraldas (de quem ainda usa) e se preparar para ir embora. Lucas voltou do banheiro todo limpinho e veio até mim, mostrar que estava limpo: mostrou a blusa, o short, sentou e mostrou o tênis.

Como estava na hora de ir embora, a professora os levou para a sala de vídeo para esperar os pais. Lucas pegou sua mochila, colocou nas costas com a ajuda da assistente. Foi engraçado que quando ele colocou a mochila, quase caiu para trás por causa do peso, mas ele se equilibrou e foi com a mochila nas costas até a sala de vídeo, não quis ajuda de ninguém.

DATA: 18/03/2015 - Aventura

Cheguei à Criarte às 8h, as crianças estavam no pátio. Lucas estava dentro do minhocão brincando com a areia. Fiquei conversando um pouco com ele e o deixei brincando e observando de longe. Logo depois ele foi para outra parte do pátio e ficou brincando na casinha. O J., adora ficar gritando, então ficaram: Lucas e J. em uma disputa de quem gritava mais alto, foi muito engraçado.

Logo depois a professora os levou para a sala de atividades, pois seria o momento da biblioteca. Todas as crianças beberam água e logo a professora os encaminhou para a biblioteca, chegando lá, descobrimos que a atividade seria na sala de vídeo. Lucas já tinha sentado, então ficou muito bravo porquê tinha que ir embora. Tivemos que pegá-lo no colo.

Na sala de vídeo, a estagiária Dália estendeu no chão um “tapete mágico” onde cada criança senta num círculo com cores diferentes, o tapete é redondo (Foto 67). Ela contou a história “Nico e seus amigos” e ao final Dália voltou para a sala de atividades para realizar atividade, a partir do livro, que consistia em colar alguns personagens do livro, animais também.

As expressões dele são ótimas, tanto na hora da colagem, quanto na hora da espera para a próxima figura.

Foto 67 – Lucas no “tapete mágico”



Fonte: do pesquisador

Lucas realizou a atividade muito concentrado, como sempre (Fotos 68, 69 e 70). A estagiária colocava a cola no papel e ele colava a figura indicada com a cola. Como ele não sabia que tinha mais figura para colar, ficou esperando pacientemente. Ele tinha muito cuidado para que a figura ficasse realmente colada, ficou muito feliz quando via a figura lá, colada.

Foto 68, 69 e 70 – Lucas realizando atividade



Fonte: do pesquisador

Quando todas as crianças terminaram, fomos para o pátio de trás. Lá Lucas foi direto para o escorregador, esse é o mais alto, ele é um dos poucos que consegue subir sem medo, ele gosta de ser desafiado, de aventuras. Depois ele foi para a casinha maior, lugar que ele adora ficar. Nesse horário estava lá no pátio também o grupo 3, mas ele não se intimidou e ficou lá com os maiores. Ele gosta de brincar nos brinquedos que dão mais trabalho.

Lá tem várias manilhas de cimento que formam um túnel, uma mais alta e outra baixa. Ele cismou de subir no mais alto, mas logo percebeu que havia outro, o baixo, e tentou subir e conseguiu, sentou e ficou feliz, bateu palmas e tudo mais.

Logo depois acabou a aula da biblioteca e retornamos para a sala de atividades. No caminho, tem uma parte que é alta, Lucas foi subir sozinho e teve uma hora em que ele se desequilibrou e quase caiu, mas teve o reflexo de segurar na grade e continuou a subir, sem chorar.

Na sala de atividades, bebemos água e a professora continuou a atividade do livro “Dez patos”, contou novamente a história e depois as crianças foram fazer as patas, o olho e o bico do pato. A atividade de Lucas ficou linda (Foto 71). Ele sempre confere ao final da atividade para saber se ficou bom ou fica esperando um “ok” da professora, ou mesmo um comentário elogiando. Ele só levanta da cadeira quando a professora fala que ele pode ir.

Foto 71 – Lucas realizando atividade



Fonte: do pesquisador

Quando terminou as atividades, estava agendado para o Grupo 2 assistir filme, mas não deu certo, então fomos para a brinquedoteca. Chegando lá, Lucas achou uma boneca (não tinha cabelo e nem roupa), então, ele pegou a boneca e beijou, abraçou, ninou a boneca, parava a boneca suspensa à sua frente e balbuciava algo, como se fosse um bebê de verdade (Fotos 72 e 73). E me dava para que eu fizesse a mesma coisa, depois juntou todos os bonecos de pelúcia e ficou brincando com todos.

Fotos 72 e 73 – Lucas brincando com a boneca



Fonte: do pesquisador

Depois avistou um lobo de pelúcia que era um fantoche, trouxe até mim e fiquei brincando com ele e Y., depois colocou o fantoche em sua mão e imitou o que eu havia feito, Y. fez a mesma coisa.

Como uma das assistentes ficava chamando-o o tempo inteiro, pois ela acha que ele se movimenta pouco, Lucas se distraiu e pegou a bola. Eu sentei afastado e ele foi jogando para mim e eu para ele. Lucas jogava muito empolgado. Cansou de jogar e pegou um jogo educativo que tinha que fazer um circuito com as mãos, era em forma de caixa (Fotos 74 e 75). O circuito tinha que ser feito arrastando uma bola com a mão. Como a mão dele não conseguia arrastar a bola de jeito nenhum, ele tentou com a mão esquerda, chegando ao final, ele olhava para mim, ria e batia palmas. Ele repetiu várias vezes o circuito, mas só vibrava quando percebia que a bola encostava ao final do circuito. Teve uma hora em que ele achou que tinha completado e ele ia comemorar, mas voltou e completou todo o circuito.

Fotos 74 e 75 – Lucas brincando



Fonte: do pesquisador

Ficou brincando mais um pouco e E. tentou que ele andasse no velocípede, mas Lucas não quis. Então ele voltou para onde estava e achou um nariz de palhaço, a estagiária colocou nele e ele ficou intrigado (Fotos 76 e 77), tirava o nariz de palhaço, olhava, tentava colocar, ria, então eu coloquei em mim e quando ele viu, deu uma gargalhada.

Fotos 76 e 77 – Lucas brincando com o nariz de palhaço



Fonte: do pesquisador

Chegou a hora do almoço. Lucas guardou o nariz de palhaço e fomos almoçar. No refeitório, ele almoçou tranquilamente e comeu tudo. Como sempre, ao terminar sua refeição, pegou seu prato e foi levar para a cozinha e entregá-lo à merendeira. Ele só sai de lá quando percebe que o prato não está mais no balcão, ele empurra até cair na pia e suma de sua visão. O interessante foi que quando ele retornou, viu a bandeja vazia, pegou e levou para a cozinha também, detalhe que a bandeja é do tamanho dele, mas ele aguentou até o fim e entregou à merendeira.

A merendeira sempre fala algo com ele, agradece, fala que ele é lindo e Lucas conversa com ela, balbucia algo, dá *tchau*, manda beijo e vai embora.

Voltamos para a sala de atividades e a sobremesa foi fruta. Como a merendeira pediu que eu levasse a bandeja com frutas para servir, Lucas sempre volta comigo para a sala de atividades, mas como eu estava com a bandeja de frutas na mão, ele não quis retornar para a sala comigo, pois achou que eu ia dar fruta para ele comer.

