

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE CRISTINA FREITAS VEIGA

**PRÁTICA DOCENTE PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME
DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPO GRANDE – MS
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA FREITAS VEIGA

**PRÁTICA DOCENTE PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME
DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Relatório de Dissertação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

CAMPO GRANDE – MS

2018

Elaine Cristina Freitas Veiga

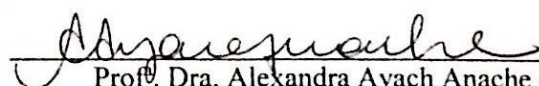
PRÁTICA DOCENTE PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra - UFMS
Orientadora


Prof. Dra. Juliana Campregher Pasqualini - UNESP
Membro Titular


Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 05 de março de 2018

Dedico esse trabalho a minha mãe, Conceição Freitas, e a minha irmã, Natália Freitas, por todo apoio e palavras de incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha principal companhia nas madrugadas solitárias de leitura e escrita.

À minha querida orientadora Rosana Carla Gonçalves Gomes, por todo incentivo que me deu ao longo desses cinco anos que caminhamos juntas. Agradeço toda a paciência e por ter acreditado no meu potencial, não teria chegado tão longe sem a senhora!

Às Profa. Dra. Juliana Pasqualini e Profa. Dra. Alexandra Anache, por aceitarem o convite para compor tanto a banca de qualificação quanto a de defesa e por suas valiosas contribuições para a conclusão desse trabalho, serei eternamente grata!

À minha mãe, Conceição Freitas, e minha irmã, Natália Freitas, por todo apoio que me deram, por estarem sempre ao meu lado. Sou afortunada por ter duas pessoas tão especiais na minha vida!

À pequena Isabela, por lembrar-me diariamente a importância de se lutar por uma educação que respeite e valorize as diferenças.

Às melhores amigas que uma pessoa pode pedir Paolla, Any e Carli, por estarem sempre dispostas a me escutar, ler minha dissertação e por compreender a minha ausência. Vocês foram o melhor presente que levei da graduação (junto com o meu diploma, é claro!).

Às Profa. Dra. Sônia Urt e Profa. Dra. Célia Piatti, por todo conhecimento transmitido nas aulas, às observações e apoio desde o desenvolvimento do projeto até a execução e escrita desse relatório, a vocês o meu carinho eterno!

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos ao longo desses dois anos. A toda equipe do PPGEduc, pela paciência na hora de tirar minhas dúvidas e todas as ótimas conversas, sinto muito orgulho de ter feito parte dessa família!

Aos grandes amigos que fiz na turma Mestrado 2016/1, pelas conversas nos intervalos das aulas, por compartilharem suas alegrias e sofrimentos durante o processo de escrita da dissertação, vocês foram uma grande motivação!

À Maria Socorro, Solange e Ester, por serem as melhores amigas de linha que alguém pode pedir, sou grata a Deus pela amizade das três!

Ao GEPEMULTE, pela parceria nas reuniões, discussões de texto e seminários.

Às professoras, que tão generosamente aceitaram participar dessa pesquisa, sem vocês este relatório não existiria, obrigado por serem a diferença na rede pública de ensino!

A CAPES, pela ajuda financeira, que me permitiu chegar ao fim do mestrado.

Agradecer é a arte de atrair coisas boas!

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Lev Semionovitch Vygotsky

RESUMO

Atualmente as discussões se voltam não apenas a matrícula da criança com deficiência, mas a garantia do seu direito a aprendizagem. A partir de tais conjunturas o relatório tem como objetivo investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. Compreende-se a inclusão como uma forma de assegurar o acesso equitativo a educação entre as crianças. Portanto buscou-se averiguar se/como o professor da Educação Infantil utiliza a ludicidade para promoção da aprendizagem de crianças com síndrome de Down, tendo em vista a importância da motivação e estimulação já nos primeiros anos de vida e da relevância da Educação Infantil em seu desenvolvimento. A pesquisa consiste em levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. A pesquisa realizou-se em instituições de Educação Infantil do município de Campo Grande-MS com quatro professoras que tiveram uma criança com síndrome de Down incluída em sua sala no ano de 2016. Os instrumentos utilizados para coleta foram questionário e a entrevista semiestruturada com 10 perguntas. Para a análise dos dados foi utilizado a metodologia núcleos de significação. A pesquisa tem como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores. Ao longo das alocações das professoras percebeu-se que, de modo geral, todas demonstram dúvidas e dificuldades ao trabalhar de forma a incluir a criança com síndrome de Down em sala, apontando defasagens na formação inicial. O pouco conhecimento na área exigiu que buscassem compensar as lacunas com leituras, palestras e formação continuada, mesmo que esta ainda não seja o suficiente. Por meio das práticas lúdicas o docente promove momentos de aprendizagem para as crianças de forma que ela se interesse e participe ativamente. As atividades lúdicas consistem no desenvolvimento da autonomia, cognição, regras e possibilita a inclusão das crianças com deficiência. É neste processo de trocas que a criança aprende e se desenvolve, tendo contato com signos e desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: prática docente; síndrome de Down; ludicidade; aprendizagem.

ABSTRACT

Currently the discussions turn not only the enrollment of children with disabilities, but the guarantee of their right to learning. From these conjunctures the report aims to investigate the important aspects of the teaching practice for learning of children with Down syndrome in Early Childhood Education. Inclusion is understood as a way to ensure equitable access to education among children. Therefore, it was sought to find out if/how the Early Childhood teacher uses ludicity to promote the learning of children with Down syndrome, considering the importance of motivation and stimulation already in the first years of life and the relevance of Early Childhood Education in its development. The research consists of bibliographical, documentary, collection and analysis of empirical data. The research was carried out in Child Education institutions of the municipality of Campo Grande-MS with four teachers who had a child with Down syndrome included in their room in the year 2016. The instruments used for collection were a questionnaire and the semi-structured interview with 10 questions. For the analysis of the data was used to the meaning nuclei methodology. The research has as a theoretical-methodological bias the Historical-Cultural Psychology developed by Vygotsky and his collaborators. Throughout the teachers' speeches it was noticed that, in general, all of them demonstrate doubts and difficulties in working to include the child with Down syndrome in the classroom, pointing out the lags in the initial formation. The little knowledge in the area required them to seek to compensate for the gaps with readings, lectures and continuing education, even if this is still not enough. Through the practice of play, the teacher promotes learning moments for the children so that they are interested and actively participate. The leisure activities consist in the development of autonomy, cognition, rules and allows the inclusion of children with disabilities. It is in this process of exchanges that the child learns and develops, having contact with signs and developing his higher psychological functions.

Keywords: teaching practice; Down syndrome; playfulness; learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escultura Olmeca.....	54
Figura 2 - “ <i>Virgin and Child</i> ” (1480-1495).....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados por palavra-chave – BDTD.....	40
Quadro 2 - Origem dos trabalhos acadêmicos selecionados – BDTD.....	40
Quadro 3 - Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados por palavra-chave - UFMS e UCDB.....	47
Quadro 4 - Origem dos trabalhos acadêmicos selecionados – UFMS e UCDB.....	48
Quadro 5 - Educação Especial em 2016.....	98
Quadro 6 - Dados gerais das professoras participantes.....	91
Quadro 7 - Formação continuada e informações sobre a sala.....	92
Quadro 8 - Etapas do Núcleo de Significação.....	94
Quadro 9 - Sentidos e significados sobre ludicidade, inclusão, aprendizagem e síndrome de Down.....	96
Quadro 10 - Prática Pedagógica e inclusiva na Educação Infantil.....	106
Quadro 11 - Percalços da prática docente.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE - Centros de Atendimento Educacional Especializado
CEI - Centro de Educação Infantil
CEINF - Centro de Educação Infantil
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CF - Constituição Federal
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DMET - Declaração Mundial sobre Educação para Todos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEMULT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFOMEP - Instituto de Formação da OMEP
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NUEDE - Núcleo de Educação Especial
NUESP - Núcleo de Educação Especial
OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
ONU - Organização das Nações Unidas
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME - Rede Municipal de Ensino
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED - Secretaria Estadual de Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEESPE - Secretaria de Educação Especial
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
1 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	21
1.1. Lev Semionovitch Vygotsky e o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural 21	
1.1.1. Aprendizagem da criança na Psicologia Histórico-Cultural	25
1.1.2. Ludicidade	29
1.1.3. Defectologia.....	34
1.2. Coleta e análise dos dados bibliográficos	38
1.3. Estado do Conhecimento	39
1.4.1 Resultados da pesquisa no BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações	40
1.4.2 Trabalhos selecionados no repositório da UFMS e UCDB.....	47
2 A INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS: SÍNDROME DE DOWN NA HISTÓRIA	50
2.1. Aspectos históricos da síndrome de Down	52
2.2. Aspectos biológicos e intelectuais da síndrome de Down	57
2.3. O desenvolvimento da criança com síndrome de Down.....	60
2.3.1. Educação Especial na perspectiva da inclusão: dicotomias entre Estado e Município	64
3 CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	72
3.1. Conceito de infância	73
3.2. Educação Infantil no Brasil: direito da criança.....	76
3.3. Ludicidade: jogos, brinquedos e brincadeiras para promoção da aprendizagem.....	77
3.4. Aprendizagem de crianças com síndrome de Down a partir das práticas lúdicas	81
4 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: CAMINHOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	84
4.1. Pressupostos metodológicos da pesquisa.....	84
4.2. Critérios de seleção do <i>locus</i> e sujeitos da pesquisa	87
4.3. Coleta de dados empíricos	87
4.4. Centros de Educação Infantil	88
4.5. Características das professoras	88
4.6. Metodologia de análise dos dados	94
4.7. Núcleos de Significação.....	96
4.7.1. Sentidos e significados sobre ludicidade, inclusão, aprendizagem e SD	96

4.7.2. Prática Pedagógica na Perspectiva da Educação Inclusiva	106
4.7.3. Percalços da prática docente.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	136
APÊNDICE A – Questionário	136
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	137
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE D – Lista de pré-indicadores	140
APÊNDICE E – Lista de indicadores	142
APÊNDICE F – Lista de Núcleos de Significação.....	145

APRESENTAÇÃO

O tema da atual pesquisa surgiu do interesse na área de Educação Especial¹. Meu primeiro contato com o assunto ocorreu no 2º semestre de Pedagogia que cursava na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2012, ministrada pela minha orientadora Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra. Tal tema complexo intrigou e instigou nossa curiosidade, fazendo com que buscássemos novos conteúdos relacionados à área. A partir disso passei a frequentar o GEPEMULT – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens no ano de 2013, liderado pela referida professora, que foi determinante para minha caminhada na graduação e pós-graduação.

A escolha do curso de ensino superior é um dos momentos mais importantes da vida de uma pessoa, definir a profissão que pretende seguir no futuro. Durante muitos anos pretendi fazer Psicologia, mas caminhos seguidos me fizeram mudar os planos e passei a cursar Pedagogia. A única certeza que sempre tive era a universidade que pretendia entrar, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O curso de Pedagogia contribuiu muito na minha formação não só como professora, mas como pessoa, a partir dele rompi com alguns paradigmas e aprendi a respeitar as escolhas do próximo. Pesquisando especificamente na área de Educação Especial compreendi que o discurso liberal de que somos todos iguais não está correto, não somos todos iguais, somos todos diferentes e devemos respeitar as diferenças dos outros.

Em minha primeira aventura na escrita passei a pesquisar, com minhas colegas de grupo e nossa orientadora, as contribuições da dança na aprendizagem² da criança com síndrome de Down na Educação Infantil. Trabalhei quase dois anos com o tema, gerando diversos artigos publicados em anais de eventos, periódicos, capítulo de livro e oficinas.

¹ “A Educação Especial é compreendida como campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Cabe a ela realizar o atendimento educacional especializado e disponibilizar o conjunto de serviços e estratégias específicas; como na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno/a e, promovendo a formação integral com vistas à autonomia e independência, que favoreçam a conclusão da escolarização nos diversos níveis de ensino dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural” (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 300).

² Compreende-se a aprendizagem como sendo “[...] um processo interativo em que convergem, em toda a sua riqueza, as diferentes formas de subjetividade social, agregando configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de forma diferenciada nas distintas instituições e grupos” (ANACHE; GRANEMANN, 2010, p. 72).

Quando surgiu a oportunidade de me tornar bolsista de Iniciação Científica - PIBIC³ optamos por mudar parte do tema que trabalhávamos. Apesar de gostar de pesquisas a dança foi decidido mudar os estudos para a ludicidade, buscando descobrir quais as contribuições da prática docente lúdica na aprendizagem e inclusão da criança com síndrome de Down na Educação Infantil. A pesquisa resultou no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

A partir das pesquisas surgiu a vontade de observar, por meio da alocação do professor, que em sala de aula possui uma criança com síndrome de Down incluída, as contribuições da sua prática docente na aprendizagem da criança, assim surgiu o tema de pesquisa para o mestrado em Educação⁴.

³ Financiado pela UFMS

⁴ Bolsa de estudos Demanda Social (DS) – CAPES.

INTRODUÇÃO

Quando se pretende começar uma pesquisa o primeiro passo é definir o problema: o que pretende responder? Qual seu questionamento? O que te intriga? Portanto, ao caminhar com leituras e discussões no GEPMULT nos questionamos: quais as contribuições da prática docente lúdica na aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil? Assim, foi definido o que se pretendia responder, o que instigou a curiosidade e a necessidade de preencher tal lacuna.

Outro ponto de discussão é o direito não apenas a matrícula, mas também a aprendizagem. Para que ela ocorra à criança com síndrome de Down, ela deve participar de todas as atividades propostas em sala, com o material pedagógico necessário, adaptado e apoio pedagógico especializado para suporte de suas dificuldades.

Pensando na criança com síndrome de Down que estará inclusa na Educação Infantil, que precisa de oportunidades para se desenvolver e conhecer o mundo a sua volta questionou-se qual a contribuição da ludicidade nesse processo? A ludicidade está presente em quase (se não todas) as salas voltadas à infância, tendo papel importante no processo de desenvolvimento pelo qual todas as crianças percorrem, de forma diferente de uma para outra.

A segunda fase é definir seus objetivos, passo a passo da pesquisa que pretende desenvolver, as etapas, estudos e análises que terão de ser feitas para responder o problema de pesquisa. O objetivo te guia ao longo do estudo, eles podem sofrer alterações ao longo dos dois anos de mestrado.

Nosso objetivo geral é investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa vai ao encontro do problema, ambos guiarão o processo de estudo.

Definimos três objetivos específicos:

- i.** Analisar as concepções dos professores (as) da Educação Infantil acerca da ludicidade, inclusão, aprendizagem e síndrome de Down;
- ii.** Compreender se o docente da Educação Infantil vê a ludicidade como promotora da aprendizagem;
- iii.** Verificar se/como a ludicidade é utilizada em sua rotina para promoção da aprendizagem de crianças com e sem deficiência.

O presente relatório busca responder ao problema apresentado, norteado pelos objetivos de pesquisa elencados anteriormente. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental, coleta e análise de dados empíricos. Para atingir o objetivo

proposto foram feitas entrevistas com professoras que trabalharam com crianças com síndrome de Down na Educação Infantil no ano de 2016⁵. Para organização dos dados coletados para a análise utilizou-se a metodologia denominada núcleos de significação.

Um dos instigadores do tema foi o questionamento quanto ao direito da criança com deficiência⁶ a aprendizagem e não apenas a matrícula na rede regular de ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) afirma que a discussão não deve ser mais o direito a matrícula, e sim o direito do sujeito a aprender. Para a pessoa com deficiência este direito que nem sempre é respeitado.

Atualmente, o Brasil defende a Educação Especial na perspectiva da inclusão, trabalhando com a proposta pedagógica na escola regular, atendendo o público alvo da Educação Especial⁷ (BRASIL, 2008). Portanto, a educação inclusiva visa à escolarização não só da pessoa com deficiência, mas também transtorno do espectro autista⁸ e altas habilidades/superdotação⁹ no ensino regular público e gratuito, sem distinção étnica, de gênero, orientação sexual, deficiência, social e econômica. Um dos princípios da escola inclusiva é o combate ao preconceito.

O campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão é amplo, com estudos centrados em deficiências, a importância de ver o sujeito heterogêneo, com suas particularidades, dificuldades e principalmente suas potencialidades. O GPEMUL trabalha em diversas áreas da educação inclusiva, mas tem como foco a síndrome de Down¹⁰, também conhecida como trissomia do par 21, ocasionada por 3 cromossomos no par 21, pode ocorrer em todas ou parte das células do indivíduo.

A síndrome de Down é a deficiência genética mais comum no mundo, no Brasil não existe nenhuma estatística específica de nascimentos por ano, com média de 1 a cada 700 nascidos no país, a população brasileira tem 270 mil pessoas com síndrome de Down¹¹. Com

⁵ Esta fase da pesquisa será discutida no Capítulo 4.

⁶ “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 11).

⁷ No Brasil o público atendido pela Educação Especial consiste nos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

⁸ Anteriormente intitulado “transtorno global do desenvolvimento”.

⁹ “Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 11).

¹⁰ “Alteração genética cromossômica do par 21, que traz, como consequência, características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem” (ANACHE; MACIEL, 2010, p. 13).

¹¹ Fonte: MOVIMENTO DOWN. **Estatísticas sobre síndrome de Down**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

um número significativo de crianças inclusas em instituições escolares faz com que os estudos na área da educação sejam relevantes, considerando a escassez de estudos sobre a síndrome de Down na Educação Infantil¹².

A Educação Infantil foi historicamente vista como um local para as crianças serem cuidadas enquanto seus responsáveis trabalhavam, visão essa naturalizante do desenvolvimento infantil criticado por Pasqualini (2010), desvalorizando tanto o docente quanto a primeira fase da educação básica, ignorando o direito da criança a aprendizagem. A educação para a infância exige formação de ensino superior de quem estará à frente da sala de atividades, planejamento e objetivos nas ações que pretendem executar. A ideia de que a Educação Infantil é apenas um depósito de crianças está ultrapassada. Pesquisas apontam a importância dessa fase para o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2002; PASQUALINI, 2010).

Compreendendo a importância da Educação Infantil e o direito a inclusão da criança com síndrome de Down nos Centros de Educação Infantil, discutir formas para desenvolver a aprendizagem deles se torna prioridade. Vigotski¹³ (2003) defende que a pessoa se desenvolve quando se relaciona com seus pares, a partir das suas relações sociais terá contato com bens e costumes culturais da qual está inserido, afirma também que essas relações determinarão como o sujeito será.

A ludicidade promove momentos em que a criança tem a oportunidade de acesso à diversidade cultural que a rodeia, permite que ela se relacione com seus colegas e possibilita a troca de experiências. Desse modo, as atividades lúdicas contribuem na constituição da criança tanto no aspecto afetivo quanto cognitivo, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores e introduzindo ao meio coletivo.

Em termos de desenvolvimento psíquico da criança, a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. E é justamente assim que as funções se desenvolvem: quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade. (PASQUALINI, 2013, p. 89).

Vigotski (2003) disserta sobre a importância que o jogo tem no desenvolvimento infantil, por meio dele a criança tem contato com as regras sociais. Para o autor os jogos são a forma natural de trabalho para a criança e preparação para a vida futura. Constitui-se aspecto da vida cultural que está presente em todas as fases, o jogo se torna instrumento relevante para a formação do homem.

¹² Ver Capítulo 1, tópico 1.3: Estado do Conhecimento.

¹³ Sobrenome do Psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky possui diversas grafias, neste trabalho será utilizado “Vygotsky”, respeitando a grafia usada nas referências.

A pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, tendo a visão do homem como ser histórico, social e cultural. Assim, o homem não nasce como ser humano e sim se constitui por meio das relações sociais e é por meio delas o sujeito se humaniza. A educação tem grande papel no processo de humanização do homem.

Vygotsky teve um tempo limitado para pesquisa antes que a tuberculose o levasse aos 37 anos, mas produziu uma quantidade significativa de material, principalmente na área da Psicologia e Pedagogia. Entre os conceitos abordados por ele destaca-se nessa pesquisa a Defectologia¹⁴ e aprendizagem que tratam do estudo da pessoa com deficiência e desenvolvimento da criança respectivamente.

Vygotsky estudou a Pedologia¹⁵ e a Defectologia até 1934, ano de sua morte, mesmo que a Pedologia tivesse se tornado uma palavra proibida na Rússia e as pesquisas sobre o tema censuradas. Para o autor o objetivo principal da pedologia era desenvolver uma ciência que estudasse especificamente a criança para orientar o professor (PRESTES, 2010).

Em 1924, após finalizar alguns estudos, Vigotski mergulha nos problemas da defectologia. A sua dedicação a essa área estava ligada aos problemas com os quais a recém-formada União Soviética vinha lidando em razão do enorme exército de crianças abandonadas e órfãs. Ele estuda mais cuidadosamente os problemas de instrução e educação das crianças com desenvolvimento diferenciado. Aprofunda seus estudos teóricos sobre o assunto, realiza alguns experimentos com crianças e começa a sistematizar suas ideias. (PRESTES, 2010, p. 46).

Embasado no Materialismo Histórico-Dialético¹⁶ Vygotsky buscou desenvolver uma psicologia que contemplasse o homem em sua totalidade, como sujeito histórico e social. Essa visão contribuiu para a nova perspectiva que o autor trouxe para os estudos da pessoa com deficiência e a criança, vendo-os como todo, não apenas seus defeitos, mas suas potencialidades.

Pasqualini (2013) apresenta a visão de desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural quando afirma que as experiências de vida, sua história e toda bagagem teórica e cultural que o indivíduo traz consigo determinará quando, como e o quanto se desenvolverá. Já ao nascer as oportunidades deixam de ser iguais a todos e essa desigualdade social é um dos determinantes de quem ele será.

Portanto o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil.

¹⁴ Ver Capítulo 1, tópico 1.1.3: Defectologia

¹⁵ Ciência que estuda o desenvolvimento da criança.

¹⁶ Método desenvolvido por Karl Marx no século XIX.

A pesquisa foi dividida em três fases: seleção e análise do material bibliográfico e documental por meio de fichamentos¹⁷, pesquisa empírica que consistiu na coleta de dados (questionário e entrevista) e a escrita do relatório de dissertação que ocorreu concomitantemente com as duas fases citadas. Sobre cada uma delas foi realizada discussões posteriormente em capítulos.

Optou-se por trabalhar com o docente¹⁸ da Educação Infantil que lecionou a uma criança com síndrome de Down no ano de 2016 para entender o conceito que cada um tem sobre aprendizagem, ludicidade e inclusão, compreender também se/como usam as atividades lúdicas como um instrumento para a inclusão da criança e sua aprendizagem para o desenvolvimento. Dar voz ao professor permite entender o cenário inclusivo nas instituições de educação para a infância e como a inclusão está acontecendo e se o direito da criança a aprendizagem é respeitado.

Vigotski (2003) afirma que o docente deve trabalhar a partir do interesse da criança, a ludicidade proporciona meios para que isso aconteça, a educação é para as crianças então por que não focar no que as atrai? Romper com as práticas tradicionais em que o professor fala e o aluno escuta é necessário, em pleno século XXI práticas como as do século passado não funcionam mais, as informações estão ao alcance da mão delas e sabe-se o quão curiosas elas são, por isso Vigotski (2003) defende também que não se deve ocultar ou ignorar qualquer pergunta da criança, é por meio dos professores que elas terão acesso a boas explicações.

O presente relatório foi dividido em quatro capítulos que dissertam sobre o tema proposto na pesquisa. Os capítulos abordam temas centrais do estudo como: síndrome de Down, educação inclusiva, criança, ludicidade e Educação Infantil. Os três primeiros capítulos consistem em revisão e análise bibliográfica e documental sobre os temas citados anteriormente, sendo o primeiro uma introdução acerca da fundamentação teórica do estudo. No último capítulo apresenta-se a metodologia aplicada no desenvolvimento, coleta e análise dos dados empíricos, buscando no material e com base nas leituras anteriores compreender contribuições da prática docente lúdica na aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil a partir da visão do professor regente.

O Capítulo I é intitulado “CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL”. Nele serão exposto os fundamentos teóricos da pesquisa, bem como conceitos que embasam a pesquisa. Utilizou-se como viés teórico-

¹⁷ Registro das leituras feitas por meio de citações e comentários para consultas futuras.

¹⁸ “A psicologia histórico-cultural é uma teoria que atribui importância decisiva ao trabalho do professor, o que significa valorização do trabalho docente e, ao mesmo tempo, nos leva a reconhecer nossa imensa responsabilidade” (PASQUALINI, 2013, p. 84).

metodológico a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores. Por meio desta apresentamos as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx, para a teoria de Vygotsky na criação de uma nova psicologia.

Ainda discutindo a teoria vygotskyana abordou-se o desenvolvimento da aprendizagem para a criança e seus estudos sobre a Defectologia, dois conceitos base para o presente estudo. Optou-se por introduzir as concepções da teoria Histórico-Cultural já no primeiro capítulo com o intuito de esclarecer a perspectiva paradigmática da pesquisa.

O Capítulo II é intitulado “A INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS: SÍNDROME DE DOWN NA HISTÓRIA”. A escolha do título deu-se a partir dos estudos da pessoa com síndrome de Down na história, com registros da sua presença há séculos antes de Cristo, mas visto apenas dois séculos atrás.

Ao longo do capítulo buscou-se apresentar a síndrome de Down historicamente, os primeiros registros em pinturas, esculturas e esqueletos, comprovando que a síndrome de Down está presente desde os primórdios do ser humano, passando por séculos de maus-tratos e sendo ignorado socialmente. Pessoas com a síndrome, a princípio, eram diagnosticadas com deficiência intelectual¹⁹, sem preocupação em entender as suas particularidades.

O Capítulo três é intitulado “CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL” em que se introduzem os conceitos de infância, ludicidade e o direito da criança a educação. Dando sequência as discussões são expostas o conceito de ludicidade, centrando as discussões nos jogos, brincadeiras e suas definições, atividades que estão presentes na rotina diária da Educação Infantil, dissertando sobre suas contribuições para a aprendizagem infantil, com ênfase na criança com síndrome de Down.

O quarto e último Capítulo trata dos percursos metodológicos da pesquisa, o material empírico coletado e os resultados das análises. Nesta fase do relatório introduziram-se os pressupostos metodológicos da pesquisa, explicitando os instrumentos de coleta de dados e o método de análise de dados selecionado.

Buscou-se entrevistar professoras que tinham uma criança com síndrome de Down inclusas em sua sala no ano de 2016. O local escolhido foram Centros de Educação Infantil. É discutido também as características das professoras, dos locais em que trabalham e os resultados das análises realizadas. Neste capítulo utilizaram-se os autores citados ao longo do relatório para embasar as análises e argumentações nos núcleos de significação.

¹⁹ “Caracteriza-se por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (ANACHE; MACIEL, 2010, p. 10).

CAPÍTULO I

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2003, p. 7).

1 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A fundamentação teórica de uma pesquisa expressa o caráter científico que é exigido na academia, abarca tópicos relacionados ao tema proposto no estudo, relacionando autores e teorias, fazendo uma análise das discussões e entrelaçando os assuntos, consistindo em conclusão parcial ou final do conteúdo.

A revisão da literatura de um trabalho científico mostra-se importante quando se utiliza dados empíricos para analisar, pois será a luz das teorias apresentadas ao longo dos capítulos que o material será interpretado. A compreensão dos autores, teorias, a visão do pesquisador diante das informações. Uma boa fundamentação teórica dará base consistente para a análise dos fenômenos.

A fundamentação teórica deste relatório tem como base a teoria Histórico-Cultural e autores que dissertam sobre os temas: síndrome de Down, ludicidade, aprendizagem, criança e Educação Infantil. Expõe-se conceitos importantes para o entendimento dos próximos capítulos, como consistiu a revisão bibliográfica e a apresentação do Estado do Conhecimento.

1.1. Lev Semionovitch Vygotsky e o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural

Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em Orsha no ano de 1896, sua morte sendo em Moscou em 1934. Foi contribuinte da chamada crise na Psicologia, influenciado pelos estudos de Marx e o Materialismo Histórico-Dialético entendeu que eram necessárias mudanças nas teorias como o idealismo e o behaviorismo. Ambas não viam o homem em sua totalidade, assim Vygotsky propôs uma psicologia que o entendesse não apenas biologicamente ou espiritualmente, mas histórico, social e culturalmente também, em constante processo de transformação.

Foi professor de literatura, formado em Direito (1918), tomou gosto por diversas áreas do conhecimento como Filosofia e Psicologia, com grande destaque nessa última área.

Vygotsky fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou, a partir de 1912. Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu excelente formação no domínio das ciências humanas: língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história. Aos 20 anos de idade, escreveu um volumoso estudo sobre Hamlet. Poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente, antes de ele se dedicar à pesquisa em psicologia. É importante notar que a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi *Psicologia da arte* (1925). (IVIC, 2010, p. 12).

Vygotsky construiu diversos conceitos para o entendimento da aprendizagem humana como signos, instrumentos, mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo. Para o autor a aprendizagem ocorre por meio da linguagem e relações sociais. Também foi um estudioso da pessoa com deficiência (Defectologia). Foi um dos fundadores do Instituto de Estudos das Deficiências situado em Moscou com o objetivo de entender como se dá a aprendizagem desses sujeitos.

Ele também viveu o período de crise da Psicologia, que ocorreu no começo do século XX, com o objetivo de criar viés que não seja apenas materialista, biologicista e idealista, mas também histórica. Para Vygotski (2000) estudar o homem historicamente era importantíssimo na busca de entendê-lo, complementa que o princípio básico da dialética é a visão de movimento quando estudamos algo historicamente. As ideias behavioristas dominavam o campo da Psicologia, para Vygotsky ela não era o bastante para suprir as necessidades de respostas da área assim ele recorre à base marxista para elaborar uma nova proposta teórica.

Para compreender a Psicologia Histórico-Cultural é essencial entender a importância do Materialismo Histórico-Dialético de Marx na concepção da teoria desenvolvida por Vygotsky e sua visão ideológica. A teoria marxista trouxe base para a criação de uma nova Psicologia para Vygotsky com sua visão histórica do homem e as relações de poder na sociedade dando base a teoria Histórico-Cultural.

Buscando entender o homem que produz e modifica seu meio pelas relações sociais, Vygotsky entende o sujeito em sua totalidade, biologicamente e socialmente, assim desenvolvendo a Psicologia Histórico-Cultural.

Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia "cultural", "instrumental" ou "histórica". Cada um desses termos refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia. Cada qual enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais. (LURIA, 1992, p. 48).

Trazer as bases epistemológicas marxistas na Psicologia Histórico-Cultural se faz necessária para traçar a vertente utilizada durante o processo de desenvolvimento do estudo, a importância que o meio onde o sujeito está inserido exerce em seu desenvolvimento e sua identidade, bem como as pessoas com que ela socializa. Essa nova visão para a Psicologia desenvolvida por Vygotsky se dá pelos seus estudos de Marx e os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e seu entendimento que a Psicologia que se tinha até o momento não era capaz de entender o sujeito em sua totalidade.

Para Vygotsky a Psicologia sofria uma defasagem com relação à visão histórica do ser humano, levando em conta apenas a perspectiva idealista do inconsciente humano e as questões biológicas. Segundo Vygotsky não se pode ver o homem apenas como através desses dois vieses, mas também como históricos, produtores de cultura e transformadores do meio em que vivem.

A partir de seu entendimento de que o meio que o sujeito habita interfere em seu desenvolvimento Vygotsky desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisadores de suas obras defendem que o mesmo não criou um método, e sim uma teoria baseada no método marxista. Seu objetivo era entender o processo de aprendizagem do homem, defendendo que ele se dá por meio das relações sociais, só nos tornamos nós mesmos nos relacionando com o outro.

A educação historicamente tem caráter social, independente da época ou país, por mais antissocial que a sua ideologia tenha sido. Para o autor o professor deve deixar o aluno tomar seu caminho, dando apenas a direção do próprio movimento, também defende que a educação tem seu objetivo e ele muda conforme o período histórico e o meio social. Vê-se que o papel da escola, da educação e o professor estão atrelados ao período histórico e o meio social, respondendo as demandas necessárias naquele momento.

Como a educação e o ambiente escolar, os jogos e as brincadeiras²⁰ também estão em constante processo de mudanças, relevantes no desenvolvimento da criança, sofrem mudanças de um local para outro resultado das diferenças culturais da humanidade, tais mudanças são vistas não apenas em diferentes períodos históricos. As atividades lúdicas sofrem interferência direta da sociedade e seus costumes.

²⁰ “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais”. (BRASIL, 1998, p. 22).

O brinquedo pode não ser o aspecto predominante da infância, mas é um fator importante em seu desenvolvimento, à brincadeira é uma atividade com propósito, objetivo final, define a atitude afetiva da criança no brinquedo. Vygotsky também ressalta a valia da imaginação para a criança, a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito em sua vida, pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação dela em relação às restrições situacionais. É a partir da brincadeira que a criança se apropria das regras sociais da vida.

