

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Geisa Aparecida Martins Bizarria**

**A ARTE DE INCLUIR: As Artes Visuais na inclusão  
de crianças com Síndrome de *Down* pela ótica  
docente.**

**Taubaté – SP**

**2018**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

B265a Bizarria, Geisa Aparecida Martins  
A arte de incluir: as artes visuais na inclusão de crianças com Síndrome de Down pela ótica docente. /Geisa Aparecida Martins Bizarria. - 2018.  
147f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.  
Orientação: Profa. Dra Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Artes visuais. 2. Síndrome de Down. 3. Inclusão. 4. Pré-escola. I.Título.

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Geisa Aparecida Martins Bizarria**

**A ARTE DE INCLUIR: As Artes Visuais na inclusão  
de crianças com Síndrome de *Down* pela ótica  
docente.**

Dissertação apresentada para o exame de defesa para  
obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Desenvolvimento Humano da Universidade de  
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade  
Sociocultural

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado  
Ribeiro

**Taubaté – SP**

**2018**

**GEISA APARECIDA MARTINS BIZARRIA**

**A ARTE DE INCLUIR: As Artes Visuais na inclusão de crianças com Síndrome de  
*Down* pela ótica docente.**

Dissertação apresentada para o exame de defesa para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dra. Delcimar de Oliveira Cunha

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo dom precioso da vida, por sempre guiar e iluminar todos e cada um dos meus passos e permitir a concretização de mais este projeto. Sobretudo, por ter-se mantido mais uma vez fiel a sua promessa: "De maneira nenhuma te deixarei. Nunca, jamais, te abandonarei." (Hebreus 13, 5).

A Santa Teresinha por estar sempre comigo e por enviar constantemente uma chuva de bênçãos e rosas sobre minha vida.

Aos meus pais e minhas irmãs, pessoas que acreditam em mim e batalham comigo nas diversas situações da vida.

Ao Emerson, meu esposo, por seu carinho, incentivo e sua edificante companhia.

Ao meu querido Francis Heleno por alegrar todos os meus dias e me fazer companhia durante as madrugadas de estudo.

À Professora Suzana que, entre encontros e desencontros, conduziu meus passos pelos caminhos da pesquisa.

À Professora Delcimar por, mais uma vez, contribuir com meu crescimento profissional e humano.

À Professora Virgínia pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Às docentes e crianças participantes deste estudo que, tão gentilmente, me oportunizaram momentos de aprendizado e reflexão.

O bom Deus não poderia me inspirar desejos irrealizáveis.  
(SANTA TERESINHA DO MENINO JESUS, 1895)

## RESUMO

Por acreditar que a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* é relevante temática no cotidiano escolar e que a Arte é um instrumento que pode possibilitar, também na Pré-escola, a inclusão de modo mais significativo, elaborou-se o presente trabalho que consiste num estudo sobre as possíveis contribuições das Artes Visuais para a inclusão pré-escolar de crianças com Síndrome de *Down*. Participaram desse estudo 04 professoras e 04 crianças com Síndrome de *Down*. Objetivou-se com essa pesquisa identificar práticas e intervenções docentes nas aulas de Artes Visuais e verificar as contribuições dessas ações na inclusão, pré-escolar, de crianças com Síndrome de *Down* de um município do Vale do Paraíba Paulista. A revisão de literatura apontou o panorama recente das pesquisas desenvolvidas na área, a busca por propostas didáticas que favoreçam a inclusão escolar e a necessidades de maiores investigações a esse respeito. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos para a coleta de dados observação das aulas de Artes Visuais nas turmas que estudavam crianças com Síndrome de *Down* e entrevistas com as professoras dessas 04 turmas. Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e, mediante essa análise, sugere-se que a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* é uma possibilidade de aprendizado para todos os envolvidos no processo educativo e que intermédio docente entre o conhecimento, as Artes e as necessidades dessas crianças é uma possibilidade de assegurar que o direito fundamental de acesso a uma educação inclusiva de qualidade seja legitimado. Com essa pesquisa, almeja-se inspirar novas reflexões, novos estudos e incentivar a partilha de saberes a respeito dessa temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artes Visuais, Síndrome de *Down*, Inclusão, Pré-escola.

## ABSTRACT

Because it is believed that the inclusion of children with Down's Syndrome is relevant thematic in the daily school life and that Art is an instrument that can make it possible, also in the Pre-school, to include in a more significant way the present work, study about the possible contributions of the Visual Arts to the pre-school inclusion of children with Down's Syndrome. Four teachers and four children with Down Syndrome participated in this study. The objective of this research was to identify teaching practices and interventions in Visual Arts classes and to verify the contributions of these actions in the pre-school inclusion of children with Down's Syndrome in a municipality of Vale do Paraíba Paulista. The literature review pointed to the recent panorama of the researches developed in the area, the search for didactic proposals that favor the school inclusion and the needs of further investigations in this regard. The qualitative research used as instruments for the data collection observation of Visual Arts classes in the classes that studied children with Down Syndrome and interviews with the teachers of these 04 groups. The data obtained were analyzed through Content Analysis and, through this analysis, it is suggested that the inclusion of children with Down Syndrome is a learning possibility for all involved in the educational process and that intermediate teacher between the knowledge, the Arts and the needs of these children is a possibility to ensure that the fundamental right of access to quality inclusive education is legitimized. With this research, it is hoped to inspire new reflections, new studies and encourage the sharing of knowledge about this theme.

**KEY WORDS:** Visual Arts, Down Syndrome, Inclusion, Preschool.



## LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMEI	-	Escola Municipal de Educação Infantil
IMI	-	Instituto Materno- Infantil
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
REM	-	Rede de Ensino Municipal
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
SD	-	Síndrome de <i>Down</i>

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Levantamento de pesquisas na Base de dados da CAPES.	20
Tabela 2- Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras.	70

## LISTA FIGURAS

Gráfico 01- Número de crianças com SD em relação à quantidade de escolas	17
Figura 01 –Dendograma Classes de Palavras	69
Figura 02: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classes 1	71
Figura 03- Fluxograma da Classe 1	72
Figura 04: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classes 2	81
Figura 05- Fluxograma da Classe 2	82
Figura 06: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classe 3	94
Figura 07- Fluxograma da Classe 3	95
Figura 08: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classe 4	105
Figura 09- Fluxograma da Classe 4	106

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problema	16
Objetivos	16
Objetivo Geral	16
Objetivos Específicos	16
Delimitação do Estudo	16
Relevância do Estudo / Justificativa	17
Organização do Trabalho	19
REVISÃO DE LITERATURA	20
A educação escolar como direito irrestrito, na perspectiva de Mantoan	23
Mantoan e a necessidade da revitalização da escola regular	23
A inclusão escolar na sociedade da exclusão	25
Reflexões de Mantoan sobre a escola inclusiva	28
Os desafios da educação inclusiva e as crianças com deficiência	31
Percurso da inclusão escolar	35
O aprendizado pela interação social sob a ótica de Vygotsky	37
Considerações sobre Síndrome de <i>Down</i>	40
A Proposta Curricular para a Educação Infantil	45
A Matriz Curricular e a Artes Visuais na Educação Infantil	48
METODOLOGIA	52
Tipo de Pesquisa	52
População / Amostra	53
Local	54
Instrumentos	54
Procedimentos para Coleta de Dados	56
Procedimento para Análise de Dados	57
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
Caracterização das participantes da pesquisa	59
Prof. <sup>a</sup> 1- Tarsila	59
Prof. <sup>a</sup> 2- Marina	60
Prof. <sup>a</sup> 1- Djanira	61
Prof. <sup>a</sup> 4- Beatriz	63

Anita	64
Lygia	65
Noemia	66
Adriana	67
Análise dos dados	68
Recursos didáticos pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva	70
Adaptações curriculares	73
Estratégias de Aprendizagem	76
Estratégia de inter-relação	78
O ensino de Artes Visuais e a criança com deficiência: um diálogo entre respeito e criatividade	80
Ações educativas	82
Contextos de aprendizagem	87
Expressão infantil criadora	90
A inclusão escolar pensada para o aluno pré-escolar com Síndrome de <i>Down</i>	94
Resistências	96
Propostas inclusivas	99
Práticas inclusivas deficitárias	102
Perfil docente: quem é professor que atua na educação inclusiva?	105
Escolha profissional	107
Docentes clamam por apoio	111
Disposição para aprender	114
APONTAMENTOS FINAIS	117
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	129
ANEXO B – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética	130
APÊNDICE I – Roteiro de observação	133
APÊNDICE II – Roteiro para entrevista	134
APÊNDICE III – Memorial	136

## 1 INTRODUÇÃO

Tenho um grande fascínio por criar e investigar. As crianças que encontrei ao longo dos anos me inspiraram a escrever. (HOLM, 2007, p.94)

Vivo da Arte, acredito na Educação e uso a pesquisa como possibilidade de transformação social. Essa foi a verdade que me impulsionou a redigir esse trabalho e a estabelecer minha pesquisa nos pilares da Arte, da Educação e da Inclusão.

Acredito no poder transformador da educação e ainda vejo nela a latente possibilidade de reconstrução social. Mas, para que essa reconstrução aconteça, tenho consciência que não basta apenas educar. Faz-se necessário educar com qualidade, com comprometimento, com humanidade.

A humanidade na educação acontece quando se garante a todas as crianças o direito de aprender. Quando digo todas, uso o plural em sentido coletivo de totalidade, mas não uma totalidade que oculta ou segrega uns e outros, ao contrário, uma totalidade que inclui, que respeita e que revela a singularidade de cada indivíduo.

Como isso pode se concretizar? Certamente é a questão que me inquieta. E eu, é claro, não posso, nem tenho como indicar esses caminhos. Mas, posso, por meio dessa pesquisa, atrever-me a investigar uma estratégia para esse fim: a Arte. Sim, a Arte. Ela que encanta, que fascina, que seduz e que ensina. Ela que instiga, que move, que alimenta. Ela que nos questiona, nos sugere e acalenta.

Por ser artista e por já ter experimentado seu poder transformador em minha trajetória de vida, decidi usá-la com ponto de partida nesse estudo, para verificar de que modo ela pode contribuir na Pré-escola para inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*.

A Arte, sem dúvidas me cativa, mas a inclusão escolar sempre me fascinou. Ao dizer sempre, reporto-me à minha infância, ao meu primeiro ano do Ensino Fundamental, quando conheci a Educação Especial. Nessa época, início da década de 90, eu estudava em uma escola pública da rede municipal e as crianças com deficiência<sup>1</sup> frequentavam sim a escola, mas em uma classe especial.

Todos os alunos podíamos experimentar o poder de segregação que a classe especial exercia dentro do contexto escolar. Embora estivéssemos na mesma escola, tudo deles era

---

<sup>1</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL. Lei 13.146, 2015, art.2)

separado, não nos encontrávamos nem podíamos conviver em momentos de intervalo ou interação. Isso porque os adultos zelavam para que não ocorressem incidentes com as crianças com deficiência. Eu observava a sala delas com desejo de entrar, de conversar, de estar ali, mas eu sabia que isso não era permitido, por isso não o fazia.

Quando estava no intervalo e passava por perto da sala especial, me era permitido olhar para os colegas com deficiência. Sinceramente, eu não via nenhum mal em conversar com outra criança, ainda que ela estivesse sentada numa cadeira de rodas, mas como isso não era possível, apenas as observava pela porta aberta.

O tempo passou, a educação inclusiva avançou<sup>2</sup> e as crianças com deficiência não frequentam classes especiais. Nas escolas elas estudam, conversam e convivem com as demais crianças. Eu também cresci, amadureci e, enquanto pesquisadora, resolvi olhar, assim como fazia quando pequena, para as crianças com deficiência.

A porta está aberta para mim e a pesquisa é a oportunidade que tenho de observar a inclusão escolar em contexto real, não mais do lado de fora, como outrora, mas do lado de dentro, entretanto, com a mesma curiosidade e o mesmo fascínio que a doçura da infância me despertava.

Diz-se popularmente que “as coisas se parecem com seu dono” e essa pesquisa também assume um pouco da minha essência ao inserir-se no cenário da Arte, da Educação e da Inclusão, locais que para mim são sagrados e preciosos, pois permitem que a alma humana se manifeste e revele seu real valor.

Em vista disso, essa pesquisa nasceu dessa identificação entre mim e meu objeto de estudo, mas também consideração de que a inclusão de crianças com deficiência é um avanço educacional, assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)<sup>3</sup>, inclusive na Pré-escola.

Acredito, por isso, que é necessário e oportuno lançar olhares sobre a escola, na perspectiva da inclusão, para investigar os caminhos desse processo, analisar seu desenvolvimento e verificar se a inclusão estrutura-se numa dimensão ética e transformadora.

---

<sup>2</sup> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL. Lei 13.146, 2015, art.28)

<sup>3</sup> Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A pesquisa que apresento estudou a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* na Pré-escola, no prisma das Artes Visuais, para investigar como a prática docente, nas aulas desse eixo curricular, pode favorecer a inclusão escolar dessas crianças.

Nesse estudo, foi investigado, nas aulas de Artes Visuais, o intermédio que os docentes estabelecem entre o conhecimento e as necessidades das crianças, especialmente, as crianças com Síndrome de *Down*. Com intuito de verificar assim se suas ações, que incluem desde o planejamento das aulas até a organização do espaço físico, de fato, se estruturam para assegurar que os direitos fundamentais de acesso a uma educação inclusiva de qualidade sejam legitimados.

Por saber que a inclusão de crianças com deficiência não pode se resumir a um discurso, mas deve assumir um compromisso pedagógico prático, no qual a valorização humana de cada criança e sua capacidade de aprender sejam constantemente garantidas, esse estudo oportuniza aos docentes da Pré-escola, reflexões sobre a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* a partir das vivências nas aulas de Artes Visuais. E sugere a oportunidade de repensar e reavaliar sua prática, visto que as Artes Visuais representam um elo para a inclusão, uma possibilidade de qualificá-la e torná-la-á mais significativa, dinâmica e repleta de aprendizagem para crianças que a vivenciarem.



## 1.1 Problema

As aulas de Artes Visuais, na Pré-escola, favorecem a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*?

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo Geral

Identificar ações e intervenções docentes nas aulas de Artes Visuais e verificar as contribuições dessas ações pedagógicas na inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* regularmente matriculadas na Pré-escola de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer como são estruturadas as aulas de Artes Visuais na Pré-escola, em classes regulares, nas quais estudam crianças com Síndrome de *Down*.
- Investigar a ação docente, nessas aulas, para verificar se nelas há intervenções e propostas inclusivas.
- Verificar de que modo a criança com Síndrome de *Down* participa dessas aulas, desenvolve as atividades propostas e interage com o grupo.
- Identificar as atividades e estratégias propostas pelo professor nessas aulas.
- Conferir se o docente considera que as estratégias pedagógicas propostas as aulas de Artes Visuais são ferramentas que favorecem a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*.

## 1.3 Delimitação do Estudo

A EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani<sup>4</sup> foi a Escola de Educação Infantil selecionada para essa pesquisa. Essa escola localiza-se numa cidade do Vale do Paraíba Paulista.

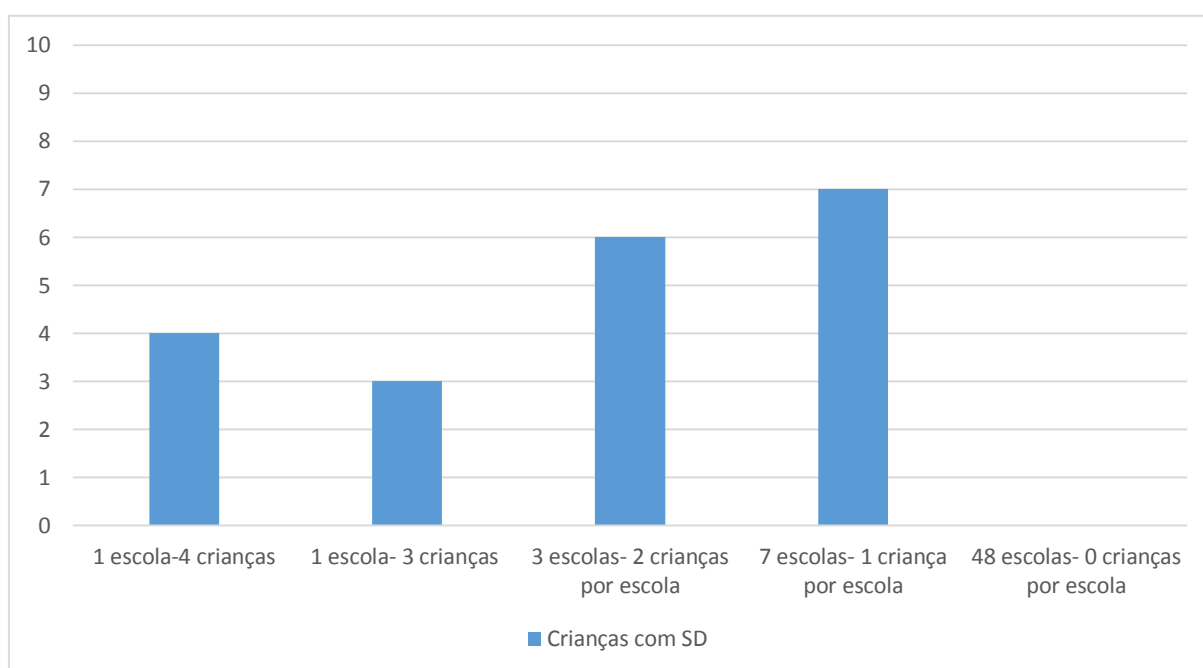
---

<sup>4</sup> Nomenclatura fictícia escolhida pela pesquisadora em homenagem a um dos nomes mais importantes da chamada Geração 80 da Arte gaúcha.

A Rede de Ensino Municipal desse município, em 2016, era composta por 47 escolas de Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EMEF's), 60 escolas de Educação Infantil (EMEI's), 15 Institutos Materno-Infantis (IMI's) e 32 creches conveniadas.

A partir de um levantamento de dados realizado junto a Secretaria Municipal de Educação (SME), em junho de 2016, estavam matriculadas 49 crianças com Síndrome de *Down* nas 60 escolas de Educação Infantil dessa rede. A quantidade de crianças com Síndrome de *Down* em relação à quantidade de escola está apresentada no gráfico a seguir.

**Gráfico 01-** Número de crianças com SD em relação à quantidade de escolas (EMEI's)



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos fornecidos pela SME em junho de 2016.

A escola com maior número de crianças com Síndrome de *Down* regularmente matriculadas foi selecionada pela pesquisadora para a realização do seu estudo e nomeada por ela, para fins dessa pesquisa, como EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani.

#### 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Esse estudo convida à reflexão sobre a responsabilidade que toda sociedade, mas especialmente a escola, deve assumir em relação à inclusão social e escolar de crianças com deficiência. Essa reflexão é consolidada a partir de legislações nacionais e internacionais que

endossam a necessidade de práticas inclusivas que garantam, a todos, igualdade de direitos e de oportunidades.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados, sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL. Lei 13.146, 2015, art.27)

Para garantir a exigência expressa na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência<sup>5</sup>, seja cumprida, faz-se indispensável que a escola se articule e reestruture para garantir às crianças que ali estudam oportunidades de aprendizado.

É sabido que existem muitas possibilidades de articulação e reestruturação, entretanto, esse estudo considera que a Arte oportuniza o desenvolvimento intelectual e social, pois se fundamenta na essência imaginativa, criativa, e nas potencialidades expressivas que são inerentes aos seres humanos. Conforme propõem Barbosa e Coutinho (2009), ao explicarem que a Arte é uma possibilidade de transformação da realidade, e uma transformação de forma crítica e criativa.

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudara realidade que foi analisa. (BARBOSA, COUTINHO, 2009, p.21)

O desejo de transformação da realidade social, pela Arte, para despertar valores humanos e a garantia de uma educação escolar de qualidade para as crianças é a inspiração que move esse estudo.

Por isso, ele dialoga com os docentes que atuam na Pré-escola, sobre sua prática pedagógica e suas ações educativas, no prisma das Artes Visuais, e sugere reflexões para que eles se ponham ainda mais a serviço da inclusão (da equalização de oportunidade aprendizagem para todos) e cumpram com legislação brasileira que determina o

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...] e a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL. Lei 13.146, 2015, art.28)

Difundir a consciência da urgência, em relação a esses aprimoramentos e reajustes em nível educacional, para se garantir oportunidades reais inclusão paras as crianças com deficiência, inclusive na Pré-escola é uma das maiores, senão a maior, aspiração desse estudo.

---

<sup>5</sup> Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

## 1.5 Organização do Trabalho

Este estudo está organizado em cinco seções, é apresentada na primeira seção, a introdução que compreende a abordagem do problema, a apresentação dos objetivos do estudo, da justificativa, da delimitação e da sua relevância.

A segunda seção trata o contexto atual da inclusão escolar sujeitos com deficiência, aborda os aspectos históricos, legais, e posicionamentos teóricos que darão suporte à investigação.

Na terceira seção, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos, o lócus da pesquisa, a população amostra, a coleta de dados, os instrumentos e procedimentos da coleta.