Na sala, E. tentou dar um pedaço para ele, mas ele não comeu de forma alguma, fazia uma cara como se tivesse comido limão, começou a pular, rir, dançar, disfarçando para não comer a fruta.

Depois peguei sua mochila para ele trocar sua roupa. Quando tirei seu short e peguei uma bermuda da mochila, ele veio correndo para que eu colocasse sua roupa, quando terminei, perguntei: “e o tênis, você pega para mim?” Ele foi até o local onde ficam os tênis, pegou o dele e trouxe para eu ajudá-lo a calçar, primeiro me deu as meias, eu o ajudei e depois me deu o tênis.

Vestido, colocou a mochila nas costas, e deu *tchau* e foi para a porta da sala (Fotos 78 e 79). Tentou de tudo para abrir, mas não conseguiu, então ficou acampado na porta, deitado na mochila esperando alguém abrir para ele ir embora.

Fotos 78 e 79 - Lucas tentando ir embora sozinho



Fonte: do pesquisador

DATA: 23/04/2015 - Triste

Cheguei à Criarte por volta das 07:15h. Ainda estava na hora da entrada das crianças. O Lucas já tinha chegado, mas estava no banheiro com sua mãe Laura, pois ele estava passando mal (diarreia). Depois sua mãe o trouxe para a sala de atividades, e foi embora, e deixou a escola à vontade para ligar, caso ele não melhorasse.

Passados alguns minutos, ele fez coco novamente. A estagiária o levou para limpá-lo e fui junto. Como Lucas ficou um mês de férias, conforme comentei anteriormente, perguntei a estagiária como foi seu retorno após esse tempo afastado, se ele teve alguma reação diferente, estranhou algo... Ela me disse que foi tudo bem normal, não teve nenhuma novidade diferente no retorno dele.

No decorrer do banho, ficamos conversando um pouco e ela me disse que vê o Lucas como uma criança “normal”, não o trata como uma criança que tem síndrome de Down, pois ele faz tudo o que as outras crianças fazem. Disse também que cada criança tem o seu tempo de falar, andar, dentre outros. E que admira muito a atenção que a família dá para ele, o estimula bastante.

Retornamos para a sala de atividades, Lucas novamente fez coco e vomitou, então, a professora foi até a coordenação para que entrassem em contato com sua mãe para vir buscá-lo. Ele foi trocado novamente e ficou no colo da assistente esperando sua mãe chegar.

DATA: 05/05/2015 - Descobertas

Neste dia fomos visitar a Escola da Ciência, Biologia e História (Foto 80), que está localizada no Sambão do Povo, no município de Vitória.

No primeiro andar do prédio, são representados, por meio de uma exposição viva, três ecossistemas aquáticos do Espírito Santo. São cinco aquários: dois de água salgada, dois de água doce e um de manguezal, com simulação de maré. Nesse mesmo local, são recriados ambientes de fauna e flora da mata atlântica e da restinga, apresentando, inclusive, algumas espécies ameaçadas de extinção, como, por exemplo, a jaguatirica e o jacaré de papo amarelo.

No segundo andar, a área está reservada aos Aspectos Históricos de Vitória e do Espírito Santo. Nesse espaço, o visitante pode conhecer as características do relevo de Vitória, os sítios arqueológicos, as áreas de aterro, as áreas verdes e miniaturas de prédios históricos, que estão expostos em uma maquete. Artefatos arqueológicos, como lança, machadinha e outros instrumentos cortantes, compõem o Espaço da Pré-História, que destaca esse período da história de Vitória.

Um dos objetivos principais da escola é estimular a consciência e as ações de preservação ambiental. Para isso, foi montado o Espaço da Educação Ambiental que, através de atividades diversas, envolve o público de modo interativo.

Foto 80 – Escola da Ciência, Biologia e História



Fonte: <http://capixabaquersairdecasa.blogspot.com.br/2010/12/escola-da-ciencia-biologia-e-historia.html>

Sáimos da Criarte por volta das 8h, fomos numa Van cedida pela Ufes.

Quando chegamos fora da Criarte para entrar na Van, Lucas não queria entrar. Não conseguimos descobrir o motivo, não sei se ele ficou com medo... Fez de tudo para não entrar. Então eu conversei com ele um pouco, e ele se acalmou e entrou na Van. Lá dentro ele não quis ir sentado sozinho num banco de jeito algum, então fui ao lado dele. Depois que ele todas as outras crianças entraram, a professora começou a cantar algumas músicas, então ele começou

a interagir e parecia ter esquecido que estava lá dentro. Cantamos até chegar em nosso destino. Foi uma viagem tranquila, divertida, alegre...

Chegando ao destino final, fomos recebidos por um funcionário da escola que nos levou para uma sala, explicou como seria a visita (peixes, animais diversos, paisagens, dentre outros). Ficamos esperando a liberação para iniciar a visita. Nessa visita, não nos foi permitido tirar fotos no interior da escola.

Iniciamos a visita. A monitora nos levou para uma sala que tem dois aquários: um do lado direito e outro do lado esquerdo (Foto 81). Todas as crianças ficaram encantadas com os peixes que viram. Como as crianças ficaram eufóricas, Lucas, ao perceber, ficou olhando de longe, sentou no chão e só chegou perto quando percebeu que estaria seguro, que não iria se machucar. Quando viu os peixes, ficou tão feliz, que queria pega-los. Ria, batia palma, pulava... Olhava para me mostrar os peixes, balbuciava algo e eu falando com ele: “olha que peixe bonito; aquele é grande! Olha, aquele é pequeno! Olha aquele outro, todo colorido, que lindo!”.

Foto 81 – Sala dos aquários



Fonte: <http://vitoria.es.gov.br/noticias/noticia-14842>

Depois fomos para a segunda sala que tinha mais aquários, com outros tipos de peixes. Nesse aquário tinha os peixes parecidos com os do filme “Procurando Nemo”, e algumas crianças apontaram e falaram. Lucas ficou muito curioso com os peixes, esticou os braços para que eu o pegasse no colo para ver melhor. Ficou observando quieto, às vezes me olhava e balbuciava algo e apontava com o dedo, e eu ia interagindo com ele. Não sei se ele assistiu ao filme “Procurando Nemo”, mas quando ele viu o peixe que tem no

filme, apontava para o peixe e me falou “óóóó” e batia palma. E eu falei: “olha Lucas, o Nemo igual do filme”. E ele ficava parado olhando e tentando pegar.

Na sala seguinte tinha uma enorme mesa com um vidro, lá dentro tinha caranguejos, formigas, pinguim, dentre outros. E em algumas bancadas tinha osso de baleia, entre vários outros ossos de animais. As crianças olharam, mas logo queriam ir para a outra sala, pois para passar para essa outra sala, tinha uma enorme cortina colorida, então, ficaram curiosos. Lucas saiu correndo e quase entrou sem autorização por diversas vezes. Ele é muito curioso!

A monitora ficou na frente dessa cortina e chamou as crianças para entrarem. Quando ela falou que podiam entrar, todos saíram correndo para entrar e ver logo o que tinha lá dentro.

Nessa sala (Foto 82) tinha vários animais: cobra, jaguatirica, pássaros, macaco, jacaré, dentre outros bichos, todos empalhados. As crianças ficaram surpresas. Lucas só olhava de longe, acho que ficou com medo, mas teve um momento em que ele quis entrar onde estavam os animais.