Com base nas análises feitas sobre a criança e os conceitos de Vygotsky (2001; 2003) que contribuem na aprendizagem entende-se que a criança como ser social, cultural e histórico faz uso da mediação simbólica através dos instrumentos e signos para aprender e se desenvolver, indo contra outros psicólogos quando afirma que a criança desde pequena é social. É através da socialização com o outro mais velho que elas aprendem, transformando suas funções psicológicas elementares para superiores.

A teoria vygotskyana defende a aprendizagem da criança em seu meio social, por meio da interação com seus pares, só se desenvolvem se relacionando com outros, para Vygotsky (2001, p. 56) “nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Por isso a necessidade de entender o homem como ser histórico, cultural e social, o entendendo por completo, em sua totalidade.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um “apêndice” que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos. Por isso, privilegiam-se os movimentos, transições, aquilo que propicia uma compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que os mesmos compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações. (ZANELLA et al., 2007, p. 28).

A partir do conceito de Vygotsky de que se aprende por meio das relações sociais observa-se a importância do professor na aprendizagem da criança, viabilizando momentos de conhecimentos e proporcionando instrumentos para que seja mediado o que a criança já sabe com o que ela potencialmente poderá aprender.

Para Vygotsky a mediação da criança para o conhecimento é por meio dos signos e instrumentos. A relação do homem e o mundo também é mediada e não direta, tendo como principal característica a dialética, pois ao mesmo tempo que o sujeito modifica o ambiente que está inserido, este também modifica o indivíduo.

Instrumentos são ferramentas concretas criadas e utilizadas pelo homem para facilitar suas atividades como o machado, a caneta, o caderno.

A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vygotsky, tem clara ligação com a sua filiação teórica aos postulados marxistas. Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. [...] No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais e, por outro lado, a criança e utilização de instrumentos. (OLIVEIRA, 2008, p. 27-28).

Signos são instrumentos psicológicos que auxiliam o homem em suas atividades psíquicas, a linguagem escrita é um exemplo, historicamente construído pelo ser humano, permitindo o registro da cultura, preservando-a por gerações.

Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225-226).

Vygotsky, a partir de suas pesquisas empíricas, descobriu que o uso de instrumentos e signos são mutuamente conectados, ainda que estejam separados no desenvolvimento cultural da criança. Também disserta sobre as etapas das operações com o uso dos signos em que, na fase inicial da criança, o esforço dela depende de forma crucial dos signos externos até que comece a ocorrer como um processo puramente interno. No próximo tópico será discutido de forma mais abrangente as contribuições de Vygotsky para o entendimento do processo de aprendizagem da criança.

1.1.1. Aprendizagem da criança na Psicologia Histórico-Cultural

Para Vygotsky aprende-se para se desenvolver²¹, estando um relacionado ao outro, não sendo de forma linear. A aprendizagem da criança é determinada pelas suas experiências passadas²², as relações estabelecidas, onde mora e locais que frequentam. Compreendendo-os como social e cultural exige que o docente conheça seus alunos não apenas no que são nas instituições escolares, mas também a realidade que vivem fora delas.

Nesse mesmo sentido, a aprendizagem é cultural porque sua eficácia depende das relações interpessoais estabelecidas pelo sujeito com o seu meio, não apenas com objetos, mas essencialmente com as pessoas que fornecem subsídios para o sujeito formular e reformular os conceitos, sejam espontâneos (empíricos) ou científicos (DELGADO, 2003, p. 73).

²¹ “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKI, 1991, p. 61).

²² Segundo Delgado (2003, p. 72) aprendizagem “é histórico porque a aprendizagem ocorre durante a vida toda, de forma contínua. Isto significa que a aprendizagem acontece antes, durante e após o período escolar. Nessa concepção, leva-se em conta que uma nova aprendizagem sofre influências de aprendizagens anteriores, da mesma forma que essa nova aprendizagem influenciará aprendizagens futuras”.

Vygotsky também aborda a inteligência prática nos animais e nas crianças, a vinculação entre a linguagem oral e o uso dos instrumentos, a interação social e a transformação da atividade prática, para o autor é, na infância que se começa a ter controle sobre o ambiente em que está inserida por meio do diálogo, também explica que a fala egocêntrica, para Vygotsky (2001, p. 122) “é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intrafísico”, do social para o individual, não é algo vazio, sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema. “A linguagem e instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (AGUIAR, 2007, p 130).

A linguagem²³ é um dos signos mediadores de maior importância para Vygotsky, e assim como a aprendizagem, ela é desenvolvida social e culturalmente. A língua (fala) é uma das funções psicológicas superiores desenvolvidas apenas pelos seres humanos, é esta característica que os diferem dos animais, por meio desta o sujeito se relaciona e conhece o mundo.

Vygotsky (2001) disserta sobre a relação entre pensamento e linguagem, aborda os sentidos e significados da palavra. Significado é a denominação universal de um determinado conceito para um objeto como, por exemplo, cama, como objeto onde as pessoas repousam para descanso. O sentido da palavra cama será diferente de um sujeito para outro, construção social do indivíduo em que suas experiências com tal objeto determinarão o sentido que da a ela, podendo ter diversas formas físicas e de uso.

A primeira, que é essencial, é a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado — distinção que devemos a Paulhan. Segundo este autor, o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (VYGOTSKY, 2001, p. 144).

O autor discorre sobre o sentido e sua infinidade, modificado constantemente pelo sujeito e suas experiências futuras que determinarão qual novo sentido será dado à

²³ “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (VYGOTSKI, 1991, p. 60).

determinada coisa. O sentido está intimamente ligado ao discurso interior, como a fala egocêntrica das crianças, se tornando algo incompreensível para quem está de fora.

A aprendizagem é, portanto, desenvolvida por meio da cultura, sendo ela social e histórica:

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (VYGOTSKY, 2001, p. 54-55).

A aprendizagem é processo de desenvolvimento mental que está relacionado a aspectos biológicos do sujeito, emocionais, afetivo e social. A atividade simbólica está atrelada as relações socialmente estabelecidas pelo ser humano, mediante o uso de instrumentos e signos que a apropriação simbólica ocorre, contribuindo no avanço intelectual. A partir de seus estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento Vygotski (1991) conclui que estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. (VYGOTSKI, 1991, p. 56).

Portanto, compreende-se o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da conjuntura histórica e cultural, diferenciando de outras teorias psicológicas que determinavam o desenvolvimento do sujeito independente da aprendizagem e sem interferência externa. Vygotski (1991) defende que este processo se dá de fora para dentro, ou seja, o processo de aprendizagem do homem ocorre a partir das relações dele com o meio extrínseco.

O autor também explana que as crianças ao nascerem são constituídas com as funções psicológicas elementares de caráter biológico como os instintos, respondendo aos estímulos ambientais até progredir para as funções psicológicas superiores, o que nos diferem dos animais, são desenvolvidas a partir da aprendizagem. A linguagem é uma das funções psicológicas superiores do homem, concebida na interação com outro sujeito que domine a língua.

Outros conceitos elaborados por Vygotsky são as fases do desenvolvimento e aprendizagem da criança: Nível de Desenvolvimento Atual²⁴ (aquilo que a criança já sabe e pode fazer sozinha, funções amadurecidas) e a Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP também chamada de Zona de Desenvolvimento Eminente - ZDE²⁵ (o que a criança tem possibilidade de fazer com auxílio de alguém mais competente, em fase de maturação).

Zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente). Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo é uma descoberta tanto teórica quanto empírica. (CHAIKLIN, 2011, p. 667).

A Zona de Desenvolvimento Eminente é tudo que a criança sabe e está em fase de desenvolvimento, tarefas que ela executa com a ajuda do outro mais competente, funções em fase de maturação. A imitação é função básica para que isso aconteça, quando a criança imita uma situação superior a que ela já sabe fazer. Para o autor o ato de imitar possibilita avaliar a ZDP da criança, esta só poderá imitar aquilo que já possui conhecimento, mesmo que limitado, ou seja, está em processo de maturação.

Podemos agora utilizar esse modelo do desenvolvimento infantil, como fez Vigotski, para introduzir a ideia de zona de desenvolvimento próximo. A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição. Consideremos esses usos [do conceito] um de cada vez. (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

Chaiklin (2011) introduz também os conceitos de ZDP objetivo e subjetivo²⁶. O autor também discorre sobre outra característica da ZDP tida como verdade, de ser sempre um processo agradável. Como, por exemplo, quando as crianças estão jogando (processos

²⁴ Prestes (2010, p. 173) defende o uso do termo Nível de Desenvolvimento Atual, citando Vigotski (2004, p. 485) ao discorrer sobre essas duas etapas da aprendizagem infantil: “Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual”.

²⁵ Chaiklin (2011, p. 669) cita Vygotsky (1998b, p. 202) para definir a ZDP, como sendo “a área dos processos imaturos, mas em maturação, forma a zona de desenvolvimento próximo de uma criança”.

²⁶ “A zona descreve uma relação estrutural, tanto em termos do número, extensão e relações entre funções em desenvolvimento (subjetivo) quanto em relação às funções necessárias para o próximo período etário (objetivo); ou seja, a zona objetiva (quais desenvolvimentos culminarão no próximo período etário) é a mesma para todas as crianças, mas as posições subjetivas de crianças individuais em relação a essa zona objetiva são diferentes (1987, p.209; 1986, p.187; 1982b, p.116-119; para um resumo de 1935a, ver van der Veer & Valsiner, 1991, p. 338-339)” (CHAIKLIN, 2011, p. 671).

lúdicos), ainda que nesta atividade haja a maturação das funções psicológicas, não necessariamente será prazerosa, estando sujeitas a perder e ter, possivelmente, que lidar com as frustrações de não ser o vencedor.

Vygotsky (1991) exemplifica a Zona de Desenvolvimento Próximo quando diz que o aprendizado da criança começa antes de frequentarem a escola, como quando se aborda o assunto em sala de aula ela tem sempre uma história prévia para contar, este conhecimento prévio é o que possibilitará a criança de executar uma tarefa e/ou aprender novas informações com a ajuda do outro mais competente. “Chegamos, assim, à seguinte fórmula do processo educativo. A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Assim, Vygotsky defende que o docente deve trabalhar a partir do interesse da criança, “os interesses têm um significado universal na vida infantil. [...] Portanto, o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que as atividades da criança coincidem com suas necessidades orgânicas” (VIGOTSKI, 2003, p. 100). Vê-se a relevância que a metodologia pedagógica do professor leve em consideração os interesses das crianças para que elas participem das atividades propostas.

Visando o sujeito deste relatório, professores da Educação Infantil, a ZDP se torna um instrumento de avaliação, que respeite as particularidades das crianças. Chaiklin (2011) aprofunda as discussões nessa área, explicando que por meio da ZDP o docente é capaz de identificar a fase de desenvolvimento que cada criança está, podendo assim elaborar seu planejamento de acordo com as necessidades de sua turma. Para a criança com síndrome de Down este processo se torna ainda mais importante, já que, muitas vezes, ela não apresenta o mesmo nível de aprendizagem que seus pares, fazendo-se preciso adaptações nas atividades.

1.1.2. Ludicidade

Ludicidade são atividades livres em que a criança tem a possibilidade de escolher o que ela deseja fazer. A ludicidade não abrange apenas jogos e brincadeiras, mas atividades que sejam do interesse das crianças, ainda que nem sempre gratificantes, que envolvem a fantasia e a imaginação. O brincar é uma das formas que as crianças utilizam para conhecer e descobrir o mundo a sua volta.

A origem do termo lúdico está na palavra latina ludus, que quer dizer jogo. Conforme o dicionário Aurélio (1986), o lúdico se refere ao brincar, brincadeira e jogo de crianças. O lúdico pode ser evidenciado no brincar livre e mediado/dirigido, desde que seja prazeroso à criança. Portanto, a concepção de lúdico não se pauta

num simples passar de tempo sem suportes para a brincadeira, mas no sentido de que a brincadeira, o jogo e o brinquedo são componentes fundamentais na Educação Infantil, pois são promotores de aprendizagem significativa. (PROENÇA, 2011, p. 13).

Cabe aqui definir o que se entende por livre neste relatório. É de compreensão geral o relevante papel do professor no processo de ensino e aprendizagem²⁷, por meio deste que os momentos lúdicos ocorreram e, assim, o desenvolvimento da criança. Portanto, este momento deve ter objetivo e, conseqüentemente, resultados a serem alcançados, aqui sendo as funções, conhecimentos e habilidades proporcionadas pela atividade. Quando falamos do princípio de liberdade ludicidade, está pautada na escolha do que brincar, proporcionar opções de atividades.

Outro grupo importante de motivações que determinam o comportamento da criança são as atividades lúdicas, relacionadas com seu interesse pelo jogo. Essas motivações, que dependem do jogo, também se devem ao desejo de agir como adultos. Para além dos limites do jogo, essas motivações marcam toda a conduta da criança e dão um caráter especial à infância pré-escolar. A criança é capaz de transformar qualquer coisa em jogo. Com freqüência, quando parece estar realizando um trabalho sério ou estar enfurnado no estudo, na verdade a criança criou em sua mente uma situação imaginária e está brincando (MUKHINA, 1996, p. 200).

Este processo de intervenção do professor nas atividades lúdicas devem ser pensadas e planejadas de forma a contribuir no desenvolvimento da criança. Sobre isso Pasqualini (2013, p. 91) ressalta que “é o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo. E sua intervenção se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis”. Brincar, jogar, manipular brinquedos não são tarefas naturais e, por si só, não promovem o desenvolvimento das crianças. Neste processo as orientações do professor são essenciais para o direcionamento das atividades, planejamento do ambiente, material e das próprias atividades, de acordo com as necessidades da sua turma.

Sobre isso Pasqualini (2013, p. 87) complementa que “não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais”. Apenas entregar os brinquedos as crianças, sem promover nenhuma intervenção, sem objetivos ou propósito, esse momento será apenas de recreação, com poucos ganhos para as funções em maturação.

Portanto, compreende-se o lúdico como atividades que estão relacionadas ao interesse da criança, como jogos e brincadeiras, que envolvem signos e instrumentos, que proporcionarão o desenvolvimento psíquico da criança. Deste modo, a ação pode ou não ser dotado de regras ou proporcionar prazer a quem participa, já que, ainda que a criança deseje

²⁷ O processo de ensino e aprendizagem ocorre dialeticamente na relação sujeito e sociedade.

participar, não necessariamente este momento será agradável, fazendo com que tenham que lidar com perdas, vitórias e frustrações. Ressalta-se que o brincar, bem como o aprender, não ocorrem de forma natural e espontânea, tal como nossa relação com o mundo, estas atividades também são mediadas, cabe ao professor organizar e promover esses momentos.

Vigotski (2008) critica a definição de brincadeira como satisfatória, argumentando que nem todas as formas de brincar proporcionam satisfação à criança e, ainda, que diversas outras ações promovem tal sentimento. Complementa que:

O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia. Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Deste modo, o autor conclui que o conceito defendido está errado, já que nem sempre o ato de brincar é satisfatório e prazeroso. Assim são as atividades lúdicas, por mais que defendidas como um caminho mais eficiente para promoção do desenvolvimento infantil, estes momentos nem sempre serão satisfatórios, mas, em sua grande maioria, costuma ser atrativo para as crianças.

A ludicidade, para nós, tendo como uma de suas características a escolha da criança, compreende diversas atividades como dança, música, jogos e brincadeiras. São atividades em que a criança tem possibilidades de executar de forma livre e mediada, fazendo uso da imitação, esse processo só é possível devido às vivências que as crianças trazem consigo, “Vygotsky deseja romper com a visão de que se trata de cópia, dando um novo significado para **imitação**, o que reflete um novo posicionamento teórico” (CHAIKLIN, 2011, p. 668, grifo do autor).

O autor busca desmentir o conceito de que imitação como algo vazio e sem proveito para a criança, ressalta que o ato de imitar só é possível dentro de suas possibilidades intelectuais, em cooperação com os adultos e também tudo que elas não são capazes de fazer sozinhas, mas com ajuda.

Vimos que Vigotski utilizou o termo imitação para referir-se a situações nas quais uma criança é capaz de interagir com outros mais competentes em torno de determinadas tarefas que ela não seria capaz de realizar por si mesma, em razão de suas funções psicológicas ainda estarem em maturação. (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Dessa forma, a criança pode estar envolvida em uma atividade lúdica quando está com um chocalho na mão e começa a sacudir, por meio dos sons ela irá determinar seus movimentos, buscando imitar o ritmo de uma canção conhecida ou descobrir novas sonâncias. Assim é com a dança no contexto escolar e suas possibilidades de movimentos, a partir de toques, músicas e outros ruídos é viabilizada a relação da criança com a dança, usando seu corpo como forma de expressão de sentimentos, relacionando o cognitivo, afetivo e motor.

Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Pela explanação de Vigotski (2008) pode-se adentrar um tema importante, a relação da afetividade da criança com a ludicidade. Para o autor “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). As atividades lúdicas são essencialmente produções sociais e culturais, conseqüentemente, impossibilitando sua dissociação do afetivo.

A análise por unidades aponta a via para a resolução destes problemas de importância vital. Ela demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as idéias contém, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere. (VYGOTSKY, 2001, p. 14).

É compreensível a importância que a relação afetiva professor-criança e criança-criança têm no processo de desenvolvimento infantil. Por meio das atividades lúdicas é possível trabalhar o respeito no coletivo da sala, não apenas entre as crianças, mas principalmente dos docentes com elas, fazer uso de brincadeiras que promovam a autoestima, demonstrem carinho e afeto, assim a criança se sentirá valorizada, querida e segura no ambiente escolar.

Outro ponto de discussão relevante é a relação da imaginação²⁸ com as atividades lúdicas.

Permitam-me esclarecer esse raciocínio. Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

²⁸ “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

O autor complementa que a imaginação é o que difere a brincadeira de outras atividades. Para Vigotski (2008) todas as brincadeiras com regras na idade pré-escolar são constituídas por meio da imaginação, sem o uso dela o ato de brincar não ocorre. Para exemplificar, o autor traz diversas situações em que a criança faz uso de sua imaginação, como brincar de irmãs ou médica, por ser reflexo de algo real a criança segue os comportamentos já observados de cada sujeito/personagem interpretado, portanto “a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Portanto, as atividades lúdicas são possíveis mediante a imaginação, é por meio desta que a criança irá fantasiar, desenvolver papéis enquanto brinca, se relacionar com o meio e se apropriar das regras e relações sociais. Como a afetividade e imitação, a imaginação está intimamente relacionada com o social, à criança quando está inserida em uma situação imaginária usa de suas experiências e a realidade vivida. A relação imaginação-afetividade-imitação também pode ser observada na brincadeira de papéis sociais.

A brincadeira de papéis sociais (jogo protagonizado) é a atividade dominante²⁹ na criança pré-escolar, é por meio desta que elas se apropriam das regras sociais do ambiente que está inserida e possibilita o desenvolvimento da sua personalidade. Portanto, “[...] **fazer o que o adulto faz** será o norte da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar” (PASQUALINI, 2013, p. 87, grifo do autor). A autora complementa que o desenvolvimento da criança não se dá cronologicamente e sim historicamente, dessa mesma forma acontece quando se discute a periodização.

Mas qual é o conteúdo da brincadeira infantil? Em síntese, por meio do jogo protagonizado, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e relações sociais reais que se estabelecem entre eles. Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta. (PASQUALINI, 2013, p. 88-89).

Por meio desta atividade a criança faz uso da imaginação, rompendo com a realidade, proporcionando novos significados aos objetos que tem contato na brincadeira protagonizada, o ambiente e situações vividas. A brincadeira de papéis sociais tem, principalmente, como base as vivências das crianças, por meio da imitação e o uso da imaginação, a criança recria aquilo que vê e vivencia.

²⁹ “Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade se mostra dominante. A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (LEONTIEV, 2001b apud PASQUALINI, 2013, p. 77).

O jogo protagonizado surge da necessidade de participação da criança nas relações sociais, é a demonstração da evolução psíquica e mudança de interesse, quando esta passa a ser a atividade dominante. Vale ressaltar que este processo ocorre devido à inserção social da criança, não naturalmente.

Nesse processo de imitação e reprodução das ações dos adultos, a relação criança-adulto é importantíssima. Por meio desta que a criança será capaz de desenvolver as ações como, por exemplo, brincar que é um professor, só será possível se a criança teve oportunidade de ver um adulto nesta função e, assim, imitar suas atividades.

Quando dizemos que, ao dominar a ação com o objeto, a criança vai emancipando-se das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto, podemos perceber que as premissas para o jogo de papéis estão sendo formadas. É o início da ação lúdica. (PASQUALINI, 2013, p. 87).

O desafio é implementar uma educação para a infância que tenha as características da infância, uma prática que proporcione formação integral, com acesso a cultura, socialização e o direito a brincadeira. Atividades que contemplem a sua realidade e que vá além, permitindo que a criança tenha contato com outras formas culturais, artísticas, esportivas que não tinha acesso anteriormente.

1.1.3. Defectologia

O termo Defectologia (defektologiya) foi introduzido pelo Psiquiatra Russo Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870-1943) em 1912 (NETTO; LEAL, 2013, p. 74) utilizado para diferenciar as crianças com as quais trabalhavam, que eram consideradas especiais. Estudiosos passaram a utilizar esse termo para identificar os estudos sobre o sujeito com deficiência intelectual, cego, surdo e deficiências múltiplas, não tendo conotação preconceituosa nesse período histórico. (BARROCO, 2007).

O psicólogo soviético Alexander Luria (1992), em texto autobiográfico sobre a história da Psicologia Soviética indica que a preocupação de Vigotski com a realização e o desenvolvimento das potencialidades individuais de crianças com deficiências físicas e mentais – com as quais teve contato quando trabalhou na escola normal – foi um dos motivos que o levou a interessar-se pela Psicologia acadêmica e foi o tema de grande parte de suas primeiras pesquisas científicas. (NETTO; LEAL, 2013, p. 78).

Barroco (2012, p. 41) traz o conceito de Defectologia, sendo ele “um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos

relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial”.

A educação para a pessoa com deficiência era pesquisada por Psicólogos, mas Vygotsky viu a necessidade de desenvolver seus estudos em um viés diferente, pensando em uma nova prática, criando instrumentos culturais adaptados para a prática do professor em sala de aula com as crianças até então conhecidas como especiais.

O desafio que se apresentava ao processo educativo, segundo Vygotski e Luria (1996), era o de levar a criança, a partir de um estado primitivo da psique, a tornar-se homem cultural. Pela educação, ela deve ser reequipada, o que lhe permite superar sua condição biológica inicial. Ela deve estabelecer uma relação cada vez mais mediata com o mundo, e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos. A cada dia tudo o que a natureza lhe deu deve ir sendo alterado, ou melhor, superado por apropriação. Dito de outro modo, as funções psíquicas (como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, entre outras) com as quais a criança conta em seu início de vida, precisam sair da direção dada pelo plano biológico, e assumir o caráter cultural. Essas funções deve deixar as marcações do instinto e serem orientadas, cada vez mais, pelo ato voluntário. Devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural. Entretanto, consideramos que não basta a educação tornar o aluno um homem cultural, é preciso que ele desenvolva sua individualidade rumo à liberdade. (BARROCO, 2012, p. 45).

Vygotsky começou seus estudos sobre a Defectologia no ano de 1924, tendo como foco as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência sem as limitações do seu *déficit*. Para o autor o cerne da questão não deveria ser a deficiência e sim o sujeito, dando primazia as relações sociais para a humanização. Em 1929 teve seu laboratório expandido e nomeado de Instituto Experimental de Defectologia.

Prestes (2010) em sua tese de Doutorado traçou uma linha temporal de vida e trabalho de Vygotsky³⁰, relata que o autor, no ano de 1924, começou seus estudos relacionados à Defectologia e se debruçou neste tema até 1934, ano de sua morte. Ainda em 1924 foi nomeado professor no Instituto de Pedologia e Defectologia de Moscou. Em 1929 escreveu sobre os principais problemas da Defectologia contemporânea.

Assim, o estudo da Defectologia construído por Vygotsky leva em consideração não apenas a deficiência da criança, mas suas potencialidades e possibilidades desenvolvidas pelas relações sociais. O meio onde a pessoa com deficiência está inclusa, as pessoas com que se relaciona e a cultura ao qual ela se apropria.

Após sua morte foram publicados na Rússia seis volumes intitulados “Obras Escolhidas”, traduzidos também para o Inglês e o Espanhol. O volume V trata dos

³⁰ As informações utilizadas por Prestes (2010) foram retiradas do livro: VIGODSKAIA, Guida Lvovna & LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovith Vygotski: zhizn, deiatelnost, chtrirri k portretu.** Moscou: Smisl, 1996.

“Fundamentos da Defectologia”, e foi veiculado na Rússia em 1983, juntamente com o volume III. Cada edição traz um conjunto de textos com o tema específico em ordem cronológica de 1924 a 1934.

Em seus estudos Vygotsky questionou a visão que as pesquisas sobre Defectologia apresentavam, a de que a criança com deficiência não tinha capacidade de aprender e se desenvolver, embasando suas conclusões em estudos estritamente fisiológicos.

[...] la noción de la defectibilidad como una limitación puramente cuantitativa del desarrollo tiene, indudablemente, parentesco de ideas con la peculiar teoría del preformismo paidológico, según la cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas. (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

O autor argumenta que o desenvolvimento de crianças com deficiência e sem deficiência não deve ser comparado, sabe-se que cada criança tem seu ritmo para progredir e aprender. Vygotsky defende que ambos irão se desenvolver, não sendo um mais que o outro, apenas diferentes entre si, resultado das suas relações sociais que interferem no crescimento infantil.

Para expormos a esse respeito, destacamos que Leontiev (1978), psicólogo soviético, argumenta que o indivíduo se humaniza pela relação que estabelece com a cultura. Desde o nascimento, ele mantém uma relação de pertença à espécie humana mediada primariamente por aquilo que a genética lhe oportuniza. A partir dessa base biológica é estabelecido o desenrolar de um longo processo de apropriação das características humanas historicamente formadas, que são próprias ao gênero humano. (BARROCO, 2012, p. 47).

Sabe-se que para aprender e se desenvolver o sujeito deve estar em constante relação com outras pessoas e inserido no meio social, tendo contato com seus costumes, cultura, signos e instrumentos. As pessoas tendem, em sua maioria, não gostar do que não conhecem, a rejeitar o que não se encaixa nos padrões de normalidade, e isso, muitas vezes, resulta na exclusão da criança com deficiência em diversos meios sociais, prejudicando seu desenvolvimento, autonomia e impedindo que seu direito de participar ativamente das relações sociais.

A partir da perspectiva de Vygotsky compreende-se que a pessoa com deficiência só é deficiente quando inserida no meio social em que as exigências feitas não envolvem o respeito ao tempo de cada um, o processo de inclusão passa a ser de exclusão quando as demandas socialmente exigidas não são atendidas por eles.

[...] nenhuma pessoa é deficiente no âmbito de sua própria existência, mas se mostrará deficiente frente às exigências feitas a ela pela sociedade a qual faz parte. A variabilidade do desenvolvimento ou do que acontecerá com o sujeito com SD depende, portanto, muito mais das condições culturais do que das condições orgânicas que caracterizam a síndrome. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 178).

Em seus estudos sobre a Defectologia Vygotsky (1997) traz dois conceitos já existentes, mas com sua visão do mesmo: processos compensatórios (compensação) e menosvalia. Para o autor a pessoa com deficiência compensa o seu *déficit* com o desenvolvimento de outra habilidade, isso só é possível pela plasticidade que o cérebro humano possui. Para Vygotsky (1997, p. 14):

El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, e/ defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia.

Assim, quando a criança com deficiência se depara com um problema que não consegue resolver ela busca compensar a sua deficiência encontrando outros caminhos para solucioná-lo. Por isso não se deve prender ao seu *déficit*, mas focar nas possibilidades que ela tem, sendo elas desenvolvidas no meio social.

Já o conceito de menos valia, o sujeito não é deficiente por si mesmo, mas quando inserido socialmente. Vygotsky (1997) apresenta suas opiniões com relação aos estudos de Adler sobre o tema, o autor “adicionou à teoria da compensação um fator psicológico que ele denominou de sentimento de menos valia, cujo sentimento estaria entre os processos de defeito-compensação” (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010, p. 65). Ainda sobre a menos valia, o autor complementa que este é o momento em que a criança reconhece a sua deficiência e, ainda, que os processos compensatórios só serão possíveis com o reconhecimento do sujeito e suas limitações, para a superação delas.

Assim, na perspectiva adleriana, o sentimento de menosvalia é um complexo psicológico que surge da degradação na posição social resultante do defeito. No processo defeito-compensação se introduz um terceiro elemento: defeito – sentimento de menosvalia – compensação. Esse sentimento, menosvalia, é a valorização psicológico-inferior da posição social ocasionado pelo defeito. (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010, p. 66-67).

Seguindo essa linha de pensamento, Vygotski (1997) ressalta que o sujeito com deficiência deve experimentar o sentimento de inferioridade, é a partir disto que os processos compensatórios se desenvolvem. Apenas com esse conhecimento de si e suas limitações que a criança com deficiência poderá buscar caminhos eficazes para compensar as suas

dificuldades. Portanto, pode-se concluir que não o reconhecimento da deficiência nas instituições escolares tende a prejudicar e não contribuir em sua aprendizagem.

Vygotsky (1997) afirma que essa relação não é direta como Adler (1928) apresenta, questões sociais tem um papel fundamental nesse processo, a posição social da deficiência e do próprio sujeito com deficiência, sendo determinantes no desenvolvimento do sentimento de menos valia. Portanto, a criança por si não se vê como deficiente, mas a comunidade a sua volta a coloca em uma posição socialmente inferior. Portanto, a deficiência por si é um caso biológico, o desenvolvimento da criança, sendo ele maior ou menor é uma questão social.

Desta forma, compreende-se a Educação Infantil como uma fase da educação em que é possibilitado o respeito ao tempo da criança, tendo ela deficiência ou não, assim minimizando o processo de exclusão que elas sofrem, principalmente ao começar a alfabetização no Ensino Fundamental.

1.2. Coleta e análise dos dados bibliográficos

Com a definição do tema de pesquisa, o problema e os objetivos o próximo passo é buscar o que se está pesquisando sobre o tema, as lacunas que ele apresenta, visões que ainda não foram estudadas. Para isso desenvolveu-se o Estado do Conhecimento.

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Com o Estado do Conhecimento foi possível ver o cenário atual das pesquisas relacionadas à educação para a criança com síndrome de Down que estão inclusas na Educação Infantil. Com as análises constatou-se que os trabalhos relacionados à síndrome de Down se concentram, em sua maioria, no Ensino Fundamental e focado na criança. Com base nos resultados decidiu-se trabalhar com o professor e sua prática pedagógica³¹.

Para a fundamentação teórica foram selecionados artigos, dissertações, teses e livros que abordam temas como: ludicidade, Educação Infantil, síndrome de Down, Educação Especial na perspectiva da inclusão, educação para a pessoa com deficiência, criança, entre outros. O critério de seleção utilizado além da temática eram autores que utilizaram como base teórico-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural.

³¹ “Por práticas pedagógicas, entende-se como um conjunto de estratégias empregadas para proporcionar ensino-aprendizagem aos alunos. Elas estão ancoradas em uma base teórica presente nos projetos políticos pedagógicos” (ANACHE; GRANEMANN, 2010, p. 54).

Foram feitas leituras e fichamentos do material selecionado. O fichamento permite a seleção de trechos das obras relevantes e comentários sobre elas para consulta posterior. Com a seleção e análise do material bibliográfico e documental passamos para a fase de escrita do relatório.

1.3. Estado do Conhecimento

No presente tópico é apresentado o Estado do Conhecimento, elaborado no ano de 2016 com o objetivo de compreender o que vem se estudando atualmente sobre o tema deste relatório. Por meio deste foi possível encontrar dissertações e teses que contribuíram para a pesquisa e encontrar lacunas na área que carecem de estudos.

Ao longo da coleta de dados para o Estado do Conhecimento notou-se a falta de trabalhos que envolvam a criança com síndrome de Down e a ludicidade na cidade de Campo Grande – MS. Utilizaram-se palavras-chave separadamente para a pesquisa de cada tema, mas nenhum resultado foi encontrado, os únicos relatórios defendidos que trabalharam com a criança com síndrome de Down foram à área da saúde e nutrição na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS³².

Os estudos da criança com síndrome de Down vêm crescendo, no território, a cada ano mostrando que a inclusão está sendo cada dia mais discutido, as portas para a pesquisa do assunto estão abertas e com mais adeptos, vê-se a importância que esses estudos têm para as crianças com deficiência que mais do que o direito a matrícula, conquistaram seu direito a aprender, que deve ser respeitado.

Buscaram-se trabalhos com a base teórica utilizada neste relatório, a teoria Histórico-Cultural, mas também selecionando pesquisas com outro viés que condiz com o tema que nos interessa como a fenomenologia e o construtivismo. Procuraram-se pesquisas que não abordassem somente a ludicidade, mas também dança e seus movimentos com crianças com síndrome de Down por tratar do nosso sujeito especificamente.