Na quarta seção são apresentados os resultados deste estudo e sua análise.

Finalmente, a quinta seção apresenta os apontamentos finais sobre as principais contribuições observadas na pesquisa para inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

O nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade exigido de uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes. (MANTOAN, 2004, p.43)

O levantamento de produções acadêmico-científicas voltadas para o estudo da inclusão de crianças com Síndrome de *Down*, na Pré-escola, tem como referência as pesquisas divulgadas pela base de dados de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o intuito de reunir informações a respeito do tema e de proceder o levantamento dos títulos e resumos das produções, foram organizados e classificados os trabalhos de acordo com os descritores Educação e Inclusão, Educação Infantil e Inclusão, Síndrome de *Down* e Educação Infantil, Educação Infantil e Arte-educação, Síndrome de *Down* e Educação Infantil, Educação Infantil e Artes Visuais e Síndrome de *Down* e Artes Visuais.

A pesquisa feita na base de dados da CAPES obteve os resultados demonstrados na tabela a seguir.

**Tabela 1-** Levantamento de dados na Base de dados da CAPES.

Descritor	Total de Produções	Estratégia de Seleção
Educação e Inclusão	1129	Leitura dos títulos
Educação Infantil e Inclusão	101	Leitura dos títulos
Síndrome de <i>Down</i> e Educação Infantil	62	Leitura dos títulos
Educação Infantil e Arte-educação	06	Leitura dos resumos
Síndrome de <i>Down</i> e Educação Infantil	08	Leitura dos resumos
Educação Infantil e Artes Visuais	11	Leitura dos resumos
Síndrome de <i>Down</i> e Artes Visuais	01	Leitura do resumo

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir de sua busca na Base de Dados da CAPES.

Após esse levantamento, a partir das estratégias de seleção, leitura dos títulos e leitura dos resumos, elencou-se cinco estudos que dialogavam de modo mais pertinente com a presente pesquisa para proceder-se a leitura integral de 02 dissertações e 03 teses.

A dissertação de Anna Costa Fernandes, realizada em 2013, na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, intitulada “A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar

sobre a prática docente”, objetivou investigar as práticas pedagógicas de uma professora da rede municipal de Fortaleza, que atua em salas de aula que estudam alunos com deficiência; identificar as dificuldades e as potencialidades dessas práticas pedagógicas; comparar o discurso e a prática da professora, no que se refere à concepção de infância, educação inclusiva e práticas pedagógica, e as categorias estabelecidas pelo governo brasileiro para mensurar a qualidade de Educação Infantil; investigar como acontecem as práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão/exclusão da criança com deficiência em turmas de Educação Infantil.

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- Centro de Educação Programa de Pós-Graduação Em Educação, em 2012, redigiu uma tese, para obtenção do título de Doutora, chamada “A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um estudo de Caso”. Sua tese objetivou investigar as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional.

Kátia Patrício Benevides Campos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro- Centro de Educação e Humanidades, em 2012, que redigiu a tese “Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de *Down* numa classe comum”, para obtenção do título de Doutora. Nessa tese, a autora analisou a concepção de uma professora sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de *Down* incluída em uma classe comum de Educação Infantil. Seu objetivo principal foi analisar a concepção de ensino-aprendizagem de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de *Down* numa classe comum.

Keyla Andrea Santiago Oliveira, da Universidade Federal de Goiás- Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2012, para a obtenção do título de Doutora, escreveu a tese “A experiência estética na Educação Infantil: uma crítica no contexto da indústria cultural”. Na tese, a autora empenha-se para apresentar aprofundamento na visão sobre o ensino de arte para a Educação Infantil, para ratificar críticas aos limites que a indústria cultural inaugura para a escola. Os objetivos do estudo foram investigar a experiência estética na educação da infância e apresentar uma crítica desta no contexto da indústria cultura; entender a Educação Infantil como um espaço possível para a experiência estética verdadeira; formular a crítica, no contexto, da indústria cultural, de uma educação da infância, que tem ocorrido na base do consumo de mercadorias culturais vazias de significado estético e entender os limites que a industrial

cultural impõe à educação da infância, além de salientar outras possibilidades de formação na educação no que se refere ao ensino de artes.

A dissertação “Ensino e aprendizagem em Artes Visuais: adultos com Síndrome de *Down* em interação”, de Helene Paraskevi Anastasiou, da Universidade do Estado de Santa Catarina- Programa de Mestrado em Artes Visuais, defendida em outubro de 2012, teve como objetivo realizar atividades de ensino e aprendizagem de Artes Visuais com adultos com Síndrome de *Down*, em ambiente não formal de ensino, com o intuito de indicar e pesquisar estratégias de mediação oportunas e acessíveis no ensino da Arte para os participantes, além de verificar a relevância das interações dos grupos na aprendizagem, as expectativas institucionais e o envolvimento familiar neste processo.

Com a leitura desses estudos pode-se considerar que eles apresentam algumas lacunas. A pesquisa de Fernandes (2013), ao estudar a inclusão escolar na Educação Infantil o faz num panorama amplo, geral, sem especificar um eixo curricular para analisar a inclusão escolar por meio dele. O texto de Dantas (2012) estudou a inclusão escolar na EJA, de alunos com Deficiência Intelectual, também de forma geral, sem elencar uma deficiência específica para estudar e analisar. A produção de Campos (2012) elencou a inclusão escolar de uma criança com Síndrome de *Down*, e assim como Fernandes (2013) não elegeu um eixo curricular para sua análise. A tese de Oliveira (2012), elegeu o eixo curricular Artes Visuais como princípio para proceder seu estudo, mas elaborou sua pesquisa de modo bibliográfico. E o trabalho de Anastasiou (2012) foi realizado em local não formal de ensino, ou seja, fora de uma escola e evidenciou a necessidade de novas investigações sobre ensino e aprendizagem de pessoas com Síndrome de *Down*.

Diante disso, o presente estudo estabeleceu-se nas lacunas das pesquisas aqui descritas. Foi eleito o eixo curricular Artes Visuais como princípio de investigação, a Síndrome de *Down* como aspecto de deficiência para análise, a pesquisa de campo como estrutura de estudo, uma escola, com o intuito de investigar situações de ensino e aprendizagem formal de crianças com Síndrome de *Down*, como delimitação do estudo.

Convém considerar que essa pesquisa teve embasamento teórico em Mantoan (2003, 2008) subsídio sobre o aprendizado pela interação social em Vygotsky (1991, 1997) e referência para reflexões sobre Síndrome de *Down* em Pueschel (1993). As proposições sobre Educação Infantil e Artes Visuais na Educação Infantil, foram fundamentadas no RCNEI/Artes Visuais (1998), na Matriz Curricular de Artes Visuais (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012) e em Barbiere (2012).

## 2.1 A educação escolar como direito irrestrito, na perspectiva de Mantoan<sup>6</sup>

A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. (MANTOAN, 2004, p.40)

A afirmação de que a educação inclusiva, mais do que discurso ou exigência legal, é preocupação cotidiana no fazer de docentes que pensam no aprendizado como valor e direito de crianças, adolescentes jovens e adultos de nosso país. A vista disso, ressalta-se a atenção às dificuldades que, vivenciadas na realidade escolar, fazem com que esta educação democrática e verdadeiramente inclusiva aconteça. A esse respeito há a escrita trabalhos, acadêmicos ou não, que apontam os limites da inclusão em uma sociedade excludente.

A proposta deste estudo, entretanto, pondera-se sobre as possibilidades da revitalização do espaço escolar e das relações nele estabelecidas e sobre a crença e o fazer em busca de uma convivência escolar inclusiva para as crianças com deficiência. É nesse sentido que a obra de autores como Mantoan se destaca e passa a ser relevante na análise apresentada, vista a defesa da educação escolar como direito de todos.

### 2.1.1 Mantoan e a necessidade da revitalização da escola regular

Gosto e sempre gostei do que faço. Minha carreira é fruto do meu encanto pela educação. Considero-a uma expressão de amor verdadeiro pelo outro, pois educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir. (MANTOAN, 2003, p.7)

Mantoan desenvolve pesquisas em relação à docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. “Estou convicta de que, na maioria das vezes, remo contra a maré educacional. Mas já estou habituada, pois faz tempo que ensino. E do meu jeito!” (MANTOAN, 2003, p.9)

Em suas obras, busca enfatizar a necessidade da garantia da qualidade do ensino, na escola regular, a todos os alunos. Defende a inclusão escolar, o respeito à valorização da diversidade humana e o direito do acesso à educação a todos, indistintamente e reprende qualquer forma de exclusão ou preconceito que possam coexistir em âmbito escolar. “Meu

---

<sup>6</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e professora colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro em reconhecimento a sua contribuição à educação no Brasil.



objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. ” (MANTOAN, 2003, p.9)

Admite que na escola ainda persistem práticas de exclusão, de resistência à aceitação das diferenças, de indisponibilidade para adequação de posturas e práticas pedagógicas que já demonstram sinais visíveis de esgotamento e revelam-se ineficazes e hostis.

Acredita que a necessidade de mudança é prudente, necessária, urgente e propõe que a escola é quem deve se transformar, se reorganizar para atender a todos os alunos com qualidade, compreensão e oportunizar a eles condições reais de aprendizado que enriqueçam seus conhecimentos intelectuais, sociais e humanos.

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (MANTOAN, 2003, p.8)

Mantoan (2003) valoriza a escola com espaço de convivência, de troca de saberes, de interação humana, no qual os conhecimentos acadêmicos e científicos devem ser oportunizados, não por imposição, mas por práticas de ensino alicerçadas nos valores humanos, na ética e no compromisso com a aprendizagem.

Para ela, “A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade [...], o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. ” (MANTOAN, 2003, p.9)

Considera que as inquietações, as dúvidas, os anseios que surgem no dia-a-dia da sala de aula, principalmente em relação à inclusão escolar, precisam ser avaliados, pensados e repensados com atenção e seriedade. Ocultá-los ou deixá-los de lado, não traz acréscimos, nem impulsiona mudanças ou novas oportunidades de conhecimento.

“Falo da escola e não “sobre” a escola, e, assim sendo, sou bastante segura ao denunciar o velho e ao sugerir a sua revitalização ” (MANTOAN, 2003, p.33). Por exercer a prática docente, suas abordagens em relação ao cotidiano escolar são coerentes e significativas, porque visualiza a escola de dentro para fora, na inquietação de contribuir para sua otimização e transformação.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... (MANTOAN, 2003, p.7)

Como pode ser lido no trecho anterior, seu anseio é contribuir para a mudança da realidade escolar, por meio da alteração de práticas motivadas pela paixão de ultrapassar obstáculos. Estes significam a superação de barreiras excludentes e possibilidades de organização de práticas que permitam o acesso e permanência, com qualidade, às crianças e para a inclusão se estabeleça nos pilares da compreensão, do diálogo, no reconhecimento das diferenças e aconteça no fértil terreno da diversidade e nos ricos saberes que ela possibilita.

### **2.1.2 A inclusão escolar na sociedade da exclusão**

A inclusão social é a convivência com o(s) outro(s) sem conceder-lhe rótulos, é ver a pessoa e não a sua deficiência. Quando esta convivência se estabelece, na escola, na família, no ambiente sociocultural, nas brincadeiras, no trabalho, a deficiência é percebida com naturalidade. (GADELHA, CRESPO e RIBEIRO, 2011, p.25)

A necessidade de uma construção social que favoreça pessoa humana e valorize o modo de ser, de pensar e de agir de todos e cada é um impulso para que a sociedade, sobretudo a escola, lance olhares sobre a urgência de se educar as crianças, desde muito pequenas, para a cultura do respeito, da solidariedade, da não discriminação.

Aprender a enxergar a humanidade que toda pessoa traz em si, livre de julgamentos e preconceitos, talvez seja, uma das mais genuínas formas de transformação social e a escola, ao articular ações educativas que favoreçam o aprendizado intelectual e humano a todas as crianças, caminha para legitimar-se como um ambiente de inclusão e de aprendizado para vida.

Mediante a importância das ações inclusivas da escola “A inclusão escolar é hoje, o tema mais cadente das políticas educacionais em todo o mundo.” (BUENO, 2008, p. 49) que se estabelece como uma resposta política a determinações legais. “Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas [...]” (BUENO, 2008, p. 49 e 43)

Ao refletir sobre a inclusão escolar, pode-se vislumbrar suas múltiplas facetas. Entretanto, esse texto irá se deter a inclusão escolar em relação às crianças com necessidades educacionais especiais determinadas por deficiências.

É necessário, considerar, ou reconsiderar, que a Declaração de Salamanca<sup>7</sup> foi o documento que possibilitou a consolidação de avanços, rupturas de paradigmas e proporcionou

---

<sup>7</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de

a oportunidade de discutir sobre a insuficiência das crianças estarem apenas inseridas no ambiente escolar, ao propor que é preciso se trabalhar pela inclusão e pela inclusão de qualidade. “[...] a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.” (BUENO, 2008, p.44)

A proposta de inclusão escolar é uma oportunidade, uma nova forma de se enxergar as práticas educacionais, para almejar, que por meio delas, o direito de aprender seja oportunizado a todos alunos indistintamente. Conforme propõe Bueno (2008)

[...] a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de sociedade inclusiva. (BUENO, 2008, p. 45-46)

Graças à movimentos políticos e sociais, pode-se considerar a educação inclusiva começa a despontar no cotidiano da sala de aula. Contudo, conforme já foi considerado, não é satisfatório apenas incluir, no sentido de inserção escolar, é urgente e indispensável que essa inclusão seja de qualidade e se estabeleça de modo a considerar as diversidades sociais e necessidades educacionais que essas demandam.

Convém fazer considerações a respeito das práticas educativas, ou propostas de intervenção pedagógica, com o intuito de refletir sobre sua contribuição para inclusão escolar de crianças com deficiência. A esse respeito, Mantoan (2004) alerta que a escola, ao adotar práticas educativas não inclusivas ou pouco inclusivas, pode fadar o processo de ensino ao fracasso.

As mudanças na estrutura do sistema educacional são urgentes e, no cenário dessas transformações, a educação inclusiva surge com resposta ou oportunidade de qualificação das práticas educativas. E práticas educativas que se instauram para favorecer a convivência, o aprendizado, o desenvolvimento das potencialidades intelectuais, sociais e humanas de todos e cada um de seus educandos.

Faz-se oportuno reconhecer que a escola e suas práticas educativas devem se realinhar para prover às necessidades educacionais básicas das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Para atender ao que determina a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.<sup>8</sup>

---

acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. (MENEZES, SANTOS, 2001)

<sup>8</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien. A Declaração fornece definições e novas

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.4)

Esse repensar sobre a estrutura do esquema educacional, segundo Louro (1997), é uma mudança de paradigma essencial. Isto porque, a escola, enquanto instituição social de ensino, é inapta para incluir. E essa inaptidão se estabelece porque ela foi originalmente concebida, estruturada e organizada para segregar.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...] concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" - e também produzir - as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p.57)

Foi a necessidade de adequação as transformações sociais que fez com a escola percebesse a necessidade de se adaptar, de se reestruturar. E essa adaptação promovida pela proposta de escola inclusiva pauta-se na ruptura com a cultura da homogeneização e da padronização de sujeitos no rótulo da normalidade. Ela é um avanço, ou uma tentativa de avanço, que vem na perspectiva da diversidade, da valorização da singularidade e potencialidade que cada ser humano possui.

Apesar de ser urgente e necessário esse repensar sobre as práticas educativas, convém considerar que nem sempre a escola está preparada para se adequar a isso. E essa dificuldade, pode se justificar, porque ela também está inserida num contexto social que se diz inclusivo, mas que é altamente excludente.

Nesse sentido, Bueno (2008) alerta que “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente [...]” (BUENO, 2008, p.56). Ou seja, a busca por uma educação inclusiva pode minar, porque a escola está inserida numa sociedade é altamente excludente, ainda que dissimule essa exclusão na roupagem do respeito a diversidade.

É preciso admitir que “Como sempre, a Escola exclui” (Bourdieu, 1998, p.224). E ao admitir essa realidade, abre-se uma nova perspectiva de análise e de indagações, que permitem

---

abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (MENEZES, SANTOS, 2001)

inclusive, juntamente com Bueno (2008) proceder o questionamento “O que acontece nos dias de hoje, no contexto político da inclusão escolar e da perspectiva da educação e da sociedade inclusiva?” (BUENO, 2008, p.57). Será que as práticas educacionais inclusivas estão mesmo a serviço da inclusão? Será que o discurso da inclusão não é apenas mais uma estratégia de perpetuação de exclusão, de estigmatização?

Esses questionamentos podem ser entendidos como um imperativo para que professores reestruturem suas práticas educativas e fomentem o aprendizado coerente. Aquele que se estabelece quando não é moldado, ou facilitado, apenas para satisfazer o desejo de inserção escolar das crianças com necessidades educacionais especiais. Isto, de acordo com Bueno (2008), seria um passo para o previsível insucesso do processo.

[...] cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a “inclusão escolar” não se restrinja somente à população tradicionalmente atendidas por ela, pois se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou “normais”. (BUENO, 2008, p. 60)

É necessário que na escola se estabeleçam estratégias de ensino alicerçadas, inclusive, em políticas públicas que ofereçam a todos a liberdade de ser, de viver, de conviver com os demais e com o conhecimento. Isso porque a inclusão escolar é mais que um benefício, que uma concessão, é um direito assegurado por lei e, como tal, deve ser respeitado, garantido.

A escola deve sim se reinventar para ser um espaço de diversidade, de respeito, de valorização humana. Isso porque se a exclusão da escola é dura e cruel, a exclusão na escola, ou a perversa manutenção dos “excluídos no interior” (Bourdieu, 1998, p.217), é ainda mais cruel, mais estigmatizante, mais desumana. E é neste sentido que a obra de Mantoan ganha maior representatividade.

### **2.1.3 Reflexões de Mantoan sobre a escola inclusiva**

A inclusão pegou as escolas de calças curtas — isso é irrefutável. (MANTOAN, 2003, p.27)

Refletir sobre a inclusão escolar é admitir e compreender que ainda existem e persistem muitos entraves que dificultam ou que tornam essa realidade morosa ou quase inacessível. Mantoan (2008) evidencia que a ineficácia do sistema de ensino brasileiro, quando se propõe a incluir todos os alunos, se dá devido a sua essência excludente e antiga.

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregador e conversador, do nosso sistema de ensino em todos os seus níveis: básico e superior. (MANTOAN, 2008, p.29)

Apesar de se propor a garantir direito à educação, assegurado por lei a todos, o sistema educacional ainda colide com as barreiras de acesso que são intrínsecas a sua natureza normativa. Mesmo com o propósito de acolher a todos ainda se limita àqueles que pertencem a um padrão ou molde do que é social ou culturalmente adequado.

Isso também acontece porque a escola é uma instituição social e, como tal, busca responder aos anseios e expectativas que a sociedade considera apropriado. Ao agir dessa forma, ensina a segregar, uma vez que indica, com suas atitudes cotidianas e corriqueiras, que ela é oportuna apenas para um determinado tipo de estudante, e evidencia quem se enquadra ou não nesse perfil. Mantoan (2008) alerta que essa postura compromete o percurso de aprendizagem de muitos alunos.

É inegável que, por estarem pautadas para atender um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (MANTOAN, 2008, p.29)

O conceito de homogeneização ou de padronização do ensino e porque não dizer das crianças que frequentam a escola, de acordo com Mantoan (2008), ainda é latente no cotidiano da sala de aula. A exclusão da escolar acontece porque as práticas educativas ainda buscam se estabelecer num padrão de igualdade e encaram as diferenças como fator que dificulta ou atrapalha o processo de aprendizagem.

A errônea expectativa de padronização, tanto do perfil das crianças quanto das práticas de ensino, insiste em ecoar no cotidiano escolar e traz consigo consequências de insucesso e injustiça.

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais. ((MANTOAN, 2008, p.32)

A resistência a mudança, segundo Mantoan (2008) pode ser percebida quando a escola se esquiva de encarar os desafios e os embates que se consolidam quando há a tentativa de se romper com uma estrutura pedagógica já desgastada e segregativa. “Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta” (MANTOAN, 2008, p.31).

Convém considerar que existem esforços e iniciativas que tem se estabelecido para que a cultura da inclusão ou da não segregação se estabeleça na escola e se estenda não só às crianças com deficiência, mas a todas elas. “[...]nossos caminhos educacionais estão se abrindo, à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos. ” (MANTOAN, 2008, p.30), e esta é trajetória que deve ser valorizada, por indicar possibilidades de mudanças no cenário escolar.

A intenção de se construir uma escola para todos, pensada e organizada para com qualidade e comprometimento, deve-se pautar no princípio da diferença, da diversidade e do respeito as implicações que elas determinam. “A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos” (MANTOAN, 2008, p.31).