Foto 82 – Sala com diversos animais empalhados



Fonte: <http://vitoria.es.gov.br/noticias/noticia-14842>

Depois os monitores pediram que todas as crianças sentassem em roda, pois iriam fazer uma dinâmica, essa dinâmica era para demonstrar a diferença do animal com pêlo e com pena.

Em uma caixa, colocou um bicho e pediu que cada criança colocasse a mão lá dentro e dissesse o que sentiu: pena ou pelo. Algumas crianças colocaram tranquilamente, outras nem chegaram perto, como o Lucas. Nada e nem

ninguém conseguiu fazer com que ele colocasse a mão dentro da caixa, e depois a monitora mostrava o bicho que estava lá dentro, aí que a situação do Lucas piorou, ficou com muito medo e correu para o colo da assistente e não saiu mais, não quis de jeito algum tocar no bicho. Foi muito engraçado, fizemos de tudo, mas não teve jeito, ele não quis, mas não chorava, só não queria ter contato com os bichos.

Após essa dinâmica, a visita foi encerrada e retornamos para a Criarte. A viagem de volta foi tranquila, viemos cantando novamente e as crianças interagindo como sempre.

DATA: 13/05/2015 - Euforia

Neste dia teve apresentação para os pais, estava marcada para as 11h. Cheguei à Criarte às 10:30h.

Até começar a apresentação, fiquei ajudando a arrumar as crianças. Algumas crianças não queriam vestir a roupa, inclusive Lucas. Tentamos de várias formas que ele vestisse, consegui colocar a roupa, mas logo em seguida ele tirava, ficava agoniado (Foto 83).

Foto 83 – Lucas com a roupa da apresentação



Fonte do pesquisador

Para tirar essa foto (Foto 83), tive que ser rápido, pois consegui colocar a roupa, tirei a foto e ele já estava tirando a fantasia.

Dada a hora da apresentação, todos os pais estavam esperando as crianças para iniciá-la, que seria uma dança. Lucas foi sem a fantasia mesmo, nem seu

pai o convenceu a colocar a fantasia, mas isso não foi problema, pois foi uma diversão só. Lucas dançou, pulou, interagiu com todos, se divertiu muito.

Nas fotos 84 e 85, num determinado momento, seu pai conseguiu colocar a fantasia em Lucas, mas foi muito rápido também.

Fotos 84 e 85 – Lucas de fantasia e dançando com seu pai



Fonte: do pesquisador

A apresentação durou cerca de 15 a 20 minutos. Encerrada a apresentação com a participação dos pais, as crianças estavam liberadas para ir embora com seus pais ou responsáveis. Foi um momento muito prazeroso, divertido, descontraído para todos. Lucas, como sempre, estava muito conectado em tudo o que estava acontecendo, participando de tudo, junto com todos e curtindo cada momento.

Encerro esse dia com a foto de Lucas e seu pai, após a apresentação dos dois (Foto 86).

Foto 86 – Lucas e seu pai



Fonte: do pesquisador

DATA: 20/05/2015 - Encantado

Neste dia fomos visitar a Casa de Memória Vila Velha (Foto 87), que fica num bairro chamado Prainha, no município de Vila Velha.

Nesse espaço, existe um acervo permanente de fotos que retratam o sítio histórico da Prainha e adjacências, resgatando a história e memória do município de Vila Velha e do Estado do Espírito Santo. As imagens expostas na Casa de Memória Vila Velha, retratam a evolução do município ao longo dos últimos 100 anos, com isso, o visitante pode conhecer um pouco da história da cidade, com acervo histórico e cultural sobre a colonização do solo Espírito-santense.

Foto 87 – Casa de Memória Vila Velha



Fonte: <http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/cultura-e-turismo-casa-da-memoria>

Sáímos da Ufes por volta das 8h e chegamos ao Museu por volta das 9h, desta vez fomos de ônibus porque foram mais dois grupos.

Durante a viagem Lucas foi comigo. Estava bastante ansioso, olhava pela janela, apontava os carros que passavam, os outros ônibus e sempre me mostrando. Como estava um pouco engarrafado o trânsito, demoramos um pouco para chegar, então, Lucas, com sono, dormiu.

Chegando lá, descemos do ônibus e nos dirigimos para o interior da Casa de Memória. Lá dentro, Lucas ficou encantado com tudo. Fomos primeiro para o lugar onde tem um vagão de trem antigo. Lucas logo soltou minha mão e ficou muito à vontade: subiu no trem, sentou, tirou foto, explorou muito aquele local, isso tudo sozinho, não queria ajuda de ninguém. Corria, pulava, queria ir para os outros ambientes, nesse dia ele estava mais feliz do que de costume. Em vários momentos ele ficou sentando dentro do vagão do trem observando a paisagem (Fotos 88, 89 e 90). Acredito que ele ficou esperando o vagão andar, então eu expliquei que aquele vagão não tinha mais forças para andar e que era só para brincar. Ele entendeu o recado e foi o que ele fez: brincou muito. Então ele saiu e foi para outro assento, andou o vagão inteiro. Quis conhecer tudo.

Fotos 88, 89 e 90 – Lucas no vagão



Fonte: do pesquisador

Após explorar bastante o vagão, fomos visitar a Casa. Foram mostradas algumas miniaturas, quadros, dentre outros, mas eu acho que Lucas se encantou com o ambiente ou o chão, porque ele se jogou no chão e ficou deitado, ria, levantava, pulava, corria pelo ambiente, mas preferiu ficar deitado. Foi difícil tirá-lo de lá (Fotos 91 e 92).

Fotos 91 e 92 – Lucas explorando o ambiente



Fonte: do pesquisador

Nossa visita foi bem rápida, pois o local é pequeno, ficamos por volta de 1 hora. Foi um passeio bem interessante, já que as crianças precisam ter acesso a esse tipo de cultura, de informação, pois algumas pessoas podem pensar que elas não entendem nada do que estão vivenciando, mas é através dessa iniciativa que elas crescem com uma visão mais ampla das coisas e do mundo que vivem, do que está acontecendo ou aconteceu na sua cidade, estado, país, dentre tantos outros lugares que não precisamos estar *in loco* para conhecer, pois existem outros meios de conhecê-los e, como educadores, precisamos mostrá-los.

DATA: 03/06/15 - Diversão

Neste dia marcamos para visitar o Zoológico que fica em Marechal Floriano, região serrana do Espírito Santo, mas o tempo não ajudou e tivemos que cancelar o passeio. Com isso, as atividades para esse dia ocorreram normalmente.

Fiquei no CEI Criarte e acompanhei o cotidiano de Lucas, nesse dia a maioria das atividades ocorreu no pátio grande, onde as crianças tiveram um dia livre para brincar e interagir com outros Grupos, devido ao cancelamento passeio.

No pátio, cantamos, brincamos, corremos, descobrimos coisas novas, como plantas diferentes, por exemplo. Depois ficamos na casa, como sempre, lugar preferido de Lucas, lá também cantamos muito, foi um dia muito divertido.

Depois deu a hora de almoçar. Fomos almoçar, não aconteceu nada de pontual. Lucas almoçou tranquilamente, levou seu prato para a cozinha, retornamos para a sala e encerrei minha observação.