Foram encontrados poucos estudos que abordam as contribuições das práticas lúdicas na aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil, sob a perspectiva do docente, assim vê-se a importância que esta pesquisa terá futuramente para a

³² Sugestão de leitura: CINTRA, R. C. G. G. **Educação especial X dança: um diálogo possível**. Campo Grande: Editora UCDB, 2002, 85p.

O referido livro, que tem como autora Rosana Carla Gonçalves Gomes, fruto de sua dissertação de mestrado, foi pioneiro no assunto dança como meio educativo para crianças com síndrome de Down. Livro indicado ao Prêmio Jabuti em 2000, na categoria Educação e Psicologia.

área acadêmica que apresenta está defasagem, buscou-se mostrar a relevância dela no desenvolvimento de crianças com síndrome de Down.

1.4.1 Resultados da pesquisa no BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

A seleção das dissertações e teses no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD ocorreu nos meses de Abril a Julho do ano de 2016. Os trabalhos científicos foram selecionados a partir das palavras-chave ludicidade, síndrome de Down e inclusão, utilizando como recorte temporal o ano de 2010. Após a seleção foram feitas as análises das pesquisas selecionadas para a construção do Estado do Conhecimento.

A primeira palavra-chave utilizada foi síndrome de Down, houve 404 resultados, desses foram selecionados 9 trabalhos, 4 dissertações e 5 teses. A próxima palavra-chave utilizada foi inclusão, ao todo se obteve 88 resultados e destes 6 trabalhos foram escolhidos, dentre elas 4 dissertações e 1 teses. Foi, também, utilizada para a pesquisa a palavra-chave ludicidade que mostrou 170 resultados, desses foram eleitos 6 trabalhos 6 dissertações e 1 teses. Ao todo foram selecionados 20 trabalhos no BDTD.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados por palavra-chave - BDTD

Palavra-chave	Dissertações	Teses	Total
Ludicidade	5	1	8
Inclusão	4	1	6
Síndrome de Down	4	5	9
			TOTAL: 20 trabalhos

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD

A seguir o quadro com a relação dos trabalhos selecionados, sua origem, programa e ano de publicação.

Quadro 2 - Origem dos trabalhos acadêmicos selecionados - BDTD

Origem	Programa	Quantidade	Ano
Universidade de São Paulo	Educação Especial	1	2011
	Educação	1	2012
	Enfermagem	1	2013
	Artes, Ciências e Humanidades	1	2013
Escola Superior de Teologia	Educação	1	2011

	Comunitária com Infância e Juventude		
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	1	2012
Universidade de Lisboa	Educação	1	2013
Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial	1	2011
	Educação	1	2015
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	1	2012
		1	2013
		1	2014
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	1	2011
Universidade Estadual Paulista	Ciências e Letras	1	2010
	Ciências e Tecnologia	1	2010
		1	2014
	Filosofia e Ciências	1	2011
Universidade Federal do Amazonas	Amazônia, Sociedade e Cultura	1	2014
Universidade do Grande Rio	Letras e Ciências Humanas	1	2013
Universidade Federal da Bahia	Educação	1	2012
	TOTAL:	20 trabalhos	

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD

1.4.1.1 Trabalhos acadêmicos selecionados – BDTD

Neste tópico será analisado os relatórios selecionados. Foram feitas leituras dos resumos, palavras-chave, sumário e metodologia, transcrevendo os dados relevantes relacionando aos trabalhos que se assemelham com o objetivo de encontrar pesquisas que se aproximam do objeto de pesquisa e as lacunas encontradas nessa área.

As pesquisas a seguir dão enfoque à criança com síndrome de Down, preferencialmente inclusas nas salas de Educação Infantil, seu direito a inclusão e como a ludicidade contribui para o desenvolvimento, aprendizagem e inclusão nas instituições voltadas a infância.

Santos (2014) em sua pesquisa aborda a importância da atividade da dança no desenvolvimento das funções superiores da memória das crianças com síndrome de Down, utiliza como referencial teórico e metodológico a teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Em seu estudo trabalhou com 4 crianças, 2 com síndrome de Down e 2 sem deficiência intelectual, oferecendo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Notou-se neste relatório a importância que a dança tem para as crianças inclusas como linguagem essencial na Educação Infantil.

Campos (2012) encontra outra realidade. A autora fez sua pesquisa em uma da Educação Infantil que tinha uma criança com síndrome de Down inclusa. Campos (2012) notou que apesar de estar inclusa na sala ela não participava ativamente das atividades, notava a dificuldade da professora em adaptar sua prática pedagógica para a criança, impedindo o desenvolvimento da mesma.

A partir da pesquisa-ação a autora notou a motivação da professora em tentar mudar suas práticas pedagógicas que estavam voltadas para o ensino tradicionalista e à alfabetização. Nota-se que apesar da matrícula ter sido respeitada a aprendizagem não aconteceu, a criança com síndrome de Down não participava das atividades. Campos (2012) buscou mudar a visão tradicional da professora inserindo práticas lúdicas, adquirindo a atenção da criança nas ações em sala. A partir dessa pesquisa nota-se a importância que a prática lúdica tem na rotina da Educação Infantil, incitando o interesse das crianças.

Luiz (2013) teve seu estudo desenvolvido com professoras que atuam diretamente com crianças com síndrome de Down no município de Araraquara - SP, a pesquisa aponta dados preocupantes, segundo as professoras que participaram da pesquisa não há inclusão das crianças e sim a exclusão das mesmas, como aconteceu na pesquisa de Campos (2012). Justificam tal ato com o fato de não saberem lidar com crianças com deficiência que chegam a sua sala, as professoras não se sentem preparadas para os novos desafios que estão enfrentando, com práticas pautadas em ações tradicionalistas a inclusão se torna excludente.

Carneiro (2010) trabalha com estudo de caso, em sua dissertação relata a história escolar de uma criança de 5 anos com síndrome de Down em duas instituições de Educação Infantil, no período de dois anos. Em sua pesquisa de campo procurou observar a rotina nas instituições e como a criança participava dela, como era sua interação com seus pares e a adaptação do currículo. A autora nos conta que a inclusão é inversa, a criança estava matriculada em uma turma regular e foi transferida para uma classe especial.

Como nas duas pesquisas anteriores nota-se que os professores da rede regular de ensino têm dificuldades para receber as crianças com deficiência que chegam as suas salas.

Por consequência ocorrem os casos em que elas não participam das atividades, não tem o seu direito a aprendizagem garantida e, como mostrado na pesquisa da Carneiro (2010), é retirado do ensino regular.

Dezotti (2011) em sua dissertação trabalha com o indivíduo com síndrome de Down, abordando temas como a história, legislação e identidade. Nessa pesquisa a autora estuda as práticas de convivência introduzidas na relação do aluno com síndrome de Down com a escola pública no Estado de São Paulo, trazendo possibilidades no cotidiano escolar. Sua pesquisa é ampla, aborda a síndrome de Down, desde as causas aos aspectos afetivos e sociais, a legislação, marcos históricos, cotidianas, entre outros temas.

Apesar da pesquisa não abordar a criança com síndrome de Down na Educação Infantil vê-se sua importância por tratar das Leis que regem a inclusão e o histórico da síndrome de Down. Ressalta-se a importância da população ter conhecimento da legislação brasileira que garante o direito a educação.

Silva (2011b) faz um estudo com seis famílias que tem filhos com síndrome de Down, as crianças têm de 1 a 2 anos de idade. A autora foca sua pesquisa nos pais, principalmente no pai que, segundo a pesquisadora, são esquecidos e tem grande importância no âmbito familiar. Silva (2011b) pôde observar como ter um filho com deficiência afeta os responsáveis, em todos os casos encontrou mães estressadas, um pai com depressão e todos apresentavam baixos níveis de estresse em relação à presença da criança. Notou também atraso no desenvolvimento das seis crianças. Seu estudo não trabalha com as crianças em sala de aula, mas mostra a influência que as famílias têm no desenvolvimento das crianças.

Brito (2011) em sua tese faz um estudo de caso com uma criança com síndrome de Down, observando as suas vivências literárias em uma sala de Educação Infantil onde está incluída. A autora traz como resultado que, por meio da mediação, a criança desenvolve uma escuta sensível, seletiva e atenta ao texto literário. Utiliza a Psicologia Histórico-Cultural como viés teórico e expressa a importância das múltiplas linguagens na inclusão em instituições de Educação Infantil.

Lopes (2011) expõe seu trabalho como uma resposta quanto ao seu questionamento sobre os sentidos que a criança pequena com síndrome de Down pode atribuir à linguagem. A autora também usa a teoria Histórico-Cultural e pesquisa uma das linguagens da criança. Em seu trabalho faz aprofundamento sobre a escrita, chegando ao resultado de que as crianças atribuem sentido a essa escrita a partir dos modos como a vivenciou.

Batistão (2013) teve por objetivo investigar os limites e possibilidades da educação inclusiva a partir das políticas públicas, buscando caminhos para superar o que já está posto

no espaço escolar. A autora utilizou como base a teoria Histórico-Cultural e buscou “problematizar não somente a inclusão educacional do aluno com deficiência ou do aluno com dificuldades de aprendizagem, mas a inclusão através da mediação do conhecimento científico como aquele que deve ser oportunizado para todos os alunos da escola pública” (BATISTÃO, 2013, p. 09).

Como a autora cita apesar das tentativas de se criar uma escola inclusiva muitas ações a tornam excludentes, por isso um de seus objetivos é analisar esse movimento nas escolas. Com seus resultados considera que ajudará a garantir reais condições para uma educação realmente inclusiva.

Brabo (2013) apresenta uma pesquisa realizada de 2008 a 2012 em que estudou a formação inicial dos professores e a inclusão de alunos com deficiência em salas comuns. Utilizou como viés teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Foram feitas entrevistas, análise de documentos, experiência pessoal e diário de campo. Na pesquisa ela analisou as disciplinas voltadas à inclusão escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Coito (2013) estudou o autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva, pesquisando como o professor vê a si próprio em termos de autoconceito profissional e nos passa qual a pergunta que norteou a escrita do seu relatório: “Quais os níveis de autoconceito profissional dos educadores de infância e como se relacionam com as atitudes face a educação inclusiva?” fazendo uma pesquisa com 322 profissionais da Educação Infantil.

Silva (2014) teve como objetivo a construção cultural da infância a partir de suas brincadeiras e como os professores promovem essas práticas pedagógicas. Em sua dissertação trata do conceito de infância, o brincar em espaços escolares e o mesmo enquanto prática pedagógica. A pesquisa prática se deu em uma escola do município de Vila da Felicidade onde trabalhou com os professores e 147 crianças foram observadas.

Câmera (2011) procura analisar o lúdico presente nos currículos da Educação Infantil, realizou estudos baseado na Educação Democrática, em que as práticas pedagógicas levem em consideração a heterogeneidade cultural da criança, promovendo a aprendizagem das mesmas por meio das múltiplas linguagens lúdicas.

Foi possível observar grande número de pesquisas que trabalham diretamente com o professor e sua prática pedagógica na Educação Infantil e a formação deles. Neste relatório objetiva-se trabalhar com o professor, vê-se a relevância de estudar sua prática, identidade, visão de infância e inclusão, dando base teórica para a prática pedagógica.

Silva (2010) aduz os resultados da pesquisa que trata do jogo na Educação Infantil na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. O autor relata que o estudo surgiu a partir das suas observações de que os professores não sabem utilizar os jogos para promover as capacidades superiores de pensamento. Fez sua investigação nas instituições de Educação Infantil de Cuba, para isso foi feita uma análise documental normativo desse nível de ensino e Cuba e outros documentos legislativos. Sua pesquisa empírica, que teve como base a teoria Vigotskiana, levou em consideração o contexto histórico, social, cultural, econômico e educativo do país. Com a pesquisa concluiu que os jogos ocupam um lugar importante no sistema pré-escolar de Cuba.

Duarte (2015) também trabalha com jogos e brincadeiras na Educação Infantil, observando, por meio das brincadeiras, a relação criança-criança e criança-professora na sala de educação infantil e no ensino fundamental. Com essa observação a autora buscou analisar as contribuições das brincadeiras na construção da identidade e autonomia das crianças.

Silva (2010) e Duarte (2015) apresentam a importância que os jogos e as brincadeiras exercem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Apesar de estarem em ambientes sociais e teorias diferentes ambos convergem na relevância das práticas lúdicas para a infância, contribuindo na construção da autonomia e promoção das capacidades superiores de pensamento.

Neitzel (2012) investigou a concepção de professoras da Educação Infantil sobre a relação estabelecida entre brincadeira e aprendizagem. Para alcançar seus objetivos a autora realizou observações e entrevistas. Teve por inspiração o Método Clínico Piagetiano para isso. Utilizou a teoria de Piaget, Epistemológica Genética, como base. A autora buscou observar duas formas de brincar, com regras em que havia ensino de conteúdos e a brincadeira livre que se caracteriza pela aprendizagem de boas condutas, socialização e compartilhamento de brinquedos. Como resultado expressa que a brincadeira ocupa lugar fracionado na rotina das crianças.

Silva (2012) em sua pesquisa de doutorado busca “investigar a possibilidade de articular, na prática pedagógica da educação infantil, elementos teóricos e procedimentos didáticos que viabilizem o movimento, a simultaneidade sócio (linguagem) e as relações comunicativas” (SILVA, 2012, p.07). Para alcançar os resultados a autora utilizou a pesquisa-ação, em uma sala de Educação Infantil onde trabalhou com jogos, brincadeiras e atividades rítmicas.

Kauss (2013) trata das representações sociais dos acadêmicos de Pedagogia e futuro professores em relação à educação inclusiva. A autora vê “que há necessidade de uma revisão

crítica do papel do educador nos cursos de Pedagogia a partir da compreensão das representações sociais sobre a inclusão escolar” (KAUSS, 2013, p. 06). Kauss (2013) utilizou a concepção de educação Sócio-Histórica, usando como instrumento de coleta entrevistas semiestruturadas e como resultado dessa pesquisa ela dá ênfase a afetividade.

Bacelar (2012) investigou, em um curso de Pedagogia, as questões lúdicas. Em sua tese trabalhou com a formação dos professores de Educação Infantil relacionando a ludicidade. Desenvolveu seu estudo com professores que se formaram na Universidade Federal da Bahia, onde cursou seu Doutorado. Para a coleta de dados utilizou entrevistas semiestruturadas, memorial e análise de documentos. Com a pesquisa constatou a presença da ludicidade em suas práticas e que ao lúdico aparece com pouca frequência no curso.

A partir das análises encontraram-se diversos estudos que abordam a ludicidade na Educação Infantil, mas não centrado na criança com deficiência e suas contribuições para seu desenvolvimento. Santos (2012), Campos (2014), Luiz (2013) e Carneiro (2010) pesquisaram a criança com síndrome de Down na Educação Infantil, utilizando as múltiplas linguagens para o desenvolvimento da criança. As quatro autoras encontraram situações preocupantes em que as professoras encontram dificuldades com a inclusão das crianças, não conseguindo fazer com o que elas participem das atividades. Campos (2014) expõe que as professoras não se sentem preparadas para utilizar as atividades lúdicas para a inclusão, reproduzindo práticas tradicionais que são suficientes para que o processo de aprendizagem das crianças com síndrome de Down ocorra.

A partir dos resultados preliminares deste Estado do Conhecimento nota-se a carência de pesquisas voltadas a prática lúdica do professor, a sua visão de ludicidade, inclusão e como lidam com isso. A inclusão de crianças com deficiência não é fácil, a formação inicial deixa diversas lacunas nessa área da educação, mesmo a formação continuada não consegue abarcar as diversas situações que acontecem no dia a dia em sala. As atividades lúdicas são ferramentas riquíssimas que o professor tem em mãos para a aprendizagem das crianças, mas muitas vezes não compreendem o objetivo e a relevância que ela tem na rotina.

Os trabalhos selecionados volta-se a diversas linguagens como a dança e a literatura, voltado à criança com síndrome de Down. Vê-se nessas pesquisas a importância que as atividades lúdicas exercem na aprendizagem da infância. O ponto de discussão em comum na maior parte das dissertações e teses analisadas é a capacidade que a criança com síndrome de Down tem de aprender, muitas vezes ignoradas pelo professor e a família.

A principal abordagem encontrada nas pesquisas foi à teoria Histórico-Cultural vygotskyana, com foco na aprendizagem e socialização da criança. Estudos fundamentados na

teoria Construtivista de Piaget e da Fenomenologia foram selecionados por trabalhar com temas semelhantes a este relatório.

No levantamento realizado encontraram-se algumas pesquisas que trabalham com a inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil e como a ludicidade pode contribuir para isso, mas existe uma lacuna quando se trata do professor que trabalha com as crianças. Propõe-se, neste relatório, investigar a visão do professor quanto à inclusão e as práticas docentes, como vê a criança com síndrome de Down e as contribuições que a ludicidade proporciona a elas em sala. Vê-se a importância do foco no docente para que se possa entender o cenário atual da inclusão e as dificuldades que encontram.

1.4.2 Trabalhos selecionados no repositório da UFMS e UCDB

Para analisar os trabalhos que foram publicados sobre o tema estudado fez-se uma busca nos repositórios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, duas instituições de ensino superior de renome na cidade de Campo Grande-MS

Para realizar o levantamento aplicaram-se as palavras-chave ludicidade, inclusão e síndrome de Down nas dissertações e teses defendidas de 2010 a 2016. As duas pesquisas foram feitas em todo o material disponível levando em conta que se podem encontrar trabalhos relacionados ao tema em outras áreas do conhecimento, principalmente que envolvam a síndrome de Down.

O quadro a seguir demonstra a quantidade de trabalhos selecionados por palavra-chave.

Quadro 3 - Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados por palavra-chave - UFMS e UCDB

Palavra-chave	Dissertações	Teses	Total
Ludicidade	4	0	4
Inclusão	1	0	1
Síndrome de Down	0	0	0
			TOTAL: 5 trabalhos

Fonte: Repositório UFMS e UCDB

No quadro 4 apresenta-se a origem dos trabalhos selecionados nos repositórios da UFMS e UCDB.

Quadro 4 - Origem dos trabalhos acadêmicos selecionados – UFMS e UCDB

Origem	Programa	Quantidade	Ano
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	1	2010
		2	2014
Universidade Católica Dom Bosco	Educação	2	2014
	TOTAL	5 trabalhos	

Fonte: Repositório UFMS e UCDB

No banco de dados da UFMS a primeira palavra-chave utilizada foi ludicidade que gerou 2 resultados no período de corte temporal, as duas pesquisas tratam da cultura, ludicidade e o professor. Um relatório é de mestrado, publicado em 2010 e uma tese de doutorado (2014). Ambos os trabalhos foram construídos com base na fenomenologia.

Ferreira (2014) em sua pesquisa buscou entender os sentidos da cultura lúdica e seus significados para docentes que trabalham em escolas com diversidades culturais. O estudo aborda este tema especificamente em seu Estado, Mato Grosso do Sul, trabalhando com os povos pantaneiros, ribeirinhos, indígenas, rurais, na região do Pantanal do município de Aquidauana – MS. A autora constatou a necessidade de atividades que atendam a cultura regional de forma que enriqueça o processo de ensino e aprendizagem.

Garcia (2010) também trabalha a cultura sob a perspectiva do professor pantaneiro, seu objetivo é saber como a criança do Pantanal brinca, a pesquisa se deu com professores de Corumbá – MS. Com a pesquisa a autora “asseverar em categorias abertas que a corporeidade e o espaço geográfico são elementos significativos do brincar no Pantanal e os brinquedos industrializados e jogos tradicionais auxiliam a manifestação lúdica da criança pantaneira” (GARCIA, 2010, p. 08).

A segunda palavra-chave utilizada foi inclusão, resultando em 36 pesquisas, entre dissertações e teses. Analisando os títulos notam-se diversos estudos que versão sobre a inclusão digital e linguística, mas a maior parte se concentra na área da saúde. Voltou-se a análise a trabalhos que dialogam sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Com a pesquisa selecionou-se uma dissertação que discorre sobre as noções de democracia e inclusão social em diversas áreas como a educação. Machado (2014) busca essas informações nos documentos nacionais e locais, analisando a diferença, desigualdade e diversidade. A autora conclui que:

Democracia, cidadania e inclusão social, na escrita curricular, não são tomadas/apropriadas em seu sentido político, o que impede que, no processo educativo, sejam trabalhadas sob a perspectiva da educação emancipatória. Não encontramos inovação curricular, tampouco a justiça curricular. Isso porque os currículos oficiais não indicam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, para as

quais as tônicas seriam questionar a sociedade e as condições de vida, e não apenas reconhecer a forma como a realidade está constituída. (MACHADO, 2014, p. 07).

A última palavra-chave utilizada foi síndrome de Down que gerou dois resultados, um trabalho da área da saúde que versa sobre as anormalidades em seus dentes, e da nutrição que discorre sobre o estado nutricional relativo ao zinco e alumínio e sua relação com o desenvolvimento cognitivo em crianças e adolescentes com síndrome de Down.

No acervo da UCDB utilizaram-se as mesmas palavras-chave e recorte temporal, para busca e seleção foram analisados os títulos dos relatórios e selecionados os condizentes com o tema de nossa pesquisa.

A primeira busca foi em pesquisas relacionadas ao tema ludicidade, selecionando 2 dissertações que versam sobre a educação para a infância e as relações sociais na Educação Infantil. Os dois estudos trabalham com a visão do professor relacionado a sua prática.

Delmondes (2014) tem por objetivo analisar a prática docente na creche e os saberes do docente que trabalha na Educação Infantil. Para atingir seu objetivo utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, observação, fotos, diário de campo e leitura de documentos. A pesquisa ocorreu no CEINF SOL na cidade de Campo Grande – MS com professoras que atuavam no Berçário e na Creche I. A autora conclui que poucas das atividades são livres e de escolha das crianças, algumas são dirigidas.

Santos-Lima (2014) já busca analisar a concepção de criança dos professores nas relações sociais no contexto da Educação Infantil. Os instrumentos de coleta de dados foram os mesmo utilizados por Delmondes (2014), o CEINF em que ocorreu a pesquisa foi o “CC” localizado em Campo Grande – MS com as professoras da turma Creche I C. Em seu estudo a autora concluiu que visão de criança das professoras que participaram da pesquisa é de uma criança livre e natural, mas ainda mantem uma percepção romantizada da criança que trazem da formação inicial, mas não esquecendo que crianças são sujeitos de direitos. Também almejam uma rotina mais flexível para trabalhar com as crianças.

Com relação à palavra-chave inclusão foram encontrados apenas dois trabalhos, mas nenhum relacionado à educação para a infância, nosso foco. Com relação à síndrome de Down não foi encontrado nenhum trabalho que disserte sobre o assunto.

Analisando os relatórios de mestrado e doutorado foi possível estabelecer lacunas na área de pesquisa escolhido, optando por trabalhar com o docente da Educação Infantil, especificamente o uso da ludicidade em sua prática docente visando a aprendizagem da criança com síndrome de Down inclusa.

CAPÍTULO II

Chegou um Down! Nasceu um Down! É bastante comum ouvirmos isto nos serviços de saúde, nas clínicas, nas maternidades, nos centros obstétricos, ou nas antessalas dos consultórios médicos. O sexo do recém-nascido, ou da criança, suas características físicas, como a cor dos olhos, dos cabelos, ou até mesmo seu nome, se apagam nessas circunstâncias e, a 'doença', a 'patologia', a 'síndrome', a 'aberração', falam mais alto (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 167).

2 A INCLUSÃO DOS EXCLUÍDOS: SÍNDROME DE DOWN NA HISTÓRIA

A síndrome de Down é a alteração genética mais comum existente. Durante muitos séculos acreditou-se que esses sujeitos não eram capazes de aprender e executar tarefas simples do dia a dia, mas após muitos anos de pesquisa foi constatado que possuem total capacidade de fazer tudo que uma pessoa sem deficiência faz, em seu próprio tempo.

Um ponto que deve ser abordado quando se discute sobre criança com síndrome de Down é a visão homogênea que se tem delas, como se fossem todas iguais, enxergar apenas a deficiência prejudica seu desenvolvimento.

Vemos na área médica o olhar voltado apenas à deficiência da criança com síndrome de Down, o que impede a análise de ser positiva e voltada a suas potencialidades, apontar o que elas não serão capazes de fazer e como serão dependentes de seus responsáveis costumam ser diagnósticos comuns. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 167).

Deve-se salientar que as pessoas com síndrome de Down não são iguais, cada uma delas possuem suas particularidades como qualquer outra pessoa. Possuem características específicas da síndrome, mas vale ressaltar que não são universais.

A forma como se desenvolvem e os apoios que recebem, ajudam as pessoas com Síndrome de Down a se conhecerem e a conhecerem o mundo. Os efeitos das instituições educacionais, a falta de estímulo, a baixa expectativa, relações preconceituosas, agressividade e rejeição das pessoas com as quais convivem e a dificuldade no tratamento das questões médicas podem afetar seu desenvolvimento. Por outro lado, programas voltados ao conhecimento de suas habilidades, autodeterminação e motivação, interações positivas e estímulos adequados podem potencializar a aprendizagem destas, assim como a aprendizagem de qualquer pessoa. (DEZOTTI, 2011, p. 42).

A autora corrobora o que já foi dito anteriormente, o pré-conceito existente com o diagnóstico da síndrome de Down, a criança é colocada em uma categoria específica, com características próprias e ignorado o fato de, antes de tudo, ela ser uma criança. “O que podemos considerar neste domínio é uma visão negativa por parte dos profissionais que atuam com a criança com SD, que privilegiam uma visão centrada no déficit” (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 184). Ter uma visão restrita a deficiência causa prejuízos significativos na aprendizagem do sujeito, que desenvolve suas funções psíquicas superiores no meio e nas relações sociais.

Ainda sobre o assunto, a autora complementa dissertando sobre o estigma que a criança já carrega ao nascer, para a autora “com a designação de ‘Down’, apaga-se a individualidade do sujeito, conferindo-lhe uma identidade que se estabelece como hegemônica da síndrome” (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 167). Quando uma criança com síndrome de Down nasce com ela vem uma série de pré-conceitos que irão influenciar negativamente no seu desenvolvimento ao longo da infância. Muitas vezes vistas apenas pela sua deficiência, enquadradas em suas características fenotípicas e ignorando as suas particularidades e experiências advindas das relações sociais.

Nenhuma criança é igual à outra, isso deve ser lembrado quando se trabalha não só com crianças com deficiência, deve-se levar em consideração as particularidades de cada uma delas enquanto pertencentes a um meio coletivo. Definir crianças com síndrome de Down pelas suas características fenotípicas, que não acontecem em todos os casos, limita sua aprendizagem e desenvolvimento quando predeterminam o que poderão ou não fazer.

Assim, professores e outros profissionais que trabalham com crianças com síndrome de Down devem observar além do que é predeterminado sobre eles, o que não quer dizer ignorar a deficiência e a síndrome, fazer isso também é uma forma de privar a criança de seus direitos, mas não tornar ele um parâmetro do que poderá ou não fazer. Diversos fatores influenciam o desenvolvimento de uma criança, tendo ela deficiência ou não, como as relações sociais, culturais e de classe econômica, tudo isso estará relacionado ao processo de aprendizagem dela.

A partir de uma forma diferenciada de encarar o déficit, Vygotski (1988) propõe que a análise da criança deficiente não deve pautar-se pelos seus problemas orgânicos, mas sim no plano das interações sociais entre os sujeitos, ou seja, despertar o interesse/motivação da criança com uma linguagem significativa, criando situações de desafio, propondo inicialmente situações assistidas/mediadas com vistas a uma futura autonomia, o que produz efeitos positivos no aprendizado, que segundo o autor, conduz ao desenvolvimento. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 189).

Outro ponto que cabe ser discutido é a superproteção dos responsáveis aos filhos com síndrome de Down, por julgarem que não serão capazes de cumprir uma tarefa específica. Fazendo isso os pais presumem estar ajudando seus filhos, os protegendo, mas, dessa forma, eles estão apenas limitando-os, não permitindo que se desenvolvam e constituam sua autonomia. O incentivo deve vir principalmente de casa com apoio e estímulo, criando formas de desafiar a criança a superar seus limites.

Cassarín (1999) afirma que “a família precisa repensar o significado da síndrome de Down para que, reformulando a imagem deformada que possuía, possa construir outra, não idealizada, que viabilize seu relacionamento com a pessoa com a síndrome”. Ainda sobre a família, Buscaglia (1997, p. 36) complementa:

O ambiente e o relacionamento familiar devem ser acolhedores, buscando sempre envolver a criança com síndrome de Down nas decisões, sejam elas agradáveis ou não. Isto faz com que se sintam seguras neste lar, relacionando-se de forma cooperativa, madura e significativa com pais e irmãos. Assim, também se sentirão mais preparadas para enfrentar situações novas diferentes.

O desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down está ligado à motivação e o incentivo que elas recebem desde o nascimento, não apenas no âmbito escolar, mas também em casa. Responsáveis devem estimulá-los a serem independentes, realizando tarefas do seu cotidiano como arrumar sua própria cama, ajudar nas compras, dar voz a eles nas decisões familiares e participantes do seu meio social, pois, como afirma Cintra (2002), à pessoa com síndrome de Down necessita para seu desenvolvimento a possibilidade de convívio social.

Ainda sobre as potencialidades da criança com deficiência Vygotski (1997, p. 12) afirma que “[...] el niño cuyo desarrollo es complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”. O autor defende que não se deve enfatizar para seu defeito e sim pelas suas potencialidades, para que elas se desenvolvam devem-se promover momentos de socialização com o mundo. A restrição do contato da criança com síndrome de Down e o meio a sua volta impede que as habilidades cognitivas evoluam, sendo elas essenciais para a aprendizagem da criança no meio escolar.

2.1. Aspectos históricos da síndrome de Down

Os primeiros trabalhos científicos relacionados a crianças e adultos com síndrome de Down ocorreram apenas no século XIX, antes deste período as pessoas com deficiência intelectual eram tratadas da mesma forma.

[...] o fato de não haver, na época, revistas científicas que divulgassem o conhecimento, o baixo interesse dos estudiosos em pesquisas com crianças com problemas genéticos e/ou deficiência mental; o investimento científico dirigido a descoberta de causas e tratamentos de doenças como infecções e desnutrição. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 170).

Apesar da síndrome de Down ser uma discussão atual os dados que se tem são datados a milênios de anos, com pinturas rupestres que representam sujeitos com as características da síndrome. Além das particularidades físicas que os diferenciavam do resto de seu grupo eles também eram mais lentos que a maioria. O primeiro registro de pessoas com síndrome de Down foi há 5200 anos a. C., restos de um esqueleto feminino com os atributos da síndrome foi encontrado na Ilha de Santa Rosa, Califórnia, Estados Unidos.

Schwartzman (1999) afirma que:

[...] podemos encontrar referências às pessoas com síndrome de Down na cultura dos olmecas, no período de 1500 a.C. até 300 d. C, pois, a partir de achados arqueológicos, percebeu-se que essa civilização representava, em suas esculturas e desenhos, pessoas com traços faciais peculiares às que apresentam essa síndrome.

Foram encontradas diversas esculturas de pessoas com síndrome de Down na cultura Olmeca. Foram considerados deuses, pois pensavam que os mesmos eram concebidos por meio do cruzamento entre mulheres com idade avançada e o Jaguar³³.

³³ Deus olmeca

Figura 1 - Escultura Olmeca



Fonte: **Síndrome de Down na História – parte 1**. Disponível em:
<<http://www.movimentodown.org.br/2015/05/sindrome-de-down-na-historia-parte-01/>>. Acesso em: 03 mar.
2017.

Representações de crianças com síndrome de Down também podem ser encontradas em pinturas datadas depois de Cristo como “*Virgin and Child*” (1480-1495), “*Madonna and Child*” (1465-1470), do pintor Renascentista italiano Andrea Mantegna (1431-1536). Em muitas de suas obras Mantegna apresenta crianças com as particularidades físicas da síndrome de Down. Estudos históricos faz-se considerar que o artista tinha um filho com a síndrome, justificando o porquê das características aparecerem em tantas obras suas, mas não de outros pintores.

Figura 2 - “*Virgin and Child*” (1480-1495)



Fonte: WIKIART. **Virgin And Child**. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/en/andrea-mantegna/virgin-and-child-1495>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

Afirma-se que a pessoa com síndrome de Down sempre existiu, esteve perpetuamente presente na história humana (SCHWARTZMAN, 2009; SAAD, 2013), com registros datados de milhares de anos antes de Cristo. O pouco material sobre a criança com síndrome de Down até o século passado se deve ao fato de muitas não sobreviverem aos primeiros anos de vida.

Entretanto, é necessário ponderar que tais crianças eram regularmente abandonadas pelas suas famílias. Em sua grande maioria, eram depositadas em instituições sem qualquer tipo de estimulação e/ou cuidados, de qualquer natureza. Qualquer criança nessas condições, apresentando deficiência mental ou não, mas muito mais as deficientes, poderiam aparentar um quadro muito mais severo do que realmente existia. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 171).