Também nessa direção vale a pena refletir sobre como professores percebem a diferença, se de modo respeitoso à diversidade humana, ou de forma a hierarquizar e estereotipar. Pois pode-se argumentar que o professor, ao denominar deficiência de uma ou outra forma, talvez crie “as possibilidades e os impedimentos para o trabalho realmente inclusivo. Ou seja, as marcas da diferença na deficiência trazem um estigma que escondemos por trás das práticas ditas inclusivas” (RIBEIRO e LEAL, 2016, p.175)

A diferença, entendida como diversidade de pessoas e saberes, precisa ser compreendida com oportunidade para a mudança do sistema educacional abrir-se a novas possibilidades de aprendizagem. “Há, então, que se mudar o quadro referencial e definir o ensino especial e regular com base no reconhecimento e valorização das diferenças, demolindo os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. ” (MANTOAN, 2008, p.32).

À vista disso é preciso repensar e buscar estratégias para que a valorização das diferenças possa transparecer na escola e trazer consigo oportunidades aprendizado, de respeito e de valorização humana é mais que uma necessidade é uma responsabilidade, um dever, não só do sistema educacional, mas de todas as pessoas que assumiram o compromisso de trabalhar em prol da educação.

#### **2.1.4 Os desafios da educação inclusiva e as crianças com deficiência**

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. (MANTOAN,2003, p.27)

O desafio da educação, na perspectiva da inclusão, é legitimar o convite ao aprendizado a todas as crianças, para garantir que possam participar, com qualidade, do contexto de ensino-aprendizagem que a escola pode propiciar.

A inclusão escolar é uma prática que deve se consolidar no cotidiano da sala de aula, nas propostas educativas e nas ações pedagógicas que são oportunizadas na vivência da escola. Para que essa prática se instaure com sucesso, existe a iminente exigência de se repensar a estrutura educacional como um todo, de se revitalizar conceitos, estratégias, formas de ensinar e aprender, modos de se olhar para as crianças, meios de compreendê-las e valorizá-las.

Mantoan (2004) reflete sobre a necessidade de se romper com sistemas e formas de ensinar sistemáticas, pouco concisas que burocratizam o processo de ensino-aprendizagem e subestimam o potencial de saber que a diversidade humana oferece. Pode-se refletir que esses processos acabam por não reconhecer a diversidade como potencial, como possibilidade de interação e aprendizado sobre a diferença e sobre a própria humanidade. Muitas vezes acabam também por não reconhecer tais diferenças como constituidoras de identidades.

A autora avalia que no esgotamento do modelo educacional, no vazio de ideias que acompanham a crise paradigmática, há um momento pertinente para transformações e sugere que a inclusão é uma forma de revitalizar esse processo e oferecer a todos oportunidades de participação com fluidez e qualidade das vivências de aprendizagem que escola oportuniza.

De fato, a escola atulhou-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2004, p.37)

Essa ruptura com a burocratização do processo de ensino é imprescindível porque a diversidade humana, seja ela revelada em aspectos étnicos, sociais, culturais ou humanos se faz cada vez mais presente no contexto histórico cultural em que se vive. Percebê-las pode parecer algo óbvio, sensorial. Contudo, exige-se uma reflexão atenta, minuciosa, uma vez que implica em reconhecer, em outra pessoa, significados, valores, costumes, diferenças, que constituem a essência do ser humano.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2004, p.37)

O prisma da diversidade humana pode ser vislumbrado sobre incontáveis aspectos, mas a compreensão, a valorização do potencial de cada pessoa e o entendimento das possibilidades



de aprendizagem que convívio com o outro, com a gama de saberes que as relações interpessoais podem oferecer, inclusive no contexto escolar, são os aspectos que mais dizem respeito a temática dessa pesquisa.

As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula. (MANTOAN, 2004, p.39)

As pessoas são únicas, são fontes de saber e de experiência subjetiva. Pode parecer paradoxal, mas essa singularidade é que o constitui a própria condição humana. Cada pessoa é uma oportunidade real de aprendizado, porque carrega em si estratégias e oportunidades próprias de dialogar com o conhecimento e de produzir novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo por apresentar novas possibilidades interpretativas. Essa singularidade de interação com os saberes é inerente a todo ser humano.

Entretanto, no caso das diferenças apresentada pelas pessoas com deficiência, a escola, os professores passam a enfrentar o desafio de desenvolver novos conhecimentos pedagógicos, mais dialógicos, que proponham formas novas de comunicação, interação e convívio. Neste caminho, se produz conhecimento e se passa a aprender mais sobre o humano e sobre os processos da educação.

A deficiência não é algo que define uma pessoa, é uma de suas características. Pessoas com deficiência precisam ser vistas como sujeitos com habilidades, saberes, formas de expressão muito particulares, capazes de compreender a realidade que estão inseridos sob uma ótica sensivelmente atípica. São aptos para aprender, desde que sejam devidamente estimulados e participem de ações educativas que reconheçam seus particulares, seus potenciais subjetivos, inclusive quando estão momentos de aprendizagem coletiva.

A diversidade é uma marca de todo ser humano, mas o inconsciente coletivo confere o título de diferente a pessoa com deficiência. Uma família ao matricular seu filho com deficiência na escola, já internalizou a visão que sua criança é uma criança diferente, por isso busca uma escola que possibilite a seu filho situações de equidade.

Quando uma criança com deficiência adentra a escola e é matriculada, essa matrícula traz em si marcas: medos, incertezas, anseios, desafios, inquietações. Esses sentimentos são documentados na assinatura da ficha de matrícula. Os pais, ao confiar seus filhos com deficiência a escola, confiam também o desejo de que essa criança seja acolhida, respeitada e valorizada como as demais crianças.

Embora seja lamentável que esse pedido dos pais tenha que ocorrer, muitas vezes ainda é ignorado escola que, na tentativa de ser eficiente e garantir o sucesso do aprendizado, segrega aqueles socialmente considerados inaptos, ou menos aptos, e lhe insere a consciência de que existe um abismo entre eles e bom desempenho escolar. “Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência” (MANTOAN, 2003, p.21).

A segregação é cruel por gerar nas crianças a compressão de que pertencem a uma minoria pré-disposta a fracassar. A minoria que não consegue aprender, que é rotulada como diferente, e nesta construção de sentido, diferente não significa algo da potência para a construção do conhecimento, e sim como algo que incomoda. Assim essas pessoas por mais que teimem em existir no espaço escolar, sua presença é ocultada e indesejada.

Usar o conceito de igualdade de forma a negar a diversidades dos sujeitos é uma tarefa que a escola tem cumprido. Embora esteja revestida num discurso de acolhimento e inclusão, ela consegue legitimar o estigma do fracasso e incutir, também no aluno com deficiência, o entendimento que seu modo de ser é responsável por seu insucesso escolar. Conforme alerta Mantoan (2004):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. (MANTOAN, 2004, p.38)

A criança adquire a falsa consciência de que não é capaz de aprender porque sua deficiência obstrui, impede o processo de aprendizagem. Entretanto, essa inaptidão para o aprendizado pauta-se na incapacidade da escola em reconhecer que suas ações pedagógicas devem ser pensadas, estruturadas, articuladas à luz da compreensão que a diversidade de sujeitos requer diversidades de intervenções e de mediações em situações de ensino.

Abrir-se para novas articulações, rever suas práticas e tomar para si a responsabilidade de oportunizar o acesso a uma educação de qualidade para todos é um desafio para a escola. “Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos”. (MANTOAN, 2004, p.38)

Na verdade, é mais que um desafio é uma oportunidade de dar novo significado a suas ações e intenções, para oportunizar mais que conteúdos sistematizados em exercícios estéreis, pouco contextualizados. Consiste numa oportunidade de ampliar sua capacidade de transformação social e resgatar sua principal finalidade: ensinar para a melhoria da qualidade de vida e das relações humanas.

Evidente que é preciso investir em formação para os professores, que precisam se munir de conhecimentos, já produzidos, para a partir deles criar novos junto a suas crianças. Não é raro em conversas e entrevistas com professores vermos o quanto eles “clamam” por ajuda, nesta direção.

A escola que ensinou, precisa abrir-se para aprender. E, para que esse aprendizado aconteça é necessário que haja um repensar sobre os reais valores que essa instituição pretende perpetuar.

Mantoan (2004), a esse respeito, considera que “A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem [...]” (MANTOAN, 2004, p.37)

A cultura de paz, a valorização da pessoa humana, a consciência ambiental, a ética são conhecimentos que não podem ser esquecidos ou menos valorizados. Estabelecer relação entre valores como esses, essenciais à vivência humana, e os conhecimentos que a escola se propõe a ensinar, pode ser uma alternativa que alcance mais do que o intuito de ensinar e que oportunize o aprender. “Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente redefinirem-se seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.” (MANTOAN, 2004, p.40)

O acesso ao aprendizado, às oportunidades de desenvolvimento intelectual social e humano devem ser pilares que sustentam a base do sistema de ensino. E é desse aprendizado repleto de significados e oportuno todos que as crianças, inclusive as com deficiência, precisam.

Sobre essas questões, percebe-se que a consciência de que determinados sistemas e métodos de ensino desgastados pelo tempo, não são mais adequados a realidade que as crianças da atualidade precisam. Ao refletir sobre isso pode-se lançar a escola num terreno de instabilidade e de desconforto. A segurança cristalizada em práticas de ensino que “sempre deram certo”, ou que eram consideradas assertivas, ao ser abalada pela necessidade de mudança e de busca a outras formas de ensinar, geram dor e desabor ao sistema de ensino.

A escola, que ensinou que o correto é acertar, se vê obrigada a reconhecer que também erra.

### **2.1.5 Percursos da inclusão escolar**

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. (MANTOAN, 2003, p.9)

Incluir crianças com deficiência exige um desdobramento da estrutura escolar que vai além da efetuação da matrícula numa classe no ensino regular. Significa a necessidade de se reestruturar o espaço educativo, planejá-lo e organizá-lo de forma a garantir possibilidades de acolhimento, de bem-estar, de compreensão e de aprendizagem significativas às crianças.

Deste modo, incluir significa estabelecer mudanças pensadas com atenção, carinho e concretude, ou seja, adequações que oportunizem o acesso à aprendizagem, mas que sejam possíveis de serem realizadas.

É preciso, de acordo com Mantoan (2003), se pensar nos recursos que já se tem no cotidiano da sala de aula, para dar-lhes funcionalidade específica para melhor atender também à criança com deficiência e propor adequações reais, funcionais, que não exijam desdobramentos e por serem mais acessíveis são aceitas com maior facilidade

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2003, p.31)

O desafio é promover a ruptura com uma escola que transmite conteúdos e avalia, quantitativamente, o que cada criança conseguiu passivamente reter, para se promover um ambiente escolar que seja humano o suficiente para assegurar o direito de conviver, de interagir com o saber e de aprender dentro das suas particularidades e habilidades.

A esse respeito, Mantoan (2003) adverte “Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos” (MANTOAN, 2003, p.32). A escola aberta a todos é o ensejo para que sejam escritas de novas páginas na história do sistema educacional que contemplem o diálogo, a compreensão, a valorização humana e ensino significativo e de qualidade. É preciso que se olhe para a escola real e vislumbre a oportunidade de, por meio dela, tornar a aprendizagem verdadeira para todos indistintamente.

Mantoan (2003) considera que para a mudança no sistema de ensino se estabelecer é necessária a adoção de algumas frentes de trabalho e elenca, inclusive, quatro delas: recriação do modelo educacional, reorganização pedagógica das escolas, garantia de tempo e liberdade para o aprendizado e formação e valorização do professor.

A autora explica que a recriação do modelo educacional consiste na reorganização do ensino a partir da consciência de que o acesso ao conhecimento é um bem e direito de todos e deve ser oferecido sem discriminações e sem ensino especializado.

Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p.35)

Em relação a reorganização pedagógica das escolas, Mantoan (2003) salienta a importância de serem instaurados na escola de ambientes ensino favoráveis ao exercício da solidariedade, da criatividade, da cooperação e do pensamento crítico, nos quais a equipe escolar e os alunos possam exercer sua cidadania.

Para que a garantia de tempo e liberdade para o aprendizado aconteça, ela sugere que reprovar a repetência é um fator determinante para que se valorize as formas de aprender, o ritmo, o modo de aprendizagem de cada aluno. Logo, “para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio.” (MANTOAN, 2003, p 39)

Sobre a formação e valorização do professor, a autora afirma que o docente precisa ser visto e se ver como uma referência para o aluno, alguém capaz de fomentar a curiosidade pela descoberta e oportunizar o acesso ao saber, bem como, capacitar-se para ter condições e vontade para ensinar a todos os alunos, sem exercer juízo de valores ou discriminação.

Essas frentes apontadas por Mantoan (2003) são formas de se pensar e repensar como ou porque a escola falha ou tem sucesso sua tarefa fundamental: ensinar a todos. “Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma” (MANTOAN, 2003, p. 46).

Analisar e reestruturar o modo de ensino, a partir do entendimento que a inclusão não é apenas uma realidade, mas uma oportunidade de melhoria do processo educacional, seja, talvez, um dos caminhos para se instaurar uma realidade escolar menos excludente, mais solidária, mais humana.

## **2.2 O aprendizado pela interação social sob a ótica de Vygotsky**

A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico. (VYGOTSKY, 2001, p. 57)

Lev Semenovich Vygotsk, nasceu na cidade russa de Orsha, em 05 de novembro de 1896 e morreu em Moscou, aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose. Foi professor e pesquisador.

Sua teoria considera que o desenvolvimento do indivíduo é consequência de um processo histórico-social e destaca a importância da linguagem e da aprendizagem para tal desenvolvimento.

Sua obra aponta ainda a inter-relação entre a pedagogia e a psicologia e propõe importantes considerações em relação ao desenvolvimento de crianças com deficiência.

Vygotsky (1991) considera que a aprendizagem se estabelece a partir da mediação, da interação social, da linguagem e começa a acontecer muito antes da escolarização.

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. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 1991, p. 56)

A aprendizagem e o desenvolvimento são inter-relações que acompanham a criança desde o seu nascimento. Com base nesse princípio, ele também teoriza que os intercâmbios sociais, as inter-relações, constituem-se como alicerces para que as crianças consigam compreender, ou internalizar as representações mentais socialmente construídas, em outras palavras, consigam aprender. Deste modo, a aquisição do conhecimento se estabelece, primeiramente em âmbito social e externo, na relação interpessoal, e posteriormente se consolida em âmbito interno e individual.

Vygotsky (1991) afirma ainda que para o aprendizado ocorrer, faz-se necessária a mediação entre o indivíduo e o ambiente. Essa mediação se dá por meio de dois elementos: os instrumentos e os signos (que são abstrações mentais de objetos reais). O avanço no conhecimento desses signos, se solidifica, essencialmente, nas interações sociais, o que oportuniza o aprendizado. Por isso, a interação social, com indivíduos com um nível de aprendizado mais consolidado, é de significativa relevância para aprendizagem se estabeleça.

Nessa perspectiva, a escola é uma oportunidade de aprendizado, porque promove a interação das crianças com indivíduos mais competentes, sejam elas adultos ou outras crianças, em momentos sistematizados e oportunos à aquisição de conhecimentos.

Para Vygotsky (1991), um dos fatores essenciais para o aprendizado das crianças, em relação aos conhecimentos sociais, é que tenham convivência com adultos que, intencionalmente, planejem as etapas desse aprendizado e ofereçam a elas situações de intercâmbio com o conhecimento que, sozinhas, elas não conseguiriam experimentar. “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em

movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

Além disso, é fundamental que lhes sejam oferecidas oportunidades de explorar o ambiente, de se relacionar com conhecimento e de interagir com indivíduos mais experientes. Essa oportunidade de interação com indivíduos que tenham desenvolvido maiores habilidades de aprendizado, para Vygotsky (1991) possibilita avanços no processo de aprendizagem, isso porque oportuniza que o conhecimento real da criança, ao dialogar com conhecimentos mais elaborados, evolua para um nível superior de saber.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Vygotsky (1991) indica que a oportunidade de participar da vivência escolar é benéfica e indispensável a toda e qualquer criança, pois possibilita-lhe situações favoráveis de aprendizagem.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

Entretanto, convém questionar: a escola, instituição social cuja finalidade é a oportunizar situações de ensino e mediar oportunidades de aprendizagem as crianças, conforme estabelece o artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, de fato oportuniza situações de aprendizagem as todas crianças?

Esse questionamento ainda causa incômodo, porque é sabido que nem sempre as determinações previstas na legislação são cumpridas em sua totalidade.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL. Lei 8069, 1990, art.5)

Caminha-se para uma construção social na qual a educação escolar seja pautada no respeito à diversidade social e na legitimação do seu compromisso com a inclusão. Essa construção é resguardada por meio dos princípios propostos pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96; pela Convenção da Guatemala (1999); pelo o Plano

Nacional de Educação, artigo 1º, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.

Esses e outros instrumentos legais são formas de assegurar, que o direito a uma educação inclusiva de qualidade seja legitimado e que todo processo educativo se engaje na necessidade de assumir uma nova postura. Compete aos educadores planejarem suas ações educativas, a começar pelo currículo para abranger suas ações no dia-a-dia da sala de aula, não somente para oportunizar os conhecimentos escolares, mas para algo mais significativo: a construção humana de cidadãos críticos, participativos, éticos, capazes de aprender, capazes de reconhecer a diversidade e capazes de respeitá-la e valorizá-la.

Essa perspectiva de educação comprometida com a inclusão, com a transformação social e com o aprendizado construído por meio das relações humanas, dialoga com a teoria Vygotsky, pois pensa a educação com base na aprendizagem por meio da interação social e na proposta de reflexões sobre a forma de aprender das crianças com deficiência.

Vygotsky (1997) instiga a escola a efetivar a apropriação do conhecimento sociocultural para a criança com deficiência e afirma que essa criança percorre caminhos que surgem pela necessidade do enfrentamento de obstáculo do entorno. O meio tem um papel imprescindível em seu desenvolvimento, pois pode favorecer oportunidades para que ela supere seus limites ou busque estratégias para superá-los.

Como outrora mencionado, a teoria de Vygotsky (1997) defende a ideia a aprendizagem que ocorre na escola está atrelada aos processos de aprendizagem que o indivíduo vivenciou desde o nascimento. A criança, com deficiência ou não, ao chegar à escola, não é uma “tábula rasa” e sim um ser cheio de vivências e conhecimentos que irão dialogar com os estímulos de aprendizagem que lhe forem oferecidos. E a qualidade desses estímulos, da mediação e das oportunidades de interação com sujeitos mais experientes, pode favorecer ou compensar o desenvolvimento e o aprendizado da criança com deficiência.

A partir do entendimento desse princípio, compete ao educador agir como organizador do meio, pois, segundo o autor, o espaço e o contexto social são elementos que impulsionam o processo de aprendizagem.

Para Vygotsky a educação escolar está entrelaçada ao desabrochar do sistema social. Ela é significativa e eficaz se vier inserida no prisma da reconstrução de saber e da construção do conhecimento por intermédio da interação social, pautada na diversidade de saberes e seres, na ética e no respeito.



Ela deve ser entendida numa visão abrangente de educação para a vida, compreendida, que respeite o modo e o tempo de aprendizado de cada um. Uma vez que, para Vygotsky, segundo Knox, Stevens (1993), a criança que tem seu desenvolvimento dificultado, em virtude de um defeito, deficiência, não é uma criança menos desenvolvida em relação as outras crianças e sim uma criança que se desenvolveu de forma diferente.

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente [...] uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento.(VYGOSTSKY, *apud* KNOX, STEVENS, 1993, p. 16).

Esse desenvolvimento de forma diferente precisa ser entendido pela escola com a possibilidade de aprender, como os demais, mas em oportunidades e situações diferenciadas.

Embora Vygotsky (1997) não tenha discorrido, especificamente, sobre a inclusão escolar, ele menciona a necessidade de se oportunizar caminhos alternativos ou recursos especiais para que as crianças com deficiência possam se desenvolver, dentro de suas potencialidades. Esses caminhos alternativos seriam uma forma de compensação para a limitação, ou seja, um auxílio para que a criança com deficiência faça algo que ainda não consegue fazer sozinha e tenha a possibilidade de acesso real a aprendizagem.

De acordo com essas considerações, o educador, para contribuir com a aprendizagem dessas crianças, precisa enxergá-las além da limitação ou da incapacidade, valorizar as potencialidades, as aptidões, e as habilidades elas já têm, e utilizá-las como elos para a construção de novos e significativos saberes.

### **2.3 Considerações sobre Síndrome de *Down***

A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana (BRASIL, 2012, p.9).

A Síndrome de *Down*, ou Trissomia do cromossomo 21, caracteriza-se por uma irregularidade genética que geralmente ocorre durante a divisão celular no processo de formação do embrião. Trata-se de “[...] uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população ” (BRASIL,2012, p.9).

Segundo as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de *Down* (BRASIL, 2012), essa condição genética não é considerada uma raridade na população brasileira. “No Brasil

nasce uma criança com SD a cada 600 e 800 nascimentos, independente de etnia, gênero ou classe social ” (BRASIL, 2012, p.9).

Como há um número considerável de crianças que nascem nessa condição genética, a presença delas na escola também é significativa. Logo, a matrícula de crianças com Síndrome de *Down* nas escolas é uma realidade que se estabelece com regularidade.