DATA: 10/09/15 - Saudades

Nesse dia fui visitar Lucas, pois havia finalizado as observações em junho. Ao chegar à porta da sala do Grupo 2, falei: “bom dia” e entrei. Lucas estava próximo da porta, então, ele ficou parado, me olhando durante alguns segundos, ao lembrar-se de mim, abriu um belo sorriso e começou a pular, bater palmas, gritar “eeee” e correu para me abraçar. Agarrou minha perna e depois pediu, com as mãos, que o pegasse no colo. Ao pegá-lo no colo, perguntei se ele ainda lembrava de mim. Ele olhou o meu rosto, sorriu e me deu um abraço muito apertado, ficou uns 2 minutos abraçado a mim.

Enquanto isso eu conversando com ele, falei que estava com muitas saudades, que estava lá somente para visitá-lo e ele só escutando. Após, ele desceu do meu braço e me puxou para a mesa. Antes, cumprimentei todas as crianças, após, sentou na cadeira e eu sentei junto a ele e ficamos conversando por um tempo: perguntei se ele estava bem, se estava fazendo muita bagunça. Dentre outros. Ele ouvia atentamente.

Depois ele me levou para a caixa de brinquedos, mostrou alguns, ficamos brincando um pouco; em seguida me levou para a varanda, onde tem a casa que ele adora. Lá ficamos brincando com a bola, logo chegaram algumas crianças para participar, ficamos brincando por algum tempo, mas como estava sol, entramos e Lucas me levou para o cantinho onde ficam os livros, lá ele pegou livros e mostrou todas as figuras dos livros para mim, como se estivesse contando a história do livro.

Em seguida, chegaram mais crianças e se juntaram a nós, mudando totalmente a brincadeira. Como todas estavam querendo fazer coisas diferentes,

cantamos algumas músicas. Lucas iniciou cantando parabéns, que ele parece adorar. Cantamos e falamos o nome de cada criança que estava ao final.

Como já estava quase na hora de ir embora, pedi autorização para levar Lucas um pouco para o lado de fora da sala de atividades, pois havia levado uma pequena lembrança para ele, não quis entregar na frente das outras crianças para não causar constrangimentos. Chamei Lucas, sentamos num banco que fica em frente a sala de atividades, falei que tinha um presente para ele e entreguei. Quando ele pegou o presente, começou a rir e olhando para mim abriu o presente sozinho. Ele desembrulhou o pacote e quando viu o que era, fez uma cara de surpresa, era uma toalha com o nome dele escrito. Pegou a toalha e ficou passando o dedo, contornando o nome dele e, às vezes, olhava para mim sorrindo (acho que ele gostou).

Retornamos para a sala de atividades e começou o processo de higienização das crianças. Fiquei brincando mais um pouco com Lucas até a hora da saída. Quando os pais começaram a chegar, fiquei próximo à porta e Lucas ficou ao meu lado até seu pai chegar, toda hora pedindo colo para olhar e ver se o pai já tinha chegado. Colocava a cabeça e a mão para fora e ficava chamando.

Seu pai chegou, fui levá-lo até ele e Lucas foi para casa.

Nesse dia encerrei efetivamente minhas observações.

6.2 SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN

Nesse subcapítulo optei por trazer os dados que foram coletados nas entrevistas em articulação com a análise dos dados produzidos nas observações e fotos não em formato de seções, mas como texto corrido seguindo basicamente os roteiros de entrevistas e tendo como eixos analíticos aquilo que considero mais essencial ao alcance dos objetivos elencados nesse estudo.

Nesse sentido, elegi quatro eixos de discussão que mais se sobressaíram durante as observações e entrevistas: a) aprendizagem e desenvolvimento; b)

o bebê com síndrome de Down na educação infantil; c) a inclusão escolar e d) as práticas pedagógicas.

Quando se fala em aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva sócio-histórica me remeto ao fato de que para Vigotski (1996, p. 31), “[...] os primeiros pontos de apoio que encontra a criança para sua futura criação é o que vê e o que ouve, acumulando materiais dos quais logo usará”. Além disso, saliento que para esse autor o processo de aprendizagem, quando bem organizado, leva ao desenvolvimento, suscitando uma série de combinações que produzem as chamadas zonas de desenvolvimento proximais.

Essas zonas são resultados daquilo que o sujeito já sabe fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com a ajuda de outros, sejam crianças ou adultos, e que estão intimamente ligadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores²⁰, que diferenciam o ser humano dos outros animais, ou seja, “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que já tem em si, ajudá-la a fomentá-lo e orientar seu desenvolvimento em uma direção determinada” (VIGOTSKI, 1996, p. 62). Isto pelo fato de que para o autor

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança (1991, p. 33).

Nesse contexto, a partir do momento em que a criança com ou sem deficiência entra em contato de maneira sistemática com o mundo social, histórico e cultural que a cerca, com os outros seres humanos, com as ferramentas criadas, passa, pela via da mediação, a se apropriar das características tipicamente humanas e a se desenvolver também sistematicamente, pois, como alerta Vigotski (2001, p. 484),

[...] o indício substancial da aprendizagem é de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas, mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. [...] a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da

²⁰ Percepção, memória, pensamento, imaginação, vontade, linguagem, dentre outras.

criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem se tornariam inteiramente inviáveis.

Nesse movimento apresentado, o professor e a escola assumem uma característica de extrema importância para garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem, pois, “Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças” (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

Como pôde ser observado na densa descrição do cotidiano vivenciado por Lucas tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, além das imagens apresentadas, percebe-se que o CEI Criarte e seus profissionais têm trabalhado no sentido de possibilitar a organização do ambiente escolar para que o bebê com síndrome de Down, bem como as crianças de modo geral que habitam tal espaço, se apropriem das ferramentas tipicamente humanas e possam transformar suas funções psicológicas inferiores em superiores, ou seja, se humanizar, aprender, desenvolver. Pois, consideramos que

[...] o processo de desenvolvimento da criança, como tudo o demais na natureza, também se realiza pela via dialética de desenvolvimento a partir das contradições e da transformação da quantidade em qualidade (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Ao concordarmos com as palavras de Vigotski e a partir dos dados observados e descritos na primeira parte desse capítulo, consideramos importante destacar que o bebê com síndrome de Down está em processo ininterrupto, dialético e profundo de aprendizado e desenvolvimento, na medida em que tem se apropriado das características tipicamente humanas pelo contato com o outro e com o conhecimento sistematicamente organizado.

No que tange à presença do bebê com síndrome de Down na educação infantil pode-se salientar que essa presença é de extrema importância para a humanização do ser humano, uma vez que o ser humano se torna humano na medida em que se apropria das características tipicamente humanas no contato direto com os outros seres de sua espécie, ou seja, “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Salientamos também, como diz Kramer (2003, p. 91), que “a criança não é filhote de homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará”, ela é sujeito social desde o momento em que começa a fazer parte da vida do outro. Além disso, de acordo, com Mukhina (1995), Pino (2005) e Martins (2009), o bebê com ou sem deficiência é um sujeito que se desenvolve a passos largos a partir do momento em que é inserido e interage como ser produtor de história e cultura. Isto é,

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as relações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. [...]. Todo trabalho com bebê deve levar em conta este fato e ampliar as possibilidades de apresentação da realidade externa enriquecendo seu estado de vigília (MARTINS, 2009, p. 101-102).