Sobre a pessoa com síndrome de Down na história Saad (2013, p. 40) relata que “na civilização europeia antiga, as pessoas com síndrome de Down eram rejeitadas e abandonadas para morrerem de inanição ou serem devoradas por animais selvagens. Os gregos consideravam-nas como monstros não pertencentes à espécie humana. Em Atenas eram chamados de idiotas, termo que passou a ser aplicado aos fracos e portadores de deficiência”.

Estudando a história não só do sujeito com síndrome de Down, mas as deficiências em geral, podem-se notar a construção do preconceito. Sabe-se que ninguém nasce preconceituoso, tal característica é decorrente da inserção cultural do homem e a intolerância a diversidade reproduzida socialmente. Como a cultura a discriminação também foi criada pelo ser humano e disseminada por ele historicamente. Pode-se observar a propagação da rejeição a pessoa com deficiência por meio das nomenclaturas usadas.

O significado desses termos carrega um preconceito social, inscrito na cultura de cada época em uma determinada sociedade. Originalmente, o termo idiota referia-se, na antiga Grécia, às pessoas que não tinham vida política, ou seja, pessoas sem expressão na comunidade, sendo abandonadas e deixadas à sua sorte pela previsão que se fazia na sua inutilidade à sociedade. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 173).

Os termos empregados ao longo dos séculos como “idiotia” e “mongoloide” podem ser encontrados para designar esses sujeitos, sendo carregados de pré-conceitos e julgamento do que é normal ou não. Tal visão, reproduzida durante séculos, com relação à pessoa com síndrome de Down é, até o atual momento, combatida por pesquisadores, familiares e os que sofrem com a exclusão.

A importância da retomada destas proposições se deve ao fato de que muitas vezes não nos damos conta da razão destes indivíduos (criança ou adulto) com SD, ou que apresente qualquer outra deficiência, ainda hoje serem estigmatizados, marginalizados e desconsiderados. Por mais que sejam veiculadas campanhas direcionadas à inclusão – aliás, a grande necessidade de campanhas na mídia é um forte indício de rejeição social – o preconceito permanece algumas vezes de forma velada, outras vezes escancarada, mas está sempre presente. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 176-177).

Como a síndrome de Down só foi reconhecida recentemente muito dos relatos históricos encontrados são de pessoas com deficiência intelectual, já que ambos eram categorizados com o mesmo “problema”. Vistos como fruto do pecado as crianças com deficiência intelectual, muitas vezes, eram mortas ainda pequenas. O Cristianismo trouxe nova perspectiva para eles, como filhos de Deus e possuidores de alma.

Existem relatos de práticas desumanas da sociedade em relação às pessoas com deficiência na Antiguidade Clássica. As crianças eram abandonadas, quando não eram mortas pelos pais por ordem do estado. As práticas de exclusão ou infanticídio foram mantidas até o início da era Cristã. Na Idade Média, o tratamento dispensado aos deficientes refletia a dicotomia característica da época. (LINS, 2009, p. 36).

Ainda sobre o período da Idade Média Pessoti (1984) relata que a visão que se tinha da pessoa com deficiência era contraditória, os viam como sujeito com alma, mas sem virtude, pregavam o amor e a punição divina. Para a população eram pessoas possuídas pelo demônio, justificando suas práticas de exorcismo, flagelação e sacrifício, eram perseguidos e forçados

ao confinamento para preservar a sociedade de sua conduta inadequada. Nesse mesmo período histórico a criança era considerada um adulto em miniatura.

Foi após a Revolução Francesa (1789-1799) que se instaurou a visão humanista em que a pessoa com deficiência passou a ser tratada melhor. A partir dessa nova visão começou a se pensar nas suas necessidades sociais, foram criados orfanatos, asilos e instituições para crianças, também compreenderam a indispensabilidade de atenção especializada.

A partir daí deu-se o início do tratamento educacional para as pessoas com deficiência intelectual com programas de estimulação principalmente depois da postulação de Rousseau que proclamava a boa natureza do ser humano, fazendo denotar um potencial de desenvolvimento em todos os homens. Essa estimulação, que não passava de um treinamento com relação aos comportamentos básicos em tarefas cotidianas, mantinha as pessoas com deficiência em regime segregado. (SAAD, 2013, p. 42).

Cintra (2002) relata que a síndrome de Down só foi reconhecida com Langdon Down no século XIX, anteriormente sendo enquadrada em um único grupo homogêneo de pessoas com deficiência intelectual. Eram tratados da mesma forma, não levando em conta suas causas, que poderiam ocorrer antes, durante e depois do parto.

É importante, desta forma, conhecer as condições históricas e culturais sob as quais os estudos do século XIX foram produzidos, a fim de percebermos com clareza os determinantes de algumas designações que caracterizam a deficiência mental terem se manifestadas até os dias atuais, mais especificamente a que acompanham a SD. A forma de conceber doenças/síndromes pode ser compreendida pelo modo de pensar de uma época, ou ainda, nas palavras de Foucault (2001), pela vontade de verdade de uma época. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 177).

Em 1866 Langdon Down faz a primeira descrição científica com precisão nas características físicas, os descrevendo como crianças amáveis. Apesar do avanço histórico os nomes pejorativos permaneceram com eles, descritos como uma raça que estava regredindo a evolução humana.

Crianças com deficiência no século XIX morriam prematuramente, um dos motivos de haver poucos relatos que havia sobre a síndrome e a pouca vontade de se pesquisar sobre ela. No próximo tópico será abordado, de forma aprofundada, as descobertas de Down e os aspectos fenotípicos e intelectuais da síndrome de Down.

2.2. Aspectos biológicos e intelectuais da síndrome de Down

Para o médico inglês John Langdon Down as pessoas que ele estudava estavam retrocedendo a uma espécie humana primitiva, assim designou esse grupo como “*mongolian idiots*”. O termo citado foi utilizado para denominar sujeitos com a síndrome até 1970 quando modificaram para síndrome de Down em homenagem ao médico.

Nesse sentido, fica bastante evidente que a proposição que relaciona a aparência da pessoa com SD à designação mongoloide, descrita até mesmo em livros e manuais didáticos referentes à síndrome de Down, é ingênua e preconceituosa e analisada desta forma superficial, não nos dá a ideia das importantes questões históricas e sociais que perpassa nossa vida em sociedade estabelecendo ênfase significativa no pré-conceito. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 177).

Até hoje não se sabe o fator causador da trissomia do par 21, existem hipóteses como a idade avançada da mãe, casamentos consanguíneos, tentativas de aborto, mas nenhum deles é considerado determinante para o desenvolvimento da síndrome.

A ideia de que mulheres acima dos 35 anos de idade possuem mais chances de terem crianças com síndrome de Down é popularmente conhecida e tida como verdade. Schwartzman (1999) discorda de tal afirmação, comprovado que a maior parte dos nascidos com síndrome de Down é oriundo de mães jovens.

[...] muito embora a mulher mais idosa tenha um risco maior de ter um filho com trissomia 21, na verdade, como a mulher mais nova tem mais filhos e como 1:800/1000 nascidos vivos terá a síndrome de Down, obviamente a maior parte das crianças com síndrome de Down provém de mães mais jovens. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 21).

Silva (2005) disserta sobre algumas consequências resultantes da trissomia, argumentando que a presença do cromossomo extra nas células, ocasiona retardamento no desenvolvimento físico, funcional e intelectual. Fisicamente a pessoa com síndrome de Down apresenta aspectos específicos que não ocorre em todos os casos, dentre eles a hipotonia, que influencia no andar e a linguagem oral da criança. Também passa a ser característica da síndrome a deficiência intelectual.

Os cromossomos recebidos na hora da fecundação são metade passada pelo espermatozoide e a outra metade pelo óvulo. Se alguma célula vier com 24 cromossomos e outra com 23, levará à formação de uma célula com 47 cromossomos. A síndrome ocorre por uma meiose falha do espermatozoide ou do óvulo, resultando no excesso de cromossomos, causando a síndrome de Down.

A síndrome de Down corresponde a uma ocorrência genética que pode ter uma razão biológica, que acontece na primeira divisão celular do zigoto. As células de um ser humano possuem 46 cromossomos ou 23 pares, 22 dos quais são autossômicos, isto é, são determinantes das características do indivíduo e um é determinante do sexo. (SAAD, 2013, p. 37).

A síndrome de Down pode ocorrer de três formas: simples, mosaicismo e translocação, sendo a forma mais frequente a trissomia simples em que todas as células possuem 47 cromossomos ao invés de 46. O cromossomo extra encontra-se na no par 21.

No mosaico a alteração genética ocorre em apenas algumas células, assim elas podem possuir 46 cromossomos e outras 47. Já na translocação o cromossomo 21 está geralmente

unido ao 14, 21 ou 22, apesar de o sujeito ter apenas 46 cromossomos ele ainda tem síndrome de Down. “Nesse caso, a síndrome de Down pode ser transmitida por pais jovens e normais, porém com cariótipo da síndrome por translocação equilibrada” (SAAD, 2013, p. 38).

Por conta do defeito cromossômico nas células a deficiência intelectual passa a ser uma característica da síndrome de Down.

A deficiência mental é, como destacamos anteriormente, uma das características mais freqüente na criança com síndrome de Down, uma vez que o desenvolvimento mental é lento e tardio. No entanto, o comprometimento intelectual varia de acordo com os processos de formação e desenvolvimento do próprio indivíduo, bem como das experiências com o atendimento na estimulação precoce. (SILVA, 2005, p. 89).

Como citado anteriormente uma das características das pessoas com síndrome de Down é a deficiência intelectual, dependendo do grau de comprometimento do intelecto deste sujeito pode classificar-se como leve, moderado, severo ou profundo. Schwartzman (1999) elenca algumas características relacionadas à síndrome de Down como a língua protusa, pescoço curto, pés pequenos hipotonia, prega da pálpebra superior, orelhas pequenas, prega palmar transversal, entre outras, também apresentam lentidão no desenvolvimento motor, afetando o andar.

A criança com síndrome de Down tem um desenvolvimento físico lento devido à hipotonia. Schwartzman (1999) também cita a sonolência como característica da síndrome, dificuldade em deglutir e sugar. Costuma-se apontar que são sujeitos dóceis e carinhosos, alguns considerando isso especificidade da síndrome, uma ideia errônea reproduzida historicamente. Os sentimentos das crianças tendo ela deficiência ou não são determinados pelos sujeitos com os quais tem contato, se estiver em um grupo amoroso ela será amorosa, se conviver em um ambiente hostil, será uma criança hostil.

Outro fator a se destacar é que a síndrome não é progressiva, nem contagiosa. A própria flacidez, gerada pela hipotonia muscular pode ser reduzida com o tempo por meio de exercícios fonoaudiológicos e fisioterápicos, nos quais se investe no amadurecimento do Sistema de Nervoso Central (SNC) o que contribui, de forma significativa, para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim quando se pensa em possibilidades de desenvolvimento da criança com a síndrome não se limita ao conhecimento dos conceitos abstratos nas diversas disciplinas escolares, mas, sobretudo em ações que vislumbrem a autonomia do sujeito. (CASTRO; PIMENTEL, 2009, p. 305).

Lembrando que são características físicas, não universais da síndrome, que não são determinantes na aprendizagem e desenvolvimento delas. Dificuldades com a linguagem oral, o andar, sugar, engolir e constantes quedas, mas com a estimulação precoce e o acompanhamento com fisioterapeuta o sintomas tendem a diminuir e a criança com síndrome de Down pode aprender e se desenvolver com seus colegas brincando, conversando e socializando com eles.

Ainda sobre o assunto Cintra (2002, p. 45) elenca outras consequências causadas pela hipotonia:

No caso da criança com Síndrome de Down de acordo com Smith e Wilson (1980) algumas características específicas deveriam merecer maior atenção, tais como, os aspectos da hipotonia, da pouca resistência cardiopulmonar, da postura corporal, das condições de equilíbrio estático e dinâmico, além do desenvolvimento prejudicado de algumas habilidades motoras envolvidas com a coordenação, noção de lateralidade, espaço, tempo, esquema corporal e linguagem.

A idade cronológica da pessoa com síndrome de Down é diferente da funcional, o que faz com que sejam vistas como crianças. Apesar do atraso no desenvolvimento, consequência da deficiência intelectual, profissionais da educação não devem se fixar na ideia de que serão eternamente crianças. Pensamentos como esses limitam as possibilidades de avanço delas. Suas relações sociais com seus pares e a cultura são os fatores determinantes de como irão se desenvolver e o tempo para isso.

[...] a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento e, conseqüentemente, o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio. (VYGOTSKI, 2004, p. 289 apud GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 179).

Na síndrome de Down o desenvolvimento e a aprendizagem deles sofrem interferências devido ao comprometimento intelectual em decorrência do excesso cromossômico. Este processo está intimamente relacionado à motivação e ao incentivo que recebem, sobretudo nos primeiros anos de vida, sendo também determinantes a educação e o ambiente nos quais estão inseridos desde o seu nascimento.

Muitas vezes se esquece de que crianças, jovens e adultos com síndrome de Down têm seus próprios sentimentos, desejos, sonhos e necessidades, às vezes tratamos como pessoas passivas, ignorando que são como qualquer outra pessoa sem deficiência, sentem, sonham, possuem competência para fazer suas coisas por contra própria. É necessário que se de espaço para que eles mostrem do que são capazes sem restringir o seu potencial.

2.3. O desenvolvimento da criança com síndrome de Down

Para começar as reflexões do presente tópico apresentamos uma citação da autora Ghirello-Pires (2012, p. 179) sobre a síndrome de Down: “[...] o destino de uma pessoa, em última instância, é decidido pela ordem do orgânico, ou seja, não é o defeito – a deficiência, a diferença – em si mesmo que define o ser, mas as suas realizações psicossociais”.

Este capítulo focará a deficiência e suas características fenotípicas e o quanto essa visão prejudica o desenvolvimento da criança com deficiência por predeterminar o que elas podem ou não fazer, sem levar em consideração a sua história na sociedade e as pessoas com quem ela interage. Segundo o viés teórico utilizado neste relatório, a Psicologia Histórico-Cultural, o meio determina o desenvolvimento do sujeito.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 1995/2011, p. 864)³⁴.

A criança com síndrome de Down nasce com limitações físicas e intelectuais (deficiência intelectual) que podem desacelerar seu desenvolvimento, como a hipotonia que causa a flacidez e moleza da musculatura do corpo. Isso exige tratamento especializado com fisioterapeuta, estimulação nos primeiros meses de vida e atividades na Educação Infantil que trabalhem habilidades como segurar o copo, sugar, lateralidade e movimento do corpo.

A estimulação corporal também deve acontecer nessa fase da educação. Atualmente as crianças levam vida sedentária, passam horas em frente ao computador, videogame e televisão, a liberdade para brincar no quintal e na rua já não existe mais pelos espaços restritos e a violência, são confinadas em casa, sem oportunidade de explorar seu corpo e sentidos.

Atividades como dança livre, jogos, brincadeiras, teatro e diversas outras linguagens artísticas são instrumentos riquíssimos que o professor tem em sala para trabalhar o desenvolvimento corporal da criança, esses momentos são ainda mais importantes para a criança com síndrome de Down.

As formas de estimulação que contribuem no desenvolvimento da criança com e sem deficiência parecem simples e de fácil acesso, mas analisando brevemente a situação social e a extrema desigualdade que se perpetua no Brasil sabe-se que não é. A aquisição de bens culturais e tratamentos especializados são para uma parcela da população, nem todos tem acesso a tudo. Como afirma Barroco (2012, p. 62, grifos nosso):

A historicidade recuperada também permite que se reconheça que a posição de cada indivíduo particular ocupa em um espaço social não foi estabelecido ao acaso. Ou seja, **ninguém se faz sozinho** e nem tem a sua **participação e importância por si mesmo**. Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papéis sociais.

³⁴ VIGOTSKI, L. S. Defektologuia i utchenie o razvitii i vospitaniia nenormalnogo rebionka. In: **Problemi defektologii** [Problemas de defectologia]. Moscou: Prosvetshenie, 1995. p. 451-458.

Ressalta-se a influência do meio para a criança e o processo de construção de sua identidade. Pelas questões de desigualdade do país saber a situação econômica, familiar e social da criança se torna essencial no trabalho do professor, não é possível planejar sem conhecer seu aluno.

[...] a chave para a superação das dificuldades destas crianças, visto que é na sua relação social que a insuficiência se manifesta, estaria atrelada a uma vivência social plena, realmente efetiva, na qual estas crianças fossem realmente consideradas ouvidas a partir do defeito, e não pelo defeito. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 190).

Sobre a questão do desenvolvimento da criança com síndrome de Down existem pontos que devem ser discutidos como o cérebro que é afetado pela síndrome, causando a deficiência intelectual.

Considerando a deficiência intelectual como uma das características da pessoa com síndrome de Down, a qual se constitui num rebaixamento da capacidade de aprendizagem nos níveis de padronização ensino vigente ao longo da história da educação, caberia aqui fazer uma abordagem referente a alguns processos cognitivos e afetivos como fatores colaboradores da aprendizagem de forma geral, e de como a pessoa com deficiência intelectual e, particularmente, com síndrome de Down, se diferencia entre eles. (SAAD, 2013, p. 69).

O pensamento popular de “quanto mais cedo, melhor!” chega às crianças já na Educação Infantil, são cobradas a fazer de tudo e o mais rápido possível, não acompanhar o ritmo da maioria o torna diferente e, por consequência, não pertencente ao grupo. A exigência de padrões de desenvolvimento é prejudicial à sua autoestima, que nem sempre será capaz de manter as expectativas.

A deficiência intelectual interfere na capacidade cognitiva da criança, o professor quando faz seu planejamento não deve se apegar a seu *déficit* e usa-lo como limitação do que pode ou não fazer, mas não deve ignorá-la, pois esta terá influência no processo de aprendizagem para o desenvolvimento.

[...] a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, pois é aprendizagem que leva ao desenvolvimento e não o contrário. Dessa forma, não é preciso esperar que a criança atinja certo grau de desenvolvimento (maturação) para que possa aprender, mas, ao contrário, a aprendizagem cria uma zona de desenvolvimento proximal suscitando e despertando a criança para uma série de processos interiores de desenvolvimento. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 183).

O primeiro passo é compreender que a criança com deficiência intelectual possui capacidade para aprender e se desenvolver, cabe ao professor oportunizar momentos em que elas terão oportunidades de aprendizagem mediada por instrumentos e signos. A falta de concentração, por exemplo, pode ser estimulada com jogos que desenvolvam a concentração da criança, podendo ser de tabuleiro, imitação, jogo da memória, entre outros. A própria contação de história e o reconto da mesma é uma atividade que trabalha a atenção em sala.

As crianças quando entram na Educação Infantil ou na escola perdem a sua heterogeneidade perante as pessoas no local, são vistas como iguais, com o pensamento de “se estão com a mesma idade automaticamente estão no mesmo nível de desenvolvimento, certo? Não tem como errar!”. Tal pensamento ainda persiste atualmente, não se pode esquecer que nenhuma criança é igual à outra, deve-se respeitar as diferenças entre elas.

[...] a criança com alguma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida que a criança normal; mas desenvolvida de outro modo. [...] A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade são o que diferenciam a criança deficiente mental da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas. (VYGOTSKY, 1997, p. 03 apud SAAD, 2013, p. 72).

Vygotsky (1997) também ressalta as diferenças de desenvolvimento da criança com deficiência:

Em razão da alteração dos processos sensoriais, intelectuais, afetivos e volitivos, a correlação das funções psíquicas varia: umas funções desaparecem ou se retardam muito no desenvolvimento, outras se desenvolvem de um modo compensador sob a influência do exercício independente e do ensino que, por sua vez, influem sobre outros aspectos da atividade psíquica e da personalidade da criança com deficiência. (VYGOTSKY, 1997, p. 303 apud SAAD, 2013, p. 72).

As crianças, tendo elas deficiência ou não, possuem formas diferentes de aprender para se desenvolver, seu tempo é distinto e o modo como vai se relacionar com os diversos conteúdos apresentados a elas serão divergentes, no processo de aprendizagem diversos detalhes influem no tempo e em como a criança entende o que é ensinado. As crianças com síndrome de Down são consideradas menos desenvolvidas, com menos capacidade, o que é um erro, em seu tempo poderá aprender tudo o que as outras crianças aprendem.

Alguns aspectos devem ser lembrados quanto à criança com síndrome de Down, acarretadas por conta da deficiência intelectual: distração, tendo sua atenção facilmente dispersa de uma atividade, falta de inibição, dificuldade com o pensamento abstrato, na fala, de memorização, entre outros. (SAAD, 2013). Vale ressaltar que essas não são características apenas da síndrome de Down, qualquer criança pode ter complicações em uma ou mais áreas, mas citar esses traços se faz necessário para que o professor possa trabalhar nelas.

Saad (2013, p. 85) complementa que “cada indivíduo que tem uma deficiência pode reagir de forma diversa. O desenvolvimento da criança com atraso poderia ser mais bem entendido se fosse visto como um processo, e não como fato consumado”. Pautado na teoria Histórico-Cultural o foco não está no resultado e sim no processo de aprendizagem da criança.

Ainda a quem atribua como característica da síndrome de Down a sonolência, lentidão e falta de vontade de exercer atividades, aspecto esse atribuído a hipotonia. Tal afirmativa não deve ser generalizado e nem tido como um atributo da síndrome, a falta de vontade de estar

em uma prática pode ter diversos motivos que não sejam biológicos, as ações lúdicas promovem o interesse da criança e a vontade de ser participante da ação.

Já tendo visto a importância da ludicidade para a inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil, observando se como as professoras veem e usam a seu favor para a promoção da inclusão buscou-se compreender se e como utilizam as atividades lúdicas para a apropriação do conhecimento. Discutiu-se no processo do trabalho um pouco de suas contribuições para o ensino e aprendizagem, mas sabe-se que nem sempre professores tem acesso a temas como este em sua formação e, conseqüentemente, acabam por não conseguirem utilizar a ludicidade como instrumento pedagógico.

2.3.1. Educação Especial na perspectiva da inclusão: dicotomias entre Estado e Município

Este tópico nasceu da dicotomia observada entre os atendimentos do Estado e Município com relação à criança com deficiência, tal diferença foi constatada a partir da coleta de dados empíricos e primeiras leituras das entrevistas. Vale ressaltar que a Educação Infantil, *locus* da pesquisa, está sob responsabilidade do Município³⁵, com algumas exceções. Na cidade de Campo Grande-MS apenas duas instituições são voltadas a primeira infância, exclusivas para atendimento de funcionários estaduais. Para seqüência das discussões será abordado o Atendimento Educacional Especializado - AEE³⁶ no/do Estado e Município e suas divergências. A título de esclarecimento, em referência as instituições de Educação Infantil, Estado e Município possuem siglas diferentes, no Município CEINF e Estado CEI, ambas as abreviações referentes à Centro de Educação Infantil.

A Educação Especial é coordenada, no Estado de Mato Grosso do Sul, pelo Núcleo de Educação Especial – NUESP vinculado a Secretaria de Estado de Educação – SED. Em 28 de Dezembro de 2011 foi publicada a Resolução/SED nº 2.506 que dispõe das funções do NUESP na educação do Estado.

Art. 2 Os NUESPs tem como objetivo promover, articular e desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito de sua jurisdição.

³⁵ “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (BRASIL, 1998).

³⁶ “O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 11).

Art. 3 Os NUESPs funcionarão, preferencialmente, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, em conformidade com o estabelecido nesta Resolução. (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

O NUESP contempla o público alvo já especificado na LDBEN/1996, atendida pela Educação Especial, pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como no Município, o Estado avalia os alunos e organiza adaptações pedagógicas, recursos e estratégia para sua inclusão, também prevendo atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

Tanto o Estado como o Município possuem objetivos e encaminhamentos semelhantes quanto à educação para a pessoa com deficiência, disponibilizando materiais adaptados, professores especializados para o acompanhamento do aluno, participação da família e da comunidade, promovendo palestras, estudos e debates voltados a Educação Especial.

A Deliberação CEE/MS nº 9367, publicada em 27 de Setembro de 2010 dispõe sobre o AEE na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Art. 1º Considera-se Atendimento Educacional Especializado – AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino comum.

Art. 2º O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Recursos de acessibilidade na educação escolar são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

A presente Resolução dispõe dos objetivos e funções do AEE. O acompanhamento é disponível para todos os alunos matriculados em uma instituição estadual de ensino, com possibilidade de escolas particulares fazerem parcerias com instituições filantrópicas credenciadas com a SED para que seus alunos possam ser atendidos também, tendo acesso aos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE.

O Estado, como o Município, preza pelo atendimento especializado que promova a aprendizagem e desenvolvimento para os educandos que são o público alvo da Educação Especial, promovendo a inclusão em busca da igualdade. As adaptações não são apenas na estrutura física, mas com formação complementar aos professores regentes, ensino bilíngue, recursos pedagógicos e reformulação do Plano Político Pedagógico – PPP.

Mantoan (2003, p. 34) salienta a importância das mudanças pedagógicas nas instituições escolares:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

A autora frisa que as mudanças devem começar pelos conteúdos ministrados e seus métodos tradicionais, que entendem as crianças como seres homogêneos e valorizando as suas particularidades. A participação da família e da comunidade também deve estar presente no planejamento da escola para a inclusão, haja vista que o ato de incluir é compromisso de todos.

O município de Campo Grande – MS possui população estimada de 863.982 mil habitantes³⁷ no ano de 2016, com um total de 11.576 mil crianças matriculadas na Creche e 12334 na Pré-Escola pelo município e 289 matriculadas na Creche e 159 na Pré-Escola pelo Estado. Desse total de matriculados, segundo o Censo Escolar de 2015, o Estado possui 2 crianças inclusas na Creche e 4 na Pré-Escola, já no município a Creche conta com 43 crianças inclusas e na Pré-Escola 110³⁸.

Em uma revista publicada em Agosto de 2014 pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED foram elaborados artigos que dissertam sobre a história da Educação Especial em Campo Grande – MS e seus trabalhos na Rede Municipal de Ensino – REME até aquele momento. No período da publicação a SEMED era coordenada pela Angela Maria de Brito e a Divisão de Educação Especial pela Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorf.

Corrêa (2014) apresenta a Educação Especial em Campo Grande – MS, sendo ela muito recente, começando em 1970 com apoio itinerante em algumas escolas e o Serviço de Apoio aos Estudantes. A autora ainda cita que foi com a criação da SEMED em 1985 que foi implantado as atividades da educação especial, a principio, por Psicólogos e Assistentes Sociais.

No início da década de 1990 foi implantado, na estrutura dos serviços da SEMED, um setor para a educação especial, que oferecia, nas escolas da rede municipal, apoio pedagógico aos seus alunos com dificuldades de aprendizagem; aqueles identificados com necessidade de intervenção pedagógica mais específicas continuavam a ser encaminhados às escolas estaduais e às instituições

³⁷ Fonte: IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500270>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

³⁸ Fonte: INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

especializadas. Em Campo Grande, da mesma forma como, à época, ocorreu em muitos municípios brasileiros, o sistema municipal ainda não estava devidamente estruturado para oferecer atendimento aos alunos que demandavam apoio específico da educação especial. (CORRÊA, 2014, p. 8).

O cenário da educação para a pessoa com deficiência, no período histórico citado anteriormente, mostra as dificuldades encontradas no movimento de inclusão deles nas instituições escolares. Apesar da busca pelo direito a escolarização de todos, o encaminhamento para isso era segregador quando transferiam os alunos para instituições especializadas.

A mudança no cenário começou em 1996 com os municípios assumindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo o aumento da matrícula de crianças com deficiência:

Em 1997, o Serviço de Educação Especial ficou reconhecido na reestruturação do organograma da Secretaria Municipal, e estabeleceu-se uma política de apoio pedagógico específico ao aluno, que teve como referência a Política Nacional de Educação Especial, de 1994 (MEC/SEESP). No ano de 1998, foi realizada a transferência de recursos em funcionamento para escolas onde havia demanda de apoio pedagógico específico. (CORRÊA, 2014, p. 9).

Corrêa (2014, p. 11) disserta sobre a Resolução SEMED n° 31 de 3 de Maio de 2000, dispõe as Normas e Funcionamento da Educação Especial no município, estipulando o público alvo da modalidade de ensino como “aluno que apresentam as seguintes necessidades educativas especiais: I – deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; II – condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves; III – altas habilidades”.

Corrêa (2014) traz o objetivo da REME atualmente no cenário inclusivo:

O percurso traçado pela educação especial na REME de Campo Grande indica que o perfil e as necessidades específicas do seu alunado levaram a administração municipal a investir na estrutura de uma política educacional nas duas últimas décadas, com a oferta de vários tipos de atendimentos educacionais especializados que passaram a se implantados em regiões e em escolas municipais com maior necessidade e demanda, respaldados em atos legais que normatizam o seu funcionamento. Assim, na REME, a busca e o desafio por oferecer uma educação inclusiva – a educação para todos, estão laçados. Alcançá-la, é a grande tarefa. (CORRÊA, 2014, p. 17).

A Deliberação CME/MS n° 1.142, publicada em 4 de Novembro de 2010 pela prefeitura de Campo Grande e o Conselho Municipal de Educação, discorre sobre o AEE no sistema municipal de ensino de Campo Grande – MS.

No presente documento são apresentadas as especificidades do atendimento na REME, sendo o AEE uma organização de atividades e recursos pedagógicos para a formação dos alunos na rede regular de ensino. Para tanto definem o público alvo:

Art. 4° Para fins desta Deliberação, considera-se público alvo do AEE:

- I - alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II - alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; incluindo-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III - alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CAMPO GRANDE, 2010).

Para participar das aulas de AEE a criança deve estar matriculada na REME e ser frequente. Com atendimento, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da escola que a criança frequentar, caso não seja possível à resolução abre brechas para que seja feito em outras instituições filantrópicas conveniadas a SEMED.

Também há o incentivo a participação dos pais no acompanhamento das aulas do AEE, trabalhando em colaboração com o professor regente, da sala do AEE e a família nas atividades de estimulação. Tal estímulo é essencial para a criança com deficiência, tendo um trabalho constante e colaborativo permite maior desenvolvimento da aprendizagem.

O documento intitulado “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em Abril de 2016, elaborado pela Chefe do Núcleo de Educação Especial – NUEDE Mirthes do Santos Jesuino, apresenta os objetivos da Educação Especial no município, o público alvo, como já apresentado anteriormente.

Núcleo de Educação Especial - NUEDE, está diretamente subordinado à Coordenadoria de Educação Básica, que por vez, está ligada à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - Campo Grande/MS, tem como objetivo buscar estratégias para assegurar condições de acesso ao currículo para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino - REME, visando a permanência com sucesso desse alunado, por meio de acompanhamento sistemático às escolas e ações de Formação Continuada, com projetos junto ao FNDE\MEC\SECADI e também com investimento de recursos próprios. (CAMPO GRANDE, 2016).

O NUEDE é segmentado em 7 equipes de apoio que trabalham com áreas específicas como suporte pedagógico, Educação Infantil, alunos com surdes, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, entre outros. O trabalho, também, é dividido por 6 polos, onde as escolas estão organizadas para o atendimento do núcleo, que busca auxiliar nas orientações tanto pedagógicas quanto físicas, na avaliação e outras necessidades que surgirem visando a permanência da criança na escola e seu êxito na escolarização.

É apresentado um quadro com as informações gerais de matrícula em Campo Grande por polo:

Quadro 5 - Educação Especial em 2016

	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	CEI NFs	Total	
Alunos acompanhados	Deficiência Intelectual	171	103	102	175	156	165	1	872
	Baixa Visão e Cego	8	2	6	7	11	2		36
	Deficiência Física e Paralisia Cerebral	35	41	37	75	39	56	5	283
	Deficiente Auditivo e Surdo	19	19	16	23	17	14	5	108
	Deficiência Múltipla	33	29	26	29	48	68	5	233
	Transtorno do Espectro Autista	35	32	27	30	27	27	11	189
	Altas Habilidades/Superdotação	4	6	4	3	4	2		23
TOTAL	305	232	218	342	302	334	27	1760	

Fonte: CAMPO GRANDE. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de Abril de 2016.

O quadro disposto anteriormente apresenta os números de crianças atendidas em Campo Grande, nos Polos as escolas municipais que abarca os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e os CEINFs. Os dados são parciais se levar em consideração as crianças que estão matriculadas em instituições particulares.

Outro ponto interessante nos números apresentados é a diferença de matrículas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil (representado como CEINF no quadro). A divergência podem ter diversas causas como: medo dos pais de incluírem seus filhos na vida escolar e sofrerem preconceito, a obrigatoriedade da matrícula após os 4 anos de idade, falta de vagas nos CEINFs.

O NUEDE promove apoio aos CEINFs oferecendo suporte pedagógico, fazendo observações da criança na sala de atividades e os encaminhamentos necessários para o AEE, dando suporte tanto aos docentes quanto a outros funcionários do CEINF. O trabalho se estende a família, entrevistando os responsáveis e fornecendo orientações a eles sobre a importância do AEE.

A Resolução SEMED nº 154, de 21 de Fevereiro de 2014, aponta o público atendido pelo auxiliar pedagógico especializado, responsáveis por:

O professor, na função de Auxiliar Pedagógico Especializado, é um profissional da educação que atua, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil, no contexto da sala de aula o ensino comum, em todas as etapas e modalidades. (CAMPO GRANDE, 2016).