“Sabe-se que as pessoas com SD quando atendidas e estimuladas adequadamente, têm potencial para uma vida saudável e plena inclusão social. ” (BRASIL, 2012, p.9). Em virtude disso, é importante que a escola se articule para bem recebê-las e atender as suas necessidades educacionais.

Essa síndrome, de acordo com Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de *Down* (BRASIL, 2012), foi apresentada clinicamente pela primeira vez em 1866, pelo pediatra inglês John Langdon Down, num estudo descritivo sobre deficiência intelectual, no qual ele classificou esses pacientes de acordo com um fenótipo. “Descreveu como “idiotia mongólica” aqueles com fissura palpebral oblíqua, nariz plano, baixa estatura e déficit intelectual. ” (BRASIL, 2012, p.10).

A partir de então, a condição genética que se traduz no fenótipo caracterizado por John Langdon Down, passou a ser chamada Síndrome de *Down*, como menção ao médico que publicou o primeiro estudo sobre ela. “Infelizmente também se assimilou como uso corrente o termo ‘mongolismo’, que deve ser evitado devido à conotação pejorativa. ” (BRASIL, 2012, p.10).

A Síndrome de *Down* ou Trissomia do cromossomo 21, acontece quando, na formação do indivíduo, ocorre uma inadequação genética que causa a alteração do par de cromossômico 21.

Pueschel (1993) explica como a Trissomia do cromossomo 21 se estabelece. A maior parte das pessoas apresentam, em cada célula, 46 cromossomos. Estes estão dispostos em pares, 22 pares são cromossomos autossomos, que determinam características gerias, e 2 cromossomos, que determinam o sexo da pessoa.

Portanto, o bebê que apresentar cromossomos sexuais XX será do sexo feminino e o bebê que apresentar cromossomos sexuais XY será sexo masculino. Esses cromossomos são herdados, metade do pai e metade mãe, ou seja, 23 cromossomos estão no espermatozoide e 23 estão no óvulo.

Porém, de acordo com Pueschel (1993), caso umas dessas células apresente 24 cromossomos e o cromossomo excedente for o 21, há duas hipóteses: a primeira consiste num

aborto espontâneo, a segunda se estabelece quando o aborto espontâneo não ocorre e gera o nascimento de um bebê com uma irregularidade cromossômica chamada Síndrome de *Down*.

Esta irregularidade, segundo Pueschel (1993), pode ser classificada de três maneiras: Trissomia Simples, quando há um cromossomo 21 a mais em todas as células (acontece na maior parte dos casos e sua ocorrência está relacionada ao aumento de idade da mãe, ou seja, quanto mais alta a idade da mãe maior a chance de o seu bebê apresentar trissomia simples); Mosaicismo, ocorre se células 46 e 47 dos cromossomos forem mescladas no indivíduo (trata-se de uma tipificação rara que, em média, acontece 1% dos casos); Translocação se estabelece quando todo ou parte de um cromossomo 21 está fundido à totalidade ou parte de outro cromossomo normal.

A ocorrência da Síndrome de *Down* pode ser constatada por meio de uma apreciação de material genético em laboratório, chamada cariótipo. “O Cariograma ou cariótipo é a representação do conjunto de cromossomos presentes no núcleo celular de um indivíduo.” (BRASIL, 2012, p.21)

Embora os médicos possam diagnosticar a síndrome, mesmo sem a realização do cariótipo. Ele é uma análise importante porque possibilita que se compreenda os fatores que a determinaram.

O cariótipo não é obrigatório para o diagnóstico da SD, mas é fundamental para orientar o aconselhamento genético da família. Tendo em vista que somente o exame do cariótipo determina a forma casual ou herdada, ou seja, uma trissomia simples, mosaico ou uma trissomia por translocação. (BRASIL, 2012, p.22)

Por constituir-se com uma condição genética, a síndrome não deve ser entendida como uma doença, uma patologia, tampouco se deve supor que exista cura ou “normalização” para as crianças que nascem essa característica.

O tratamento médico e os acompanhamentos com profissionais especializados possibilitam a melhoria da qualidade de vida e maiores possibilidades de desenvolvimento. “Não existe cura para a SD, mas é importante salientar que existe tratamento e que ele é fundamental para que a pessoa com SD possa conquistar maior autonomia e qualidade de vida no futuro.” (BRASIL, 2012, p.25)

Segundo Moreira, Hani, Gusmão (2002), alterações causadas em virtude excesso de material genético no cromossomo 21 definem as características típicas da síndrome.

“O cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele, ligeiramente

amarelada e com elasticidade deficiente. ” (DOWN *apud* MOREIRA, HANI, GUSMÃO 2000 p. 96).

Embora lhes sejam comuns algumas características e aspectos físicos, essas pessoas são únicas e têm particularidades em termos psicológicos, cognitivos, sociais e de aprendizagem, que é um dos aspectos de grande relevância para esse estudo.

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com Síndrome de Down, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio que a criança vive. (CARNEIRO, 2008, p.64)

Carvalho (2008) afirma que criança *Down* se desenvolve de forma similar as outras crianças “O portador da Síndrome de Down apesar de ter características que o diferencia dos indivíduos ditos "normais", é semelhante a estes no processo de desenvolvimento. ” (CARVALHO, 2008, p.5), porém de forma mais lenta e necessita de auxílios específicos em algumas etapas como, por exemplo, para andar, falar, aprender a aprender.

A Síndrome de *Down* aqui será considerada em relação aos aspectos que geram a deficiência intelectual e a implicações que eles propiciam em relação à inclusão das crianças com essa síndrome. Isto porque

Cada vez mais a sociedade está se conscientizando de como é importante valorizar a diversidade humana e de como é fundamental oferecer equidade de oportunidades para que as pessoas com deficiência exerçam seu direito em conviver em comunidade. A sociedade está mais preparada para receber pessoas com síndrome de Down e existem relatos de experiências muito bem-sucedidas de inclusão. (BRASIL, 2012, p.10)

A esse respeito, as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de *Down* (BRASIL, 2012), consideram que

Apesar da experiência acumulada nos últimos anos, não é possível prever qual o grau de autonomia que uma criança com SD terá na sua vida adulta. O potencial a ser desenvolvido é sempre uma fronteira a ser cruzada diariamente. No entanto, é consenso para as equipes que atuam no cuidado da pessoa com SD que todo investimento em saúde, educação e inclusão social resulta em uma melhor qualidade de vida e autonomia. (BRASIL, 2012, p.10-11)

É pertinente que elas frequentem escolas do ensino regular, pois isso será de grande valia para o seu desenvolvimento e possibilitará que outras crianças aprendam a conviver e respeitar as diferenças, o que contribuirá para que elas cresçam menos próximas a preconceitos.

A escola, terreno fértil de aprendizagens diversas, constitui o espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em enfrentamento do outro e da cultura. [...] Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso

aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais. (FIGUEIREDO, 2002, p.70).

A proposta da inclusão escolar é contribuir com a aprendizagem todas as crianças, respeitar suas limitações e valorizar suas potencialidades. E “todas” não exclui nenhuma delas, nem as com deficiência, nem as com Síndrome de *Down*. Ao contrário, o convívio com elas convida a escola a repensar suas ações, suas intervenções, suas propostas curriculares, para melhor atendê-las. Assim como propõe Vygotsky (1997)

Em resumo, em lugar de definir de modo geral a deficiência mental, deve se determinar, em primeiro lugar, como se manifesta a mesma, em segundo lugar, de responder à pergunta de como a própria criança consegue lutar contra esse fenômeno e, em terceiro lugar, trata-se de determinar o caminho pelo qual a escola deve avançar para lutar contra os defeitos dos quais sofre uma ou outra criança. (Vygotsky, 1997, p.131)

Embora a passos lentos, a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* tem se tornado cada vez mais real. E por estar tão presente no cotidiano exige aceitação de que a diversidade é real e que deve ser encarada de forma responsável e respeitosa, inclusive no cuidado com o uso da linguagem que fará referência a elas. “Recomendamos ainda evitar a palavra “portador”, pois SD não é algo que se leva junto a si, como uma mochila, mas sim é um jeito diferente de estar na vida, ou seja, é uma condição de vida, nos referimos a pessoa com SD.” (BRASIL, 2012, p.25)

É preciso que a escola compreenda que as crianças com Síndrome de *Down* são indivíduos capazes de aprender, desde que tenham suas singularidades respeitadas e lhes sejam oferecidas situações de ensino que atendam suas necessidades educativas.

Não há sentido que a escola faça a tentativa de alterar ou adequar essas crianças a um padrão normativo. Visto que as crianças têm diferentes características e isso não a torna mais ou menos adaptas para frequentarem a escola, ao contrário, abre a escola para novas possibilidades de aprendizagem, conforme propõe Mantoan (2004)

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que seja alto o preço a pagar, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos. (MANTOAN, 2004, p.41)

É claro, que a característica da Síndrome de *Down* incute na escola o papel de se reorganizar e buscar se adaptar para oportunizar o desenvolvimento dessas crianças. Mas é

indispensável se enfatizar a escola que deve se adaptar às crianças e não crianças que devem se adaptar a escola. Porque “A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair.” (MANTOAN, 2004, p.37)

O processo de escolarização deve acontecer para as crianças com Síndrome de *Down*, como acontece para as outras crianças, do modo mais semelhante possível, mas com atenção às suas necessidades e disposição para favorecer seu desenvolvimento intelectual, social e humano.

#### **2.4. A Proposta Curricular para a Educação Infantil**

É na capacidade de criar e nas brincadeiras que as crianças mostram suas marcas, suas diferenças individuais, seus pensamentos, sonhos, temores e mitos, não as sujeitando a padrões estabelecidos, uma vez que seus interesses, sua capacidade de observação e a exteriorização de seus sentimentos são muito diferentes dos adultos. (MATRIZ CURRICULAR REM- SJC, 2012, p.70)

Como modalidade do ensino básico, a Educação Infantil, enquanto instituição escolar educativa tem como propósito se estruturar para oferecer às crianças situações de aprendizagem pedagogicamente organizadas que lhes garantam o direito de aprender, de conviver, de brincar e de ser feliz. Conforme orienta o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 01), ao esclarecer o que é educar na Educação Infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, v.01, p.23)

A dimensão educativa desse segmento de ensino é abrangente e complexa porque se propõe a estabelecer situações de ensino-aprendizagem adequadas ao modo de ser, de sentir, de pensar e de compreender o mundo que os pequenos têm. Além de respeitar suas particularidades, seu jeito de interagir, seu modo e ritmo de aprender para oferecer às crianças possibilidades de se desenvolverem num ambiente de bem-estar e alegria.

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, v.01, p.23)

Nesse contexto, o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.01) orienta que, o professor ao planejar e o organizar momentos de aprendizagens precisa estar aberto à escuta das crianças, ao desejo de experimentação que elas têm e ao modo como elas encaram a aprendizagem. “Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.” (BRASIL,1998, v. 01, p.30)

Como a escola estudada nessa pesquisa utiliza a Matriz Curricular (2012)<sup>9</sup> para orientar suas ações educativas da Educação Infantil, convém considerar que esse documento considera a importância de se desenvolver, também da Educação Infantil, uma estrutura de ensino de qualidade, que comungue com as orientações do Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL,1998) e ofereça às crianças uma vivência escolar oportuna ao aprendizado.

A proposta principal da Matriz Curricular (2012) é subsidiar o planejamento docente e as práticas pedagógicas para que se estabeleçam em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e também considerem os saberes apresentados pelos professores e alunos. “A elaboração de uma Matriz Curricular apresenta, entre tantos desafios, o de oferecer uma seleção de saberes organizados de tal forma que permita aos alunos avançarem em relação ao conhecimento que têm.” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.22)

Ela considera, em cada área de conhecimento, a teoria, a metodologia, os objetivos, os temas norteadores, a forma de ensinar e modo de se avaliar. Para estruturar as ações educativas das escolas de Educação Infantil numa perspectiva de ensino pautada no compromisso de se oferecer, às crianças uma educação de qualidade.

Esse documento foi pensado para os seguimentos de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental e organizado em onze cadernos distintos.

A Matriz Curricular é composta por onze cadernos. Três deles reúnem as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (alunos de 3 e 5 anos) de acordo com os eixos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade; Matemática e Artes Visuais; Movimento e Música. E oito se referem aos componentes curriculares do Ensino Fundamental de nove anos. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.25)

---

<sup>9</sup> Documento elaborado por “[...] consultores de cada área do conhecimento e educadores da Rede de Ensino Municipal (REM): professores referência, equipe de coordenação e orientação pedagógica, assessoria técnico-pedagógica e diretoria do Departamento de Educação Básica.” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.13) que se articularam para juntos estudarem, pensarem e organizarem esse material de orientação didático-pedagógica.

Como esse estudo diz respeito a Pré-escola, nível de ensino compreendido nos anos finais da Educação Infantil, no panorama das Artes Visuais, o caderno Matemática e Artes Visuais, que contempla orientações sobre esses dois eixos do conhecimento, será considerado no eixo Artes Visuais e utilizado para fundamentar proposições e reflexões pertinentes ao recorte que essa pesquisa se propôs a estudar.

Cada caderno da Educação Infantil expressa a especificidade dos eixos em questão, considerando-os áreas do conhecimento. Dessa forma, o professor encontrará no caderno de Artes Visuais, por exemplo, orientações teóricas e metodológicas; um plano curricular composto pelas modalidades desenho, colagem, pintura, escultura/construção e escultura/modelagem; sugestões de materiais necessários para o desenvolvimento das propostas; expectativas de aprendizagem; considerações (orientações didáticas que podem contribuir para o planejamento da prática pedagógica); avaliação e referências bibliográficas. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.25)

Esse caderno, assim como os outros, considera a importância da compreensão docente sobre a especificidade pedagógica que o trabalho com essa faixa etária propõe, bem com a riqueza do aprendizado nessa etapa da vida. Por isso, destaca que

Ao se pensar em condições didáticas ideais e em seus desdobramentos, para promover o desenvolvimento das crianças, é primordial aceitar que as escolhas pedagógicas de cada professor devam ser pautadas por diretrizes traçadas para alinhar o trabalho nas diferentes unidades [...] (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.28)

Com o alinhamento das práticas de ensino na Educação Infantil, pretende-se pensar e organizar as práticas educativas, nas unidades de ensino infantil da REM, para alicerçá-las sobre um pilar de saber que é inerente às crianças: o brincar.

A Matriz Curricular (2012) enfatiza que brincadeira precisa ser compreendida com elemento disparador da aprendizagem, pois, por meio dela a criança se abre a descoberta, a liberdade, a alegria. Oportunizar situações pedagógicas nas quais os pequenos possam aprender de forma brincante é mais que uma atribuição da escola é um direito legitimado às crianças.

Visando garantir-lhes esse direito deve-se oferecer às crianças condições para que as atividades de aprendizagem possam ocorrer em situações de brincadeiras, em condições pedagógicas orientadas pelos adultos e em situações de cuidados, a fim de que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.29)

As orientações da Matriz Curricular se estabelecem, no cotidiano escolar, para validar o trabalho de coerência e compromisso com a educação já desenvolvido na REM e motivar novas e boas práticas educativas, inclusive na Educação Infantil, para alinhá-las com os parâmetros que o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.01) aponta essenciais. “Concluindo, essas considerações presentes no dia a dia da Educação Infantil se



constituem num convite para a reflexão e a busca por uma educação de qualidade, anseio maior de todos nós educadores. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.29)

## **2.5 A Matriz Curricular e a Artes Visuais na Educação Infantil**

A criança aprende procedimentos de cada modalidade da Arte pela experimentação e exploração dos meios, materiais, instrumentos e suportes, utilizando-os repetidas vezes em diferentes propostas e momentos, aprimorando o que já sabe e adquirindo maior habilidade para criação. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.70)

As práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, na escola estudada, desde 2012, pautam suas ações educativas e práticas pedagógicas nas proposições contidas na Matriz Curricular (2012).

O documento norteia o dia-a-dia da escola, alicerça o trabalho docente e o organiza para “[...] garantir às crianças da Educação Infantil o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes [...]” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.28)

Nessa perspectiva, para que as crianças possam ser apropriar de diferentes linguagens e saberes, as propostas curriculares na Educação Infantil, foram organizadas em seis áreas do conhecimento ou eixos: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Artes Visuais, Movimento e Música.

Em relação ao eixo Artes Visuais, que compõe a temática desse estudo, a Matriz Curricular (2012) explica que a Arte precisa ser considerada como forma de mediação para o aprendizado e para o desenvolvimento da criança, porque permite que ela se constitua como ser pensante e apto aprender por meio da observação, da imaginação, da criação e da brincadeira, da descoberta do mundo.

Para garantir que essas descobertas infantis se consolidem, as vivências de Artes Visuais a ser desenvolvidas na Educação Infantil precisam ser cuidadosamente pensadas e organizadas.

O trabalho neste eixo não poderá se restringir à aplicação de técnicas e exercícios, e sim, a promover oportunidades de encontros de cada criança com si própria, com o outro e com o mundo que a cerca, para que se sinta capaz de criar, conhecer e apreciar a arte com autonomia e autoria. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.70)

Ao estreitar suas relações com o ambiente que a cerca, por meio das Artes, a criança pequena pode inserir nele suas marcas, pensá-lo e senti-lo do seu modo. “Por isso, deve-se propor desde cedo o contato das crianças com propostas artísticas, pois, é pela vivência que elas

se sensibilizam no relacionamento com o mundo. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.70)

As Artes são experiências ricas de aprendizagem que se estabelecem no dinâmica do sentir, do sensibilizar-se, do explorar e do conhecer. Por meio delas as crianças podem exercitar sua imaginação, relacionar-se com o mundo, descobri-lo e descobrir-se. Desse modo, “[...]o papel do professor é o de compreender a expressão artística e saber trabalhar com ela, percebendo o significado da vivência da criança [...]” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.71)

Como o trabalho com Artes é um exercício de sensibilidade, para envolver a criança nesse contexto de aprendizagem, não basta apenas que se oportunize espaços ou materiais, é indispensável que se instaure uma atmosfera de interação com as experiências artísticas e que professor também se envolva nesse ambiente.

Para que o professor se sinta preparado para elaborar e desenvolver boas propostas em Arte, é necessário que ele vivencie os procedimentos, exercite sua sensibilidade ao apreciar, ampliando assim, seu repertório imagético, enriquecendo seu próprio percurso criador. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.71)

Para evitar que o entendimento dessas proposições se torne subjetivo e passível de interpretações que não estejam dentro da proposta de trabalho da REM, a Matriz Curricular (2012) estabelece alguns princípios para orientar a atuação docente e qualificar suas ações educativas.

[...] desenvolver o potencial criador da criança, através da percepção, imaginação e fantasia; desenvolver a sensibilidade da criança, mediante a exploração e experimentação de diversos materiais; construir com a criança um espaço afetivo e acolhedor para que ela edifique uma relação de autoconfiança com a sua produção e a do outro; identificar a sua capacidade de conhecer, apreciar e produzir arte; e exteriorizar sentimentos através da livre expressão criadora. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.73)

Esses princípios, que dialogam com os apontamentos do Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.01) norteiam a atuação do docente e possibilitam o entendimento mais claro e objetivo da práticas e ações pedagógicas que a REM considera primordiais para se desenvolver um trabalho de qualidade a partir das Artes Visuais.

Diante desse subsídio pedagógico, espera-se que o docente consiga “[...] intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para o aprofundamento de novas vivências, adequando seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis [...]” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.71)

O trabalho de Artes Visuais, desenvolvido nas escolas de Educação Infantil da REM, se estabelece para oferecer às crianças pequenas as oportunidades de aprendizagem discriminadas

no Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, v.03). Por isso, configuram-se com objetivos de aprendizagem a ser atingidos pelas crianças ao longo da Educação Infantil:

Ampliar o conhecimento de mundo, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio [...]. Utilizar diversos meios e instrumentos sobre diferentes superfícies e suportes para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas[...] ampliando seu conhecimento de mundo e da cultura. Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem e da escultura (modelagem e construção), desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v.03, p.95)

As aulas de Artes Visuais devem ser planejadas com atenção e cuidado, que envolva desde a seleção dos conteúdos, à organização metodológica das atividades, ao zelo pelo ambiente no qual as aulas vão se estabelecer. Afinal os espaços educam e por meio deles, especialmente em Artes, muito se ensina às crianças.

Em relação a disposição dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças, pode considerar que eles “estão organizados em três blocos: o primeiro enfoque se refere ao fazer artístico, o segundo trata-se da apreciação e o terceiro se refere ao trabalho a ser realizado a partir da reflexão sobre a produção.” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.78)

De acordo com a Matriz Curricular (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.78), no bloco “fazer artístico” se oportuniza que o percurso de criação pessoal da criança seja ampliado e se estabeleça por meio de atividades de exploração, expressão e produção artística. No bloco “apreciação” se propõe a desenvolver nos pequenos, por meio da observação, a análise e a identificação de obras e autores. E no bloco “reflexão” se estimula o pensar sobre o fazer artístico.