Levando em consideração o que Martins (2009) destaca sobre o trabalho com bebês na educação infantil, pode-se enfatizar que a educação infantil precisa ser um lugar onde o ser humano de pouca idade entre em contato com um leque rico de experiências sociais, culturais, intelectuais, físicas, motoras, psicológicas, dentre outras que possibilitem essa inserção irrestrita no mundo, pois “Desde as primeiras semanas de vida do ser humano manifesta-se a lei geral do desenvolvimento psíquico: as ações externas vividas socialmente vão sendo interiorizadas pelo sujeito e vão se tornando ações internas” (MELLO, 2006, p. 197). Nesses termos, entendo que a educação infantil é um espaço que precisa potencializar o sujeito. Além disso,

A educação infantil não é preparatória para o ensino fundamental. Ela é parte da educação básica e precisa ser entendida como espaço único para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, intelectual e psicomotor da criança de pequena idade, num ambiente que integre de modo equânime, dialético e coeso aspectos como o educar e o cuidar perpassados por ações pedagógicas de incremento do espaço, do tempo e do currículo que tenham como objetivo transformar o ambiente educacional. Precisa ser um espaço de construção de personalidades autônomas, críticas, onde haja uma inter-relação ininterrupta entre a produção e reprodução de história, cultura e conhecimento acumulados socialmente (DRAGO, 2010, s/p).

Nesse contexto analítico, quando questionados sobre o entendimento acerca da educação de modo geral, sobre as concepções de criança e de educação infantil, os entrevistados assim se posicionaram:

Em relação à educação de modo geral:

O que tenho tentado pensar em educação: a partir dos processos que a gente vai estabelecendo com todas as linguagens propriamente ditas de conhecimentos. Fico pensando no grupo 2, que eu tenho que ensinar tal conteúdo, é obrigatório ensinar tal conteúdo. Eu penso como as crianças vão se relacionar, por exemplo, contação de história: o que eu posso explorar com a contação de história com eles? O que eu posso pensar, na relação dos conhecimentos, com a produção dos sentidos propriamente ditos e não somente de olhar? Eles têm que aprender as coisas. Para que eles vão aprender as coisas? Que sentido isso vai fazer para eles? Como eles vão perceber essas coisas no dia a dia? Então, eu tenho tentado numa ação da educação, com sentido, que sentido essa educação vai ter; um processo de constituição de si e do outro. Por isso que escolhi esse ano trabalhar a perspectiva da produção de vida como obra de arte, a partir de Foucault. Porque eu até faço no relatório, dizendo como as crianças vão se produzindo, com elas vão entendendo que a vida é uma produção como obra; onde você se percebe e percebe o outro. O sentido dessas produções dos conhecimentos também é essa percepção de si e do outro como isso se dá nas relações de aprendizagem da escola, tenho tentando pensar nesse sentido. (PROFESSORA ROSA).

Eu vejo que a educação, a educação infantil, a própria educação básica de modo geral, a gente tem esquecido um pouco de alguns pontos, por exemplo, eu vejo na educação infantil, essa experiência que eu tenho, na educação infantil eu vejo as famílias muito participativas, estão muito envolvidas com as crianças, eu percebo que há uma quebra quando vai para o ensino fundamental. Por que esse desinteresse? Eu até queria questionar um pouco isso, porque às vezes, até do desinteresse do professor de não entender mais aquele ser enquanto criança. Já está crescendo, então, não precisa mais falar com os pais como está essa criança; como está o desenvolvimento dele; de chamar a atenção do pai porque ele precisa estar numa reunião, de me colocar à disposição do pai. Olha pai, vem aqui para a gente precisa conversar sobre seu filho, aconteceu isso hoje... Então, eu acho que a gente, como professor, precisa se policiar, precisa trazer a educação o tempo todo para junto dos nossos debates aqui dentro da escola, nos debates com as famílias, porque a educação abrange todas as áreas de nossas vidas. A educação nunca acaba, é um processo sem fim (PROFESSORA MARGARIDA).

Sobre a criança:

Sujeito, como outro qualquer, que está em via de constituição, não é dado, que possui diversos tipos de infância, são crianças diferentes, que se constituem nas diferenças, na relação com o outro. Então, eu acredito que a criança, ela não está pronta e não está dada como projeção de futuro, então, por isso que às vezes, é difícil para eu falar de um conteúdo muito duro da educação infantil, porque eu não estou projetando essa criança, mesmo sabendo que têm as regulações, exames nacionais, enfim, mas a gente pensa nessa projeção da criança enquanto um sujeito que se constitui na história, pela história, pela cultura, pelas relações que vai estabelecendo com o outro [...] (PROFESSORA ROSA).

[...] É um ser de direito, então, a gente pode pensar assim: um sujeito de direitos, mas quais direitos da criança? A gente tem que pensar o tempo todo nisso: o direito a brincadeira; o direito de ser respeitado

em suas individualidades; no seu saber; no seu conhecimento; nas suas especificidades. Então, essa criança é um ser de direito que precisa de mediação do adulto, mas que ela também tem história para contar, mesmo o bebê, lá no grupo 1, eles têm a forma de contar história. Às vezes, uma negação, naquele momento eles não querem alguma coisa, então eles negam aquilo. [...] Às vezes a gente finge que não vê, não percebe, não tem esse olhar atento e deixa escapar os momentos que a criança se manifesta enquanto esse sujeito de direito que ela é (PROFESSORA MARGARIDA).

Sobre Educação Infantil, as professoras, assim se posicionaram:

É um processo de vida superinteressante de ensino e aprendizagem. Temos que ter bem claro que não é um ambiente somente para cuidar, que cada dia tem tomado uma proporção cada vez maior, nessa relação do cuidar que a gente tem, e que antigamente não tinha e hoje tem mais, claro que a educação infantil é um lugar também para se aprender, brincar pelas interações, pelas brincadeiras (PROFESSORA ROSA).

[...] Assim, eu percebo que cada dia a gente percebe que os pais, as famílias têm valorizado cada vez mais a educação, muito mais cedo as crianças estão chegando cada vez mais cedo na escola, na educação... Educação infantil é um direito da criança. Agora com essa ampliação para os 4 anos, acho que isso favorece os novos debates, o novo olhar para a educação infantil, deixar de ser aquela coisa assistencialista, que a educação infantil seja um local onde as crianças possam experimentar as brincadeiras, possam interagir com o outro, ter os momentos do coletivo, mas que ela possa também expressar sua individualidade dentro desse coletivo. Educação infantil para mim é isso! (PROFESSORA MARGARIDA).

A partir das falas das professoras e das observações realizadas percebemos que a questão da família, por exemplo, é algo bem presente no CEI Criarte, pois tudo o que é realizado para benefício da criança, para melhorar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é passado para os pais, ou em reuniões formais, ou em conversas informais.

Em relação à questão da educação infantil ser um fator importante, isso também é um fato bem marcante durante as atividades ministradas pelas professoras regentes, como o cuidar e educar, por exemplo, são realizados de uma maneira que atingem todos os objetivos propostos pela legislação que rege as práticas para educação infantil. Tornando, assim, a permanência das crianças no CEI Criarte um lugar muito prazeroso e agradável, não só para as crianças, mas também para os pais, que se sentem seguros em confiar a educação de seus filhos a este local.