O auxiliar pedagógico especializado é, segundo a Resolução citada anteriormente, necessário aos seguintes grupos:

I – com deficiência física\ neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência;
II – com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. (CAMPO GRANDE, 2016).

Tal auxílio é direito da criança em todas as fases do ensino e responsabilidade do município, mas a abrangência dos grupos atendidos é bastante limitada. Centrando-se apenas na deficiência física e transtorno global do desenvolvimento³⁹ perante a comprovação da necessidade. Crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e múltipla podem ter seu direito negado caso não seja considerado necessário.

O grupo não atendido pelo auxiliar pedagógico especializado é acompanhado por um tutor, estagiário de Pedagogia:

Esse apoio, na figura do acadêmico de Pedagogia de diversas Instituições de Ensino Superior do município, destina-se a alunos público-alvo da Educação Especial que possuem quadros específicos e necessitam de intervenções e estratégias pedagógicas, mas não elegíveis para o auxiliar pedagógico especializado. Esses estagiários oferecem apoio ao professor regente, com ênfase no alunado acompanhado pela Educação Especial, não só no que se refere ao aspecto cognitivo, mas, também, aos aspectos comportamental, social, afetivo, estabelecendo rotinas, independência pessoal, interação, desenvolvimento da linguagem e auto-estima. (CAMPO GRANDE, 2016).

Ambos apresentam semelhanças em seu atendimento voltado à pessoa com deficiência, mas é possível observar que o Município preza pela melhoria neste atendimento.

³⁹ Atualmente intitulado Transtorno do Espectro Autista.

Tal caso pode ser justificado pelo fato, já mencionado, da Educação Infantil ser responsabilidade municipal, constatado pelos números de matriculados em cada instância⁴⁰.

Ainda que Município busque avanços e aperfeiçoamentos na área de Educação Especial, o atendimento carece de melhorias. Diferente do Estado, ele ainda dispõe do professor auxiliar para a criança com síndrome de Down, esse apoio ocorre uma vez por semana em que um profissional da SEMED acompanha a criança com deficiência nas atividades. A baixa periodicidade do docente especializado é alvo de críticas, ainda que contribua também causa prejuízo no andamento das atividades.

O Estado, não dispõe de medidas para a inserção plena da criança com síndrome de Down (dispõe de atendimento especializado para outras deficiências) nos CEI's, mas preza pela qualidade do atendimento, com suas turmas tendo apenas professoras formadas em Pedagogia. A quantidade e formação das regentes determinam significativamente no andamento das atividades propostas.

A divisão de responsabilidade que ocorre diante do ensino acontece mediante a descentralização da educação, em que a União, Estados e Municípios trabalham em regime de colaboração, delegando responsabilidades de uma determinada fase do processo escolar.

⁴⁰ 11.576 mil crianças matriculadas na Creche Município e 289 matriculadas na Creche pelo Estado.

CAPÍTULO III

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

3 CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A infância na contemporaneidade passa por constantes mudanças. As crianças hodiernamente usufruem de diversas tecnologias que oferecem todo tipo de informação, o docente hoje trabalha com sujeitos que possuem o conhecimento na palma das mãos, fazem diversas atividades em um dia e não se contentam mais com as práticas tradicionais da época de seus pais e, até mesmo, do seu irmão mais velho.

Vendo hoje a criança com direitos garantidos constitucionalmente e em caráter prioritário, pode parecer história de ficção quando estudada historicamente. O conceito de infância surgiu muito recentemente, passou a ser discutida a partir do século XVII, até aquele momento a criança era vista como um adulto em miniatura, a partir dos 7 anos de idade já participavam das mesmas atividades que os adultos sem distinções e respeito as suas características⁴¹.

Mesmo com a criação cultural do período da infância as crianças, principalmente negras e indígenas, sofreram com a escravidão, abusos e maus-tratos que não eram puníveis judicialmente. Os filhos eram considerados propriedades dos pais e, portanto, possuindo direito de tratar e maltratar da forma que desejassem. Tal realidade modificou-se quando a guarda da criança passou a ser compartilhada com o Estado, podendo intervir em casos de abuso verbal, físico e sexual.

Dito isto, percebe-se a importância da legislação que garante não apenas a educação, mas também a segurança e saúde das crianças, compreender que historicamente elas passaram

⁴¹ Sugestão de leitura sobre o assunto: DEL PRIORE, M. et al. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

por momentos de desrespeitos e violência. O respeito e a valorização da infância devem ser defendidos para que todas tenham oportunidade de viver essa fase da vida tão importante.

3.1. Conceito de infância

Infância no Brasil caracteriza o grupo de crianças de 0 a 12 anos de idade, até que ela entre na puberdade e chegue à adolescência. Este período foi estipulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Infância vem do Latim *Infantia* que significa não falar. Mediante este significado tem-se noção da visão que se tinha deste grupo, sujeito sem direito de dialogar sobre o que deseja, incomoda e agrada. Vigotski (2003) defende que a educação para a infância deve ser pautada no que a criança gosta, em seu interesse, então por que não dar voz a elas?

Dar voz a infância é um tema de discussão atual (SARMENTO; FRIEDMANANTÔNIO; TAVARES; SOUZA; ROMEU; REEKS; MEIRELLES, 2016), pesquisadores defendem uma relação recíproca entre criança-adulto, sendo esse os pais, família, responsável, professor. O senso comum (conhecimentos dos saberes cotidianos baseadas em crenças pessoais e preconceitos) diz que a criança não sabe o que quer, o que é melhor para ela, mas será sempre assim? Como citado anteriormente, a defesa é por uma educação que privilegie o interesse da criança, para que o processo de aprendizagem se torne aprazível, significativa e não cansativa.

A criança sempre existiu no mundo, mas a infância só foi realmente reconhecida no século XVII e XVIII. Antes disso eram vistas como adulto em miniatura. Durante os primeiros séculos as crianças foram negligenciadas pelos pais por, muitas vezes, não sobreviverem aos primeiros anos de vida.

Vale lembrar que a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos. (DEL PRIORE, 1991, p. 03).

As crianças não eram vistas como hoje, com particularidades que as diferenciam das pessoas mais velhas, anteriormente eram tratadas como pequenos adultos, pois depois que deixavam de usar o couro passaram a utilizar roupas idênticas as deles. Esse modo de vestir das crianças foi retratado em diversas pinturas do século XVI e XVII.

Com relação à maneira de se vestir, a diferença entre a roupa do adulto e da criança era apenas o tamanho. Não existia uma diferenciação dos modelos de roupas de criança, até mesmo porque o conceito de infância não se baseava no conceito biológico, mas de dependência econômica. No que diz respeito às crianças filhas dos nobres, essa situação começa a ser alterada na França a partir do século XVIII, pois

houve uma preocupação em buscar uma roupa adequada à condição social, manifestando a diferença entre crianças e adultos. (PROENÇA, 2011, p. 21).

A partir do século XVIII a visão da criança foi mudando, pensando em vestimenta mais adequada e confortável a elas. É no século XVIII que surge a noção de “amor materno” em que as mães passam a cuidar de seus filhos, também surge o cuidado com a saúde e a higiene delas.

Observa-se, a partir da história da criança, que o direito a educação voltada especificamente para elas, que respeite as singularidades da infância não foi fácil de conquistar, durante muitos séculos as crianças sofreram com a precarização de qualquer trabalho voltado a elas.

Atualmente a luta pelo direito a educação de qualidade para a criança e o fim do trabalho infantil são necessários. Vê-se a valia de estudar a trajetória da infância no Brasil e entender como se deu à conquista do direito da criança a educação, saúde e segurança sendo esse dever da família e do Estado.

A Política Nacional para a Educação Infantil (2006) define a nova visão de infância no século XXI:

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL, 2006).

Para assegurar uma educação de qualidade para as crianças deve-se entendê-las, compreender que a criança de hoje não é a mesma de ontem, práticas que funcionavam ontem já não as atraem atualmente. A infância é uma construção social, cultural e histórica, muda ao longo dos anos e difere de uma região para outra.

Apesar dos avanços com relação às perspectivas de infância, desconstruindo a ideia de criança como adulto em miniatura, ainda vive-se a desvalorização da brincadeira para a criança e a importância dela para seu desenvolvimento, vista como um momento de recreação, muitas vezes ignorado no Ensino Fundamental.

A entrada da criança mais cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental interfere, também, na Educação Infantil que acaba passando de uma fase do ensino para o desenvolvimento por meio das práticas lúdicas para um momento de preparação para a escola,

trabalhando a alfabetização. “Assim, nem sempre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tiveram a mesma importância para o desenvolvimento infantil, e ainda hoje, há casos de desvalorização das atividades lúdicas na infância” (VARGAS; FELLER; MARCHI, 2008, p. 10338).

Defender uma educação lúdica para a criança não é menosprezar a escolarização da mesma, mas defender que esse processo seja mais interessante para a criança. Assim, rompendo a ideia cristalizada que para aprender devem-se ficar quatro horas sentadas em uma carteira dura, ouvindo e copiando tudo que o professor transmite para ela ao longo da aula, sem falar, sem se levantar e sem questionar. O método de ensino tradicional mostra-se ineficaz com as crianças hoje, as mudanças na prática pedagógica são necessárias para acompanhar uma nova infância, as atividades lúdicas permitem novas opções para a aprendizagem da criança.

Ao tratar do Tema Transversal “Pluralidade Cultural”, os Parâmetros Curriculares Nacionais [...] destaca que os valores produzidos em cada cultura são atualizados constantemente, adaptando-se às novas condições sociais e históricas. Visto que o brinquedo tem uma ligação inerente com a cultura, ele pode ser um instrumento eficaz para a atualização das crianças frente aos acontecimentos de sua cultura, de sua sociedade e do mundo, promovendo, assim, a socialização da criança. (VARGAS; FELLER; MARCHI, 2008, p. 10340).

As autoras ainda afirmam que, pela relação do brincar com a cultura, se torna relevante que ela esteja presente nos primeiros anos de escolarização da criança, permitindo momentos de socialização entre elas, tendo em vista que “[...] o ato de brincar não surge apenas e simplesmente do instinto infantil, mas também da cultura de cada sociedade” (VARGAS; FELLER; MARCHI, 2008, p. 10344).

A criança expande suas relações quando passa a frequentar a Educação Infantil, consequentemente ampliando seu convívio com bens culturais. Os jogos e as brincadeiras são formas de apresentar este novo mundo a elas de uma forma que as interessa, permitindo que elas se relacionem e troquem experiências.

Portanto, acreditamos que a tarefa do professor frente às práticas lúdicas não é fácil, pois a escola ainda está muito centrada no modelo tradicional de ensino-aprendizagem. Todavia, nosso trabalho está mostrando que, mesmo com as dificuldades encontradas, a realização de um trabalho eficaz mostra-se através do comprometimento docente. Assim, em cada encontro com os educandos e a cada discussão e reflexão realizada entre os acadêmicos e professores, há maior envolvimento com a relação teoria e prática, e maior comprometimento com o planejamento, a fim de contemplar nossos objetivos ao trabalhar com as crianças, de uma forma prazerosa tanto para os alunos, quanto para os educadores. (VARGAS; FELLER; MARCHI, 2008, p. 10346-10347).

As mudanças nas práticas atuais estão intimamente relacionadas à infância e o conceito que o docente, tem dessa fase da vida. O método tradicional não contempla a criança

que tem acesso à tecnologia diariamente, que passa horas do seu dia em frente à televisão assistindo desenho, que possuem respostas as suas perguntas na palma da mão, nem sempre sendo a resposta correta. Como lidar com essas mudanças?

A formação docente busca abarcar esses novos temas, não só a tecnologia como a diversidade cultural brasileira, mas mudanças ainda continuam sendo necessárias. A própria internet contribui para novas práticas com atividades diversificadas, vídeos e artigos científicos que trabalham esses temas. A tecnologia, usada corretamente, se torna um grande aliado em sala, tornando a aula atrativa e enriquecedora para a criança.

A infância não deve ser tida como única, não é possível homogeneizar as características como iguais a todas as crianças e em todas as regiões do mundo. A infância é um período em que a criança se desenvolve e conhece o mundo a partir das brincadeiras, começa a sua educação conteudista, é introduzido a sua cultura e sociedade, mas até mesmo essas características, por mais básicas, não correspondem a todas as infâncias. Será que todas as crianças começam sua escolarização nesse período? Por isso, defende-se a heterogeneidade entre as crianças e o respeito às diferenças e particularidades de cada uma.

3.2. Educação Infantil no Brasil: direito da criança

A Educação Infantil como direito da criança gera muitos debates, há poucos anos a matrícula na Educação Infantil era assegurado aos responsáveis que trabalhavam e precisam de um lugar para seus filhos ficarem, mas foi modificado quando esse direito passou a ser da criança. Atualmente a vaga deve ser ofertada independente se o responsável trabalha ou não.

Tal direito gera discussões do que é correto ou não, argumentos como: o responsável que trabalha acaba não conseguindo a vaga, perdendo para o outro que passa o dia em casa. O debate gira em torno do sujeito errado, a Educação Infantil não é para a família e sim para a criança, o direito é dela a um ambiente que desenvolva sua autonomia, criatividade, confiança em si próprio, autoestima, ampliando suas relações com a sociedade e o meio.

A Educação Infantil, pela Constituição Federal de 1988, está sob responsabilidade dos Municípios, “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (BRASIL, 1998). A Educação Infantil está dividida entre a Creche (0 a 3 anos de idade) e a Pré-Escola (4 a 5 anos de idade), sendo obrigatória apenas a Pré-Escola. Pela não exigência dessa fase da educação básica (0 a 3 anos) ela também não exige que o Estado a ofereça vagas para todos. O PNE (2014-2024) prevê que até o fim da vigência do Plano, tal meta seja alcançada:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2015).

O PNE prevê a universalização da Pré-Escola, agora obrigatória, e 50% das crianças com até 3 anos de idade atendidas pelas Creches. Apesar de ser um direito e responsabilidade do Estado, a Educação Infantil para os primeiros anos da infância não é obrigatório, por consequência, não é garantido a todos, o que deixa mais da metade das crianças do país sem o atendimento que lhes é um direito assegurado pela CF de 1988.

Cabe compreender que a Educação Infantil não é um local para o cuidar, como muitas vezes é visto, nem um espaço criado para a criança ser cuidada até que seu responsável vá buscar, e sim um ambiente para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Com isso, não se quer dizer que não haverá o cuidado, ele é essencial para elas, mas essa não é sua única responsabilidade.

Os direitos adquiridos pelo cidadão vale, também, para a criança. É preciso que haja a compreensão delas como pessoas que devem ser respeitadas e não maltratadas. Portanto, é dever da família, Estado e sociedade garantir que a criança tenha, prioritariamente acesso a:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com **absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A criança por si própria é detentora de seus direitos e a família, sendo responsável por ela até a maior idade, deve-se assegurar sua segurança, saúde e educação, caso não seja possível o Estado deve assumir tal papel. Com a Lei garantindo que nenhuma criança ficará desamparada, tê-las morando na rua se torna inconstitucional, não é possível e nem permitido que barbárie como essa ocorra. O que leva a questionar, com tantas Leis garantindo seus direitos, por que ainda ocorre o abandono da família, Estado e sociedade?

Garantir que elas tenham onde morar, se alimentar, a saúde, segurança e afetividade. São passos obrigatórios para uma educação de excelência, uma formação para a aprendizagem e desenvolvimento, contemplando a pluralidade cultural e de ideias que permeia nosso país e o mundo, visando o respeito às diferenças e em busca da igualdade.

3.3. Ludicidade: jogos, brinquedos e brincadeiras para promoção da aprendizagem

A ludicidade está presente diariamente nas salas de Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, direito adquirido, mas que nem todas têm acesso. Ser criança pressupõe-se uma fase para descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, alicerçada a segurança, alimentação de qualidade, educação e saúde. Tal realidade não se aplica a todas, por diversas questões sociais e econômicas.

Estudar a história humana é, também, compreender ludicidade. Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Os jogos e as brincadeiras tem por característica a liberdade de escolha da criança, sendo voluntário e não imposto (BROUGÈRE, 2010). O autor disserta sobre este ato de liberdade de escolha nos jogos e brincadeiras:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. [...] É claro que os jogos de sociedade não são puras expressões dos princípios lúdicos mas, após o Monopólio, são cada vez mais a **representação de um aspecto da vida social**, pelo menos quando não se referem a um universo imaginário. (BROUGÈRE, 2010, p. 13 grifo nosso).

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: **é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira**. (BROUGÈRE, 2010, p. 82 grifo nosso).

Ainda conceituando, Brougère (2010) diferencia o jogo da brincadeira afirmando que o primeiro é uma ação tanto de adultos quanto de crianças e o segundo é estritamente da infância. Jogos como xadrez e futebol podem ser jogados por qualquer faixa etária que deseje e tenha condições de participar, mas a brincadeira denota o infantil, quando se chega à idade adulta não é permitido mais brincar, é denominado “atividade de criança”.

Ao abordar tal perspectiva da brincadeira pode-se dissertar também sobre o brinquedo, que é visto como um objeto para crianças. O brinquedo está, quase sempre, presente no ato de

brincar, apesar de não ser um objeto determinante para uma atividade lúdica. Possui valor simbólico para a criança, criado culturalmente.

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Podemos, igualmente, destacar outra diferença entre o jogo e o brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica. (BROUGÈRE, 2010, p. 13).

A ludicidade é a forma de a criança aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma atrativa, atraindo sua atenção. Para tanto as atividades lúdicas não devem ser impostas, se assim for, perde sua principal característica, a liberdade de escolha, e o propósito de uma atividade baseada em seu interesse.

Atualmente, na Educação Infantil, a ludicidade sofre com um dilema, por nem sempre ser entendida, muitas vezes vista apenas como atividade recreativa, com cores, desenvolvida para a criança. O princípio básico de liberdade se perde. O planejamento que o docente deve seguir diariamente limita esse momento, lhe são cobradas as atividades feitas por todas as crianças para que seja entregue para os pais, conseqüentemente, dando a elas pouca escolha do que deseja ou não fazer.

Outra característica a ser citada dos jogos e das brincadeiras é o foco no processo e não no resultado. Em ambos os casos não se busca o resultado final, não sendo o principal objetivo deles, mas sim as vivências e experiências adquiridas ao longo do ato de jogar e brincar, a apropriação cultural e simbólica, imaginação e criatividade.

O brinquedo e a brincadeira são resultados do meio social e cultural que a criança está inserida, sendo essa outra característica sua:

Toda a sociedade pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2010, 41).

Deste modo, a brincadeira além de proporcionar momentos de socialização entre as crianças e adultos, também possibilita relação com a cultura e as práticas sociais. O brinquedo possui valor simbólico a infância, remetendo a algo que conhece, como desenhos, jogos e filmes, que atualmente influi diretamente na brincadeira infantil.

A brincadeira por si pode ser considerada universal, a criança vai brincar estando inserida no meio social, se relacionando com outros sujeitos, mas o modo como, com o que e do que se brinca modifica-se culturalmente. A cultura é um fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira.

Consequentemente, embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2010, p. 51).

A partir disso, entende-se a importância tanto dos jogos quanto das brincadeiras para a criança, é nos primeiros anos que elas se apropriam da cultura ao seu redor, é na infância que ela é introduzida socialmente, desenvolvendo a linguagem e se comunicando com outros. “A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, descartado” (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

O jogo é uma construção social, diferenciando-se de uma região para outra, para Kishimoto (2002, p. 16) deve-se “assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma”.

Jogos e brincadeiras se apresentam como uma necessidade da criança, sendo sua atividade principal, mas não natural, e sim cultural e histórico, um meio para que elas possam desenvolver sua imaginação, criatividade e socialização, mantendo o corpo e a mente em movimento. Compreende-se que a atenção das crianças é de curta duração, proporcionar atividades lúdicas em que elas poderão escolher no que querem participar mantém sua atenção e interesse, fazendo com que participem das atividades propostas e tirem o máximo de contribuições delas.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não por incentivos oferecidos por objetos externos. (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

Nas brincadeiras pode-se notar a imitação, sempre muito presente, mostrando por meio das brincadeiras a sua visão de mundo, o que elas veem diariamente. Não se deve supor que as brincadeiras sejam fruto meramente das reproduções e imitações, por intermédio da imaginação a criança modifica e recria aquele universo.

Os elementos de imitação presentes no jogo devem ser considerados dessa maneira. Eles contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção. (VIGOTSKI, 2003, p. 105).

Conforme se observa, as brincadeiras em que a imitação está presente não são apenas cópia do que a criança viu, o uso da imaginação está manifesto, as suas vivências permitem que recrie tudo que ela observou a partir de sua visão, por isso diz-se que se a criança brincar com legos hoje será de uma forma, amanhã de outra. Nada na brincadeira é uma cópia precisa, modifica-se toda vez que uma criança brinca dela.

A defesa pela valorização da infância e seu direito de ser vivida começa com a luta pelo brincar. Em um país no qual mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham⁴², tal realidade mostra a desigualdade presente no Brasil, à brincadeira é vista como perda de tempo. O trabalho infantil não prejudica apenas o direito a brincadeira, ao lazer, mas, também, a educação e o descanso necessário, colocando-as em perigo, expondo-as a condições insalubres. Compreender a importância da ludicidade, lutar pela garantia da infância e a Educação Infantil vêm como forma de tentar minimizar as desigualdades que tanto prejudica a infância.

3.4. Aprendizagem de crianças com síndrome de Down a partir das práticas lúdicas

A instituição escolar proporciona a criança com e sem síndrome de Down uma ampliação significativa de oportunidades de conhecimento. Com a introdução dela neste meio seu núcleo de socialização aumenta significativamente e, por consequência, seu contato com novas experiências, saberes, instrumentos culturais é impulsionado. Portanto, a luz da teoria Histórico-Cultural, compreende-se a Educação Infantil como essencial para a criança, a defasagem de matrículas para essa fase da educação básica prejudica sua aprendizagem e desenvolvimento por não ter acesso a diversos conteúdos já na infância, de fundamental importância quando iniciarem o processo de alfabetização.

A aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. O desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos biológicos e psicossociais, admitindo a plasticidade cerebral, transformando os sujeitos envolvidos por meio das suas diferentes formas de relações sociais. Os seres humanos, por intermédio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade. (ANACHE; GRANEMANN, 2010, p. 72).

⁴² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1724-mais-de-tres-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-trabalham-no-brasil.html>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

As atividades lúdicas proporcionam o aumento do vocabulário da criança pela relação dela com seus pares, com a professora e o próprio objeto. Vendo que uma das dificuldades da criança com síndrome de Down é a comunicação, devido à hipotonia, trabalhar diálogos, frases completas e histórias, são formas de estimular essa habilidade. O desenvolvimento da fala é um processo lento, não apenas um trabalho físico, mas principalmente cognitivo, uma das funções psíquicas superiores.

Atividades lúdicas, mesmo tendo como princípio a livre escolha, não exigem de ter um objetivo, fundamentação e sistematização, quando se trabalha com a infância deve-se proporcionar momentos e conteúdos ricos que amplie sua visão de mundo que, dependendo de onde e para quem se ensina, é bastante limitado.

A criança com síndrome de Down, não de forma generalizada, possui poucos momentos de socialização fora do núcleo familiar até que esteja em uma instituição escolar, são grandes as possibilidades apresentadas ao docente para trabalhar.

Com a influência da televisão, celulares e tablet's tanto nas residências familiares quanto nas escolas a ludicidade vem para garantir não apenas a aprendizagem para o desenvolvimento, mas também uma vida mais ativa e saudável para as crianças. O meio televisivo⁴³ já provou que influencia os brinquedos, jogos e brincadeiras da infância, recurso a ser utilizado na hora de planejar atividades para elas.

Com o uso de regras básicas para o funcionamento do jogo, ele também permite a ressignificação dele pelas crianças (processo cognitivo), trabalho coletivo para o funcionamento da atividade e faz uso da memória. Como todo o planejamento, ele deve ser feito pensando nas crianças, em suas realidades, o que é necessário ser aprendido por elas e que seja flexível para futuras mudanças no processo.

Vigotski (2003) dá exemplo de professoras e a forma como elas explicavam um determinado conteúdo utilizando formas mais dinâmicas para expor e, com o mesmo assunto, mas de forma mais tradicional. Obviamente a forma dinâmica, em que viam acontecer na prática, fazia com que eles tivessem mais interesse, é a expressão das necessidades orgânicas das crianças. O autor também relata a importância do jogo para a infância, sempre possuindo sentido importante para elas.

Ainda sobre o assunto Vigotski (2003, p. 104) complementa afirmando que “[...] descobriu há muito tempo que [o jogo] aparece invariavelmente em todas as etapas de vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representa uma peculiaridade insuperável e

⁴³ Tudo isso mostra como o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que hoje é o único meio de se dirigir diretamente à criança. (BROUGÈRE, 2010, p. 19).

natural da condição humana”, sendo algo tão presente na vida do sujeito por que não utiliza-lo a favor do ato de escolarização? Os jogos e brincadeiras demonstram a grande importância histórica e cultural que tem, agora se deve compreender sua relevância para a educação também.

CAPÍTULO V

A prática é a comprovação suprema à qual cada disciplina científica é submetida, e a expressão de Marx, dizendo que os filósofos têm se limitado a interpretar o mundo, embora haja que transformá-lo, abrange totalmente a autêntica história da ciência (VIGOTSKI, 2003, p. 193).

4 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: CAMINHOS APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo que apresenta a coleta e análise dos dados empíricos costuma ser o mais importante de um relatório, seja ele de mestrado ou doutorado, é nele que buscamos responder a nossa pergunta, é nesse capítulo que se fica mais próximo ao objetivo e objeto de pesquisa, quando vamos definir o método, metodologia de análise e os instrumentos de coleta.

Definir instrumentos, ir até o local de pesquisa, coletar o material desejado exige clareza com o que se pretende estudar, mas apenas o texto bruto não é adequado, ele deve ser sistematizado e interpretado. A análise dos dados segue etapas bem definidas para que nenhuma informação se perca e conclusões sejam tomadas de forma errônea. O método nessa fase do relatório se torna importantíssimo, é a partir dele que fazemos as interpretações, portanto, é a luz da teoria Histórico-Cultural que partiremos para a apreciação do fenômeno. Os próximos tópicos apresentam os pressupostos metodológicos, escolha do *locus*, sujeitos, a coleta de dados, os instrumentos utilizados e a as etapas dos núcleos de significação.

4.1. Pressupostos metodológicos da pesquisa

Vivemos em um mundo que a tecnologia possibilitou acesso rápido a informações, de todas as formas e conteúdos diversos, verdadeiro ou não. A curiosidade do ser humano é uma das características que permite sua evolução, as constantes mudanças feitas ao seu redor, somos seres históricos e sociais, criamos e recriamos o meio em que estamos inseridos enquanto ele nos modifica também.

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009, p. 31).

O referencial teórico utilizado é a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvido por Lev Vygotsky, que compreendia o aprendizado como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1989, p.102).

Analisar o fenômeno em sua totalidade vai ao encontro das ideias de Vygotsky e a Psicologia Histórico-Cultural, o homem se desenvolve e se constitui a partir das relações sociais e o meio cultural que está inserido. Para compreender os dados empíricos relacionados a seres humanos fazer análises descritivas e quantitativas não são suficientes, ambas não levam em consideração as suas particularidades e vivências.

Vygotski (1991) critica as ciências que se preocupam apenas em descrever o fenômeno, mas não explica-lo. Para o autor a mera descrição não é o bastante para entender em sua totalidade, para ele “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis” (VYGOTSKI, 1991, p. 45).

Sobre a primordialidade em explicar o fenômeno o autor complementa:

Explicação versus descrição. Na psicologia introspectiva e associacionista, a análise consiste, essencialmente, numa descrição e não numa explicação como nós a entendemos. A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. K. Lewin diferencia a análise fenomenológica, que se baseia em características externas (fenótipos), daquilo que chamamos análise genotípica, através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa(3). (VYGOTSKI, 1991, p. 44).

Outro pressuposto de entendimento essencial quando se pesquisa em bases vygotskyana é a compreensão de que não é o resultado que importa, e sim o processo. Trabalhar dialeticamente o fenômeno permite que se possa fazer análise mais profunda do que se está estudando, levando em consideração seus aspectos genotípicos e não apenas fenotípicos, compreendendo-os em aspectos históricos e culturais.

Molon (2008) ao dissertar sobre a estreita relação do problema com o método e da importância dele na pesquisa científica expõe a visão de Vygotsky quanto ao interrogatório (entrevista), em que faz analogia quando apresenta o pesquisado como o criminoso do próprio crime e não uma testemunha do fato, o que torna mais importante suas contribuições, assim, dessa maneira:

[...] o interrogatório não é uma “superestrutura” do experimento, mas uma parte integrante do processo de produção de conhecimento, ou seja, os procedimentos metodológicos (por exemplo, a entrevista) não se constituem algo artificial ou um experimento empregado para rotulá-lo em padrões ou modelos pré-definidos ou transcendentem à experiência vivida. Nesse sentido, busca-se um engajamento comprometido com a experiência do sujeito nas suas relações intersubjetivas e nas suas práticas sociais. (MOLON, 2008, p. 55).

A autora complementa que o fenômeno não existe por si mesmo, nem afastado de seu espaço-temporal, portanto ao planejar a coleta de dados e no momento da análise não é possível separar o fenômeno de sua história e nem isolar o sujeito de suas relações sociais, pois suas experiências são constituintes de sua subjetividade. “Trata-se de uma abordagem dinâmica e processual, que procura a gênese e as causas dos fenômenos investigados em movimento” (MOLON, 2008, p. 55).

Deste modo, utilizou-se como pressupostos metodológicos a teoria Histórico-Cultural que tem como base o método Materialista Histórico-Dialético. A partir de sua visão do homem concreto, vendo-o não como ser passivo de suas condições biológicas, mas ativo em sua história, transformando e sendo transformado pelo meio. Somos sociais, históricos e culturais.

Para a coleta de dados foram selecionados os instrumentos questionário⁴⁴ (APÊNDICE A) e entrevista⁴⁵ (APÊNDICE B). O questionário foi elaborado com perguntas sobre informações pessoais das professoras, formação inicial e continuada, sala de atividades e da prática pedagógica. O objetivo do questionário na pesquisa foi definir as características dos sujeitos participantes e a realidade de sua prática docente.

Foi definido que a entrevista seria semiestruturada por sua espontaneidade e flexibilidade em que se tem a chance de explorar outras perguntas que surgirem ao longo da mesma, proporcionando um material mais denso para análise. “O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT et al., 2009, p. 72).

Foram elaboradas 10 perguntas referentes ao tema proposto na pesquisa em que buscou-se compreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a aprendizagem, inclusão, ludicidade e síndrome de Down, além de compreender quais contribuições elas encontraram nas práticas lúdicas (se as utilizavam em sua rotina) para a promoção da

⁴⁴ “Questionário - É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (GERHARDT et al., 2009, p. 69).

⁴⁵ “Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada” (GERHARDT et al., 2009, p. 72).

aprendizagem e inclusão. A flexibilidade na entrevista semiestruturada abriu caminhos para novas perguntas e perspectivas que os sujeitos traziam em suas declarações e explicações.

4.2. Critérios de seleção do *lócus* e sujeitos da pesquisa

O critério de inclusão da pesquisa são professoras de Educação Infantil que trabalharam com crianças com síndrome de Down no ano de 2016 e aceitassem discutir sua prática docente lúdica para promoção da aprendizagem e inclusão.

O *locús* escolhido foram 2 Centros de Educação Infantil de Campo Grande-MS que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, com crianças com síndrome de Down inclusas.

4.3. Coleta de dados empíricos

A coleta de dados ocorreu de Janeiro a Julho de 2017 em dois Centros de Educação Infantil de Campo Grande-MS, com quatro professoras. O primeiro passo foi solicitar autorização das Secretarias de Educação tanto do Estado quanto do Município para realização da entrevista com as professoras. Com as autorizações em mãos tivemos acesso aos CEINFs e CEIs que tinham crianças com síndrome de Down inclusas no ano de 2016, o telefone para contato com diretoras e/ou professoras para informar sobre a pesquisa e solicitar autorização para adentrar a instituição e realizar o estudo.

Mesmo com as autorizações das secretarias as instituições e professoras tiveram autonomia para decidir se desejavam participar ou não da pesquisa. No Município foram feitos contatos com seis CEINFs com crianças com síndrome de Down inclusas, em resposta uma diretora relatou não ter tido nenhuma criança com síndrome de Down em sua instituição, três optaram por não participar da pesquisa por motivos diversos e duas diretoras aceitaram o pedido. No CEI o contato foi com uma única instituição com crianças com síndrome de Down inclusas em que três professoras aceitaram participar da pesquisa.