O trabalho com o conteúdo desses blocos articula o que se espera que as crianças aprendam com o modo de aprender que é característico dessa faixa etária. As aulas se estabelecem em vivências lúdicas, na exploração de espaços e materiais, no contato e nas com as experiências artísticas sentidas no próprio corpo. Isto porque “Ampliam-se assim as possibilidades do fazer artístico variando materiais, espaços, explorando o próprio corpo, alimentando gestos e movimentos em suportes inusitados. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.72)

No cotidiano da Educação Infantil, as experiências artísticas oferecidas às crianças acontecem diariamente, para que se estabeleça um vínculo de entre a criança e Arte e que esse vínculo se solidifique a cada novo olhar, a cada nova experimentação do material, do espaço ou do suporte.

Isso acontece porque se entende que o aprendizado da Arte, em suas diversas modalidades, acontece quando a criança pode fazer uso da “ [...] experimentação e exploração dos meios, materiais, instrumentos e suportes, utilizando-os repetidas vezes em diferentes propostas e momentos, aprimorando o que já sabe e adquirindo maior habilidade para criação. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.70)

A Matriz Curricular (2012) orienta que as atividades propostas para se trabalhar as diferentes modalidades de Artes: desenho, pintura, colagem, modelagem e construção aconteçam na rotina da Educação Infantil e se estabeleçam em momentos de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos.

No documento também são elencados por nível, Infantil I, II e III, que desde 2014, correspondem respectivamente ao Infantil II, Pré I e II. As expectativas de aprendizagem, as orientações para o trabalho, as considerações sobre procedimentos e possibilidade para cada uma das modalidades que devem ser oportunizadas às crianças.

Com esse cuidado didático-pedagógico, a REM, também na Educação Infantil, pretende que as oportunidades de ensino oferecidas às crianças sejam sólidas vivência de aprendizagem, e busca que o trabalho seja organizado, oportuno e adequado às necessidades e particularidades de ensino que o trabalho com essa faixa etária demanda.

“A Escola cumpre sua função social quando privilegia em sua rotina propostas de trabalho distribuídas em diferentes momentos que possibilitem ao aluno fazer, apreciar e refletir, para que amplie seu repertório artístico e criador. ” (SÃO JOSÉ DOS CAMPO,2012, p.76) E a responsabilidade de se zelar por esse compromisso com qualidade de ensino, inclusive no campo da Artes na Educação, que a Matriz Curricular (2012) se propõe a subsidiar e alicerçar.

### 3 METODOLOGIA

O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulharmos naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos. (FISCHER, 2002, p.58).

A pesquisa também é uma expressão artística, visto que, assim como a arte, possibilita a criação, a expressão e o encantamento com a descoberta e é esse encantamento que move a ação do pesquisador.

Entendo também que uma das características fundamentais da pesquisa é o grau de consciência e do pleno domínio intelectual do autor sobre o objeto de estudo e do processo de trabalho, mas com isso não pretendo negar a existência da força intuitiva e sensível contida em qualquer processo de trabalho, seja em arte, seja em ciência. (ZAMBONI, 2001, p. 9-10)

Entretanto, o fazer artístico da pesquisa precisa se organizar numa sistemática lógica e racional. A metodologia de pesquisa é o instrumento que norteará as ações do pesquisador para que a sua investigação, apoiada no referencial teórico adotado, se enquadre em moldes científicos.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, pois se propõe a investigar um determinado grupo social, a partir da inclusão da pesquisadora nesse contexto e do intercâmbio de conhecimentos que se estabelecerá com isso.

A escolha desse tipo de pesquisa, segundo Chizzotti (2003, p.232), sugere que a pesquisadora reconheça que a experiência humana não pode ser compreendida apenas por métodos de investigação sistemáticos e padronizados.

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2003, p.232)

De acordo com Chizzotti (2003, p.232), ao inserir-se no contexto da sala de aula para realizar suas investigações, a pesquisadora teve a possibilidade de vislumbrar aspectos e

acontecimentos só poderiam ser contemplados por meio da interação humana com o objeto de estudo e que, posteriormente, foram sistematizados em forma de texto científico.

Convém reforçar que a abordagem qualitativa foi empregada nessa pesquisa por considerar que

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, a autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

Como intuito da pesquisadora foi de estabelecer uma relação de proximidade entre si e a realidade a ser investigada, o que, segundo André (2013, p.97) é de valiosa pertinência e importância:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ, 2013, p.97)

Optou por realizar um o estudo de caso, que Gil (1987, p. 58) define como “ [...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos para permitir um amplo e detalhado conhecimento. ” Essa escolha possibilitou analisar uma experiência ímpar e específica, mas que de alguma forma estabelecia diálogo com o contexto coletivo.

### **3.2. População / Amostra**

Foram selecionadas para participar dessa pesquisa 04 crianças com Síndrome de *Down* e as 04 professoras que lecionavam para essas crianças na EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani.

Para a escolha da EMEI a pesquisadora procedeu um levantamento de dados junto a SME e, de acordo com as informações obtidas, em junho de 2016, estavam regularmente matriculadas na Educação Infantil 107 crianças com deficiência, dentre essas 20 crianças com Síndrome de *Down*. Como a EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani era a escola dessa rede com maior número de crianças com Síndrome de *Down*. Esta escola foi selecionada para realização da pesquisa.

Nessa EMEI, estudavam 04 crianças com Síndrome de *Down*, em salas distintas, optou-se em não selecionar uma amostra de crianças para a pesquisa, mas em realizar o estudo com as 04 e suas respectivas professoras.

### 3.3 Local

A EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani, é uma escola Educação Infantil de um município do Vale do Paraíba Paulista. Nesta EMEI, de acordo com dados fornecidos pela equipe gestora da escola, em 16 de novembro de 2016, estudavam 752 crianças, das quais 04 eram crianças com Síndrome de *Down*.

Trata-se de uma escola de médio porte, 17 salas de aulas, sala da direção, sala de leitura interativa, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, parque infantil, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e lavanderia.

### 3.4 Instrumentos

A observação, como instrumento para coleta de dados, foi utilizada nesse estudo porque, segundo Marconi e Lakatos (2003) é um procedimento que incute no pesquisador a necessidade de apropriar-se sensivelmente da realidade a ser estudada e essa apropriação permite que ele obtenha dados preciosos para sua investigação social.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. [...] desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.190-191).

Ao realizar uma investigação de caráter científico pode-se optar pelo uso de uma modalidade de observação que mais se adeque aos objetivos da pesquisa e dialogue com o que se pretende investigar, essa pesquisa optou pelo uso da observação não-participante porque, de acordo Marconi e Lakatos (2003, p. 193)

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.193)

As observações dessa pesquisa foram realizadas nas aulas de Artes Visuais nas classes em que estudavam as crianças com Síndrome de *Down*, a partir de um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, apêndice I.

Também empregadas, para fins de coletas de dados, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes. Essa escolha se deu porque, em estudos de caso qualitativo, que se proponham os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado elas são das vias principais (ANDRÉ, 2013). E ainda, por concordar com as considerações sobre esse instrumento propostas por Lakatos e Marconi (2003, p.195-196)

A entrevista [...] é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. Alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.195-196)

As entrevistas semiestruturadas se estabelecem a partir de um rol de perguntas abertas, que permitem que o pesquisador e o informante dialogar, pautados nas questões estabelecidas, de forma mais dinâmica e flexível. O possibilita que o informante discorra mais abertamente a respeito do tema proposto. Conforme propõem Lakatos e Marconi (2003, p.197)

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.197)

Essa flexibilidade na estruturação da entrevista permitiu abranger, de forma mais plena, dados ricos e reveladores da fala do informante. O que foi pertinente para essa pesquisa, pois se acredita que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (MINAYO, 2008, p. 204).

Convém considerar que a pesquisadora e sua orientadora, elaboraram cuidadosamente as questões a serem conversadas, conforme apêndice II, e que a pesquisadora conduziu as entrevistas como numa conversa informal, tangenciada pelo propósito da investigação, de modo que a pesquisadora agiu como mediadora da produção das narrativas registradas e utilizadas para as análises presentes nesse trabalho.

Assim, defende-se a importância de uma autoria que admita negociações e que nos momentos de encontro, em especial o da entrevista, o pesquisador aja como mediador, sem perder a noção da necessidade de sua condução, mas, por outro lado, sem torná-la uma imposição. Essa autoria precisa aparecer nos trabalhos de pesquisa. O autor/mediador se faz presente em todos os momentos da pesquisa, iniciando na organização do projeto, passando pela realização e transcrição das entrevistas, finalizando com uma interpretação do material produzido. (RIBEIRO, 2007, p. 37)

No mesmo artigo, Ribeiro defende ainda que a metodologia de registro de entrevistas permite que “cada narrador se transforme em personalidades centrais dos acontecimentos daquela comunidade e tenha a oportunidade de mostrar suas próprias percepções” (RIBEIRO,



2007, p. 41). Nesta pesquisa estabelece-se a centralidade do professor para as ações da educação inclusiva.

### **3.5 Procedimento para Coleta de Dados**

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, CEP-UNITAU, que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade, dignidade, e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A aprovação se deu por meio do Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.818.329 (Anexo E).

Ao solicitar a autorização dos gestores da escola para se realização a coleta de dados, foi entregue a Secretaria Municipal de Educação e a direção da escola o ofício nº PPGEH-058/2016. Após a análise do documento a Secretaria Municipal de Educação deferiu o pedido através do Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa (anexo C) e a direção da escola assinou o Termo de autorização da instituição (anexo B).

Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores (anexo D) selecionados para pesquisa. Este lhes garantia o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. Eles concordaram em participar e assinaram o termo que documenta essa adesão.

Após isso, a pesquisadora realizou as entrevistas, semiestruturadas, com as professoras participantes do estudo, a partir de roteiro prévio de perguntas (apêndice II), composto de perguntas abertas, nas quais se buscava categorizar a realidade social da população estudada.

Além de realizar as entrevistas, a pesquisadora observou as aulas de Artes Visuais, a partir de um roteiro elaborado para esse fim, três vezes por semana, durante dois meses, em datas acordadas com as professoras e a direção da escola, nas turmas que estudavam as crianças participantes do estudo. Foram observadas no total 16 aulas, 04 aulas em cada sala, cada aula com duração entre 40 e 50 minutos. Durante essas aulas, a pesquisadora, além das observações, fez registros sobre a prática docente e as intervenções ou mediações que ocorrem em relação a essas crianças.

### 3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Segundo André (2013, p. 101), a “análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.” A análise é inerente à pesquisa, mas seu ápice, que acontece após a coleta de dados, possibilita que o pesquisador mergulhe num dos momentos mais preciosos e significativos de seu estudo. Ribeiro também se posiciona a esse respeito da seguinte forma:

Com essa nova perspectiva de produção de conhecimento o papel do pesquisador é alterado. É revisto seu posicionamento frente à criação e análise de “seus” documentos. A própria criação dos documentos é em si um ato de interpretação, resultante de um encontro com o (s) entrevistado (s). As narrativas são resultados de uma conversação, uma criação conjunta, desde o momento de sua gravação. A narrativa é organizada por sua estrutura vocabular, a partir das palavras usadas; por sua situação social, a interação intersubjetiva estabelecida entre os presentes; e por sua *performance*, pois quem fala, fala para uma audiência e essa performance é parte integrante da narrativa. (RIBEIRO, 2007, p. 37)

Marconi e Lakatos (2003) definem análise como uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores.

Diante da relevância dessa etapa da pesquisa, os dados obtidos por meio de observações e entrevistas semiestruturadas foram analisados pela Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2010), e expressos a partir de inferências e interpretação dos resultados.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. Metodologia esta que se propõe a interligar teórica e prática, com uma aceção peculiar aspecto no âmbito das investigações sociais.

De acordo com Bardin (2010), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p.33)

Trata-se de um procedimento metodológico que permite delinear os conteúdos coletados no processo de comunicação e proceder a inferência, com base em indicadores qualitativos ou quantitativos, de conhecimentos em relação a eles.

Para Bardin (2010) essa abordagem metodológica constitui-se uma estratégia de análise, pautada em critérios de rigor científico, que possibilita de forma mais ampla e abrangente o entendimento acerca dos dados coletados.

Após as observações e entrevistas, os dados coletados, bem como o referencial teórico, foram revisitados, lidos e relidos de forma minuciosa, a fim de se estabelecer *links* entre eles e as indagações propostas na pesquisa. A análise dos dados foi realizada com base nos referenciais teóricos apresentados na seção 2 e fundamentada nas concepções teóricas propostas por Mantoan (2003).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Caracterização das participantes da pesquisa

#### - Docentes

As docentes participantes dessa pesquisa foram professoras da EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani que, no ano de 2016, tinham em sua classe uma criança com Síndrome de *Down*. Nesse estudo, os nomes verdadeiros das professoras serão mantidos em sigilo, mas a pesquisadora escolheu nomeá-las, de forma fictícia, em homenagem a renomadas brasileiras, que imprimiram suas marcas, com grandiosidade, no cenário das Artes Plásticas: Tarsila do Amaral, Marina Caram, Djanira Motta e Silva e Beatriz Milhazes.

#### 4.1.1 Prof.<sup>a</sup> 1- Tarsila<sup>10</sup>

A Prof.<sup>a</sup> Tarsila tem 45 anos, é divorciada e mãe de um menino de 6 anos. É professora há 25 anos. Coursou Magistério na adolescência e depois Pedagogia.

Assim que concluiu a licenciatura, foi aprovada num concurso público municipal e começou a trabalhar como professora. Lecionou por 5 anos na Educação Infantil e foi convidada para trabalhar na gestão escolar. Foi diretora por 12 anos e depois trabalhou na Coordenaria Pedagógica.

Quando seu filho nasceu, há seis anos, optou por voltar para a sala de aula. Essa decisão foi tomada para ela poder trabalhar meio período e ter mais tempo para se dedicar ao menino.

Ela trabalha nessa EMEI como professora há 5 anos. Em 2016, escolheu ser professora da turma do Pré II. O que ela não imaginava é que essa turma lhe traria uma surpresa: uma aluna com Síndrome de *Down*.

Eu gosto desse nível porque eu consigo ver bem o resultado do meu trabalho. Assim, a resposta das crianças é muito rápida. Esse ano eu tenho 26 alunos, entre eles a Anita, ela tem Síndrome de *Down*.[...] Então, esse é o primeiro ano que eu pego uma criança inclusa e que tem Síndrome de *Down*. Então, de início assim quando me falaram “ah, você vai ter uma criança com Síndrome de *Down*”, me assustou. [...] Foi uma surpresa

---

<sup>10</sup> Tarsila é o maior pintor brasileiro. Nenhum, antes dela, atingiu aquela força plástica - admirável como invenção e como realização - que ela só possui, entre nós" [...] Nem também nenhum penetrou tão bem quanto ele a selvageria de nossa terra, o homem bárbaro que é cada um de nós, os brasileiros de verdade que estamos comendo, com a ferocidade possível, a velha cultura de importação, a velha arte imprestável, todos os preconceitos, em suma, com que o Ocidente, através das manhas da catequese, nos envenenou a sensibilidade e o pensamento. (ANDRADE, *apud* AMARAL, 2003, p.314)

para mim e me assustou. [...] Porque, eu não sabia com lidar. Na cabeça da gente vem o que você ouve os outros falando. Então, assim de início eu fiquei pensando, nossa, vou ter que fazer adaptações, vou ter que isso, vou ter que aquilo. Mas depois eu acabei me tranquilizando, dizendo assim, primeiro eu preciso conhecer a pessoa. Por que não é assim com os outros alunos? Não é? (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Esse é o primeiro ano que Tarsila recebe em sua classe uma criança com Síndrome de *Down*. Com Anita ela descobriu que para incluir uma criança com deficiência não é necessário fazer um planejamento diferente em virtude da deficiência, mas adaptar o planejamento da turma para que essa criança participe como as outras.

Então, para mim, incluir uma criança com Síndrome de Down é isso. É fazer ela participar de tudo. Não era um planejamento para ela. Se é inclusão, é o planejamento da turma, é o que faz com a turma fazer com ela também, para que ela seja inclusa. Pequenas adaptações temos que fazer. Pela questão do tempo de concentração, dos gostos, mas isso a gente já faz com as outras crianças também. Então, para mim o que ficou forte foi isso, eu não preciso fazer um planejamento para criança com Síndrome de *Down*, eu tenho é que incluir essa criança no grupo de crianças ditas normais. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Aos poucos ela descobriu o que era ser professora de uma criança com deficiência e esse entendimento lhe trouxe reflexões sobre como agir e organizar suas aulas diante da realidade da inclusão em sua turma.

#### 4.1.2 Prof.<sup>a</sup> 2- Marina<sup>11</sup>

A Professora Marina tem 33 anos é casada e mãe de dois filhos. Já morou em Pindamonhangaba/S.P., na cidade de São Paulo e hoje mora em São José dos Campos/S.P.. Em relação à sua carreira profissional, se formou no Magistério em 96 e essa decisão foi motivada pelas amigas.

Na verdade, morava no interior, eu morava em Pinda. Eu acho que foi meio assim que no embalo das amigas, né? As meninas ou faziam secretariado ou faziam Magistério. E aí eu falei “eu vou para linha do magistério, prefiro Magistério”. E aí de lá para cá não parei mais, né? (Prof.<sup>a</sup> Marina)

---

<sup>11</sup>Artisticamente, Marina Caram é das poucas artistas com algo a dizer, a comunicar, a expressar. Sua visão crítica, ao focalizar as injustiças sociais de nosso país, indiretamente abrange as de todo o Terceiro Mundo. [...] Na tela, no papel, na madeira, na pedra, na chapa, no bronze, Caram extravasa toda a potencialidade que lhe é inata. Sucessão de encontros, reencontros, descobertas achadas marcam sua trajetória. Íntegra, em sua totalidade, essa obra inusitada e sem igual, parcamente divulgada, em permanente ostracismo, merece a atenção de museólogos, críticos, marchands e promotores culturais, pois significa, em termos artísticos, muito do que é este país. (SCHMIDT, 1987, p 63.)

Assim que se formou conseguiu trabalho num colégio em São Paulo e trabalhou lá por 10 anos. Depois retornou para Pindamonhangaba/S.P. e trabalhou no comércio por 2 anos. Em seguida, mudou-se para São José dos Campos/S.P. e retornou à atividade docente.

Ela acredita e gosta muito do que faz, mas sua opção de retornar à docência foi para estar mais presente na vida de sua família.

Mas, assim, por conta da família, eu acho que a gente quer ter filho, que quer ser uma boa mãe, que quer se dedicar mais, eu acredito que ser professora proporcionar melhor isso, né? Porque a gente tem um horário mais flexível, embora a gente trabalhe muito, é um horário mais flexível. E assim, hoje me encontrei. É isso mesmo que eu quero para vida toda. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ela trabalha na EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani há 3 anos, e em 2016, escolheu atuar numa turma de Pré II. Assim como aconteceu com a Professora Tarsila, em sua turma foi matriculada uma aluna com Síndrome de *Down*. Ela relata que chegada de Lygia em sala aconteceu com “leveza” “Olha, eu acho que foi tão sutil a chegada dela na nossa sala. Foi uma coisa tão leve[...]” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Marina considera que a escola onde leciona é uma escola inclusiva e que oferece um ensino de qualidade para as crianças com deficiência.

É uma escola muito boa, é uma escola muito grande, é uma escola onde a gente vê inclusão acontecer de fato. Tem muito aluno, tem bastante criança que faz parte do projeto de inclusão. Eu acho que praticamente em todas as salas tem uma criança de inclusão. E eu acredito sim que aqui a gente oferece um atendimento de qualidade. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

De acordo com ela, a inclusão de crianças com deficiência é uma constante no cotidiano da escola e o trabalho já se desenvolve com consistência e compromisso pedagógico.

#### 4.1.3 Prof.<sup>a</sup> 1- Djanira<sup>12</sup>

A Professora Djanira tem 45 anos e é divorciada. Tem uma filha já casada e uma neta.

Olha para você ver que engraçado, antes da minha neta nascer a minha filha falava assim que eu não ia ligar para netinha porque eu já trabalho com criança, já vivo

---

<sup>12</sup> Djanira da Motta e Silva foi pintora, desenhista, ilustradora e cenógrafa. Era preciso ter visto Djanira pintando oito, dez, doze horas diárias [...] para avaliar a força íntima dessa criatura, tão concentrada em sua criação. Mostrou-me seus desenhos, e são centenas: não se passou um dia sem que a artista procurasse corrigir e apurar a sua técnica em exercícios de sensibilidade e agilidade. Seria necessário ver também o que está por trás de cada obra sua concluída – os esboços ou estudos preparatórios de seus quadros pintados. (LEITE, 2005, p.53)

rodeada de criança. Eu explicava para ela que não, embora eu conviva com muitas crianças nenhuma delas é minha neta. Eu gosto dos meus alunos, mas o amor que eu tenho pela minha neta é diferente. E é mesmo, é outro amor. Mas tudo o que eu faço para os alunos e faço para ela também. [...] (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ela se formou mais tarde, após o divórcio e, em suas palavras, “quando a filha já estava criada”. Djanira gosta muito do que faz e se compromete com o trabalho, porque ele é imprescindível para a sua sobrevivência. “Eu sempre digo para minha filha que o melhor casamento que a gente pode fazer é com o trabalho, porque ele não deixa a gente na mão e, se as coisas apertarem, a gente está garantida.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ela acredita que a escolha pela profissão docente aconteceu quando era bem pequenina, de forma lúdica e espontânea. “Eu sou professora e eu acho que eu escolhi essa profissão foi brincando de escolinha desde criança. Eu acho que eu gostei das brincadeiras e acabei sendo professora no futuro. Eu me formei tarde, né? Mas eu escolhi ficar nisso, eu escolhi assim brincando”. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Assim como Tarsila e Marina, em 2016, Djanira escolheu atuar em uma turma de Pré II e essa escolha lhe trouxe uma aluna com Síndrome de *Down*. Embora fosse a primeira vez que ela teria uma aluna com *Down*, Djanira ficou muito feliz com a notícia e sua felicidade aumentou quando descobriu o quanto Noêmia era carinhosa e cativante.