Além disso, no que se refere aos aspectos questionados percebe-se, na fala das entrevistadas, uma consonância muito grande com aquilo que os estudos

vêm mostrando e que foram destacadas no capítulo 3. Ou seja, a criança e a educação infantil têm assumido papel de destaque no cotidiano do CEI Criarte.

No que se refere à inclusão escolar do bebê com síndrome de Down na educação infantil, percebe-se que esse ainda é um processo muito novo como pôde ser visto na revisão de literatura quando não identificamos estudos com foco temático semelhante ao nosso. Entretanto, vale salientar que a legislação brasileira (BRASIL, 1996; 2008; 2014) estabelece que a inclusão escolar dos sujeitos público-alvo da educação especial, e nesse grupo incluídos os que apresentam síndrome de Down, deve ocorrer desde a educação infantil, como pode ser visto no artigo que se segue:

Art. 58º. [...]

[...]

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Sendo a educação infantil primeira etapa da educação básica e a educação especial uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira desde a mais tenra idade, percebe-se que o processo de inclusão escolar não pode ficar à margem daquilo que reza a legislação. Ou seja,

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Aquilo que Ainscow (2009) vem dizendo encontra eco naquilo que acreditamos ser o processo de inclusão, ou seja, garantir aos sujeitos que compõem o público- alvo da educação especial o direito preconizado pela legislação. Nesse sentido, a inclusão, segundo o autor,

[...] abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que atingiu um estado perfeito (p. 20).

Isto posto, quando questionados sobre suas concepções acerca da inclusão escolar de Lucas no CEI Criarte, os entrevistados assim se pronunciaram:

Eu penso assim, um pouco da experiência que a gente tem com o Lucas, seria um entendimento próximo a esse que temos, que é onde você, a criança entra numa instituição, onde ela é atendida como o público em geral, não em tratamento que seja para todos, mas tem atendida todas as suas necessidades especiais, se pensa nos casos individuais a escola hoje ela tem uma variedade de pessoas advindas de família e com necessidades tão diversas que isso é muito difícil. Então, penso na inclusão uma escola que tem muitos alunos, então, inclusão é o que a gente vê um pouco aqui na Criarte (LAURA – MÃE DO LUCAS).

É um termo muito maior que as pessoas discutem, a gente estava aqui discutindo o que seria discutido no PPP da escola, então, as pessoas restringem a educação inclusiva a uma perspectiva de atendimento as crianças com necessidades educativas especiais e eu acho que a educação inclusiva está para, além disso. Por mais que a gente não queira segregar, que tenha os guetos, a criança com síndrome de Down, o negro, isso, aquilo, o índio, o pomerano, mas uma coisa há de se pensar, é a diferença, então, não sei se o termo correto seria educação inclusiva, uma educação para a diferença, porque a gente precisa entender a educação como um processo de aprender a lidar com a diferença, por que se o outro é diferente de mim e não no sentido do negativo, do bizarro, do outro como um aborígene, como um ser estranho, mas qualquer outro, então, quando você pergunta sobre o Lucas, para mim, Lucas não é diferente, ele tem suas limitações, assim como as outras crianças têm suas limitações também. [...] Mas em relação à educação inclusiva, esse termo precisa se voltar para a escola como uma discussão maior, até mesmo de que está na linha da educação inclusiva discutindo isso e trazer para as escolas professores conceitos novos sobre a educação inclusiva. O que se entende hoje sobre educação inclusiva? Qual a importância disso? Existe um profissional para lidar com isso? Precisa existir um profissional na escola? Porque são questões que muitos professores têm dúvidas. E em relação à educação inclusiva de Lucas, lá na nossa sala eu não vou dizer que faço uma educação inclusiva, porque eu não faço. Eu percebo as diferenças de Lucas e as limitações dele. O que a gente pode fazer diante dessas limitações dele e como as outras crianças têm, mas eu também tenho meus limites teóricos, metodológicos. A gente precisa de ajuda até conceitual para entender um pouco melhor sobre essa educação. (PROFESSORA ROSA).

Às vezes, a gente fala de educação inclusiva e fala também de integração, separa um pouco. Integrado, o que seria integrado? É está ali, estar naquele local. Educação inclusiva é ir mais além, creio que seja mais além. A Educação inclusiva creio que é um olhar diferenciado na nossa prática, aquele aluno que está ali, um olhar atento, a escuta mais atenta. Não só o aluno estar naquele local, mas para além de estar naquele local, o que eu tenho dado de oportunidade para o meu aluno? Como tenho ouvido? Como tenho olhado para esse aluno? Ele chega feliz? Sai feliz da Escola? Gosta de estar na escola? Se identifica com os coleguinhas? Os coleguinhas o aceitam naquela brincadeira? Está ali perto dele aceitando brincar com ele, brincando junto, eu acho que quando a gente fala de educação inclusiva é essa questão do olhar, da prática

que nós vamos fazer com essa criança, sobre as demais que estão ali, é isso! (PROFESSORA MARGARIDA).

As falas das duas professoras entrevistadas revelam uma visão ambígua e paradoxal acerca da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva. Ambas entrevistadas parecem ao mesmo tempo conhecer e desconhecer os fundamentos, as nuances, as perspectivas relacionadas a pessoas com deficiência e no caso, sujeitos com síndrome de Down, bebês. Ambas fazem um trabalho que consideramos inclusivo, porém parecem não ter consciência desse fato.

A perspectiva da educação inclusiva é pensar na escola numa outra lógica que reconheça a diferença e que essa diferença seja mola propulsora de novas ações que façam com que esses sujeitos participem de modo global e irrestrito do cotidiano escolar.

O que se percebe na fala das duas professoras entrevistadas é que, o estar na escola seria condição para inclusão. O estar na escola não significa inclusão. O sujeito pode estar na escola, a criança pode estar na creche, o estar na escola ou na creche não significa inclusão. A criança pode estar na creche, mas dela não ser parte.

Percebe-se que, é paradoxal e ambígua também no sentido de que a prática pedagógica observada, como por exemplo, quando as atividades realizadas por Lucas eram iguais as das outras crianças; quando Lucas era desafiado o tempo inteiro a realizar suas atividades até concluí-las; quando Lucas era visto como uma criança que não tinha deficiência e que deveria ser tratado como um sujeito igual às outras crianças e mesmo não tendo uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para dar suporte a esse processo dentre outros aspectos.

Tudo isso revela que Lucas está sim em processo de inclusão, o que questionamos é: será que aqueles professores sabem o que estão fazendo? Será que eles têm consciência de que a prática pedagógica está muito mais carregada de conceitos inclusivos do que aquilo que eles consideram como inclusão?

Essas questões nos fazem refletir sobre tudo aquilo que observamos. Observamos que Lucas participava do cotidiano escolar como sujeito ativo, criativo, produtor de história e cultura, como bem salienta Vigotski. Entretanto, percebemos que na fala das profissionais entrevistadas, existe uma divergência quanto suas práticas por nós observadas, ou seja, sua prática diz uma coisa e o seu discurso diz outra. Com isso, vem outro questionamento: será que elas sabem que são professoras inclusivas? Mas de acordo com a fala delas, esse sujeito ainda não está em processo de inclusão.