Vale ressaltar que uma das condições de participação na pesquisa foi manter tanto o nome das instituições, das professoras e crianças em anonimato, portanto nenhum nome que remeta ao local e sujeitos da pesquisa será mencionado neste relatório. Tal exigência está presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Projeto aprovado pelo Comitê de Ética nº 2.148.906) apresentado às professoras. (APÊNDICE C)

Após o primeiro contato foram marcados encontros com cada sujeito a apresentação do projeto de pesquisa, seu problema e objetivos, o que pretendíamos pesquisar e os

instrumentos de coleta de dados. Com o aceite das professoras foi apresentado o TCLE a cada uma delas para ser assinado, ficando uma cópia com a pesquisadora e outra com a professora.

4.4. Centros de Educação Infantil

Ao total dois Centros de Educação Infantil situados na cidade de Campo Grande-MS, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, participaram da pesquisa. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴⁶ o município possui uma área territorial de 8.092,951 km² e uma população estimada em 863.982 mil habitantes no ano de 2016.

Com uma taxa de 98% de escolarização de 6 a 14 anos de idade, segundo o Censo de 2010, conta com 117.671 matrículas no Ensino Fundamental. Apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo ele 5,4 e 4,8 respectivamente. O site não apresenta nenhuma informação relacionada à Educação Infantil, mesmo estando sob responsabilidade do município.

Em questões estruturais os dois Centros de Educação Infantil apresentam os quesitos básicos para funcionamento como água encanada, energia elétrica, esgoto e acesso a internet. Dispõem de salas amplas, funcionários, diretora, coordenadora pedagógica, parque infantil, banheiros adaptados, refeitório, lavanderia, cozinha.

Os dois locais estão situados em regiões periféricas, mas atendem públicos com diferenças significativas. Uma das instituições atende familiares com condições financeiras melhores e a outra uma região que abrange bairros com uma população mais carente. Em questão de estrutura os Centros de Educação Infantil apresentam semelhanças, são amplos e possuem os recursos necessários para se manterem em funcionamento, mas a região em que se situam demonstram as diferenças sociais das crianças atendidas.

Campo Grande conta com 99 CEINFs mantidos pelo Município e 2 CEI pelo Estado. As 101 instituições de Educação Infantil estão situadas em 7 áreas urbanas de Campo Grande mais a zona rural, sendo elas: Proza, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, Centro, Segredo e Imbirussu.

4.5. Características das professoras

O questionário entregue as professoras participantes da pesquisa teve por objetivo traçar as características dos sujeitos e da sala em que trabalha. As análises terão como base a

⁴⁶ Fonte: IBGE. Campo Grande. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/campo-grande/panorama>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

Psicologia Histórico-Cultural e a importância de compreender o sujeito de que estamos discutindo, onde trabalham, qual sua formação e a realidade do local que leciona, quantidade de crianças por turma, a estrutura física do Centro de Educação Infantil, os recursos pedagógicos, formação continuada e experiências passadas na área da inclusão.

O questionário foi dividido em duas áreas: características do (a) professor (a) pesquisado e dados da prática pedagógica. O primeiro consiste em questões como nome, idade, gênero, formação inicial e continuada, tempo de experiência no magistério e na Educação Infantil. Já na segunda as perguntas centraram no tempo de experiência com a criança com síndrome de Down, quantidade de crianças na turma e se possui professora auxiliar.

Os sujeitos da pesquisa são, em sua totalidade, do gênero feminino. Com relação à idade apresentam semelhanças, três das professoras possuem idades entre 20 a 30 anos, estando no começo de sua vida profissional, como apresentado nas questões seguintes, e uma delas idade entre 31 a 40 anos (professora 1), tendo o mesmo tempo de experiência que a professora 4.

A seguir as tabelas com as informações relevantes apresentadas nos questionários:

Quadro 6 - Dados gerais das professoras participantes

NOME	GÊNERO	FORMAÇÃO INICIAL	VÍNCULO	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Professora 1	Feminino	Pedagogia	Município	5 anos
Professora 2	Feminino	Pedagogia	Estado	2 anos
Professora 3	Feminino	Pedagogia	Estado	1 ano
Professora 4	Feminino	Pedagogia	Estado	5 anos

Fonte: VEIGA, E. C. F. jun/2017.

O quadro a seguir apresenta as informações referentes à formação continuada das professoras e a realidade da sua prática pedagógica (quantidade de crianças em sala, acompanhamento especializado, professor auxiliar, etc.).

Quadro 7 – Formação continuada e informações sobre a sala				
	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 3	PROFESSORA 4
Instituição onde cursou formação inicial		Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Formação continuada	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial e inclusiva	Curso de curta duração em Educação Especial; Mestrado em Educação	Mestrado em Educação
Formação continuada pelo estado/município	Não	Não	Não	Não
Número de crianças em sala	28 crianças	26 crianças	28 crianças	20 crianças
Números de crianças inclusas	1 criança com síndrome de Down	1 criança com síndrome de Down	1 criança com síndrome de Down	1 criança com síndrome de Down
Idade/fase das crianças	Creche I 2 a 3 anos de idade	Berçário 1 a 2 anos de idade	Berçário	Berçário
Profesora regente/atividade 2	Atividade 2 ⁴⁷	Regente	Regente	Regente
Acompanhamento especializado	Sim. Uma vez por semana	Não	Não	Não

⁴⁷ A professora 1 relata durante a conversa que é a professora de atividade 2, ou seja, trabalha duas vezes na semana com a criança com síndrome de Down no ano de 2016, mas já está a dois anos como professora do mesmo, no ano de 2015 como regente. A decisão de entrevista-la deu-se devido ao afastamento médico da professora regente que acompanhou a criança em 2016.

Professor auxiliar	Sim	Não, apenas professoras formadas	Não, apenas professoras formadas	Não, apenas professoras formadas
Forma de entrevista	Gravada e redigida	Gravada e redigida	Gravada e redigida	Digitada
Tempo de experiência com a criança com síndrome de down	2 anos	6 meses	Aproximadamente 2 meses	6 meses

Fonte: VEIGA, E. C. F. nov/2017.

4.6. Metodologia de análise dos dados

A metodologia utilizada para análise dos dados empíricos foi o núcleo de significação⁴⁸. Esta forma de análise do fenômeno possibilita compreender os sentidos que o sujeito da pesquisa atribui a um assunto específico. Consiste em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Passar por cada fase é importante para a estruturação do que será discutido em cada núcleo.

A seguir apresenta-se, sinteticamente, o que deve ser feito em cada etapa:

Quadro 8 – Etapas do Núcleo de Significação

Pré-indicadores	Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras “flutuantes”, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
Indicadores	Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré- indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
Núcleos de	A partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação

⁴⁸ Recomendação de leitura: AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.

significação	resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo ⁷ . Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).
---------------------	---

Fonte: AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.

Os autores ressaltam que a análise do fenômeno, quando utilizada esta metodologia, se pauta na Psicologia Histórico-Cultural. Frisam que o objetivo não é a descrição, mas ir além do que está explícito, estudando-o no seu processo histórico. Ressaltam também a necessidade de buscar o que não foi dito pelo sujeito, através das etapas é possível observar a importância dada na leitura tendo em vista o indivíduo em sua totalidade, sua história, vivências, relações tanto pessoais quanto profissionais e o local que exerce sua prática pedagógica e inclusiva.

Aguiar e Ozella (2006) introduzem os conceitos de significado e sentido, imprescindíveis para a aplicação do núcleo de significação. Para eles, com base na Psicologia Histórico-Cultural, o significado são produções históricas e sociais, sua definição é estável, viabilizando a relação entre os homens. “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

O sentido é mais amplo que o significado, pois ele não se limita a uma definição pré-estabelecida. No processo constituição do sentido pelo sujeito está o significado, mas também suas vivências e experiências com determinado objeto, sentimento, contexto, relações com

seus pares, etc. “Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Portanto, com o objetivo de compreender a perspectiva do professor da Educação Infantil diante da inclusão de uma criança com síndrome de Down em sua sala, como ele compreende e utiliza a ludicidade para promoção da aprendizagem. Por meio dos núcleos de significação buscou-se analisar de forma aprofundada os sentidos e significados dos sujeitos atribuídos ao fenômeno.

As análises das entrevistas foram feitas de forma separadas devido à organização dos núcleos de significação, objetivando um estudo aprofundado de cada um dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, respeitando suas particularidades no contexto geral que estão inseridos.

4.7. Núcleos de Significação

Nos próximos tópicos serão apresentados e discutidos os núcleos de Significação, conforme percorrido anteriormente, por meio de leituras das entrevistas foram definidos os pré-indicadores (APÊNDICE D), indicadores (APÊNDICE E) e os núcleos de significação (APÊNDICE F), aos quais abarcam os diversos temas abordados pelos sujeitos da pesquisa.

Para melhor visualização das informações expostas em cada momento das análises, os trechos das entrevistas a serem discutidos em cada núcleo de significação serão dispostos em quadros, facilitando a leitura das informações ao longo dos tópicos.

4.7.1. Sentidos e significados sobre ludicidade, inclusão, aprendizagem e síndrome de Down

Quadro 9 – Sentidos e significados sobre ludicidade, inclusão, aprendizagem e síndrome de Down

<p>PROFESSORA 1</p>	<p>Olha, como fiz a pós, faz muito tempo que eu não peguei firme na síndrome de Down, a síndrome de Down é uma criança que tem o problema da fala, eles tem que fazer o T.O (Terapia Ocupacional), a criança ela é muito afetiva, o síndrome de Down é muito afetivo, carinhoso, e ele mais se desenvolve através de conversa, mesmo que eles não desenvolvem muito a fala eles entendem o que a gente está falando, eu vejo que o síndrome de Down é o carinho, muito carinho, de bebê, de afeto, tudo eles querem abraçar sabe, tudo que a gente vai fazer com eles é um momento do abraço, muito abraço, esse é o que eu entendo do síndrome de Down</p>
----------------------------	---

	<p>(PROFESSORA 1, 2017, grifos nossos).</p> <p>A inclusão é muito importante hoje no ensino regular, para criança não ficar só no acompanhamento das APAEs, é muito importante na inclusão no ensino regular para ela se desenvolver mais, não só ser tratado pela síndrome da criança, mas o tratar em geral (PROFESSORA 1, 2017).</p> <p>Através das músicas né, jogos pedagógicos, a leitura. Então, a ludicidade na sala desenvolvendo através da música e da leitura (PROFESSORA 1, 2017, grifos nosso).</p> <p>[...] sabe, mas às vezes ele acha uma bolachinha e a gente tem que falar ‘[criança]⁴⁹ não pode’ ai ele entende, usa o copo, ele entende, é muito inteligente, a gente fala ‘[criança]’ já olha e faz carinha de choro, a gente chama a atenção dele e ele quer chorar por causa da emoção, ele é emotivo, fala que só está chamando a atenção, que não pode, conversa com ele delicado, mas ele é muito inteligente, ele entende [...] (PROFESSORA 1, 2017).</p>
PROFESSORA 2	<p>É causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Tem características semelhantes, e estão sujeitos a ter um número alto de doenças, não é uma deficiência mental (PROFESSORA 2, 2017, grifo nosso).</p> <p>É acolher a todas as crianças na escola, independente da raça, etnia, cultura, condições físicas, psicológicas (PROFESSORA 2, 2017).</p> <p>É a forma de aprender se divertindo, desenvolvendo a criatividade com instrumentos como jogos, música, dança (PROFESSORA 2, 2017, grifo nosso).</p> <p>A maneira que a pessoa adquire informações, habilidades etc. a partir do contato com as pessoas, meio ambiente e a realidade (PROFESSORA 2, 2017).</p>
PROFESSORA 3	<p>Essa é uma alteração genética, causada por três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Ficando assim com 47 cromossomos ao invés de 46 (PROFESSORA 3, 2017).</p> <p>Inclusão é atender a todos, independentemente de raça, cor, etnia ou deficiência. Todos são iguais e precisam ser respeitados (PROFESSORA 3, 2017).</p> <p>A Ludicidade é o aprender brincando, se divertindo. Trabalhando conceitos e aprendizagens ao mesmo tempo que a criança está fazendo uma coisa prazerosa (PROFESSORA 3, 2017).</p> <p>Aprendizagem em minha visão como professora não é quando o</p>

⁴⁹ Utiliza-se [criança] em substituição ao nome para preservar sua identidade.

	<p>aluno aprendeu tudo o que foi passado e sim esforçou-se o máximo para poder entender aquilo que lhe foi proposto (PROFESSORA 3, 2017).</p> <p>Sim, utilizamos diversas brincadeiras, músicas, cantigas, passeios ao ar livre, brinquedos para adaptação (PROFESSORA 3, 2017, grifo nosso).</p>
PROFESSORA 4	<p>Não muita coisa, sei que é uma alteração genética, que além das características físicas são crianças carinhosas, também podem ter também dificuldades de aprendizagem, o que acontece com muitas outras crianças, deficientes ou não, são capazes e podem ter muita autonomia, precisa de um olhar atento da escola (PROFESSORA 4, 2017).</p> <p>É um conceito do qual infelizmente tenho poucas leituras, mas acredito que dentro de uma instituição de educação são práticas que possibilitam uma participação igualitária de todas as crianças, não apenas a presença física dela dentro do espaço, mais ações que possam fazer com que a criança deficiente seja parte da turma, seja parte do planejamento, que o/a professor/a tenha um olhar atento as suas dificuldades e possa buscar estratégias que melhor possa atender, tanto no coletivo com no individual (PROFESSORA 4, 2017).</p> <p>Compreendo ludicidade como uma prática que possibilita a aprendizagem de forma prazerosa, envolvendo afetividade e sensibilidade (PROFESSORA 4, 2017).</p> <p>Vejo a aprendizagem como uma capacidade do ser humano, o que envolve não apenas conhecimento científico, mas o modo de ver e se relacionar com o mundo (PROFESSORA 4, 2017).</p>

Fonte: VEIGA, E. C. F. nov/2017.

Com relação à compreensão do que é síndrome de Down as professoras demonstram ter conhecimentos a respeito da causa da síndrome, sendo essa genética, havendo algumas divergências quanto à veracidade das afirmações. O significado está imbricado nas informações dispostas pelas professoras. Algumas delas relatam questões de cunho afetivo e social quando evidenciam em suas respostas a relação da aprendizagem da criança e a afetividade.

No tocante as suas concepções sobre síndrome a professora 1 informa que, para ela, a síndrome de Down está relacionado a problemas na fala e complementa que “eu vejo que o síndrome de Down é o carinho, muito carinho, de bebê, de afeto, tudo eles querem abraçar

sabe, tudo que a gente vai fazer com eles é um momento do abraço, muito abraço”. (PROFESSORA 1, 2017).

A criança com síndrome de Down, como já apresentado em capítulos anteriores, apresenta dificuldades na língua oral em decorrência da hipotonia, fazendo-se fundamentais estímulos para o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo essa uma das características da síndrome vale ressaltar que não é universal, bem como a questão do afeto e carinho que é associado a elas como uma verdade absoluta.

O estereótipo é, desta forma, algo marcante na caracterização histórica da SD e foi um dos fatores determinantes que levou o doutor Down a denominá-la como sendo ‘idiotia’ mongoloide. A partir de características como: prega epicântica na região interna dos olhos, face arredondada, prega palmar única, hipotonia, dentre outras características, sujeitos com SD dão a impressão de pertencer a uma categoria única e homogênea que os iguala a ponto de perderem sua identidade/subjetividade. Tal tendência de homogeneidade é encontrada, também, em autores que atribuem características específicas de comportamento e personalidade à SD, **como a afabilidade, a afetividade, a meiguice, dentre outra, como atributos da síndrome.** (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 177, grifo nosso).

Apesar das expressões afetivas serem recorrentes, e estarem nas respostas das professoras, ela não deve ser vista como uma característica universal da síndrome. Afirma-se que a criança com síndrome de Down nem sempre será afetiva e carinhosa, como seus pares ela terá seus momentos de raiva e tristeza, situações que não irá querer abraçar ninguém e outros que não irá querer sair do colo de pessoas próximas. O ponto é reafirmar que cada criança é diferente da outra, mesmo que manifestem semelhanças.

Ainda sobre seu relato a Professora 1 afirma que “mesmo que eles não desenvolvem muito a fala eles entendem o que a gente está falando” (PROFESSORA 1, 2017), percebe-se que o sujeito entende que o desenvolvimento lento da língua oral não interfere totalmente em sua compreensão do que está ocorrendo a seu redor, ainda que não faça uso do diálogo a criança com síndrome de Down está se relacionando com seus pares e o meio que a cerca.

A partir das considerações enunciadas, evidencia-se a importância do outro no processo de internalização de conhecimentos não só para crianças que estão se desenvolvendo normalmente, mas principalmente para crianças com deficiência intelectual que, pelo atraso, em decorrência não só das questões orgânicas, mas principalmente em função de poucas possibilidades interacionais, determinadas pelo contato social, apresentarão grande dificuldade em avançar para situações de maior complexidade na aprendizagem. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 183).

A autora ressalta a importância do meio social para o desenvolvimento das crianças, dando ênfase na criança com deficiência intelectual, asseverando a relevância da Educação Infantil para eles em seu primeiro ano de vida, usufruindo de oportunidades de relações e estimulações a partir de atividades lúdicas desenvolvidas por profissionais da área da educação.

Já as Professoras 2 e 3 retratam uma visão organicista da síndrome de Down, ressaltando as condições biológicas que a causam, o cromossomo extra. Tal concepção médica é tida até hoje, não apenas por profissionais da área da saúde, mas da educação também. Pode ser visto em diversos cursos de formação inicial e continuada que descreve a criança com síndrome de Down biologicamente e ignora-a como sujeito social, cultural e histórico.

Outro ponto de discussão é em relação à afirmação de não ser uma deficiência mental, em síntese uma verdade, já que síndromes não são deficiências, mas no caso específico da síndrome de Down a deficiência intelectual é uma das características, mesmo que não possa ser generalizada.

Vigotsky (2011) critica a visão estritamente biológica da pessoa com deficiência e ressalta a importância das discussões voltadas ao social:

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Além disso, seria possível apontar para o fato de que o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formam-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Portanto, não se busca diminuir a importância do conhecimento do que ocasiona a síndrome de Down, mas o objetivo não deve ser esse, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta um novo sujeito que se constitui a partir de suas relações sociais e a apropriação cultural, logo “[...] é preciso que a pessoa que irá trabalhar com crianças com síndrome de Down – seja ela pedagogo, psicólogo ou fonoaudiólogo – entenda que a ênfase não deve ser focada no orgânico, muito menos no déficit”. (GHIRELLO-PIRES, 2012, p. 190).

A Professora 4 declara que a síndrome de Down é uma alteração genética, salienta as dificuldades que a criança tem na aprendizagem, mas que é possível desenvolver a sua autonomia. Como a Professora 1, também expressa sua visão da afetividade associada a síndrome, o sentido atribuído a esta questão estão relacionados as suas vivências e conhecimentos provenientes da herança cultural do homem, não cientificamente embasada.

A dificuldade na aprendizagem vem em decorrência da deficiência intelectual que torna o processo mais lento, o que não quer dizer que o conhecimento não será alcançado. A

criança com síndrome de Down pode ou não levar mais tempo para se apropriar de um determinado conteúdo, mas essa é uma característica de todas as crianças, cada um leva um tempo diferente para aprender e os profissionais da educação devem ter isso em mente, as crianças não são todas iguais e, conseqüentemente, respondem de forma diferente a cada assunto e forma de ensinar.

O trabalho inclusivo vem para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma que a criança com síndrome de Down possa participar ativamente de todas as atividades e tenha seu direito à aprendizagem garantida. Ainda que um direito esta não é a realidade em todas as instituições de Educação Infantil, tendo diversos motivos para tal como: má formação, pré-conceitos, falta de material pedagógico e recursos didáticos.

Vê-se que 3 das 4 professoras compreendem a síndrome de Down como uma deficiência genética relacionada ao cromossomo, portanto organicista. O conhecimento das características delas está limitado a questões do carinho, dificuldade na fala, aprendizagem e autonomia. A percepção apresentada pela professora 1 sobre o lento desenvolvimento da linguagem oral é importante por ser um ponto a trabalhar em sala com atividades que estimulem a evolução oral da criança.

Os sentidos das professoras atribuídos inclusão revelam-se de grande valia, a partir de sua ideia de educação inclusiva ela planejará sua prática, determinará o funcionamento e tratamento das crianças. A Professora 4 compreende a necessidade das práticas como forma de incluir e não excluir a criança com síndrome de Down inserida na escola, incumbe o docente desta tarefa, valorizando o planejamento, buscando a igualdade entre as crianças. Os sentidos outorgados a este processo visam à educação escolar.

Apesar de afirmar ter pouco conhecimento sobre o assunto a professora apresenta o significado mais próximo sobre inclusão defendido atualmente. Para ela é a possibilitar uma educação igualitária em que todas as crianças possam participar de forma equitativa, o professor com responsabilidade de buscar estratégias de compensação da deficiência, possibilitando a participação delas nas atividades propostas.

No Brasil a proposta da Educação Especial está pautada na educação inclusiva em que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008).

Portanto, as escolas educacionais devem estar aptas a receber a criança com deficiência, suprindo suas necessidades para a promoção da aprendizagem, isso vai desde a adaptação curricular ao meio físico para acessibilidade. Entre as exigências está a formação do professor para que esteja apto a trabalhar de forma inclusiva.

Com relação ao conceito de inclusão as professoras 2 e 3 apresentam respostas semelhantes, informam que inclusão é atender a todos de forma igualitária, sem distinção quanto a etnia ou deficiências. Como a Professora 4, as duas professoras visam a igualdade no acesso e no processo escolar. Ainda que se tenha, em Lei, a defesa da escola inclusiva, este continua sendo um ambiente que reproduz as desigualdades sociais e preconceitos.

As professoras compreendem o conceito de inclusão, entendendo seu significado de forma ampla, reconhecendo que não apenas a pessoa com deficiência possui necessidades a serem supridas. No processo de ensino e aprendizagem diversos fatores externos influenciam a sua excelência, crianças que vão para a escola com fome, frio, sofrem maus-tratos, preconceito de cunho étnico, religioso, social, econômico, racial, físico, de gênero, sexual e outros. É crucial que o professor tenha um olhar atento a suas crianças e o que acontece com eles tanto dentro quanto fora da instituição de Educação Infantil e escolar, tais situações devem ser combatidas.

Já a Professora 1 apresenta outro ponto importante e já discutido anteriormente, a diferença entre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, esta no ensino regular e a Educação Especial ofertada em instituições especializadas. O sujeito afirma que é preciso que haja a inclusão na rede pública para o melhor desenvolvimento da criança, para que o foco das atividades não seja na síndrome e sim na criança em sua totalidade.

Por muito tempo o significado atribuído a Educação Especial era com uma educação voltada especificamente para eles, retirando-os do ensino regular público. Inerir a criança com deficiência na rede exige um trabalho coletivo, compreensão da criança em sua totalidade, ou seja, vendo sua deficiência, e também suas experiências, vivências e relações sociais. Todos esses fatores terão seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o assunto, Vygotsky disserta que:

O interesse de Vygotsky centrava-se na tentativa de explicação do nível de compreensão da pessoa com deficiência, a ponto de acionar os seus mecanismos compensatórios, ou seja, como as crianças consideradas inaptas trabalham o seu sentimento de inferioridade. Esses mecanismos foram estudados também por Rubinstein que os denominou de manifestações secundárias da deficiência. Esse posicionamento permite afirmar que a deficiência, seja ela em que grau for, causa impacto no ambiente. Tal impacto poderá se configurar em fonte geradora de possibilidades ou limitações. Com isso chamo atenção para que o psicólogo, ao diagnosticar uma criança, não a olhe com um ser "patológico", e por isso passivo, mas que consiga diferenciar as manifestações primárias das secundárias, o que exige

uma outra leitura sobre o desenvolvimento mental do ser humano. (ANACHE, 2002, s/p).

Os processos compensatórios discutidos por Vygotsky e outros estudiosos da área afirma que o sujeito encontrará mecanismos para compensar o *déficit* para solucionar possíveis problemas e encontrar soluções por caminhos diferentes. A criança inclusa na Educação Infantil tem novas oportunidades de se relacionar com signos e instrumentos, estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades e dos processos compensatórios. Os processos compensatórios devem encaminhar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de tal modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles mesmos ajudam a formar. (BARROCO, 2007).

Observa-se divergências com relação às nomenclaturas que não são mais utilizadas atualmente, mas ainda presente nos discursos. As professoras exprimem seus conceitos acerca do que é solicitado, mas demonstram receio em alguns momentos, como apresentado tanto nesta como na pergunta anterior, justificado pela falta de estudos na área ou o por não retornar ao tema recentemente, mas todas compreendem a inclusão como uma forma de proporcionar educação para a criança com deficiência no ensino regular, sem distinções.

Tal visão da inclusão vai ao encontro da proposta apresentada para a Educação Especial no Brasil que visa ensino que promova a igualdade entre seus alunos, traçando estratégias para compensar as desigualdades e maus-tratos sofridos historicamente por este e outros grupos.

A partir das alocações das professoras é constatado que a falta de estudos aprofundados nesta temática é um dos problemas para a compreensão tanto do que está fazendo e como deve realizar, tratando-se de um ponto frágil que tanto o Município quanto o Estado devem suprir, podendo ser com formações continuadas, cursos e até promovendo grupos de estudos nesta área, para dar suporte a professores que trabalham a inclusão e preparando aqueles que poderão ter uma criança inclusa em sua sala.

Com relação aos sentidos atribuídos a ludicidade duas professoras apresentam visões semelhantes ao descreverem que ludicidade acontece por meio da música, dança, jogos e leituras. As Professoras 1 e 3 exprimem uma concepção ampla e, aparentemente, sem um parâmetro para definir o que é e o que não lúdico. Para a Professora 3 a ludicidade possibilita o desenvolvimento da criatividade.

A Professora 2 relata que a ludicidade promove não apenas a aprendizagem, mas a criatividade da criança, fazendo uso dos jogos, músicas e da dança. Vale ressaltar a

importância do professor nesse processo, sendo ele quem irá oportunizar esses momentos de assimilação do conhecimento para a criança.

A tese central reafirmada pela obra vigotskiana é que o desenvolvimento não se produz espontânea ou naturalmente: a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança por excelência. A criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultural e a complexificação de sua atividade. (PASQUALINI, 2013, p. 94).

A ludicidade possibilita momentos em que a criança estará envolvida não apenas fisicamente na atividade, e emocionalmente também. Ressalta-se a relação entre afetividade⁵⁰ e cognição, não podendo trabalhar um sem que o outro esteja abrangido. Para a Professora 4 a ludicidade envolve a criança tanto física quanto intelectual e emocional, “compreendo ludicidade como uma prática que possibilita a aprendizagem de forma prazerosa, envolvendo afetividade e sensibilidade” (PROFESSORA 4, 2017).

A Professora 4 atribui a ludicidade a característica do prazer, o que já citado anteriormente nem sempre está relacionado com as atividades. Mas também associa com a aprendizagem, compreendendo a importância que este momento possui no desenvolvimento psíquico da criança.

A instituição de Educação Infantil oportuniza as relações sociais, esta professor-criança, criança-criança, criança-sociedade, indissociável as emoções. Os momentos de socialização entre estes devem ser cuidadosamente trabalhados para que contribua com o desenvolvimento da criança tanto social quanto emocional.

Para a professora 3, como o sujeito anterior, a ludicidade é um meio para trabalhar conceitos e aprendizagem de forma prazerosa. Como citado anteriormente, questiona-se o prazer nas atividades lúdicas para promoção da aprendizagem e também nas recreativas, nem todo jogo que a criança estiver inserida será satisfatório. Como Vigotski (2003) já afirmou, a criança é movida por interesses, portanto o lúdico vem como o fator que atrai a atenção da criança, promovendo aprendizagem significativa, fazendo com que mantenha sua atenção por mais tempo na atividade e se aproprie dos conhecimentos do qual necessita.

As quatro professoras tem ciência de que as práticas lúdicas são mais do que momentos para complementar o tempo entre uma atividade e outra, mas como promotor da aprendizagem infantil, trabalhando tanto o cognitivo quanto o emocional. Associam também estas atividades a momentos de prazer para a criança, ainda que não seja um sentimento

⁵⁰ “O pensamento tem origem na esfera das motivações, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoção” (VYGOTSKI, 1998, p.76).

sempre presente. Observou-se também que nenhum dos sujeitos relacionou a ludicidade com a criança com síndrome de Down.

Sobre a aprendizagem a Professora 2 expressa que a sua compreensão deste processo é: “a maneira que a pessoa adquire informações, habilidades etc. a partir do contato com as pessoas, meio ambiente e a realidade” (PROFESSORA 2, 2017). Seu sentido atribuído ao conceito de aprendizagem é voltado às relações da criança com pessoas, meio ambiente e a realidade, condizente com a visão Histórico-Cultural de aprender para se desenvolver. A compreensão do sujeito como social e histórico provem do referencial teórico que o sujeito utiliza nas pesquisas que desenvolve, o Materialismo Histórico-Dialético.

Para a teoria desenvolvida por Vygotsky a aprendizagem tem sua gênese nas relações sociais, constituindo-se a partir do outro. A ligação estabelecida do homem com o meio não é direta e sim mediada por signos e instrumentos, sendo estes recursos utilizados no processo de aprendizagem, este desenvolvimento “depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (PASQUALINI, 2013, p. 75-76).

Vigotski (2000) define sua visão de homem:

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é **a personalidade social** = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). [Às margens] O homem é para Hegel sempre a consciência ou auto-consciência XXXVII. (VIGOTSKI, 2000, p. 33, grifo nosso).

Entender o sujeito como ser social é compreendê-lo em sua totalidade, não limitando a análise apenas no biológico e hereditário, o meio como aspecto dominante, conseqüentemente, a aprendizagem da criança está associada a ele. O processo de ensino está intimamente relacionado às vivências e experiências da criança.

A Professora 3 compreende a relevância de se centrar no processo e não o resultado quando diz que a aprendizagem: “não é quando o aluno aprendeu tudo o que foi passado e sim esforçou-se o máximo para poder entender aquilo que lhe foi proposto” (PROFESSORA 3, 2017).

Vigotski (2003) defende que o foco da educação é o processo e não o produto, como apresentado pela Professora 3 o docente deve ter um cuidado atento as crianças, pois o resultado nem sempre irá expor o progresso de ensino e aprendizagem no todo. O sujeito informa também em sua alocação a valorização do esforço do aluno perante um novo conteúdo, tendo ele dificuldades cabe ao professor trabalhar visando o que a criança tem dificuldade em compreender.

A Professora 4 também relaciona a aprendizagem com a relação do sujeito com mundo, compreendendo o homem como social e histórico, entende este processo como uma capacidade do ser humano.

Como citado a aprendizagem possui funções diferentes para o ser humano que para outros animais, mas ainda presente em outras espécies. A humanidade faz uso da aprendizagem para modificar seu meio, utilizando signos e instrumentos, cria e recria o mundo a sua volta, adaptando os objetos conforme suas necessidades. Esta é resultado de suas relações e experiências.

As professoras expõem semelhantes conceitos sobre aprendizagem estando conexo às relações sociais da criança com suas experiências, conseqüentemente, influenciando no processo de ensino, portanto cada criança terá um ritmo e uma resposta diferente ao conteúdo apresentado a elas, diversos fatores determinarão a forma que ela se apropriará dele.

As 4 professoras, diante das informações prestadas, demonstram conhecimento e domínio do que foi discutido, ainda que haja divergências quanto a conceitos utilizados neste relatório. Em seus diálogos foi possível observar que as Professoras 2, 3 e 4 possuem clara visão da criança como ser social e histórico, influenciando significativamente em sua prática a forma como cada uma vê e compreende o mundo.

4.7.2. Prática Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva

Quadro 10 – Prática Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva

PROFESSORA 1	[...] tudo para ele era difícil de pegar as coisas, então eu peguei essa fase de pegar uma pecinha, caneta para pintar, tudo ele levava a boca, não parava em pé sabe, a mãe dele colocou tênis nele e era pesado e ele caía, ai ao longo desses dois anos ele já corre, já tem equilíbrio, ele saiu da fralda, vai ao banheiro sozinho, ‘quero fazer xixi’, aponta a parte íntima dele para ir ao banheiro, ele sai correndo para ir ao banheiro, gosta de tomar banho, brincar lá no pátio, interage com outras crianças sabe, as outras crianças até cuidam dele, aquele cuidado sabe, então eles cuidam muito dele, comer, come hoje já menos compulsividade sabe, mas as vezes ele acha uma bolachinha e a gente tem que falar ‘[criança] ⁵¹ não pode’ ai ele entende, usa o copo, ele entende, é muito inteligente, a gente fala ‘[criança]’ já olha e faz carinho de choro, a gente chama a atenção dele e ele quer chorar por causa da emoção, ele é emotivo, fala que só está chamando a atenção, que não pode, conversa com ele delicado, mas ele é muito inteligente, ele entende, então hoje ele faz
---------------------	---

⁵¹ Utiliza-se [criança] em substituição ao nome para preservar sua identidade.

igual as outras crianças normal, usar o copo sem derramar, já leva a boca devagarzinho sabe, diminuiu a compulsividade, tudo isso foi ao longo desses dois anos de diferenças que ele mudou muito (PROFESSORA 1, 2017).