Este é meu primeiro ano com crianças com Síndrome de *Down*. Eu já trabalhei outros anos com crianças com outros problemas, mas esse é o meu primeiro ano com *Down*. Mas eu gostei muito mesmo. Minha aluna com Síndrome de *Down* é uma gracinha, super amorosa. Ela é muito carinhosa, é aquela criança que cativa. Quando você chega ela já fala oi. Ela abraça as suas pernas porque não dá a altura dela. Ela sempre quer colo. Ela agarra na gente como um macaquinho. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Djanira acredita na inclusão e pensa que a criança com *Down* tem que aprender com as outras crianças e ser tratada com o mesmo respeito.

Mas ela é um encanto, porque ela interage, porque ela se expressa bem. Eu acho que inclusão é isso, a criança estar junto com as outras, a criança ser tratada como as outras, com o mesmo respeito. É a criança aprender com as outras, no tempo dela, até porque ela é uma criança normal como as outras. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Para ela o respeito se estende não só as relações interpessoais, mas compreensão do ritmo e do modo de aprendizagem de todas as suas crianças.

#### 4.1.4 Prof.<sup>a</sup> 4- Beatriz<sup>13</sup>

A Professora Beatriz tem 38 anos e é casada e tem duas filhas. Mora em São José dos Campos/S.P. há 12 anos, antes morava em São Paulo.

É professora há 20 vinte anos. Sempre trabalhou na Educação Infantil. Foi estagiária e já atuou em escola particular. Depois que foi aprovada num concurso lecionou em outras escolas da rede, mas já trabalha nessa escola há 3 anos.

A escolha pela profissão se deu porque ela pelo gosto pelas crianças e também por influência das amigas.

Eu me tornei professora porque eu sempre gostei de criança pequena e achava bacana trabalhar com elas. Mas quando eu fiz Magistério eu escolhi esse curso porque todas as minhas amigas estavam fazendo Magistério, daí em fiz também. Eu gostei e estou nessa profissão até hoje. E olha só que engraçado, eu fui a única que continuou como professora, as outras meninas mudaram de área, só eu que não. Eu acho que eu tinha mesmo que seguir nessa profissão, foi por isso que deu certo. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Além disso, essa atuação profissional permite que ela possa se dedicar mais à família, especialmente, às filhas. “E para mim é bom também porque eu quero ficar mais tempo com a minha família, estar mais perto das minhas meninas, e como eu trabalho meio período na escola eu consigo dar conta de tudo o que eu quero fazer. Apesar que nos finais de semana eu faço muita coisa da escola. ” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Assim com as demais professoras, Beatriz escolheu lecionar numa turma de Pré II em 2016, e também recebeu a notícia que seria professora de uma aluna com Síndrome de *Down*.

Esse ano eu sou professora do Pré II e tenho uma aluna, a Adriana, que tem Síndrome de *Down*, e é por causa dela que a gente está conversando, né? Ela foi minha primeira aluna com Síndrome de *Down* e eu acho que nós nos demos muito bem. Eu não tinha nenhuma experiência com crianças como ela. Na verdade, eu estou aprendendo a cada dia. Mas nenhuma criança, nem que as são ditas normais tem manual de instrução. Que bom! Assim a gente tem a chance de aprender a cada dia e ensinar um pouquinho do que sabe. Mas, a Adriana é uma belezinha de criança. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

A princípio Beatriz teve um pouco de receio, porque não sabia como iria atuar com a garota. Mas se abriu ao aprendizado e conseguiu bons resultados.

Ela é muito querida. Não me dá trabalho, não costuma brigar, só revida se provocarem. Mas ela é um aprendizado diário para mim. Quando eu soube que ela vinha pra minha sala eu fiquei apreensiva pensando como seria, se eu ia ter que fazer tudo diferente

---

<sup>13</sup> Beatriz Milhazes (artista plástica brasileira) - Sou uma carnavalesca conceitual. O mesmo acontece com a cultura psicodélica e a religião, ainda que eu acredite em Deus. Acho que uma caminhada na praia é a melhor maneira de conectar geometria séria e carnaval". (MILHAZES, 2002. p.92)



pra ela, mas não. Foi tranquilo, ela acompanhou a turma, do jeito dela, mas acompanhou. Deu tudo certo. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

### - Discentes

As crianças com Síndrome de *Down* que participantes dessa pesquisa, em 2016, estudavam na EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani. Assim como fora feito com as docentes, seus nomes verdadeiros serão mantidos em sigilo, mas a pesquisadora irá nomeá-las, de forma fictícia, para homenagear grandes nomes femininos do cenário das Artes Plásticas no Brasil.

Os dados, em relação às crianças a seguir apresentados, foram obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes dessa pesquisa.

#### 4.1.5 Anita <sup>14</sup>

Anita é uma garota de 5 anos, alegre, extrovertida, que gosta de brincar e desenhar.

Iniciou sua vida escolar bem cedo, numa creche da REM. Em 2016 foi aluna da turma do Pré II da Prof.<sup>a</sup> Tarsila.

No cotidiano da sala de aula, envolve-se em brincadeiras, em momentos de interação com os colegas e não costuma brigar com as outras crianças. Ela gosta do convívio social, mas muito barulho a incomoda.

Anita aprecia muito situações lúdicas e atividades de Artes.

[...] ela tem grande encantamento pelas Artes Visuais sim. Ela gosta muito, qualquer uma das modalidades, seja desenho, recorte e colagem, seja pintura. A modelagem, no caso dela, é a que ela mais se apaixonou. [...]. Mas a Arte chama muita atenção dela. E assim você através da Arte eu consigo até cativar para que ela aprenda outras coisas. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Do seu modo, participa das aulas ativamente, mas seu tempo de concentração é curto. “O que eu vi, na minha experiência, é que ela aprendia com as Artes outras coisas que ela não tinha concentração e que as outras crianças gostam e tem uma competência maior já nessa idade.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

---

<sup>14</sup> Anita Malfatti- Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. Poucas vezes através de uma obra torcida para má direção, se notam tantas e tão preciosas qualidades latentes. Percebe-se de qualquer daqueles quadrinhos como a sua autora é independente, como é original, como é inventiva, em alto grau possui um sem-número de qualidades inatas e adquiridas das mais fecundas para construir uma sólida individualidade artística. (LOBATO *apud* BATISTA 1980, p.165)

#### 4.1.6 Lygia<sup>15</sup>

Lygia tem 6 anos. É uma menina carinhosa, tímida e muito reservada. “Olha, ela é uma criança assim um pouquinho mais quieta, ela não é aquela criança muito extrovertida.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Iniciou sua vida escolar em 2015 na EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani. Em 2016, foi aluna da turma do Pré II da Prof.<sup>a</sup> Marina.

No cotidiano da sala de aula, envolve-se pouco em brincadeiras, mas participa de interação com os colegas. Quando contrariada fica brava e briga com as outras crianças. Ela aprecia o convívio social, inclusive é muito querida pelos colegas. “Na verdade, as crianças da sala dão uma “mimadinha” na Lygia. Eles paparicam um pouco ela. Mas é tudo tranquilo, uma relação boa.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Lygia compreende as regras e combinados, mas precisa ser lembrada em algumas situações da rotina de um combinado importante: não bater nos colegas. Quando ela bate em algum colega é solicitado pela professora que ela peça desculpas e faça carinho no colega.

Quando ela briga eu faço pedir desculpa. Teve uma situação que ela chegou a ficar sentadinha. Porque quando as crianças brigam eu falo “você agora vai refletir sobre o que fez”, “como você bateu então agora você tem que sentar e refletir que não foi legal ter batido”. Eu falo isso com todos. E ela precisou disso. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ela, ao se expressar pela linguagem oral, se faz entender. Fala seu nome, o nome dos colegas e da professora.

Gosta muito de brincar, no parque já explora todos os espaços. A estagiária a acompanha para garantir sua segurança, mas foi orientada pela professora a incentivar ao máximo a autonomia da Lygia.

Ela também gosta muito de Artes. Seus desenhos hoje têm bastante símbolos gráficos, não são mais garatujas. Ela costuma explorar todos os materiais oferecidos pela professora sem resistência.

Em Artes, por exemplo, eu percebi a evolução do desenho e fato dela relatar o que desenhou. Ela fazia bastante garatuja, rabiscava bastante, agora ela faz mais bolinhas. Mas agora ela conta o que desenhou. No início ela só riscava, riscava, agora não, ela relata. Ela fala que fez um dinossauro, que fez um jacaré. Ela conta o que desenhou. Ela está mais autônoma nessa questão dos materiais que eu te falei, ela troca de cor, ela escolhe o que ela quer usar. Então isso eu vejo também como um avanço. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

---

<sup>15</sup> A trajetória de Lygia Clark é a aventura do espaço. A torção da lógica do plano em fluxo das pulsões define seus marcos. Desde a percepção empírica dos degraus de escadas como uma estrutura arquitetônica de planos, o processo de Lygia Clark implica a conversão de uma arte sobre o plano geométrico em poética da topologia e de sua experiência. (HERKENHOFF, 1999. p. 7)

Lygia costuma permanecer bastante tempo na atividade, gosta de pintura, massinha, colagem. Faz colagem sozinha, não precisa mais de ajuda de adulto, aprendeu colocar a cola e fica feliz com sua conquista, sujar as mãozinhas para ela não é um problema.

#### 4.1.7 Noemia<sup>16</sup>

Noemia tem 5 anos, é uma criança muito carinhosa e cativante. “Minha aluna com Síndrome de *Down* é uma gracinha, super amorosa. Ela é muito carinhosa, é aquela criança que cativa.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ela costuma se envolver em jogos e brincadeiras. Gosta da interação com os colegas e, algumas vezes, esquece que não pode bater nas outras crianças. Mas relaciona-se bem o grupo. “Ela é uma criança que interage, que brinca, que briga, que bate, que corre e que provoca as outras crianças também.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Do seu modo, participa das rodas de conversa, porém não se expressa com clareza, sua fala precisa ressignificada, para ser compreendida.

Costuma se envolver nas atividades propostas, mas em alguns momentos reclama que está cansada, começa a abrir a boca para dizer que está com sono, cria desculpas para não as realizar. Quando a professora conversa com ela e insiste para fazer, ela vira o rosto, dá as costas e sai, ou então agrada a professora com elogios, sorrisos e beijinhos.

Então eu precisava ser muito firme com ela. Eu explicava para ela, agora todos vão fazer a atividade e você vai fazer também. Eu posso sentar junto com você ou a estagiária, mas você vai sim fazer a atividade agora. Às vezes ela falava que não queria e saía assim emburrada, mas daqui a pouco, quando ela via que estava todo mundo ali na mesinha fazendo trabalhinho, ela voltava e dizia que ia fazer. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ela gosta muito de atividades de Artes. Explora massinha de modelar, colagem, guache, mas com supervisão da estagiária ou da professora.

A Noemia sempre gostou de participar e deixo ela livre, mas fico atenta. Em relação a pintura, tinha mesmo que ficar de olho, porque ela adorava guache, então ela pintava a mesinha, pintava a mão, pintava tudo, pintava até o colega, com o pincel ela pintava a roupa no amigo. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

---

<sup>16</sup> Noêmia Mourão é definida como pessoa lírica, romântica, contemplativa e ciosa de sua solidão criadora. Também ganha vulto como “a mais bela expressão da pintura feminina no Brasil” (Vinicius de Moraes, 1994), a “menina vestida de azul da pintura brasileira” (Luís Martins). Corroborando tais juízos Sérgio Milliet identifica a sua obra como expressão do talento feminino das pintoras paulistas [...] (SIMONI, 2014, p.53)

O gosto pela experimentação dos materiais era tão intenso que Noemia costumava explorá-los de modo exagerado, apesar disso ela não foi privada do contato com eles. Sua professora entendeu que a supervisão de um adulto era oportuna para dosar a intensidade da experimentação e se organizou para que isso acontecesse durante as aulas.

#### **4.1.8 Adriana<sup>17</sup>**

Adriana é uma garota de 5 anos muito alegre, sorridente e carinhosa. “Ela é extremamente carinhosa, amorosa. É linda mesmo.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Envolve-se, na maioria das vezes nas atividades propostas. Em alguns momentos, é necessário que a professora faça intervenções para que ela participe.

Ela gosta de participar. Tem dia que ela faz corpo mole. Daí a gente incentiva, convida para participar. Às vezes tem que dar uma dura nela, porque ela quer fazer as coisas no tempo dela, mas aqui não é assim, a gente tem uma rotina e ela tem capacidade de participar dessa rotina, de fazer com os outros. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Ela interage bem com os colegas e demonstra gosto pelo convívio social. “O convívio social é bom. É uma criança, pelo menos para mim, normal. Ela brinca, ela corre, ela bagunça, ela sorri, ela faz tudo como as outras crianças.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Está a aprender os combinados da sala “já consegue respeitar os combinados do grupo, quando faz travessura, sabe que está fazendo coisa errada. [...] Não me dá trabalho, não costuma brigar, só revida se provocarem”. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Tem dificuldades em se expressar pela linguagem oral, nem sempre é possível compreender o que ela diz.

Participa com muito gosto das atividades de Artes “E você precisa ver, os trabalhos da Adriana são muito próximos dos trabalhos dos outros. Ela ainda não figura não, mas ela explora muito as cores, os traçados. Ela é caprichosa.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Explora os materiais e os suportes gráficos com autonomia. Mas precisa de constante supervisão, porque tem o hábito de saboreá-los. “Ela adora tinta, mas a gente tem que ficar pertinho dela, porque ela começa olhando bem de perto, depois cheirando e, se bobear, ela comia mesmo.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

---

<sup>17</sup> Adriana Varejão é Artista visual. Sua obra expõe a violência nos processos de assimilação cultural. Questiona ainda a superfície pictórica, o papel simbólico da imagem e a maleabilidade de seus signos. Tal como as incisões em sua pintura, a iconografia colonial surge como irrupção anacrônica. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017).

Assim como Djanira, Beatriz percebeu que supervisão de um adulto era indispensável para que sua aluna pudesse explorar os materiais com liberdade, mas sem exageros.

## 4.2 Análise dos dados

Em posse dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes do estudo, as informações, gravadas em mídia digital, foram transcritas e as organizadas para serem inseridas no *Software* de Análise textual IRaMuTeQ.

O IRaMuTeQ, segundo Camargo e Justo (2013)

é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)). (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.1)

O *software* procedeu a organização dos vocábulos ditos pelas participantes, nas entrevistas, conforme o número de incidências e, de acordo com a similaridade de contextos, os dispôs em categorias ou “Classes de Palavras”.

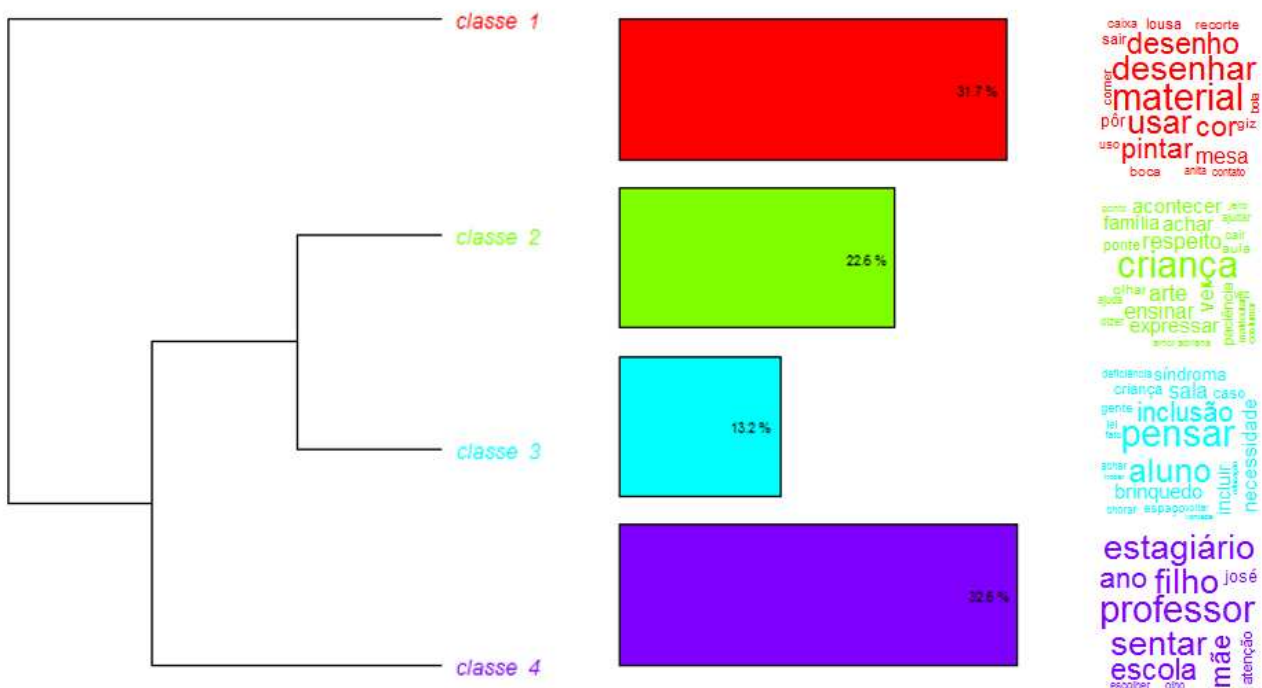
O IRaMuTeQ, ao constituir uma Classe de Palavras, estabelece que os vocábulos desta não serão considerados em outras classes, isto porque o *software* categoriza que se os vocábulos de uma classe têm proximidade somente entre si, com isso, não podem ser dispostos em classes distintas. E ainda esquematiza as Classes de Palavras e a estrutura de acordo com maior ou menor proximidade textual.

Pode-se observar no Dendograma da Figura 2, apresentado a seguir, que a partir dos dados dessa pesquisa, o IRaMuTeQ estruturou 4 Classes de Palavras.

Ao analisar o Dendograma da Figura 2, percebe-se que as Classes 2 e 3 apresentam maior proximidade, por isso estão agrupadas por uma chave. A Classe 4 também estabelece relação com o as Classes 2 e 3 e a Classe 1 dialoga com a Classe 4. Nesse Dendograma, observa-se que não há Classes de Palavras que se contrapõem, mas sim a intersecção entre elas. Apesar de distintas, as Classes de Palavras, em termos de conteúdo textual, estão inter-relacionadas.

É possível observar que, na nuvem de palavras que aparece ao lado de cada classe, o tamanho gráfico da fonte está diretamente relacionado ao número de incidências da palavra no discurso analisado. Fontes maiores indicam maior incidência de palavras e fontes menores menor incidência. Por isso, na nuvem da Classe 2, por exemplo, as palavras **criança**, **respeito** e **arte**, se destacam das palavras **vez**, **jeito** e **ajudar**.

**Figura 01-** Dendograma Classes de Palavras



Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

O IRaMuTeQ gera relatórios que permitem variados tipos de análise. Nessa pesquisa, entretanto, pretende-se elencar, a partir da análise textual do *software*, os termos referentes a cada uma das Classes de Palavras, com o intuito de verificar, no discurso das professoras participantes, suas principais considerações em relação à inclusão de escolar de crianças com Síndrome de *Down* e o trabalho pedagógico que é desenvolvido no eixo curricular Artes Visuais.

Ao analisar entrevistas, o IRaMuTeQ gerou quatro relatórios com segmentos de frases e as palavras que os constituem. A partir disso, foi possível verificar em quais frases aparecem essas palavras destacadas pelo *software* e estabelecer relações entre a fala das professoras, o referencial teórico e as observações que a pesquisadora realizou no contexto escolar.

De acordo com o tema principal, as Classes de Palavras estão nomeadas nessa pesquisa, conforme a Tabela 02. Nessa tabela também é possível visualizar os subtemas contidos nas falas dos professores.