O que vai de encontro àquilo que Góes (2002, p. 99) vem nos dizer, quando a autora salienta que:

Não é o déficit em si que traça um destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Portanto, nesse contexto, pensar uma escola inclusiva e a inclusão de bebês com deficiência pressupõe que se reconheça e se valorize a diversidade como um processo favorecedor de aprendizagens significativas, ou seja, “A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (PRIETO, 2006, p. 40).

No que se refere às reações em sala de atividades das crianças e/ou outras pessoas em relação à presença de Lucas, os entrevistados assim se posicionaram:

Não. Nunca tivemos nada. Tirando os dois últimos bilhetes que ele acometeu, mordeu duas crianças, nenhuma mãe falou que ia bater por isso. (risadas). Tirando isso, não tivemos nenhum caso de preconceito, de recepção, vamos dizer assim, de má vontade por nenhum pai, pelo contrário. Mas isso não por ele ter síndrome de Down, a gente repara muito isso, são com todas as crianças, o Lucas é o amiguinho, mas o P. também é etc (LAURA, MÃE DO SAMUEL).

Essa fala revela que a educação inclusiva, quando bem conduzida pode ser uma via de reconhecimento do outro como sujeito sócio-histórico-cultural, como ser humano genérico que, independente de características físicas, sensoriais ou intelectuais, é capaz de se transformar e transformar o ambiente a partir do momento em que é visto como mais um sujeito que compõe a coletividade.

Nesse sentido, vale salientar que “[...] o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 135), e que a inclusão é um processo amplo que requer “o apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40).

Em relação às práticas pedagógicas cotidianas com bebês na educação infantil com ou sem deficiência, temos percebido nos estudos realizados “[...] que a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que tem já em si, ajudá-la a fomentá-lo e orientar seu desenvolvimento em uma ação determinada” (VIGOTSKI, 1996, p. 62). Além disso, concordamos com Góes (1997, p. 71), que “[...] dependendo da linha de ação pedagógica os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares”.

No que se refere às práticas pedagógicas na educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), estas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo a ampliação de experiências que possibilitem movimentação, expressão, respeito, imersão em diferentes linguagens, convívio com diferentes ambientes, estímulo à autonomia, cuidado pessoal, experiências éticas e estéticas, questionamento, dentre outros aspectos que se coadunam com aquilo que se acredita ser essencial para que a criança seja reconhecida como sujeito de direito.

Nesse sentido, concordamos com Faria e Dias (2007), quando as autoras destacam que para além do cuidar e educar, “[...] é fundamental que na educação infantil se favoreça a apropriação de conhecimentos, valores, procedimentos e atitudes. Ao mesmo tempo, deve-se promover o bem-estar da criança, por meio do atendimento às suas necessidades básicas e relacionais, em clima de afetividade” (p. 54).

No CEI Criarte, *lócus* desse estudo, pudemos perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2 com Lucas e as demais crianças, de acordo o que se é esperado para a educação infantil,

seguem aquilo que é explicitado pelos documentos norteadores para a educação infantil, além de mostrarem um entendimento teórico e metodológico alicerçado em bases sustentadas na teoria, ou seja, não é um fazer qualquer, mas um fazer que segue uma linha de raciocínio, onde a criança ocupa o papel de protagonista das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a pesquisa no CEI Criarte/Ufes foi umas das experiências mais fantásticas que vivenciamos durante esses dois anos de mestrado, porque o CEI Criarte é um local acolhedor, aconchegante, cheio de energias positivas, todos que fazem parte daquele espaço estão realmente lá para realizar um trabalho que faça a diferença, tanto a sala do Grupo 1 quanto a do Grupo 2. Então, a energia que as professoras, estagiárias, e as crianças dos Grupos transmitiram era tão grande, que ficávamos ansiosos para chegar logo o dia de ir ao CEI e viver aquele momento com as crianças.

Foram momentos muito alegres, curiosos, contagiantes, de descobertas, tanto minhas quanto das crianças, e que todos esses momentos eram registrados com fotos, filmagens, diálogos.

Lucas é uma criança encantadora, carinhosa, receptiva, cuidadosa... Ele sabia que eu estava ali por ele, então, o processo de cuidar e educar não partia só de nós, das professoras ou dos demais, mas partia dele também. Percebemos isso quando na hora do lanche, sempre nos oferecia seu biscoito. Na hora do almoço, me oferecia seu almoço, me levava para os seus lugares preferidos, então, ele dividia tudo o que ele gostava conosco.

Podemos dizer com toda certeza que durante esse tempo em que ficamos observando o dia a dia de Lucas, no CEI Criarte, nos transformamos como ser humano, como pessoa e principalmente como pesquisador, pois foram experiências fantásticas, que levaremos para sempre em nossa vida, tanto pessoal, quanto profissional.

Diante disso, nesse trabalho de pesquisa buscamos descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI – Criarte – Ufes. Especificamente pretendemos, por meio de estudo de caso descritivo, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as principais características, peculiaridades e particularidades da síndrome de Down;

- Compreender, no contexto da educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down;
- Descrever e Problematizar os modos de organização de uma escola de educação infantil federal para o atendimento e inclusão do bebê com síndrome de Down.

No que se refere ao primeiro objetivo elencado para esse estudo, percebemos que o sujeito com síndrome de Down apresenta características, peculiaridades e particularidades que são próprias do acidente cromossômico que causa (ainda sem conclusão médica) a síndrome de Down. Tais características estão descritas nesse texto seguindo uma via biológica. Entretanto, ao adentrar o cotidiano do CEI Criarte, percebemos que as características, peculiaridades e particularidades do indivíduo com síndrome de Down não eram impeditivo para seu exercício como sujeito cognoscente. Pelo contrário, suas características eram percebidas como mais uma das múltiplas que todo ser humano possui.

Lucas era visto e percebido como sujeito que aprende, se desenvolve, interage, produz conhecimento, cultura, história, como qualquer ser humano. Além disso, percebemos que ele era desafiado o tempo todo a superar seus limites.

Em relação ao segundo objetivo, percebemos que as práticas pedagógicas realizadas no CEI Criarte estão muito próximas àquilo que os estudos com foco na inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial têm dito, ou seja, o fato de que

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se impõem aos processos de ensino e de aprendizagem (MANTOAN, 2007, p. 49).

Nesse contexto, salientamos que em momento algum observamos práticas que inviabilizassem a participação plena de Lucas, ao contrário, como dito anteriormente ele era instigado a participar de todos os momentos das atividades, porém sendo respeitado como criança que tem limitações próprias de sua idade. Isso mostra uma consonância muito grande com as palavras de Mantoan (2007, p. 55), quando a autora destaca que “As dificuldades,

deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece”.

Mesmo não sendo identificado o atendimento educacional especializado no contraturno para o trabalho com Lucas, percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente davam conta de conduzi-lo ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, na medida em que participava ativamente de tudo aquilo que era proposto. Além disso, destacamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas com Lucas encontram eco na perspectiva vigotskiana, pois a mediação do adulto era uma constante e, esse processo conduz ao desenvolvimento das formas superiores de comportamento, já que “A formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana” (FACCI, 2006, p. 126).