[...] ele gosta, ele pinta, participa bastante da pintura, da colagem que na ludicidade a gente usa muito isso né, pintura, colagem, a música, a leitura então é muito isso, a recreação dinâmica de interagir que a gente chama de recreação dirigida, o professor faz a atividade em grupo, ele participa, mas tudo com a sua limitação (PROFESSORA 1, 2017).

Olha a gente utiliza assim: todos os dias tem a rotina ai então tem no dia os conteúdos que são as múltiplas linguagens que é a linguagem oral e escrita que é através do papel e a leitura, eles não sabem por que é creche e educação infantil e tem as de Arte que a gente faz várias atividades lúdicas da Arte, não só no papel as atividades lúdicas da Arte então a gente usa areia sabe? Desenvolve areia, cola, bexiga então a Arte é o que eles mais amam que é o lúdico, atividades diferenciadas que não só baseadas aquele papel então a gente tem um pátio enorme para isso então a gente trabalha muito o lúdico com eles, levar para fora, pegar papel e rasgar, picotar, jogar para cima sabe? Então o lúdico é muito na parte da Arte que a gente usa também que é trabalhar com eles de várias formas que eles possam ter contato com outras experiências de mole e concreto sabe? Então usa muito isso com eles, a lama, a argila então trabalha-se assim muito com eles o lúdico (PROFESSORA 1, 2017).

[...] toda vez que eu tinha que elaborar uma atividade eu tinha que ver o lado da síndrome da criança então eu tinha dificuldade de como trabalhar com ele, mesmo que eu fiz a pós, a teoria toda, mas na prática é outra então eu tinha que elaborar para ficar... para não deixar ele ficar só por ele ter a síndrome, ai mesma estarei fazendo a exclusão dele, então eu tinha que fazer uma coisa para incluir ele junto com a turma, então eu tive dificuldade, apanhei, mas... eu via a dificuldade dele nas atividades, as crianças já faziam e ele já não então eu ficava 'gente, eu tenho que conseguir fazer para trabalhar com ele, é um, mas eu tenho que conseguir fazer' ai eu fui estudando mais por que mesmo que eu fiz a minha pós-graduação na educação especial lá falam várias deficiências, ai quando só tinha ele mesmo de síndrome de Down ai comecei a estudar e a procurar atividades elaboradas com a síndrome de Down que ai eu comecei a trabalhar melhor, estudando pela síndrome dele (PROFESSORA 1, 2017).

[...] ao longo da sua prática você vai estudando em cima daquilo que a criança tem, então no nosso caso, na nossa sala, só tem ele de síndrome de Down, que pode acontecer de ter uma criança com síndrome de Down, que tem baixa visão e outras deficiência ai vai ser mais amplo o seu planejamento, você tem que enfatizar seu

	<p>plano com aquelas deficiências daí pra ele foi mais fácil por que era só com ele, então... mas apanhei, eu apanhei, mas eu tive a base de que o professor tem que sempre estudar, estudar e procurar para desenvolver uma boa aula na sua sala e para não deixar ele excluído na sala, por que dizer 'ah eu não vou conseguir dar conta, eu vou deixar ele brincando com alguma coisa' eu queria que ele participasse por que a gente faz a pastinha todo semestre para entregar para os pais, ele tem que ter uma com as atividades, sempre teve então a gente nunca excluiu ele, sempre desenvolveu com ele da mesma forma que com as outras crianças (PROFESSORA 1, 2017).</p>
<p>PROFESSORA 2</p>	<p>Sim, trabalho com um aluno que tem Síndrome de Down. Ele ainda é um bebê, tem um ano e meio. Como professora procuro fazer com que ele fique o mais à vontade possível. Ele participa das rodas, ouve histórias com atenção, adora atividades de texturas. Assim como a maioria da turma ele ama cantar, bate palmas e expressa sua alegria pelas cantigas. Interage com as crianças sempre que possível (PROFESSORA 2, 2017, grifos nosso).</p> <p>Com certeza, é desde o berçário que precisamos trabalhar com a inclusão e as atividades que valorizem a ludicidade. [...] Precisamos a todo momento estar chamando a criança para o centro das atenções, assim como os outros, mostrando a eles que todos nós somos iguais, porém cada um tem a sua característica. Isso só faz somar conosco, pois cada dia é um novo aprendizado (PROFESSORA 2, 2017).</p> <p>As atividades lúdicas são propostas por meio das brincadeiras e descobertas. Procuro proporcionar as crianças trabalhos que envolvam as descobertas de sons, brincadeiras de movimentos e procuro também estar sempre instigando a curiosidade deles (PROFESSORA 2, 2017, grifos nossos).</p> <p>A crianças com Síndrome de Down tem um desenvolvimento melhor quando a prática docente é lúdica (PROFESSORA 2, 2017).</p>
<p>PROFESSORA 3</p>	<p>Quando chegam, pegamos a criança no colo, a levamos para a roda, com diversos brinquedos e músicas infantis. Quando todas chegam, fazemos roda de música, lemos história. Depois do café da manhã, fazemos passeio com elas ao ar livre ou alguma atividade lúdica, voltam para o banho, enquanto há brinquedos e atividades diversas preparadas para o seu desenvolvimento. Depois almoçam e tem a hora do soninho. Depois há a troca de fralda, e o lanche. Algumas crianças vão embora. Outras ficam, tem roda de leitura, música, brinquedo, passeios, atividades planejadas, janta. Além de aulas de Arte, música, dança. E utilização duas vezes por semana (uma de manhã e outra de tarde) do parque de areia (PROFESSORA 3, 2017, grifos nossos).</p> <p>Sim, utilizamos diversas brincadeiras, músicas, cantigas, passeios ao ar livre, brinquedos para adaptação (PROFESSORA 3, 2017, grifo</p>

	nosso).
PROFESSORA 4	<p>Não sei se posso contribuir, pois minha experiência é como professora de berçário nesse momento o desenvolvimento do bebê se dá por meio de ações lúdicas e afetivas, os bebês brincam sem nenhuma distinção e participam de atividades pensadas para seu desenvolvimento, o que precisamos ter é um cuidado maior fisicamente, pois é um bebê que ainda não senta sem apoio, por esse motivo quando estamos em atividades em pequenos grupo colocamos ele apoiado nas almofadas disponíveis para os berçários, ou criamos outras estratégias como o próprio bebê conforto para que ele possa observar seu entorno (PROFESSORA 4, 2017).</p> <p>Acredito que as atividades lúdicas são essenciais para qualquer ação pedagógica na educação infantil, e que podem facilitar o processo de aprendizagem das crianças com síndrome de Down (PROFESSORA 4, 2017).</p> <p>No Berçário o brincar por si só é uma atividade lúdica permanente, o que acredito que em toda a educação infantil seja. Para isso as atividades são planejadas sempre pensando no espaço, no grupo e no recurso. Dessa maneira sempre que planejamos uma atividade buscamos proporcionar ao bebê brincadeiras em diferentes espaços, como parque, grama, pátio, solário, e não apenas a sala, atividades em pequenos grupos, de até 4 bebês dessa forma podemos dar mais atenção a individualidades, como exemplo bebê que não gosta da sensação da areia, pois a atividade não deve ser um desconforto para a criança e por fim recursos, o que é diverso, desde brinquedos estruturados a folhas e sucatas. Acredito que essas são algumas das possibilidades (PROFESSORA 4, 2017).</p>

Fonte: VEIGA, E. C. F. nov/2017.

Sobre as contribuições da sua prática docente lúdica para inclusão as Professoras 2 e 3 expressam que utilizam as brincadeiras, cantigas, histórias, passeios ao ar livre como atividades lúdicas na rotina das crianças na Educação Infantil. A Professora 2 complementa que a criança com síndrome de Down matriculada adora os momentos com canções, expressando sua alegria batendo palmas e se relacionando com seus pares.

As atividades possuem objetivo e um fim para as professoras, também utilizada como forma de adaptação da criança ao ambiente e aos sujeitos que se relacionam com a criança inclusa. Ainda que a concepção do lúdico não esteja bem definida para elas, as professoras visam o desenvolvimento dela por meio da ludicidade.

Tais atividades de conotação coletiva, que exige a participação e atenção de todas promove a inclusão, dispondo de momentos de aprendizagem significativos, pois se utiliza de

práticas que as interessam. Relembra-se que para Vigotski (2003) as atividades devem partir do interesse das crianças.

A música e a dança livre estão presentes nas alocações das professoras como práticas lúdicas que as crianças com síndrome de Down mais se identificam e demonstram gostar de exercer. Tais atividades trabalham o corpo, sendo um bom incentivo e necessário a elas devido à hipotonia, estimulam os sentidos, a audição e a linguagem quando a criança dança e canta. A união dessas ações faz uso do cognitivo quando é exigido do sujeito lembrar os passos de dança, a letra da música, cantar e mexer seus membros.

A Professora 1 também expõe que as atividades mais usadas na rotina são dança e música, proporcionando momentos de desenvolvimento físico e cognitivo da criança com síndrome de Down.

Informa que utilizou a dança e música como práticas lúdicas com a criança com síndrome de Down, relata o desenvolvimento motor como andar, quesito em que tinha dificuldades. Em análise percebe-se que a professora apresenta uma definição de ludicidade mais restrita a atividades que utilizam música e movimento do corpo, como a dança, abordando as contribuições motoras.

O corpo é o instrumento utilizado pela criança para conhecer o mundo, é a partir dele que descobre os sentidos, texturas, externalizando suas vontades, anseios, desejos e frustrações. Por intermédio do corpo a criança se comunica de forma eficiente, por meio de gestos e expressões faciais. O cuidado com a saúde e o estímulo do corpo são contribuições que as atividades lúdicas proporcionam, a partir destas a criança se movimenta, conhece sua constituição física, do seu colega, os limites do toque, o que machuca e o que é agradável.

Dito isto, a Professora 1 utiliza sim e compreende a importância das práticas lúdicas, esta como recurso para o desenvolvimento dele, promovendo aprendizagem de forma mais igualitária entre as crianças, sendo um dos objetivos da educação inclusiva, planejando atividades que contribuam nas áreas que tem mais dificuldade.

Para a Professora 4 a ludicidade era a principal ferramenta para o desenvolvimento dos bebês com quem trabalhava. Ressalta a relação do lúdico com a afetividade e o fato de os bebês não fazerem distinção entre si, comprovando que o preconceito é desenvolvido socialmente, o ser humano não nasce preconceituoso, mas constitui o preconceito no ambiente cultural que está inserido. Dito isto, trabalhar a diversidade já na Educação Infantil é de grande valia, promovendo o respeito aos seus pares.

O diálogo apresenta diversos tópicos a serem discutidos. Trabalhando com o berçário a professora utilizou a ludicidade para promover o desenvolvimento, nutrindo laços afetivos

com a criança, o que é primordial com os bebês, vê-se que a proposta é a estimulação. Como atuou com crianças com menos de 2 anos de idade o cuidado maior era físico.

A busca por estratégias aparece também nas informações apresentadas, não apenas para a criança com síndrome de Down, mas todas em sala, portanto, constata-se que não são apenas as práticas lúdicas que exigem estudos, planejamento e adaptações. Trabalhar com bebês torna necessário um tipo específico de atividades que contribuam na estimulação tanto física quanto cognitiva, assim vê-se que práticas inclusivas não estão tão afastadas do que um docente já exerce em sua rotina profissional. Ressalta-se que para a inclusão a escola deve se adaptar as necessidades do aluno e não os alunos ao modelo escolar, este valendo para o atendimento das particularidades de todas as crianças.

A Professora 4 afirma também que “os bebês brincam sem nenhuma distinção”, deste modo, os bebês não diferenciavam e nem excluíaam seu colega por ter síndrome de Down. Como já abordado anteriormente o preconceito é uma construção social, para Werneck (1997) a falta de discussão sobre o tema faz com que ele se desenvolva, ressalta que é necessário que adultos tratem destes assuntos com naturalidade e não como se fosse algo não natural e, por consequência, que deva ser evitado.

A inclusão ainda sofre com pensamentos e ideias cristalizadas sobre a criança com deficiência de que não aprenderão, não irão se desenvolver e nem participar socialmente e de forma autônoma. Discutir a inclusão pode e deve ser feito, apenas leituras e debates sistematizados poderão romper com esses paradigmas. A inclusão é direito, não se pode permitir que a discriminação impeça a criança com deficiência de ter e usufruir deles, tanto com matrícula quanto na aprendizagem.

As professoras apresentaram suas formas de incluir a criança com síndrome de Down por meio da ludicidade, dispondo de recursos como dança, brincadeiras, música, leituras, entre outras que contribuiriam para que a inclusão fosse não apenas por matrícula, mas também socialmente, desenvolvendo atividades que promovessem a socialização dela com seus pares, expandindo seu contato com instrumentos culturais, estimulando a fala e o andar por meio da dança, música e leituras.

Evidencia-se a importância de incluir na Educação Infantil, ensinando já na primeira infância a conviver com as diferenças. Incluir não é um ato de caridade, nem um favor oferecido à pessoa com deficiência, em uma sociedade com tamanha desigualdade deve-se buscar a compensação das injustiças sociais.

Essa tarefa assume maior relevância quando nos percebemos do quando a organização social capitalista restringe desde a mais tenra infância às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sobre a realidade social. Isso significa

roubar dessas crianças possibilidades de desenvolvimento, e não podemos ser cúmplices desse processo. Nós, que assumimos o compromisso político com a classe trabalhadora e com a superação do capitalismo, devemos nos opor radicalmente a essa expropriação. Devemos garantir às nossas crianças pequenas o direito ao acesso ao que de mais rico a humanidade produz ao longo do processo histórico. (PASQUALINI, 2013, p. 90).

Com as palavras da autora ressalta-se a importância que a Educação Infantil exerce na vida da criança, tendo ela deficiência ou não, sendo este o momento em que as crianças terão acesso a bens culturais que, por questões sociais, não tem contato. O docente que trabalha com a infância deve conhecer seus alunos, sua realidade para que as atividades promovidas possam acrescentar cada vez mais a bagagem cultural e intelectual da criança, esta a base que ela terá futuramente em sua escolarização, na vida acadêmica e profissional.

Sobre a ludicidade como promotora da aprendizagem de crianças com síndrome de Down a Professora 2 informa que, para ela, deve-se trabalhar a inclusão a partir das atividades lúdicas, evidenciando em sala que todos são iguais, porém com suas próprias características, sendo essas diferenças enriquecedoras na rotina escolar.

Para ela a forma de se trabalhar com a inclusão no berçário é por meio de atividades lúdicas, importante utilizarem-nas com as crianças desde seu primeiro ano de vida. Ao contar trazer a criança com síndrome de Down para o centro das atenções observa-se a tentativa de inclusão com a participação dela nas atividades, anteriormente relatado que em algumas atividades ela não se interessava totalmente. O conhecimento de que havendo uma criança inclusa soma para a turma e oportuniza novas aprendizagens para ela e todas as outras crianças mostra uma visão de inclusão defendida atualmente.

Sobre como utiliza a ludicidade em sala de aula para promoção da aprendizagem a Professora 2 complementa que utilizou e proporcionou a descoberta de sons e movimentos, buscando instigar a curiosidade das crianças.

A curiosidade é um impulsionador para as descobertas na infância, sabe-se o quanto as crianças gostam de mexer e explorar o mundo a sua volta, como a professora deve-se incentivar que conheçam o meio que a cerca, promovendo momentos de aprendizagem, atividades que instiguem novas descobertas. Brincadeiras, músicas, jogos são instrumentos riquíssimos em que a criança tem contato com as particularidades culturais que a cerca.

Os jogos, brincadeiras e os brinquedos muitas vezes trazem conotações regionais e locais em que as crianças podem se identificar e ao ambiente em que vive. Assim, as atividades lúdicas permitem o contato com características culturais de seus povos, o conhecimento de suas origens, especificidades, proporcionando momentos de enriquecimento pessoal que influenciará na constituição de sua identidade e formação humanizadora.

Portanto, jogos e brincadeiras não são práticas naturais do ser humano, mas uma atividade construída social e culturalmente por nós, desenvolvendo e as aprimorando, criando e recriando as regras, introduzindo novas características e ressignificando seus sentidos. Vendo as atividades lúdicas como social e não natural apresenta-se um dos principais motivos de se trabalhar elas tanto na Educação Infantil quanto em sua rotina em casa para o melhor aproveitamento da infância.

O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a **relação criança-sociedade**. As condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação, são determinantes para que possamos compreender o desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado. (PASQUALINI, 2013, p. 76, grifo do autor).

Dito isto, compreende-se a importância da Educação Infantil para a criança com síndrome de Down e seus pares, como seres históricos e culturais desenvolvem-se a partir das relações sociais, determinantes para a aprendizagem. Passar por essa etapa do ensino contribuirá nas próximas fases de escolarização, dando base e conhecimentos necessários para a introdução de novos assuntos, as experiências trazem consigo determinarão como irão compreender os novos conteúdos.

Para a Professora 2 a ludicidade contribui para a aprendizagem não apenas da criança com síndrome de Down, mas a todos os seus pares, ressaltando que “a crianças com Síndrome de Down tem um desenvolvimento melhor quando a prática docente é lúdica” (PROFESSORA 2, 2017). Devido às dificuldades encontradas por elas, resultante da hipotonia e a deficiência intelectual, o trabalho com as atividades lúdicas são ainda mais significativos, por meio desta há a estimulação física, que diminui a hipotonia e na socialização, aspecto principal para o desenvolvimento do sujeito.

As brincadeiras permitem que a criança com síndrome de Down possa desenvolver sua autonomia, uma parte importante que deve ser trabalhado na infância, podendo ser estimulado por meio dos jogos de papéis. A partir dos jogos e brincadeiras as crianças tomam consciência da forma que a sociedade funciona, estimulando o questionamento e a visão crítica das relações sociais. As brincadeiras também possibilita trabalhar a questão dos limites que, muitas vezes, não são ensinados para as crianças com deficiência, permitindo que elas façam o que querem, saiam da sala quando querem, prejudicando o andamento das atividades e, principalmente, a sua aprendizagem.

A Professora 3 informa como utiliza a ludicidade em sua rotina para promoção da aprendizagem, tendo como principal instrumento a música. Como as outras professora, a

Professora 3 fez uso da literatura, brincadeiras e principalmente a música e sua rotina. Além das atividades ministradas por ela as crianças possuem aulas de Arte e Educação Física.

Observa-se que a rotina das crianças está cheia de atividades que promovem o interesse delas como música, dança, brinquedos, histórias e passeios ao ar livre. São práticas que trabalham com a criança em sua totalidade, potencializando todas as dimensões delas (cognitivo, imaginário, criativo, artístico e afetivo).

O momento da troca de fraldas se mostra o mais rico quando as práticas lúdicas ocorrem, as professoras fornecem diversas atividades para as crianças, por ter 7 professoras disponíveis na sala facilita o momento, dispondo de uma professora orientando em cada atividade proposta, potencializando as aprendizagens.

A Professora 4 ressalta a importância da ludicidade na prática pedagógica na Educação Infantil, vê-se a ludicidade como um possível facilitador da aprendizagem, ideia apresentada e reforçada neste relatório, com as atividades lúdicas do interesse da criança, portanto, tendo a atenção da criança no processo, contribuindo também com momentos de socialização e troca de vivências e experiências. A professora relata como utilizava a ludicidade no berçário:

A professora informa três elementos que devem ser pensados na hora de planejar: espaço, grupo e recurso. O local deve ser apropriado para as ações promovidas, ter o tamanho adequado, mobiliário, espaço claro e limpo, arejado que permita a criança se expressar, desenvolvendo a imaginação e criatividade. O espaço deve ser pensado no grupo que estará tanto quanto as atividades, ambiente educativo que promova as potencialidades das crianças.

O planejamento também deve estar de acordo com o grupo para o qual é desenvolvido, pensar não apenas na idade delas, mas no conhecimento que tem, ressalta-se que cada criança aprende a seu ritmo, tendo suas relações sociais como um dos fatores determinantes na aprendizagem. Conclui-se que cada criança estará em um nível, possuindo dificuldades em algumas áreas e facilidades em outras. Não é tão simples planejar para um público tão diversificado, trabalhar ludicamente contribui quando se pensa em diversas atividades que promovem conhecimentos diferentes.

Os recursos são tão importantes quanto pensar no espaço e grupo, sem ele muitas atividades não poderão ser desenvolvidas ou não serão tão ricas. Sabe-se que no cotidiano dos centros de educação infantil os recursos nem sempre estão disponíveis, exigindo dos docentes criatividade, não apenas na elaboração da sua prática, mas também na execução. Quando o profissional da educação planeja, a realidade dos suprimentos nas instituições escolares e da infância devem ser levados em consideração, bem como se não geram riscos as crianças.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008).

Com as atividades livres a criança desenvolve sua autonomia ao decidir qual jogo pretende participar, socializando com seus pares e decidindo de que forma ele será conduzido, quais as regras, o papel de cada um nele, entre outros.

As atividades lúdicas atuam no desenvolvimento da atenção. Jogos e brincadeiras exigem, em sua maior parte, concentração total das crianças participantes para que não ocorram erros, quebra de regras, alguém roubar sua vez, entre outros. Saad (2013) aduz como uma das características da síndrome de Down a falta de atenção, principalmente em aulas teóricas, prejudicando seu rendimento. Utilizando a ludicidade como ferramenta pedagógica promove o desenvolvimento desta habilidade.

A Professora 1 comunica como foi o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down nos dois anos que trabalhou com ele. Observa-se no relato que o trabalho voltou-se a ações básicas do cotidiano que ele tinha dificuldade como segurar o copo, comer na quantidade e hora certa, ir ao banheiro sozinho, correr sem se machucar etc. Tais habilidades são básicas para a criança, desenvolvidas ainda nos primeiros anos, relatado pelo sujeito da pesquisa ter sido processo lento, mas com ótimos resultados. Vê-se a preocupação com o afetivo da professora com a criança com síndrome de Down, por ser emotivo e chorar quando era repreendido, mesmo que o choro tenha sido, possivelmente, um recurso usado para obter o que deseja.

A professora informa também que a criança com síndrome de Down demonstra interesse na pintura, colagem, música e leitura. Ressalta a relevância da recreação dirigida em que ela fez uso de atividades em grupo.

A pintura como forma de expressão permite que a criança, tendo ela síndrome de Down ou não, possa exprimir sentimentos e sua visão do que acontece a seu redor, suas relações e contato cultural. Os documentos que regem a educação no Brasil asseguram uma formação completa para a infância, desde a Educação Infantil, o uso das múltiplas linguagens contribui para o processo de humanização delas e desenvolvendo uma perspectiva mais sensível. Cabe ao docente proporcionar momentos de contato da criança com as diversas linguagens artísticas

As múltiplas linguagens são construções sociais denotadas de simbolismo, sentidos e significados culturais que são necessários para a sua compreensão, portanto:

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2006) destaca as interações sociais e enfatiza também a atividade artística para o desenvolvimento humano, afirmando que a arte deve estar sempre presente na educação, pois estabelece um elo entre o individual e o social, possibilitando que conteúdos individuais possam ser compartilhados e compreendidos pelo outro. (CASARIN; CASTANHO, 2016, p. 40).

A Professora I também comunicou como é a rotina em sala, prezando pelas múltiplas linguagens, Arte e atividades que estimulem a linguagem oral e escrita. Afirma que, para ela, a ludicidade é a Arte, portanto tal visão influencia em seu planejamento, em que já demonstrou utilizar materiais como cola, areia, bexiga, entre outros materiais.

Observa-se o uso de diversas linguagens, incluindo a oral e escrita na rotina da criança com síndrome de Down e seus pares, utilizam a leitura que estimula a linguagem oral, faz uso da imaginação com a contação, trabalham com materiais com textura, proporcionando momentos de aprendizagem. Para a professora 1 a ludicidade está associada a arte e as múltiplas linguagens, mas não detalhando se as atividades promovidas de forma a criança escolher.

Vê-se na alocação da professora o trabalho voltado à autonomia com tarefas de cunho funcional para a criança com síndrome de Down, trazendo outros conteúdos que complementem sua formação.

O trabalho funcional (tarefas como arrumar a cama, comer e tomar banho sozinho, organizar os brinquedos) com a criança com síndrome de Down deve ser abordado na educação para a infância por permitir e proporcionar a autonomia dela, mas as atividades pedagógicas não devem focar apenas nesses aspectos. A Educação Infantil tem como finalidade, segundo a LDBEN de 1996 “[...] o **desenvolvimento integral da criança** até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Portanto, tarefas funcionais pertencem à educação para a infância como também os diversos conteúdos das ciências (humanas, sociais, biológicas, saúde e exatas).

A ludicidade pode ser usada como instrumento para observar o desenvolvimento da criança ao longo das semanas e dos objetivos que foram propostos nas atividades. A partir desses momentos pode-se observar a atenção dada pela criança a cada ação, o respeito às regras, a forma como lida ao ter que esperar a vez, ao errar ou acertar, a memorização, discernimentos referentes a peso, altura, comprimento, etc.

Ao analisar explicações e afirmações das professoras observou-se o planejamento sistemático elaborado por elas com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento não apenas da criança com síndrome de Down, mas de todas inseridas na

turma, procuram estudar caminhos e estratégias, adaptando material conforme as necessidades delas. Há nas professoras uma preocupação com a participação do aluno matriculado nas atividades para que ele não se sinta excluído, sendo este um importante passo, compreender que a criança com síndrome de Down tem o direito de estar no ambiente escolar, participar ativamente de todas as atividades propostas.

4.7.3. Percalços da prática docente

Quadro 11 – Percalços da prática docente

PROFESSORA 1	Olha.. é... ainda tem bastante dificuldade justamente por isso, encaminhar mais na educação infantil por que nas escolas já é obrigatório, tem os de sinais, aquele que tem déficit de atenção, baixa visão, tudo tem acompanhamento nas salas de recursos e na educação infantil só agora nesse ano que veio o auxiliar, eu sou ainda muito a favor da inclusão, é lei aceitar a criança na educação infantil com várias outras síndromes, não só a síndrome de Down, outras deficiências ter o acompanhamento de um auxiliar, não é ainda para eles igual nas escolas, então a gente enfatiza muito isso na educação infantil, na creche, ter especifico para aquela criança, entendeu? Então esse ano e espero que o ano que vem também continue igual esse ano que começou essa menina vir para acompanhar ele que é muito importante (PROFESSORA 1, 2017).
PROFESSORA 2	Sim, meus aprendizados na educação superior foram essenciais para o desenvolvimento de minha carreira. Ainda não tive oportunidade de realizar nenhum, caso sejam oferecidos (PROFESSORA 2, 2017). A criança tem refluxo, tinha todo o cuidado para dar comida, colocar ele no berço para dormir, ficar cuidando toda hora (PROFESSORA 2, 2017).
PROFESSORA 3	Não, pois só tem uma disciplina no primeiro ano de curso da Pedagogia. Fiz curso fora, mas mesmo assim existe insegurança em relação ao que fazer, como por exemplo a criança tem refluxo, tinha todo o cuidado para dar comida, colocar ele no berço para dormir, ficar cuidando toda hora. No tempo que fiquei na rede pública não teve curso (PROFESSORA 3, 2017). Não tanto, por diversos fatores, como falta de experiência de professores, falta de iniciativa do poder público para iniciativas para a inclusão e medo das famílias, preferindo deixar em instituições especializadas (PROFESSORA 3, 2017).
PROFESSORA 4	Minha formação inicial contribuiu para uma concepção de infância e criança, para perceber que somo seres diferentes, sendo deficiente

	<p>ou não, não existe prática educativa homogênea, mais para o trabalho com inclusão, muito superficialmente, a Semed/SED oferece palestras, das quais poucas participei, pois até então não havia me deparado com essa necessidade em minha sala, o que talvez seja errado, pois precisamos buscar essas informações, pois as crianças não estão só nas salas, mais na escola, e nossa função é possibilitar espaços educativos e inclusivos (PROFESSORA 4, 2017).</p>
--	---

Fonte: VEIGA, E. C. F. nov/2017.

Com a defesa do respeito às diferenças das crianças e suas formas individuais de aprendizagem passou a se discutir novas didáticas em que caminhos variados de ensino prevaleçam sobre a tradicional em que as crianças sentam, escutam e copiam. Com a inclusão sendo assunto abordado atualmente, a formação inicial docente mostra necessidade ser repensada.

A Professora 4 comunica a realidade dos cursos de formação inicial para a infância, centrado na Educação Infantil, não aponta-se como um quesito negativo já que a criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança, a crítica está na desvalorização da Educação Especial e inclusiva, dispondo de poucas matérias na área e sem articulação com outras disciplinas teóricas e práticas. Apesar do foco não ser a diversidade a Professora 4 acrescenta que as disciplinas voltadas a infância a fez perceber que somos todos diferentes como já defendido aqui, portanto deve-se respeitar as diferenças de cada um.

A professora ressalta que tanto a SEMED quanto a SED oferecem palestras sobre o tema, mas que não sentiu necessidade de frequentar por não ter uma criança incluída em sua sala até que este momento finalmente chegou. A inclusão está caminhando a passos lentos, mas, aos poucos, conquistando seu lugar, cabe aos cursos de formação inicial docente preparar os novos profissionais da educação para isso, incentivando a busca de cursos e palestras com a temática. Uma das barreiras para inclusão é o não preparo de quem está à frente da sala.

Ter pela primeira vez uma criança com síndrome de Down em sala nem sempre é fácil, vê-se crianças com deficiência incluídas, ouve-se sobre, mas até que estejam na nossa sala elas não instigam nossa curiosidade. Com o aumento das matrículas de pessoas com deficiência tanto no ensino público quanto privado indica a indispensabilidade de repensar a formação docente.

Mudanças na prática nem sempre são fáceis de lidar, o docente estabelece uma rotina e se afeiçoa a ela, quando é confrontado com uma criança com deficiência é impelido a

repensar sua práxis. Profissionais de qualquer área passam constantemente por mudanças, um novo aplicativo, ferramentas mais modernas, novas técnicas, fazendo com que busquem formas de se adaptar as novidades. As transições para o professor são constantes, se muda a turma tudo muda, assim deve-se estar aberto às modificações e buscar novas informações quando se tem uma criança inclusa, afinal professor nunca para de estudar.

A Professora 3 informa que sentiu falta de mais disciplinas com a temática em sua formação inicial, tendo acesso apenas a uma disciplina nesta área e que esta não supriu as necessidades encontradas na prática, atualmente está cursando especialização em Educação Especial e inclusiva. As licenciaturas tendem a ofertar apenas Educação Especial⁵² na grade obrigatória e, por vezes, optativas que nem sempre são disponibilizadas. Como já citado no Brasil algumas universidades federais oferecem cursos de ensino superior com habilitação em Educação Especial, cabe trazer agora mudanças em outras licenciaturas, dando um enfoque maior e discussões mais aprofundadas para que o professor esteja preparado no momento que receber o aluno com deficiência.

A Professora 2 informa que não teve oportunidade de participar de nenhum curso pela SED ou SEMED, relatando no questionário ter feito um curso de curta duração sobre Educação Especial, mas salienta que sua formação contribuiu significativamente para sua prática. Vale ressaltar que as professoras 2, 3 e 4 tiveram formação na mesma instituição de Educação Superior, cursando Pedagogia. As diferentes opiniões sobre sua formação inicial reitera a subjetividade presente em cada sujeito.

A Professora 1 proporcionou momentos de reflexão sobre a formação inicial e continuada, tendo também cursado uma especialização na área de Educação Especial e afirmado que na graduação não houve nenhuma disciplina na área.

A professora manifesta não apenas uma crítica à formação inicial, mas apresenta as dificuldades encontradas na prática por não estar preparada para incluir. Ressalta que mesmo com pós-graduação não possui a base necessária para planejar de forma inclusiva, que a teoria não condiz com a prática. Pela afirmação percebe-se a determinação em fazer com que a criança com síndrome de Down inclusa participe de todas as atividades, pensando nele e em suas particularidades na hora do planejamento, fazendo uso de outros meios para obter informações.

⁵² “Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos” (MARTINS, 2012, p. 30).

As mudanças devem começar pelo docente, seu desejo de incluir e não excluir, compreendendo que a inclusão é mais que o ato da matrícula, mas a participação da criança em todas as atividades do centro de educação infantil, utilizando os recursos necessários para que ela aprenda juntamente com todos os seus pares.

É observada o desconforto da Professora 1 quando a criança com síndrome de Down não acompanhava seus colegas, quando se trabalha com a infância deve-se compreender que cada uma possui o seu ritmo. Assim é com a síndrome de Down, mesmo que as respostas não sejam as mesmas e que ele leve mais tempo não quer dizer que não está aprendendo e se desenvolvendo, cada criança é única, sua forma de aprender também. Portanto “os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado” (MARTINS, 2012, p. 28).

Dito isto, Martins (2012, p. 32) complementa:

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

A profissão docente está em constante mudança, exigindo estudos e pesquisas sobre novos métodos e metodologia. Atualmente o professor trabalha com crianças que possuem acesso a qualquer tipo de informação por meio da internet, estão cada dia mais dinâmicas e a prática exige que o profissional da educação acompanhe seu ritmo.