Tabela 02- Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras

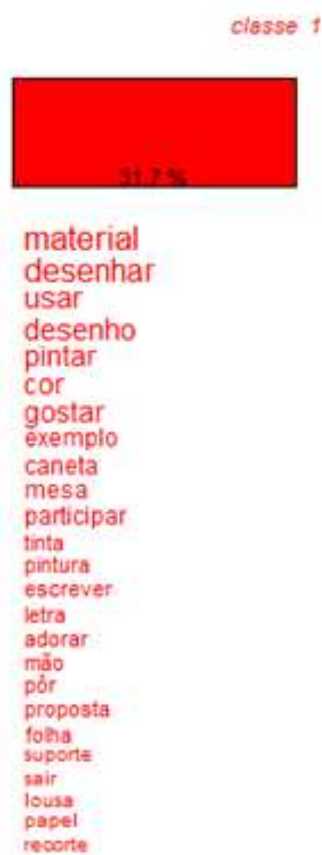
Classe de Palavras	Tema Principal	Subtemas
<b>Classe 1</b>	Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptações Curriculares</li> <li>- Estratégias para aprendizagem</li> <li>- Estratégias de inter-relação</li> </ul>
<b>Classe 2</b>	O ensino de Artes Visuais e a criança pré-escolar: um diálogo entre respeito e criatividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações educativas</li> <li>- Contexto de aprendizagem</li> <li>- Expressão criadora da criança</li> </ul>
<b>Classe 3</b>	A inclusão escolar pensada para o aluno pré-escolar com Síndrome de <i>Down</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angústias iniciais</li> <li>- Propostas inclusivas</li> <li>- Práticas inclusiva deficitárias</li> </ul>
<b>Classe 4</b>	Perfil docente: quem é professor que atua na educação inclusiva?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha profissional</li> <li>- Docentes clamam por apoio</li> <li>- Disposição para aprender</li> </ul>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, a partir das Classes de Palavras apresentadas pelo IRaMuTeQ (2017).

#### 4.3 Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais, na perspectiva da Educação Inclusiva.

O IRaMuTeQ, ao elencar as Classe de Palavras, apontou que nas Classes 4 e 1 há termos recorrentes em, respectivamente, 32,6% e 31,7% das falas das professoras. Ao comparar a incidência dessas com as das Classes 2, (22,6%) e 3 (13,2%), percebe-se que as temáticas das Classes 4 e 1 destacam-se, o que releva sua importância para as professoras entrevistadas.

**Figura 02: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classes 1**



Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

Para analisar a Classe 1, Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva, que contém uma sequência de 25 palavras, foi considerado termo material ou materiais, que aparece com maior incidência, a fim de se verificar em que momentos ele ocorre nas falas dos professores.

Como o *software* gera um relatório que permite identificar todos os segmentos de texto em esse termo se faz presente, foi possível verificar em quantos e em quais segmentos ele aparece, bem como constatar que ele foi mencionado na fala das quatro professoras.

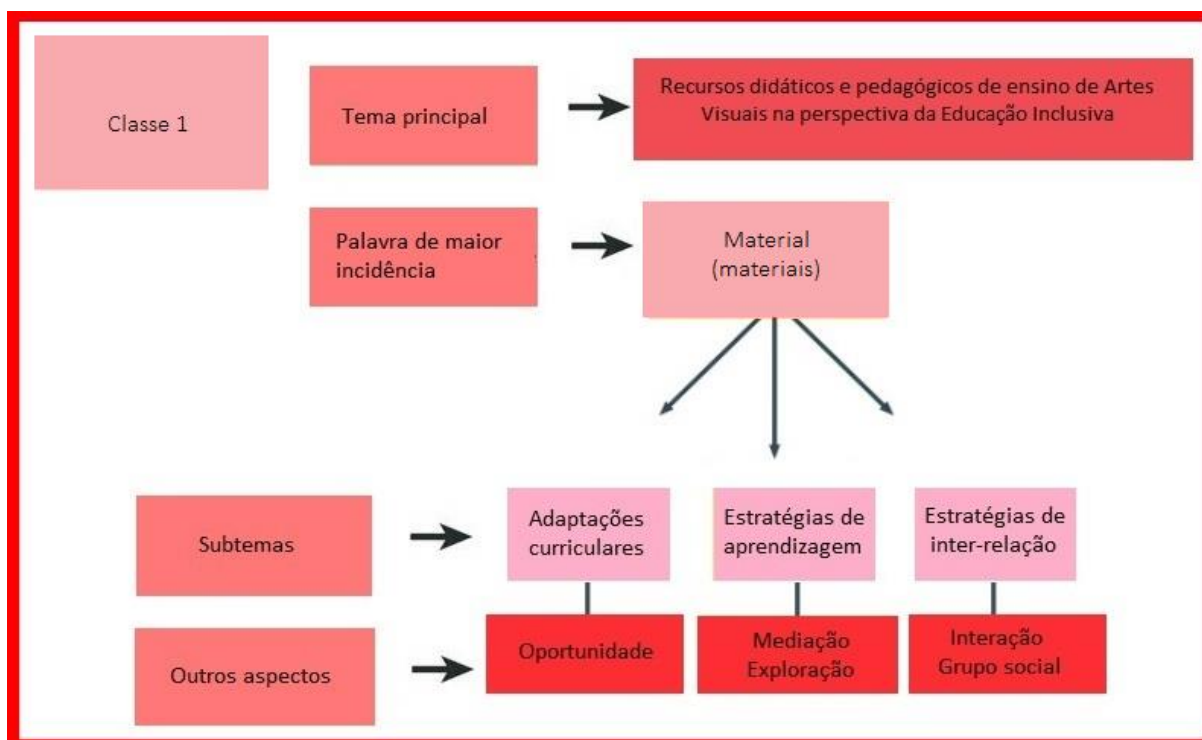
Esse procedimento foi empregado para análise das demais Classes de Palavras “2, 3 e 4” consideradas nesse estudo.

A palavra material, quando citada, aparece relacionada a outras palavras de mesma classe, por exemplo, gostar, participar, usar, suporte, proposta. A partir desse dado, o trabalho de análise buscou compreender a inter-relação existente entre o tema principal e as palavras da Classe 1 e verificou-se que elo se estabelece dentro de subtemas. A palavra material ou materiais, associada as outras palavras da Classe 1, se faz presente na fala das professoras dentro



seguintes subtemas: **Adaptações curriculares, estratégias para aprendizagem e estratégias de inter-relação.**

**Figura 03- Fluxograma da Classe 1**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

O fluxograma da Figura 03 apresenta o tema principal da Classe 1, os subtemas e a palavra de maior incidência. Também mostra que a palavra material ou materiais, ao relacionar-se com os subtemas, contextualiza outros aspectos: oportunidade, mediação, exploração, interação, grupo social.

Desta forma é possível sinalizar que o discurso das professoras, organizado pelo IRaMuTeQ na Classe 1, sugere que os materiais, ou recursos didáticos e pedagógicos utilizados nas aulas de Artes Visuais, constituem-se como elementos de adaptação curricular, e são empregados como estratégia para favorecer a aprendizagem e a inter-relação das crianças.

Os trechos de falas das professoras, a seguir apresentados, sugerem que as adequações de materiais, oportunizadas pelas docentes, constituem-se como tentativas de contribuir para que a criança com Síndrome de *Down*, participe ativamente das aulas de Artes Visuais, seja incluída nas atividades, consiga aprender e se relacionar com os colegas.

Mas eu fui conversando propondo intervenções nos desenhos, apresentando materiais diferentes, canetas diferentes, papéis coloridos, estimulando as criações [...]. Eu fui fazendo com ela, respeitando o tempo dela, mas incentivando ela a participar com o grupo. Foi dando resultado. As produções dela estão evoluindo, a concentração já está maior. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Tem dias que ela quer a caixa onde a gente tem recortes de várias formas para ela criar o que ela quer ali no papel dela. Né? Mas isso é um material que a gente tem para toda sala. E o que eu acho que faz a diferença é essa interação com o grupo. A gente nunca colocou a Anita como um problema para sala [...] então, essa interação desde o começo eu acho que fez muita diferença também no aprendizado dela. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

E ela se envolveu muito, ela gostou muito de explorar diferentes tipos de caneta, tipos de lápis diferentes, giz pastel, diferentes suportes para desenhar, lixa para reconhecer as texturas, os efeitos que dão, mostrar que cada material tem um efeito diferente. [...] ela interage bem com as crianças, ela aceita trocar o material [...] ela participa bem das atividades, faz o que é proposto, do jeito dela, mas faz. Ela gosta muito de Artes, então ela se envolve bastante, ela participa, ela conta o que desenhou. Eu vejo a participação dela como algo muito positivo e os avanços que ela teve também. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Eu vejo que as minhas contribuições são no sentido de possibilitar para ela o contato com diversos materiais e suportes gráficos, de garantir que ela explore, use e aprenda com esses materiais [...] eu acho que é permitindo que ela aprenda, que ela se expresse autonomia e segurança, que eu consigo garantir que ela seja inclusa de maneira mais plena. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Percebe-se que as docentes buscam, por meio das atividades e dos materiais, envolver as crianças com Síndrome de *Down* nas atividades e criar momentos de interação com as demais crianças para possibilitar que, especialmente para as crianças com Síndrome de *Down*, vivenciem momentos de inclusão e aprendizagem.

#### 4.3.1 Adaptações curriculares

A necessidade de adaptação curricular é percebida pelas professoras e lhe impulsiona se organizarem para que elas se estabeleçam. Essa dinâmica sugere que elas já tenham compreendido que “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.” (MANTOAN, 2003, p.33)

Essa compreensão pode ser observada na fala da Prof.<sup>a</sup> Marina, quando conta sobre sua ação pedagógica ao perceber a necessidade de Lygia em explorar os materiais e realizar movimentos maiores ao desenhar.

Por exemplo, no Pré II a nossa proposta não é tanto mais exploração. [...]No Pré II eles já têm mais essa autonomia, já compreenderam como é o uso material, já se apropriaram dos conceitos. Mas eu trabalhei bastante essa questão de exploração de material por conta da Lygia. Mas ela ainda está nessa fase assim de explorar o espaço,

então ela gosta quando eu ponho um material maior, de desenhar na lousa também ela gosta, eu acho que é por conta de fazer esse movimento mais largo. Então, eu busco dar essas oportunidades, eu sigo o planejamento, mas dou chance para ela fazer o que gosta também e sempre fazer com os outros. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Também ocorre no relato da Prof.<sup>a</sup> Beatriz sobre uma intervenção, proposta por ela, para que Adriana pudesse desenvolver seus desenhos.

Antes ela pegava uma folha de papel riscava e um segundo terminava a atividade, mas eu fui conversando propondo intervenções nos desenhos, apresentando materiais diferentes, canetas diferentes, papéis coloridos, estimulando as criações. Esse tipo de trabalho fazemos com as crianças de níveis menores, não é uma intervenção específica para crianças especiais, mas para qualquer criança avançar. Eu fui fazendo com ela, respeitando o tempo dela, mas incentivando ela a participar com o grupo. Foi dando resultado. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

E ainda se faz presente nas considerações da Prof.<sup>a</sup> Djanira sobre oferecer espaços diferenciados para a realização das atividades.

Eu coloquei os materiais na mesinha, no chão, para que eles tivessem liberdade de escolha, quem quer trabalhar na mesinha trabalha, quem quer trabalhar no chão trabalha. Pintura a mesma coisa, no cavalete, na mesinha, no chão, porque eu combinava com eles, tudo tem um limite, nós não vamos sair pintando parede. Para tudo fazíamos um combinado. A Noemia sempre gostou de participar e deixo ela livre, mas fico atenta. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

É possível observar que as professoras, ao perceberem as limitações ou necessidades das crianças com Síndrome de *Down*, articulam-se, dentro dos recursos que dispõem no momento, propõem adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais, para oportunizar às crianças o acesso à situação de aprendizagem que é oferecida.

Esse movimento docente, dialoga com as considerações de Mantoan (2003), em relação a necessidade de se garantir um ensino de qualidade e se viabilizar estratégias pedagógicas para esse fim.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. (MANTOAN, 2003, p.34)

Este movimento também sugere que essas professoras estão abertas a escuta das crianças, inclusive da criança com Síndrome de *Down*, e são sensíveis as suas necessidades. Essa abertura contribui para a fluência do trabalho que é desenvolvimento, porque, segundo Barbiere (2012), oportuniza não só o acesso ao conteúdo da aula Artes ou ao aprendizado de algum procedimento, mas o estabelecimento de vínculos na relação com as crianças, e vínculos necessários para solidificar a aprendizagem.

A relação com as crianças também precisa fluir. Afinal, de nada adiantaria trazer uma bagagem imensa de formação em história da arte, em leitura de imagens, sobre como perceber as imagens e os ambientes, se na sala de aula não tivermos abertura, escuta, espaço para o outro. Precisamos de tudo isso. (BARBIERI, 2012, p.149)

Essas contribuições, embora sejam muito significativas para a inclusão escolar dessas crianças, são feitas pelas professoras de acordo com suas possibilidades. Ou seja, elas propõem adaptações de acordo com o julgam pertinente e oportuno, mas, na verdade, elas fazem testes para verificar o que dá certo ou não.

Muitas vezes temos dúvida do que possa fazer para que essa criança avance mais, mas aí não tem respaldo nenhum. Ficamos só nós na escola fazendo o que achamos que é melhor, mas nem sempre o que estamos fazendo é o ideal, ou é o correto, digamos assim. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Eu vejo assim, que tem sim muita boa vontade e a gente tenta se virar para que essas crianças fiquem bem, gostem da escola, aprendam. Mas eu acho que só boa vontade é pouco. Às vezes pensamos que estamos fazendo tudo certo, que estamos fazendo o melhor, e nem estamos. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Essa incerteza sobre como adaptar o material ou sobre como melhor oportunizar situações de aprendizagem, de acordo com o relato das professoras, acontece porque elas não têm conhecimentos para trabalhar com crianças com deficiência e não lhes é oferecido formações ou apoios pedagógicos que possam subsidiar a prática com essas crianças.

Eu acho que essa mudança na lei foi positiva, porque é uma necessidade real dessas crianças, mas eu acho que temos muito que avançar muito, muito mesmo. Eu acredito que até em questão de formação. Eu acho que nós temos que investir muito ainda na formação do professor. Essa discussão ainda tem que acontecer. Eu acho que muita coisa ainda falhamos até mesmo por falta de conhecimento. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Mas se soubéssemos como lidar, se tivesse formação para isso, a gente ia acertar bem mais. Eu tento fazer o que eu consigo de melhor, eu vou atrás mesmo, leio livros, converso com a família, converso com outros profissionais e tento aprender, como se diz, na raça. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

A dificuldade relatada pelas professoras, em relação ao conhecimento sobre o material, ou adaptação dele, mais adequado a necessidade da criança com Síndrome de *Down* foi notada pesquisadora, durante as aulas que participou, ao perceber, por exemplo, que em atividades de recorte com tesoura, as 04 crianças participantes da pesquisa não puderam participar qualitativamente, porque não conseguiam manusear de modo adequado a tesoura.

Suas professoras, na tentativa de suprir essa necessidade, pediam as elas que recortassem com as mãos ou lhe ofereciam figuras recortadas. Mas, em momento algum, ofereceram à essas crianças uma tesoura de mola, que seria o material adequado para esse fim. Embora a escola disponha desse recurso, porque compõe os itens do inventário da Sala de Recursos, ele não foi viabilizado às crianças.

Com essa observação, a pesquisadora sugere que as professoras não ofereceram esse material às crianças porque o desconheciam.

Em relação a isso, Mantoan (2003) faz duras considerações ao dizer que “Por meio dessas “válvulas de escape”, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.” (MANTOAN, 2003, p.18).

As provocações de Mantoan (2003) sugerem que alegar que não se faz um trabalho inclusivo de qualidade, por falta de formação especializada, pode ser uma estratégia de comodismo diante de uma situação que exige dinamismo e ação.

#### **4.3.2 Estratégias de Aprendizagem**

No discurso das professoras também é possível verificar que, para elas, o material de Artes Visuais pode ser utilizado como oportunidades ou estratégias de mediação de aprendizagem.

A Prof.<sup>a</sup> Tarsila explica que aproveita a ludicidade que a Arte oferece para ensinar conhecimentos de outros eixos curriculares. Por exemplo, quando Anita interage com a massinha de modelar, ela torna essa situação uma possibilidade de medição, uma estratégia, para o acesso aos saberes matemáticos.

É assim o que eu te falo, são assim, mediações mesmo ou estratégias que se usa de momento. [...] Mas na Arte, ela brincando conosco, ela faz contagem mesmo. Enquanto ela está fazendo as salsichas, as bolinhas, ela se entretém muito mais ali, porque tem a questão do sentir, de ter a massinha, de ter um material. Aproveitamos esse momento para trabalhar a matemática com ela. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

É possível considerar que a professora compreende que o material de Arte é um recurso que favorece a aprendizagem em diversos contextos, desde que exista intervenção docente para motivar a aquisição de novos saberes. Essa compreensão está contextualizada com os apontamentos de Mantoan (2003), sobre fatores que colaboram para o sucesso da aprendizagem.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN 2003, p.38)

Para a autora, o aprendizado se estabelece quando se considera que as limitações, as dificuldades de cada criança não são restrições e sim novas oportunidades de contato com o saber.

Essas novas oportunidades aparecem não só na fala da Prof.<sup>a</sup> Tarsila, mas também da Prof.<sup>a</sup> Marina quando relata que exploração e contato diversos materiais oportunizou a Lygia duas possibilidades de aprendizagem significativas. A primeira, relacionada ao conhecimento dos materiais propriamente ditos, à variedade de riscantes e suportes gráficos e as possibilidades de produção que eles oportunizam. A segunda, em relação a independência da garota para se relacionar com os materiais e com os colegas, algo que no início das aulas era uma grande dificuldade para ela.

E ela se envolveu muito, ela gostou muito de explorar diferentes tipos de caneta, tipos de lápis diferentes, giz pastel, diferentes suportes para desenhar, lixa para reconhecer as texturas, os efeitos que dão, mostrar que cada material tem um efeito diferente [...]. Ela está mais autônoma nessa questão dos materiais que eu te falei, ela troca de cor, ela escolhe o que ela quer usar. Então isso eu vejo também como um avanço. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

A Prof.<sup>a</sup> Beatriz menciona que o contato com os materiais é uma estratégia que ela encontrou para ensinar Adriana a usar os materiais com segurança, a se expressar com independência e a oportunizar o aprendizado da inclusão. Quando ela diz “que ela seja inclusa de maneira mais plena”, subtende-se que o aprendizado sobre a inclusão não se limita a Adriana, mas as demais crianças e adultos que se relacionam com ela, cotidianamente, em contexto escolar.

Eu vejo que as minhas contribuições são no sentido de possibilitar para ela o contato com diversos materiais e suportes gráficos, de garantir que ela explore, use e aprenda com esses materiais, mas também de garantir também que ela não machuque (comendo o material, por exemplo), nem cause transtornos (pintando ou sujando os colegas de propósito). Eu acho que é permitindo que ela aprenda, que ela se expresse autonomia e segurança, que eu consigo garantir que ela seja inclusa de maneira mais plena. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

As colocações da Prof.<sup>a</sup> Beatriz, sobre ações pedagógicas em relação a Adriana, apontam o compromisso que ela tem relação com o aprendizado da garota e a busca de possibilidades para que ele aconteça. Mantoan (2013), ressalta a importância desse cuidado pedagógico “Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. ” (MANTOAN, 2003, p.38)

Essa busca por oportunidades, por ações pedagógicas, para melhor assistir às crianças, especialmente as com deficiência, é uma inquietação que impulsiona não só as professoras que

participaram desse estudo, mas também a pesquisadora que o realizou. Isso porque, “Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas [...]” (MANTOAN, 2003, p.9).

Ao assistir as aulas de Artes, a pesquisadora, observou situações nas quais as professoras, com gentileza e paciência, fizeram intervenções para incentivar às crianças com Síndrome de *Down* a se envolverem nas atividades propostas e participar das aulas com as demais crianças.

[...] enquanto a professora explicava a atividade, Noemia saiu da roda e foi brincar com brinquedos da sala. Quando a professora disse que poderiam começar a atividade as crianças foram para as mesas de trabalho. Noemia, entretanto, continuou brincando. Então a professora veio e conversou com ela explicando que aquele momento era de atividade e que depois ela poderia brincar. Ela ficou brava, disse que não ia fazer a atividade. Mas a professora disse que não acreditava que uma princesa como ela fosse desobedecer e perder a chance de desenhar coisas lindas. Então, ela de mansinho deixou os brinquedos e sentou-se para desenhar. (Registro da pesquisadora)

A professora explicou para as crianças que elas fariam um exercício de imaginação [...]Adriana achou engraçado quando os colegas fecharam os olhos e começou a rir. A professora interveio: \_Mocinha, você também tem que fechar os olhos! Ela sorriu com um jeitinho malandro. Então a professora pediu que todos fechassem os olhos para imaginar e ela também fechou. Quando abriram os olhos as crianças começaram a contar o que iam desenhar, surgiu de tudo: bicicleta, praia, halloween, homem aranha. Adriana disse que ia desenhar a mamãe. E, do jeitinho dela, desenhou. [...] A professora elogiou o desenho. (Registro da pesquisadora)

Pode-se considerar que essas intervenções pedagógicas manifestam o cuidado e o comprometimento das docentes em contribuir para que a vivência escolar dessas meninas seja uma oportunidade de aprendizado pautada no respeito e no acolhimento.

### 4.3.3 Estratégias de inter-relação

O material de Artes Visuais também é visto pelas professoras, de acordo com o que foi dito nas entrevistas, como uma oportunidade e aproximar a criança com Síndrome de *Down* do grupo.