Em que pese ao terceiro objetivo proposto nesse estudo, evidenciamos que o CEI Criarte tem uma organização didático-pedagógica que tem atendido aos pressupostos legais (BRASIL, 1998, 2009, 2010) no tange à educação infantil como primeira etapa da educação básica, bem como no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Em suma, pode-se enfatizar que tais objetivos específicos conduziram plenamente ao alcance do objetivo geral desse estudo, uma vez que nos permitiram entender, descrever e compreender o cotidiano inclusivo desse bebê. Além disso, enfatizamos que a realização desse estudo proporcionou-nos adentrar um espaço educacional que corresponde ao único espaço público federal de educação infantil do Estado do Espírito Santo. Assim, ao descrever compreensivamente este espaço e processo, temos claro que a presença de um bebê com síndrome de Down nesse espaço de educação infantil contribuiu para nosso aprimoramento profissional e pessoal, pois nos possibilitou perceber outras-novas possibilidades de trabalho que garantam o direito de aprender de crianças historicamente excluídas do processo educacional.

Por fim, trazemos um pensamento de Vigotski (1997, p. 82) que tem conduzido nosso fazer docente e de pesquisa, por possibilitar lançar um olhar prospectivo

para a inclusão escolar de sujeitos que hoje compõem o público-alvo da educação especial:

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência.

É nisso que acreditamos!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

BARBY, A. A. M.; GUIMARÃES, S. R. K. Consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita em crianças com Síndrome de Down nas pesquisas brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013, p. 293.-306.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1 – Introdução.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRITO, N. **A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**. 2011. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum**. 2012. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade na educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, pp. 87-128.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Em Educação). Universidade Federal da Bahia.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DECLARAÇÃO de Salamanca: **sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

DRAGO, R. **Inclusão na educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editoria, 2011.

_____. **Palestra proferida para professores do município de Santa Maria de Jetibá**. Santa Maria de Jetibá: PMSMJ, 2010.

_____. **Palestra proferida para profissionais da Petrobrás**. Vitória: Petrobrás, 2014.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S.; DIAS, I. R. Em busca da inclusão. In: DRAGO, R. (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e deficiências: inclusão e escolarização**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

ESTEVES, L. M.; CRUZ, E. C.; BERTELLI, R. Níveis de envolvimento de uma criança com Síndrome de Down em contextos de inclusão e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, jan./abr. 2013, p. 31-43.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L. MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Morin, 2006.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNANDES, S. A. **A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Ijuí-RS, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DPAA, 2003.

FILHO, J. R. **A pré-escola Criarte da UFES: sua trajetória e seus conflitos na tentativa de construção de um projeto pedagógico – um estudo de caso**. 1995. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 1995.

_____. **Cartografando fazeres em um centro de educação infantil:** experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa. 2010. 170 f. Tese (Tese em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais:** interação e subjetivação. São Paulo: Papyrus, 1997.

JESUS, D. M. D; et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KASSAR, M. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KUCHENBECKER, L. G. ; THOMA, A. S. da. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, set./dez. 2011, p. 347-361.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHAES, G. M. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara-SP, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVER, E. A.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo, Atlas, 2009.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSS, P. Reconciliando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E. et al. **Infância: cidades e escolas amigas da criança**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. **O brincar do bebê e a constituição do sujeito**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em educação Física). Fundação Universidade de Pernambuco. Recife, 2012.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

PUESCHEL, S. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1993.

PORTELLA, M. C. **Indivíduo com síndrome de Down: história, legislação e identidade**. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

RODRIGUES, S. M. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão**: um estudo nas escolas estaduais. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto-SP, 2011.

RODRIGUES, O. M. P. R.; SANTOS, L. H. Z. dos; CARLINO, F. C. Intervenção em habilidades sociais com uma criança com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, jan./abr. 2014, p. 95-109.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SILVA, J. da; BELO, V. S.; DRUMOND, A. C. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011, p. 245-257.

SOUZA, M. A. da C. **A prática avaliativa na educação especial**: processo de reflexão com outro. Projeto de Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Obras escogidas. **Fundamentos da defectologia**. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madri: Akal, 1996.

_____. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pré-roteiro básico de observação do cotidiano

- Rotinas de chegada e permanência cotidiana;
- Modos de atendimento individual e coletivo;
- Atividades realizadas individual e coletivamente;
- Atividades intra e extraclasse;
- Momentos de pátio;
- Momentos de refeitório;
- Sala de atividades e outros espaços pedagógicos;
- Interação adulto-criança e criança-criança;
- Relações interpessoais família-escola-criança-docente;
- Outros elementos que forem relevantes.

APÊNDICE B - Pré-roteiro básico para entrevista semiestruturada com Professor, Corpo Técnico-Pedagógico e família

Professor:

- sexo;
- idade;
- horários de trabalho;
- vínculo profissional com a UFES;
- exercício de outra função profissional fora do magistério;
- formação acadêmica – descrever;
- tempo de experiência profissional no magistério;
- tempo de magistério na educação infantil;
- tempo de serviço neste CEI;
- turma em que atua: era a de preferência? Por que está com esta turma?
- motivos por que atua na Educação Infantil;
- participação em cursos, congressos, seminários e afins específicos para a educação infantil;
- outros cursos na área educacional;
- leituras que realiza;
- atividades culturais mais frequentes;
- entendimento acerca de educação de modo geral;
- concepções que possui sobre a criança;
- concepções que possui sobre Educação Infantil;
- concepções que possui sobre inclusão escolar;
- reação ao perceber em sala de aula criança com síndrome de Down;
- concepções acerca dos conceitos de deficiente/normal;
- como planeja a ação pedagógica com foco na inclusão do bebê com síndrome de Down;
- outras questões pertinentes.

Corpo Técnico Pedagógico

- tempo de serviço no magistério;
- formação acadêmica;

- tempo de serviço no cargo;
- vínculo com a UFES;
- forma de chegada ao cargo;
- pensamentos acerca do papel do diretor, pedagogo para a Educação Infantil e Educação Especial;
- concepções sobre a criança, a Educação Infantil e a inclusão de deficientes na E. I.;
- participação em congressos, seminários, cursos e afins na área educacional;
- principais leituras;
- atividades culturais;
- avaliação que faz do trabalho que desenvolve;
- aspirações profissionais futuras;
- outras questões que surgirem no processo de entrevista.

Família

- Nome:
- Idade:
- Estado civil:
- Profissão:
- Histórico familiar
- Como foi a gestação
- Como foi a chegada de XXX
- Orientação recebida e quem procurou
- Sobre a descoberta do diagnóstico
- Qual a programação entre tratamento e acompanhamento
- Foi explicado como seria a vida da família a partir do diagnóstico
- Por que optou pelo CEI Criarte
- Atuação da escola e relação família x escola
- O que entende por inclusão
- Como a família lida com XXX
- Como tem percebido de aprendizado e desenvolvimento de XXXX na educação infantil

- Como é a vida XXXX fora da escola, descreva com detalhes
- Outras questões que se fizeram necessárias

APENDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa intitulada “O bebê com síndrome de Down: um estudo de caso num Centro de Educação Infantil Federal”, desenvolvida por mim, Israel Rocha Dias, regularmente matriculado na turma 28 do PPGE/CE/UFES, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago e autorizo a utilização do material por mim informado para fins exclusivamente acadêmicos (artigos, seminários, congressos e afins), no sentido de contribuir para a área de educação especial numa perspectiva inclusiva.

Vitória, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante

Israel Rocha Dias