A Professora 1 ressalta que a prática para inclusão só foi possível com estudos sobre o assunto, não apenas a respeito de práticas adaptadas, mas também a síndrome de Down. O sentimento de pertencimento também está presente quando cita a pasta de atividades entregue aos responsáveis, para ela seria errado que a criança incluída fosse a única sem uma no final o semestre.

Pode-se ver que as 4 professoras trabalham para que a inclusão ocorra, buscam formação continuada para melhorar a sua prática, respeitando o direito da criança a aprendizagem. Os caminhos da inclusão não são fáceis, mas é necessária e essencial, com a dedicação do docente e de seus colegas a defasagem da formação inicial pode ser superada, organizando grupos de estudos, buscando cursos e palestras, incentivando outros colegas a se juntar, mesmo que ainda não tenha trabalhado com a inclusão.

Quando questionada sobre a inclusão atualmente a Professora 3 aponta três entraves: falta de experiência profissional, não interesse do poder público e ausência da família. Nota-se o aumento significativo das matrículas de crianças com deficiência quando adentra a idade

que obrigatoriamente deve frequentar a escola, indicador de que os responsáveis preferem não colocar seus filhos em uma instituição de Educação Infantil ou opta pelo ensino especializado.

A formação foi tema do tópico anterior e é um dos fatores que as 4 professoras apontam como dificultador da prática, a necessidade de buscar conhecimentos que não tiveram acesso na graduação e pós-graduação. O descaso do poder público se apresenta com os poucos cursos voltados à área.

A professora 2 relata que “a criança tem refluxo, tinha todo o cuidado para dar comida, colocar ele no berço para dormir, ficar cuidando toda hora” (PROFESSORA 2, 2017). Em conversa a professora expressou seus medos ao relatar que a criança era frágil e perdia peso facilmente por ter refluxo, portanto, o maior cuidado era com sua saúde física. Tais medos geram desconforto e que, por consequência, prejudica a prática, afirmado por ela quando expõe o receio que teve nos primeiros dias de machuca-lo, mas que com tempo se sentiu mais segurança.

Vale ressaltar a importância do coletivo em momentos de insegurança na profissão, sabe-se que as mudanças de atitudes são pessoais, mas a troca de experiências e motivações contribui para a superação dos entraves das práxis.

É importante que o professor não se sinta sozinho nesse processo. A equipe de direção deve proporcionar momentos em que o profissional possa expor suas angústias, suas dúvidas, debater com os colegas e trocar experiências, além de coordenar as atividades para que o profissional da sala de recursos, a equipe de apoio a aprendizagem e os professores regentes trabalhem em consonância possibilitando uma educação de qualidade. (SILVA, 2011a, p. 43).

A proposta de grupo de estudos, momentos de reflexão também são tempos para discutir as angústias, as dificuldades encontradas e os acertos. O trabalho coletivo entre professores regentes e de apoio são indispensáveis, sendo primordial para o desenvolvimento da criança com deficiência.

A Professora 1 critica o fato de que na Educação Infantil a criança com deficiência não tem direito a um professor de apoio, apenas no ano de 2016 que a SEMED passou a oferecer, tendo uma técnica indo uma vez por semana acompanhar a criança com síndrome de Down.

Observa-se que as técnicas responsáveis pela Educação Especial na Educação Infantil estão buscando novos meios para que a inclusão aconteça, havendo atualmente o acompanhamento semanal. Ainda que não seja o suficiente é o primeiro passo, podendo futuramente expandir a assistência e melhorar o andamento das atividades, não perdendo de vista o princípio da inclusão em que todos aprendem juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica e documental foi possível ter visão mais ampla sobre o tema proposto no relatório que teve como objetivo investigar a importância da prática docente para a promoção da aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. Com análise sistematizada de temas chaves (ludicidade, inclusão, aprendizagem, síndrome de Down) compreendeu-se como o profissional formado para trabalhar com a criança pequena vê e se porta diante da inclusão.

Autores que pesquisam sobre a educação para a pessoa com deficiência argumentam que neste momento a luta não é mais pela matrícula (ainda que casos de exclusão ocorram na educação), mas pelo seu direito a aprendizagem. Tal defesa fez-nos questionar à forma que o professor trabalha diante do cenário inclusivo.

Compreende-se a ludicidade como atividade de livre escolha da criança, com objetivos e metodologia desenvolvida pelo professor, possuindo papel primordial de promover momentos de relação entre a criança e a atividade lúdica. Como discutido neste trabalho, que o interesse é um motor natural do comportamento da criança e de que a educação é realizada a partir das experiências delas. Não se pode generalizar e dizer que jogos, brincadeiras e afins fazem parte da realidade de todas as crianças e nem estas serem uma atividade natural delas, mas está presente em todas as etapas culturais do homem.

Ao longo desse relatório buscou-se mostrar não apenas a importância da Educação Infantil e da inclusão na primeira infância e na idade pré-escolar, mas, principalmente, a do docente que está à frente deste processo. Dialogar com as professoras permitiu expor o cenário educacional inclusivo da sua perspectiva, informar os êxitos e dificuldades ao longo dessa fase.

Uma prática docente de excelência não depende apenas do professor, mas de diversos fatores que, muitas vezes, não podem ser determinados por eles. Assim, compreende-se que a prática docente para aprendizagem vai além do que o profissional da educação pode proporcionar. Ressalta-se ao longo do estudo a necessidade de uma boa formação inicial e continuada, mas também um ambiente escolar adequado, com recursos físicos e pedagógicos. Alimentação adequada às crianças, ambiente familiar que preza pelo bem estar da criança, pois a afetividade também influencia no processo de aprendizagem.

Ao longo do diálogo das professoras percebeu-se que, de modo geral, todas demonstram dúvidas e dificuldades ao trabalhar de forma a incluir a criança com síndrome de Down em sala, apontando defasagens na formação inicial. O pouco conhecimento na área exigiu que buscassem compensar as lacunas com leituras, palestras e formação continuada, mesmo que esta ainda não seja o suficiente. O receio de discutir o tema foi encontrado com ênfase em uma das professoras que sempre reafirmava não ter conhecimento aprofundado.

A partir disto pode-se concluir que um dos principais obstáculos para a inclusão e a aprendizagem acontecer de forma efetiva na prática docente para a infância, é a falta de preparação teórica e o desinteresse na área até serem confrontadas com uma criança incluída em sala. Duas das professoras buscaram formação continuada, uma delas após trabalhar com a criança com síndrome de Down. Em análise, vê-se a necessidade de mudanças na formação inicial do curso de Pedagogia que prepare o acadêmico para a atual realidade da educação, a inclusão é um direito e a criança com deficiência terá sua escolarização na rede pública de ensino e lá permanecerá.

A formação inicial e continuada, frequentemente não é suficiente para dar a base necessária para a prática pedagógica inclusiva e, por consequência, cabe ao docente estudo mais aprofundado sobre o tema, organização do espaço escolar e dos sujeitos que a frequentam para que seja inclusivo, lembrando que na escola inclusiva não é o aluno com deficiência que deve se adaptar ao ambiente escolar e sim o inverso. A preocupação em estar fazendo o correto e medo de não atingir os próprios objetivos estão claros na alocação das professoras, os primeiros anos de profissão trazem diversos desafios a serem vencidos como mostrado por elas e os caminhos que trilharam para isso.

Conclui-se que as professoras buscam em seu planejamento e em sala incluir a criança com síndrome de Down, fazendo as adaptações necessárias e estimulando a sua participação, por meio das atividades lúdicas perceberam que sua curiosidade aumentava, mostrando interesse em participar da ação. Na alocação das professoras foi possível perceber o uso frequente da música, dança, jogos, brincadeiras e contação de história, usando a curiosidade da criança como instigador.

O trabalho voltou-se principalmente a autonomia da criança já que as turmas eram de berçário a creche I, de 1 a 3 anos de idade. O cuidado com a criança com síndrome de Down por ser frágil e a dificuldade em andar foram um dos pontos abordados por elas que gerou maior atenção, trabalhando o desenvolvimento motor.

Trabalhar com conceitos é mais do que definir uma palavra em seu sentido literal, algo que se encontra no dicionário, é compreender o sentido que a pessoa dá a uma palavra que

está intimamente ligada a suas vivências. As professoras ao longo da entrevista mostraram compreender a inclusão e sua importância, mesmo com as dificuldades. Ainda que o interesse se apresente após ter a criança com síndrome de Down em sala. Este cenário ressalta que a prática inclusiva deve ser discutida, a inclusão deve ser debatida nas escolas, nos centros de educação infantil, ignorar só contribui para que práticas excludentes continuem acontecendo.

Portanto, compreende-se a criança como ser social, histórico e cultural, dotado de potencialidades que devem ser estimuladas pelo docente já no primeiro ano de vida, oportunizando momentos de aprendizagem e desenvolvimento, independente se a criança tenha ou não deficiência. Professores devem entender que existem formas diferentes de aprender, a sua maneira e há seu tempo, não é possível padronizar a compreensão dos conteúdos pelas crianças por idade. Todas são únicas, observar suas potencialidades, dificuldades e trabalhar com ambos são essenciais na prática inclusiva.

Ainda que questionado por pesquisadores a relevância da ludicidade para promoção da aprendizagem considera-se que ela contribui significativamente na socialização da criança com e sem deficiência, promove o contato com bens culturais, apropriação de signos e uso de instrumentos. O professor é ator fundamental neste processo, é por meio dele que os jogos e brincadeiras serão desenvolvidas, com objetivo proposto, ainda que na ludicidade não seja o produto e sim o processo que deve ser levado em consideração.

As professoras dominam a prática pedagógica apesar da pouca experiência em sala, duas tendo se formado há pouco tempo, buscam diversidades de atividades que tem por objetivo ampliação do conhecimento de mundo da criança com síndrome de Down e seus colegas. Com uso de objetos diversos a prática docente garante o desenvolvimento psíquico, afetivo e motor, promovendo também a inclusão.

Como forma de melhorar sua prática as professoras também buscam continuar sua formação, não apenas voltada a inclusão, refletindo diretamente no planejamento que possuem objetivos específicos pensando nas potencialidades e dificuldades das crianças. Sabe-se que para uma prática de excelência a formação inicial e continuada é essencial, compreender a importância de uma atividade, como as lúdicas, é preciso que o docente compreenda suas contribuições para a infância.

Em observação as declarações dos sujeitos da pesquisa é possível elencar as principais atividades que, para elas, são lúdicas e mais atraentes para a criança com síndrome de Down: música, dança, jogos, brincadeiras e leitura. Atribuem o prazer a estas atividades, descrevendo a satisfação das crianças, principalmente com as atividades que envolvem música e dança.

Em suma, todas as professoras utilizam a ludicidade em sua rotina de formas diversas, adaptando as atividades para a idade e interesse da turma, ainda que suas concepções não condigam com conceitos teóricos é possível observar os sentidos e significados atribuídos ao lúdico, resultado de sua formação e experiência em sala. Compreendem a importância delas para o desenvolvimento da aprendizagem infantil e conseguem visualizar na prática suas contribuições.

Compreende-se que a experiência das professoras constitui-se de busca para superar as inseguranças. Duas das professoras mostraram preocupação quanto à saúde da criança e isso interferiu no trabalho pedagógico, em princípio, por não quererem machuca-lo, mas a adaptação não só dele a rotina escolar, mas delas também permitiu que o trabalho lúdico fosse desenvolvido.

A inclusão vem a cada passo mostrando a sua importância socialmente, a necessidade de construir caminhos para que a pessoa com deficiência seja ativa em seu meio social, que o direito a participar de momentos culturais e socializar com seus pares seja garantido. A pesquisa bibliográfica deixa claro a relevância que esses momentos proporcionam para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down e a exclusão dela interfere significativamente nisso.

Por fim, vê-se que o caminho para a inclusão efetiva no ensino regular está longe de ser o ideal, mas continua a ser trilhado, tanto professores quanto pais e a comunidade em que a criança e a escola estão inseridas devem trabalhar para que o direito a inclusão aconteça e o Estado deve promover os meios necessários para isso, sendo esse um direito assegurado por lei.

Este relatório proporcionou momentos de reflexão não apenas sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil, mas também as possibilidades que a prática docente, fazendo uso do lúdico, apresenta para o processo de aprendizagem delas. A cada etapa da pesquisa surgiram novos questionamentos e possibilidades de estudo, compreender a dicotomia apresentada nas matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, compreender no exercício da profissão o uso da ludicidade e a necessidade de formação continuada que vise o respeito a diversidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, v.26, n.2, p.222-245, 2006.
- ANACHE, A. A. **Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial**. Educação On-line. Seção Educação Especial, fev-2002. Disponível em: <
http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50:reflexoes-sobre-o-diagnostico-psicologico-da-deficiencia-mental-utilizado-em-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 04 jun. 2017.
- ANACHE, A. A.; GRANEMANN, J. L. Processos educativos de pessoas com deficiência nas redes de serviços de educação. In: ANACHE, A. A.; MACIEL, C E. **Educação Especial**. Campo Grande: UFMS, 2010. p. 53-81.
- ANACHE, A. A.; MACIEL, C E. Noções básicas sobre Educação Especial. In: ANACHE, A. A.; MACIEL, C E. **Educação Especial**. Campo Grande: UFMS, 2010. p. 7-19.
- ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, c. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014.
- BACELAR, V. L. da E. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12960>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- BARROCO, S. M. S. **A educação do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.
- BARROCO, S. M. S. Contextos e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da. **Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-65.
- BATISTÃO, S. P. da S. **Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-13112014-094153/pt-br.php>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72692/000885292.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BRASIL. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao>> Acesso em: 21 abril 2016.

BRASIL. **Censo Escolar 2015**. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>> Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRITO, N. **A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14425>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

CÂMERA, R. S. N. **O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Comunitária com Infância e Juventude) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo.

CAMPO GRANDE. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de Abril de 2016. Disponível em:

<http://www.capital.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=13331&fileField=arquivo_dow&table=downloads&key=id_dow&sigla_sec=semed>. Acesso em: 03 abril 2017.

Campo Grande. **Resolução SEMED n. 31, de 3 de Maio de 2000**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Campo Grande, 2000.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação n. 1.142, de 04 de Novembro de 2010.** Dispõe sobre o atendimento especializado na Educação Básica, da modalidade da educação especial do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2010.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n° 154,** de 21 de Fevereiro de 2014.

CAMPOS, K. P. B. **Isabela na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum.** 2012. 185f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, K. C. de O. **O processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil.** 2010. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90285>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil - V. 36, n° 90, p. 31-47.

CASSARIN, S. Aspectos psicológicos na SD. In: SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/Ed. Mackenzie, 1999, p. 263-285.

CASTRO, A. S. A.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 303-312.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p.659-675, out. 2011. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação especial X dança: um diálogo possível.** Campo Grande: Editora UCDB, 2002, 85p.

CINTRA, R. C. G. G. Ludicidade e prática docente na educação da criança: Estado da Arte. **Pesquisaeduca**, Santos, v. 06, n. 11, p.84-96, jan-jun. 2014.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. dos S.; PROENÇA, M. A. M. A cultura lúdica e o reconhecimento do tempo na infância. **Pró-discente: Caderno de Prod. Acad.-cient. Progr. Pós-grad. Educação**, Vitória, v. 16, n. 2, p.106-120, jul-dez. 2010.

COITO, M. B. **Autoconceito profissional dos educadores de infância e atitudes face à educação inclusiva**. 193p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CORRÊA, N. M. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Capo Grande. In: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Educação Especial: textos e contextos. **Revista da Educação Especial**. Ano 1, n^o1, ago/2014.

DE OLHO NOS PLANOS. **Censo escolar 2015: confira os dados disponibilizados pelo MEC sobre a educação básica no país**. Disponível em: <<http://www.deolhonoplanos.org.br/censo-escolar-2015-confira-os-dados-disponibilizados-pelo-mec-sobre-a-educacao-basica-no-pais/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

DELGADO, E. I. **Pilares do Interacionismo: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro**. São Paulo: Érica, 2003.

DEL PRIORE, M. et al. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/51103076/Mary-del-Priori-HISTORIA-DA-CRIANCA-NO-BRASIL>> Acesso em 23 ago. 2016.

DELMONDES, I. S. dos S. **A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente**. Campo Grande, 2015. 163p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

DEZOTTI, M. C. **Indivíduo com síndrome de Down: história, legislação e identidade**. 165p. Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/integrar>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/inclusao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

DUARTE, C. T. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental : construção de identidades e autonomia em crianças**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8287>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 10 abril de 2015.

FERREIRA, F. M. N. S. **Cultura lúdica na formação do professor: uma leitura em fenomenologia**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2281>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GARCIA, H. P. A. **O brincar e a cultura no olhar de professores do pantanal: a linguagem lúdica de uma infância.** 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/75/1/Heddy.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GERHARDT, A. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 65-88.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Formas usuais de entendimento sobre a síndrome de Down e a Teoria Histórico-Cultural. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da. **Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: Eduem, 2012. p. 167-192.

IBGE. **Campo Grande.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/campo-grande/panorama>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil.** Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1724-mais-de-tres-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-trabalham-no-brasil.html>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky.** Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

KAUSS, C. T. **Formação de professores e Educação Inclusiva: representações Sociais em construção.** Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio. 2013. 161f. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=167>. Acesso em: 29 abr. 2016.

KELLNER, D. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna.** In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

LINS, A. M. de F. **Políticas públicas para a inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular: um estudo sobre o Projeto Super(ação).** Dissertação – Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2009, 126f.

LOPES, I. A. **Os sentidos atribuídos à escrita por uma criança pequena com Síndrome de Down: um estudo a partir de atuação pedagógica na educação infantil.** 2011. 129 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91192>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

LUIZ, F. M. R. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolas de crianças com Síndrome de Down**. 2013. 154f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, W. P. dos A. D. A “**Justiça Curricular**” a partir das noções de **democracia, cidadania e inclusão social: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2268>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA et al. **Quem está na escuta? – Diálogos, reflexões e trocas de especialistas**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/11/T300000001836-0-Mapa_infancia-000.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1982.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.506**, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESPs, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/33390860/doems-29-12-2011-pg-17>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 9367**, de 27 de Setembro de 2010. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-9367.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MOLON, S.I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação**, v.11, n.1, p.56-98, 2008.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista **Educação Por Escrito**. Porto Alegre: PUCRS, v. 5, n. 2, 154 – 164. 2014.

MOVIMENTO DOWN. **Estatísticas sobre síndrome de Down**. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down/>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem : concepções docentes na educação infantil**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61753/000866048.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

NETTO, N. B.; LEAL, D. Contribuições para uma Histografia da Defectologia soviética. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 73-91, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2156/nettoberenchtein>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

ONU. Declaração Mundial dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PEREIRA, J. H. do V.; CINTRA, R. C. G. G. **Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva**. Cuiabá: EDUFMT, 2008. 92 p.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROENÇA, M. A. M. **Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim MS**. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

PROFESSORA 1. Entrevista [jan/jul, 2017]. Entrevistadora: Elaine Cristina Freitas Veiga. Campo Grande, 2017.

PROFESSORA 2. Entrevista [jan/jul, 2017]. Entrevistadora: Elaine Cristina Freitas Veiga. Campo Grande, 2017.

PROFESSORA 3. Entrevista [jan/jul, 2017]. Entrevistadora: Elaine Cristina Freitas Veiga. Campo Grande, 2017.

PROFESSORA 4. Entrevista [jan/jul, 2017]. Entrevistadora: Elaine Cristina Freitas Veiga. Campo Grande, 2017.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceito em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2013.

SANTOS, A. A. N. dos. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down.** 2014. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/116050>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

SANTOS-LIMA, C. G. **As relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil: o papel/lugar da criança na perspectiva do professor.** Campo Grande, 2014. 155p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/Ed. Mackenzie, 1999.

SILVA, A. C. da. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual:** contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

SILVA, E. A. da. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba.** 2010. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90196>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVA, E. G. da. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica.** 2012. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112012-091328/pt-br.php>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVA, K. S. de B. P. da. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

SILVA, M. do R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva.** 55 f. Monografia (Especialização) - Curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED, Universidade de Brasília, Brasília, 2011a.

SILVA, N. C. B da. **Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com Síndrome de Down.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2011b.

SILVA, P. L. da. **As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas. 2014. 88f. Disponível em: <<https://tiagodiniz07.files.wordpress.com/2015/05/as-infancia-e-o-brincar-no-contexto-escolar-priscilla-lima.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42.

STREDA, C. **Sujeitos com Síndrome de Down em cena: enredos sobre o aprender.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014. 103p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104488/000940016.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola/Unimarco, 2001.

VARGAS, J. C.; FELLER, E. L.; MARCHI, T. B. Práticas docentes: refletindo frente às atividades lúdicas nos anos iniciais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, VIII. **Anais.** Curitiba, 2008. p. 10337 - 10348. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/455_341.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem.** 1930. Trad. Roberto Della Santa Barros. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm-789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcss/edit?pli=1>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V, Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009. 134p.

VIGOTSKI, L.S. O manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jun. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. 159p. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

WCEFA. Conferência mundial de educação para todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade Inclusiva**. WVA: Rio de Janeiro, 1997.

WIKIART. **Virgin And Child**. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/en/andrea-mantegna/virgin-and-child-1495>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p.25-33, maio 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) PESQUISADO	
Nome completo	
Gênero	<input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> MASCULINO
Idade	<input type="checkbox"/> DE 20 A 30 ANOS <input type="checkbox"/> DE 31 A 40 ANOS <input type="checkbox"/> DE 41 A 50 ANOS <input type="checkbox"/> MAIS DE 50 ANOS
Quantos anos de experiência na Educação Infantil?	_____ ANOS
Formação inicial:	
Instituição de formação:	
Tempo de experiência no magistério	
Tempo de experiência na Educação Infantil	
Tempo de experiência com crianças com síndrome de Down	
Possui formação continuada na área de inclusão? Se sim, quais?	
Professor concursado ou contratado?	

DADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Possui professor (a) auxiliar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Quanto tempo trabalha com crianças inclusas?	
Com quantas crianças trabalha na sala de atividades?	_____
Com quantas crianças com síndrome de Down trabalha na sala de atividades?	_____
Período de tempo (em semanas) que trabalhou com a criança com síndrome de Down?	_____

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

OBJETIVO DA PESQUISA

Investigar os aspectos importantes da prática docente lúdica para aprendizagem e inclusão de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil.

PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual seu conceito de ludicidade?
2. Qual seu conceito de inclusão?
3. Qual o seu conceito de aprendizagem?
4. O que você sabe sobre síndrome de Down?
5. A partir da sua prática houve alguma experiência que promoveu a inclusão de crianças com síndrome de Down, com a utilização da ludicidade? Explique.
6. As atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças com síndrome de Down são relevantes na prática docente?
7. A partir de suas experiências práticas com crianças inclusas quais outras formas você encontra para inclusão e a aprendizagem acontecer?
8. Vendo no atual momento, a inclusão da criança com deficiência está tão presente como você vê esse novo cenário de inclusão na educação infantil?
9. A sua formação inicial contribuiu no seu trabalho para inclusão da criança com síndrome de Down? A SEMED/SED oferecem cursos/especialização na área de Educação Especial?
10. Como as atividades lúdicas são utilizadas em sua rotina para promoção da aprendizagem da criança que tem ou não deficiência? Relate.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado: “PRÁTICA DOCENTE LÚDICA PARA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, a proposta da presente pesquisa é investigar a visão que o (a) professor (a) da Educação Infantil, com uma criança com síndrome de Down inclusa, tem acerca das práticas lúdicas para inclusão e aprendizagem delas. Busca-se compreender o cenário atual de inclusão na Educação Infantil e como as práticas lúdicas contribuem para o direito a aprendizagem da criança com síndrome de Down.

A sua participação no referido estudo será no sentido de contribuir através de entrevista, com 9 perguntas e um questionário sobre a sua prática lúdica na sala de atividade com as crianças e como vê que ela contribui para a aprendizagem e inclusão da criança com síndrome de Down.

Você poderá, também, estar contribuindo com objetos utilizados em sua prática pedagógica (como instrumentos pedagógicos, materiais de registro das atividades, imagens, relatos pessoais) para o enriquecimento da pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, seu nome e quaisquer outros dados ou elementos que possam, de qualquer forma, identifica-lo (a) será mantido em sigilo. Nenhuma identificação quanto ao Centro de Educação Infantil será apresentado no estudo. Os riscos aos participantes são mínimos, referentes a quaisquer constrangimentos que possam surgir diante das perguntas sobre seu trabalho.

A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa sem precisar justificar e sem sofrer nenhum tipo de prejuízo. Você poderá, também, optar por método alternativo que é responder a entrevista e/ou análise de imagens por meio escrito.

A pesquisa (questionário, entrevista) serão feitas durante o horário de planejamento do (a) participante, sendo marcado de acordo com a disponibilidade do mesmo e remarcado caso seja desejo do (a) participante.

Você poderá entrar em contato comigo, Elaine Cristina Freitas Veiga, a qualquer

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

momento para esclarecer qualquer dúvida, podendo entrar em contato pelo telefone 67 992091803 e pelo email elainefreitasveiga@hotmail.com.

É-lhe garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (67) 3345-7187 ou mandar um email para cepconep.propp@ufms.br

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do (a) Participante:

Pesquisadora: Elaine Cristina Freitas Veiga

APÊNDICE D – Lista de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES

A síndrome de Down é uma criança que tem o problema da fala;
 O síndrome de Down é muito afetivo carinhoso;
 Mais se desenvolve através de conversa;
 Eu vejo que o síndrome de Down é o carinho, muito carinho, de bebê, de afeto, tudo eles querem abraçar;
 A inclusão é muito importante hoje no ensino regular, para criança não ficar só no acompanhamento das APAES;
 É muito importante na inclusão no ensino regular;
 A ludicidade na sala desenvolvendo através da música e da leitura;
 Da música, ele gosta muito de dançar, falar em dançar ele dança mesmo;
 Para ele a ludicidade foi mais a dança e a música;
 Hoje ele faz igual as outras crianças normal;
 Pintura, colagem, a música, a leitura então é muito isso;
 Faz a atividade em grupo, ele participa, mas tudo com a sua limitação;
 Desenvolve areia, cola, bexiga então a Arte é o que eles mais amam que é o lúdico;
 O lúdico é muito na parte da Arte;
 Usa muito isso com eles, a lama, a argila então trabalha-se assim muito com eles o lúdico;
 Eu tinha dificuldade de como trabalhar com ele;
 Eu via a dificuldade dele nas atividades;
 Mas eu tive a base de que o professor tem que sempre estudar;
 Eu queria que ele participasse;
 Eu sou ainda muito a favor da inclusão, é lei aceitar a criança na educação infantil com várias outras síndromes;
 Ter o acompanhamento de um auxiliar, não é ainda para eles igual nas escolas;
 É causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo;
 Tem características semelhantes;
 E estão sujeitos a ter um número alto de doenças;
 Não é uma deficiência mental;
 Inclusão é atender a todos;
 De aprender se divertindo, desenvolvendo a criatividade;
 Utilizamos diversas brincadeiras, músicas, cantigas, passeios ao ar livre, brinquedos para adaptação;
 Ama cantar, bate palmas e expressa sua alegria pelas cantigas;
 Todos nós somos iguais, porém cada um tem a sua característica;
 Trabalhos que envolvam as descobertas de sons, brincadeiras de movimentos;
 Instigando a curiosidade deles;
 A crianças com Síndrome de Down tem um desenvolvimento melhor quando a prática docente é lúdica;
 Meus aprendizados na educação superior foram essenciais para o desenvolvimento de minha carreira;
 Todo o cuidado;
 A Ludicidade é o aprender brincando, se divertindo;
 Trabalhando conceitos e aprendizagens ao mesmo tempo que a criança está fazendo uma coisa prazerosa;
 Tem roda de leitura, música, brinquedo, passeios, atividades planejadas;

Fiz curso fora, mas mesmo assim existe insegurança em relação ao que fazer;
Falta de experiência de professores;
Falta de iniciativa do poder público para iniciativas para a inclusão;
Medo das famílias, preferindo deixar em instituições especializadas;
Alteração genética;
Dificuldades de aprendizagem;
Ter muita autonomia, precisa de um olhar atento da escola;
Práticas que possibilitam uma participação igualitária de todas as crianças;
Parte da turma;
Os bebês brincam sem nenhuma distinção e participam de atividades pensadas para seu desenvolvimento;
Cuidado maior fisicamente;
As atividades são planejadas sempre pensando no espaço, no grupo e no recurso;
Recursos, o que é diverso, desde brinquedos estruturados a folhas e sucatas;
Não existe prática educativa homogênea, mais para o trabalho com inclusão;
Precisamos buscar essas informações, pois as crianças não estão só nas salas;

APÊNDICE E – Lista de indicadores

INDICADORES	
Indicador	Conteúdo
Perspectivas sobre a síndrome de Down: afeto e dificuldades	<p>A síndrome de Down é uma criança que tem o problema da fala;</p> <p>O síndrome de Down é muito afetivo carinhoso;</p> <p>Mais se desenvolve através de conversa;</p> <p>Eu vejo que o síndrome de Down é o carinho, muito carinho, de bebê, de afeto, tudo eles querem abraçar;</p> <p>É causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo;</p> <p>Tem características semelhantes;</p> <p>E estão sujeitos a ter um número alto de doenças;</p> <p>Não é uma deficiência mental;</p> <p>Alteração genética;</p> <p>Dificuldades de aprendizagem;</p>
O que é ludicidade?	<p>Da música, ele gosta muito de dançar, falar em dançar ele dança mesmo;</p> <p>Para ele a ludicidade foi mais a dança e a música;</p> <p>Pintura, colagem, a música, a leitura então é muito isso;</p> <p>Desenvolve areia, cola, bexiga então a Arte é o que eles mais amam que é o lúdico;</p> <p>O lúdico é muito na parte da Arte;</p> <p>Usa muito isso com eles, a lama, a argila então trabalha-se assim muito com eles o lúdico;</p> <p>Utilizamos diversas brincadeiras, músicas, cantigas, passeios ao ar livre, brinquedos para adaptação;</p> <p>Ama cantar, bate palmas e expressa sua alegria pelas cantigas;</p> <p>A Ludicidade é o aprender brincando, se divertindo;</p> <p>Tem roda de leitura, música, brinquedo, passeios, atividades planejadas;</p>
Atividades lúdicas para o desenvolvimento?	<p>A ludicidade na sala desenvolvendo através da música e da leitura;</p> <p>Eu sou ainda muito a favor da inclusão, é lei aceitar a criança na educação infantil com várias outras síndromes;</p>

	<p>Ter o acompanhamento de um auxiliar, não é ainda para eles igual nas escolas; De aprender se divertindo, desenvolvendo a criatividade; Trabalhando conceitos e aprendizagens ao mesmo tempo que a criança está fazendo uma coisa prazerosa;</p>
Para que inclusão?	<p>A inclusão é muito importante hoje no ensino regular, para criança não ficar só no acompanhamento das APAEs; É muito importante na inclusão no ensino regular; Inclusão é atender a todos;</p>
Boa prática pedagógica	<p>Trabalhos que envolvam as descobertas de sons, brincadeiras de movimentos; Instigando a curiosidade deles; As crianças com Síndrome de Down tem um desenvolvimento melhor quando a prática docente é lúdica; As atividades são planejadas sempre pensando no espaço, no grupo e no recurso; Recursos, o que é diverso, desde brinquedos estruturados a folhas e sucatas; Não existe prática educativa homogênea, mais para o trabalho com inclusão; Precisamos buscar essas informações, pois as crianças não estão só nas salas;</p>
Percalços da prática docente	<p>Eu tinha dificuldade de como trabalhar com ele; Eu via a dificuldade dele nas atividades; Eu queria que ele participasse; Falta de experiência de professores; Falta de iniciativa do poder público para iniciativas para a inclusão;</p>
Igualdade diante das diferenças	<p>Hoje ele faz igual as outras crianças normal; Práticas que possibilitam uma participação igualitária de todas as crianças; Parte da turma; Os bebês brincam sem nenhuma distinção e participam de atividades pensadas para seu desenvolvimento; Todos nós somos iguais, porém cada um tem a sua característica; Todo o cuidado; Medo das famílias, preferindo deixar em instituições especializadas;</p>

	Cuidado maior fisicamente;
Compensação da defasagem deixada pela formação inicial	Mas eu tive a base de que o professor tem que sempre estudar; Meus aprendizados na educação superior foram essenciais para o desenvolvimento de minha carreira; Fiz curso fora, mas mesmo assim existe insegurança em relação ao que fazer;

APÊNDICE F – Lista de Núcleos de Significação

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	CONTEÚDO
Sentidos e significados sobre ludicidade, inclusão, aprendizagem e síndrome de Down	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas sobre a síndrome de Down: afeto e dificuldades • O que é ludicidade? • Para que inclusão?
Prática Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades lúdicas para o desenvolvimento? • Boa prática pedagógica • Igualdade diante das diferenças
Percalços da prática docente	<ul style="list-style-type: none"> • Percalços da prática docente • Compensação da defasagem deixada pela formação inicial