A Prof.<sup>a</sup> Tarsila, por exemplo, relata que Anita tinha dificuldade no uso da tesoura, mas isso não era visto como um problema para ela participar das atividades com os colegas da sala. Ao contrário, era uma nova forma de participar da aula, porque a garota e os colegas tinham a liberdade de recortar com as mãos ou usar formas já recortadas.

No dia que ela quer usar a tesoura ela tenta usar. Tem dia que ela prefere rasgar com a mão. Tem dias que ela quer a caixa onde se tem recortes de várias formas para ela

criar o que ela quer ali no papel dela. Mas isso é um material que temos para toda sala. E o que eu acho que faz a diferença é essa interação com o grupo. Nunca colocamos a Anita como um problema para sala. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Embora este estudo tenha feito considerações sobre o uso da tesoura, nesse momento, essa questão será analisada em outra perspectiva, a perspectiva da liberdade no uso do material.

Para a Prof.<sup>a</sup> Tarsila essa liberdade era um diferencial de sua aula, porque, ao dar a Anita a oportunidade de criar, de se expressar de outras formas, ela também oferecia ao grupo novas possibilidades de explorar o material. Ou seja, a aula “adaptada” era uma aula mais criativa e, o gosto pela novidade, motivava as demais crianças a quererem participar com a Anita.

Ao redesenhar o uso dos materiais, de acordo com as necessidades da criança com Síndrome de *Down*, a professora tornava a aula mais atrativa, mais dinâmica para todos, já que era possível explorar novas possibilidades de criação.

A ação da docente, quando possibilitava essas oportunidades, se relacionam com as afirmações de Barbieri (2012) sobre educação para felicidade.

Educação para felicidade é uma educação onde cada pessoa que participa do processo pode se sentir inteiro e à vontade. Mesmo nos desafios, dores e momentos mais difíceis, a educação para a felicidade faz com que todos se sintam acolhidos, pertencentes àquele espaço e àquele grupo de pessoas, com autonomia para se colocar, para lidar com encontros, desencontros, atritos, desconfortos. (BARBIERI, 2012, p.123)

A consciência da professora sobre a importância desse acolhimento e desse sentimento de pertencimento ao grupo é reafirmado quando ela diz “E o que eu acho que faz a diferença é essa interação com o grupo.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Sem dúvidas essa liberdade de criação e as novas possibilidades de uso dos materiais são essenciais para a aprendizagem, especialmente nas aulas de Artes Visuais, entretanto, cabe considerar, que também é importante ensinar a forma tradicional de uso do material.

Oferecer a criança a oportunidade de usar a tesoura adequadamente, para que ela use, por exemplo, uma tesoura de mola, é algo primordial para que ela se sinta parte do grupo e que tenha as mesmas aprendizagens que os demais. “Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um.” (MANTOAN, 2003, p.38)

Mas o diferencial, nesse caso, foi a postura docente de buscar formas de estreitar a relação das crianças com Anita.



A importância da interação com o grupo também é mencionada pela Prof.<sup>a</sup> Beatriz, quando relata sobre de Adriana se relacionar com os colegas em momento de uso coletivo do material.

Ela pode trocar de mesa, cada hora ela tem um grupo de amigos. Ela interage. Ela, às vezes, até arruma assim uma encrenquinha, mas ela, ela interage bem com as crianças, ela aceita trocar o material. Quando ela está desenhando, se na mesa dela não tiver o material que ela quer, ela sai da mesa dela para pegar lápis de outra cor diferente. Ela conhece as cores. Eu acho que ela está indo muito bem para primeira série, porque é muito comunicativa. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Nas atividades coletivas, conforme foi observado pela pesquisadora, a professora organiza as crianças em pequenos e cada grupo se acomoda em uma mesinha. Em geral, ficam cinco ou seis crianças por mesa. Durante a atividade é feito um combinado para que as crianças permaneçam no mesmo grupo.

Adriana tem maior necessidade de se movimentar e, embora se esforce para isso, nem sempre consegue seguir o combinado. Mas isso é compreendido, com naturalidade, pela professora e pelas demais crianças. Ela pode trocar de mesa quando quiser.

Mantoan (2003), considera a iminente necessidade desse tipo de flexibilização pedagógica, “Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular [...]” (MANTOAN, 2003, p.23) e sinaliza, inclusive, que elas devem se estabelecer regularmente e não apenas em situações esporádicas.

E isso, nessa sala, é encarado com muita leveza. As crianças entendem que Adriana não está envolvida em bagunça, mas em um modo de diferente de participar da aula. A professora também sabe que forçar a menina a ficar numa única mesa seria inibir seu potencial criativo. Por isso, dá liberdade para que ela se aproxime dos colegas, interaja com eles, com os materiais e aprenda mais.

#### **4.4 O ensino de Artes Visuais e a criança com deficiência: um diálogo entre respeito e criatividade**

Conforme a disposição de vocábulos proposta pelo IRaMuTeQ, na Classe 2, a palavra criança ou crianças que se mostra com maior frequência no discurso das docentes, quando mencionada, relaciona-se a outras palavras da mesma classe, por exemplo ensinar, arte, aprender, respeito.

A lista de palavras da Classe 2, por ordem de incidência encontra-se apresentada na figura 04.

**Figura 04: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classes 2**



Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

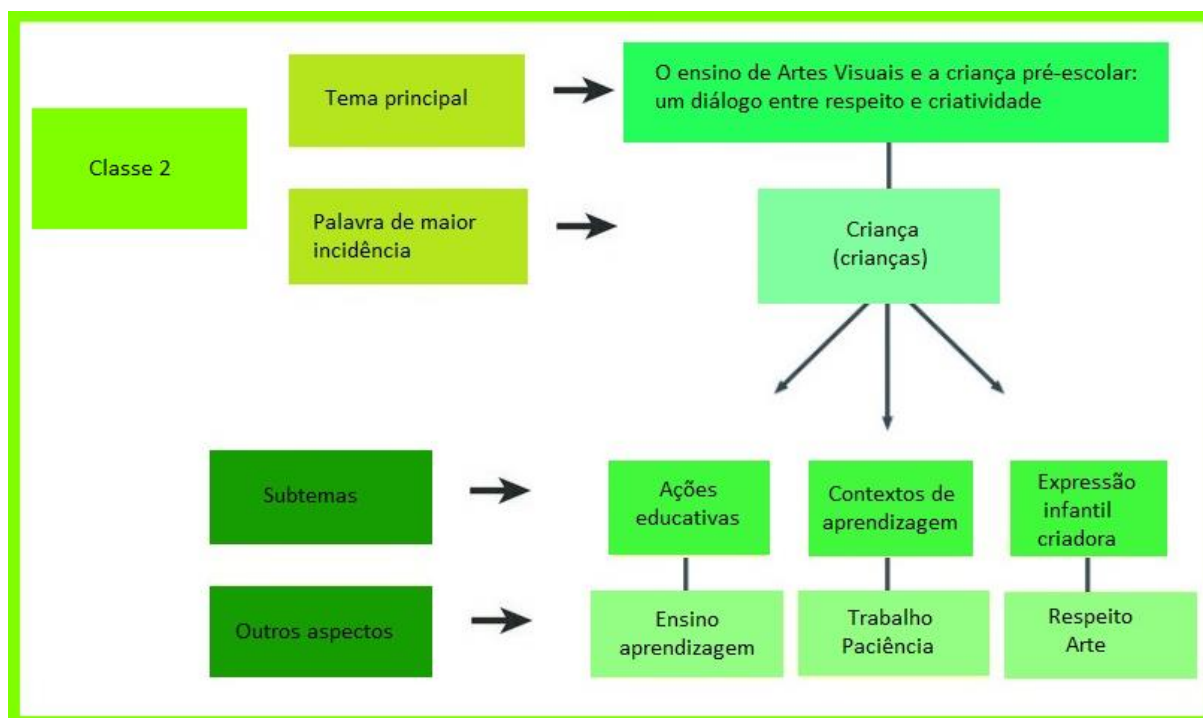
Com base nessa informação buscou-se inter-relacionar esses termos com a palavra principal criança, para contextualizar e organizar alguns subtemas para análise: Ações educativas, Contextos de aprendizagem e Expressão infantil criadora.

O fluxograma da Figura 05 apresenta o tema principal da Classe 2, os subtemas e a palavra de maior incidência. Também mostra que a palavra criança ou crianças, ao relacionar-se diretamente com os subtemas, contextualiza alguns aspectos: ensinar, aprender, interação, capacidade para aprender, arte, respeito.

Desta forma é possível sugerir que no discurso das professoras, organizado pelo IRaMuTeQ na Classe 2, considere a que as crianças são o elemento principal das ações que se

estabelecem no cotidiano da sala de aula. As práticas docentes se estabelecem a partir das crianças e visam que elas vivenciem situações de ensino, inclusive nas aulas de Artes, pautadas no direito à aprendizagem, que é irrestrito a qualquer criança, e no respeito ao seu modo de ser e de aprender.

**Figura 05- Fluxograma da Classe 2**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

#### 4.4.1 Ações educativas

É possível também perceber, pela fala das professoras, que o compromisso assumido por elas, em relação ao favorecimento de momentos de aprendizagem para crianças se estabelece em suas ações cotidianas.

Essa percepção pode ser corroborada com as observações da pesquisadora, que percebeu o empenho das docentes, a partir dos conhecimentos e recursos que dispõem, no contexto da sala de aula, para oportunizar situações de aprendizagem, também nas aulas de Artes, que envolvam a ludicidade e o respeito ao modo de ser e de aprender de cada criança.

A esse respeito, Mantoan (2003) alerta que a presença de alunos que aprendem de modo diferente do que a escola tradicionalmente está acostumada a ensinar, causa incômodo também nos docentes, porque exige um repensar sobre as velhas práticas de ensino e contextualizá-las

para novas possibilidades de aprender. Por isso, é comum que se transfira essa responsabilidade para profissionais especializados, diante da alegação de melhor atendimento.

E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. (MANTOAN, 2003, p. 18)

A escola e os docentes, ao alegarem falta de conhecimento e inaptidão para oferecer oportunidades de ensino adequadas aos alunos que não se enquadram no padrão de aprendizagem que própria escola estabelece e perpetua, esquivam-se do seu compromisso com a educação para todos. “Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. ” (MANTOAN, 2003, p. 18)

A Prof.<sup>a</sup> Tarsila mostra o seu desconforto em não saber como proceder para que Anita aprenda com e como as outras crianças. Embora suas ações educativas, conforme observado pela pesquisadora, ela estabeleça um contexto inclusivo no ambiente da sala de aula.

Ela, na tentativa de otimizar seu trabalho pedagógico e se desculpar, quando julga que ele que não foi de qualidade, desabafa: “ [...]você não sabe o que que você tem que fazer de diferente para aquela criança para que ela não seja mais um só na sala. [...] não há respaldo nenhum para essa criança, para que ela seja inclusa no grupo. ” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

De acordo com Mantoan (2003) esse tipo de sentimento por parte dos docentes que recebem crianças com deficiência em suas turmas é comum. Isso porque o professor “prevê como será difícil dar conta das diferenciações que um pretense ensino inclusivo exigir-lhes-á.” (MANTOAN, 2003, p. 37)

Além disso, a escola e a própria formação docente ditaram aos professores o que ensinar e como ensinar, o que incutiu neles o entendimento de que as boas ações educativas são aquelas que ensinam a todos os alunos indistintamente.

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos. (MANTOAN, 2003, p.9)

A Prof.<sup>a</sup> Marina também revela suas inquietações em relação aos desafios que a inclusão de crianças com deficiência traz, quando comenta

Não sei se é certo ou errado, mas eu acho que tinha que ter um espaço dentro da escola voltado para crianças com necessidades e com dificuldades severas. [...] Eu acho que tinha que ter uma sala especial com brinquedo, brinquedo mais educativo, voltado para uma criança assim. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ao fazer essas considerações, ela mostra sua preocupação em garantir o bem-estar, no espaço escolar, a crianças com grandes comprometimentos causados por deficiência. Ela menciona ainda o quanto elas sofrem, quando choram o gritam, por não estarem num ambiente que lhes oportunize segurança e conforto.

No bom propósito de sanar essa dor, causada pela deficiência do sistema escolar quando se propõe a incluir, Marina sugere que uma sala especial seria possibilidade para minimizar o problema.

Mantoan (2003), a esse respeito adverte “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. ” (MANTOAN, 2003, p. 18)

Entretanto, a própria Marina sabe que essa não é a melhor ação educativa para atender as necessidades dessas crianças e ela mesma censura o próprio discurso ao considerar “Não sei se é certo ou errado”.

Marina, assim como Tarsila enfatiza que tem pouco conhecimento para lidar com a questão da inclusão de crianças com deficiência “Eu não tinha nenhuma experiência com crianças como ela. Na verdade, eu estou aprendendo a cada dia.” (Prof.<sup>a</sup> Marina). Mas manifesta sua disposição em aprender a trabalhar de forma inclusiva ao admitir que é positivo não existir guia para nortear as ações docentes para qualquer criança, “ Mas nenhuma criança, nem que as são ditas normais tem manual de instrução. Que bom! ” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

É possível perceber nas falas das professoras e nas ações que realizam em sala de aula sua disposição em estruturar suas ações educativas em prol da inclusão escolar. Isso se traduz quando elas explicam a respeito de como estruturam seus planejamentos, seus procedimentos de ensino e suas mediações.

O meu trabalho foi de observação com a criança que eu tenho. Eu fui vendo os gostos dela, o que mais chamava atenção [...]. Para mim, incluir uma criança com Síndrome de *Down* é isso. É fazer ela participar de tudo. Não era um planejamento para ela. Se é inclusão, é o planejamento da turma, é o que faz com a turma fazer com ela também, para que ela seja inclusa. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Tarsila afirma que estrutura seu o trabalho pedagógico a partir de temas de interesse de Anita, mas sem fazer um planejamento específico para a garota. Dessa forma, ela garante que Anita tenha o direito as mesmas oportunidades de ensino que as demais tinham, mas as estabelece de acordo com o que é significativo para a menina.

As ações docentes de Tarsila se estabelecem em sintonia com que Mantoan (2003) adverte em relação à especialização do ensino. A autora considera que o docente, ao diferenciar

o que é ensinado, priva um determinado público de alunos dos conhecimentos que são oferecidos à turma toda, também é segregadora e essa segregação acontece dentro e fora da escola. “As desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos. Essas desigualdades, em geral iniciadas no âmbito escolar, expandem-se para outros domínios e áreas, marcando indelevelmente as pessoas atingidas.” (MANTOAN, 2003, p. 40)

Tanto Tarsila quanto Marina organizam suas aulas num mesmo esquema de estruturação. As crianças aprendem os mesmos conhecimentos, sem diferenciar os conteúdos ou situações de ensino para as crianças com deficiência. Entretanto, são feitas adaptações, inclusive para as outras crianças, para que elas possam participar do seu modo e no ritmo.

Ensinamos os procedimentos, da mesma forma que temos que fazer com as outras crianças. Às vezes, ela não acompanha os procedimentos como uma criança de seis anos acompanharia, às vezes ensinamos como se ela fosse uma criança menor, de três anos, de quatro anos. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Ela fazia nada de diferente das outras crianças. Ela sempre estava fazendo o mesmo que os outros colegas e isso é o melhor para ela, para ela se desenvolver. Eu vejo, o que eu acho, é que só de termos esse olhar, de ver particularidades de cada criança já é uma contribuição. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ao oportunizar as mesmas situações de ensino que são oferecidas às demais crianças às com deficiência, com intuito de adequá-las às particularidades de aprendizagem que elas necessitam para aprender, essas professoras rompem com o ensino transmissivo e adotam ações pedagógicas inclusivas, pautadas no diálogo e na interação com o saber. Conforme considera Mantoan (2003):

Como não me canso de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2003, p. 38)

Essa postura pedagógica que estabelece diálogo, troca, interação é adotada pela Prof.<sup>a</sup> Marina quando ela busca aproximar Lygia dos demais colegas e a conduz para estar junto do grupo. Com tempo de atenção da garota era menor, em relação ao dos outros colegas, a professora entendia que ela precisa de um período de descanso entre uma atividade e outra, mas procurava mediar esses momentos e incentivava a garota a estar na companhia dos colegas. “Eu sempre a aproximo do grupo, não deixo ela ficar sozinha andando pela sala. No começo do ano ela tinha mais dificuldade [...], mas agora ela já se adaptou ao ritmo e trabalha o tempo todo junto com as outras crianças.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Marina reconhece a importância de Lygia aprender com os outros colegas para ampliar ainda mais suas possibilidades de aprendizagem, por isso buscava oportunizá-las sem sua rotina.

Momentos de trocas de saberes entre as crianças oportunizam aprendizagens que elas sozinhas seriam incapazes de vivenciar. São nesses momentos que a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991) se estabelece. Por isso, a relevância de se favorecer esse tipo de situação de aprendizagem no contexto de sala de aula deve ser considerada.

Marina costuma estabelecer momentos assim em rotina. “Olha, eu procuro sempre fazer ela participar, ela estar junto. Ela é uma criança que tem muito a avançar.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

O mesmo cuidado pedagógico, em relação à promoção de situações de aprendizagem que privilegiem a interação e a troca de saberes, é percebido na fala da Prof.<sup>a</sup> Djanira. “E para mim criança é criança. Precisamos nos envolver e as Artes ajudam nesse envolvimento. Não tem como você dar aula de Artes para criança e não se envolver.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira), mas ela amplia esse aspecto e se inclui nessas situações, especialmente nas aulas de Artes.

Djanira, compreende que a presença de um adulto mais experiente para mediar as situações de aprendizagem, conforme propõe Vygotsky (1991) é muito significativa, por isso, vale-se das aulas de Artes para estar mais presente, ou como ela mesma diz, mais envolvida com as crianças.

Pode-se verificar que as ações educativas das docentes participantes desse estudo se estabelecem, nas aulas de Artes, por meio de intervenções que possibilitam que as crianças desenvolvam sua capacidade de aprender e suas potencialidades criativas num ambiente de acolhimento, de valorização de suas potencialidades pessoais e de respeito ao seu modo de ver e sentir o mundo.<sup>b</sup>

Na ação educativa deve-se considerar alguns princípios: desenvolver o potencial criador da criança, através da percepção, imaginação e fantasia; respeitar a cultura vivenciada pela criança, permitindo que contribua para o seu crescimento pessoal e, conseqüentemente, do grupo; construir com a criança um espaço afetivo e acolhedor para que ela edifique uma relação de autoconfiança com a sua produção e a do outro; exteriorizar sentimentos através da livre expressão criadora. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.73)

Essa postura de comprometimento a qualidade do trabalho pedagógico que é oferecido às crianças pequenas dialoga com as proposições da Matriz Curricular (2012) em relação à ação educativa que a REM considera oportuna para nas aulas de Artes Visuais em suas unidades escolares.

#### 4.4.2 Contextos de aprendizagem

O trabalho pedagógico desenvolvimento na Pré-escola tem como objetivo maior a promoção de momentos de aprendizagem para as crianças. Como o brincar, o cuidar e o educar perpassam esse segmento de ensino, as situações de aprendizagem se estabelecem de forma lúdica, acolhedora, mas pensada para o ensino.

Trata-se assim, de revestir o conhecimento na exploração, nas interações, na ludicidade. Afinal, aprender, para a criança, deve ser uma experiência encantadora. “Temos que escolher e preparar oportunidades maravilhosas para as crianças, porque elas merecem vivê-las e levarão tais experiências consigo.” (BARBIERI, 2012, p.116)

O aprendizado, nas aulas de Artes Visuais, também se estabelece dessa maneira. Isso porque “O papel do professor é o de compreender a expressão artística e saber trabalhar com ela [...]” (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.71)

As professoras participantes desse estudo, conforme as observações realizadas pela pesquisadora, cuidam para que cada atividade proposta às crianças se estabeleça de forma suave, agradável, brincante.

Esse cuidado pedagógico de mediar o aprendizado para adequá-lo ao modo de ser e de aprender das crianças, vem ao encontro com as considerações de (BARBIERI, 2012)

Cada criança é um universo potente de expressão, que oferece alguns pontos de partida para o professor ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, por sua vez, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, as encorajam a fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização. (BARBIERI, 2012, p.19)

O entendimento de que cada criança traz consigo uma nova possibilidade de aprendizagem, contribui para que as professoras, no contexto das aulas, ajam de modo mais inclusivo e promovam momentos de interação com saber artístico pautados na troca de experiências e na valorização das potencialidades de cada criança.

A Prof.<sup>a</sup> Tarsila, demonstra compreender a importância desse tipo de ação pedagógica ao comentar: “Eu acredito que a inclusão é pensada para que essa criança tenha parceiros. Para que ela possa trabalhar com crianças ditas normais, que ela possa trocar experiências com essas outras crianças.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

A compreensão de que a inclusão escolar também se estabelece quando há momentos de cooperação, de partilhas de saberes, de respeito ao modo de ser e de se expressar do outro, de acordo com Mantoan (2003), é fundamental para que docente possa atingir, do ponto de vista pedagógico, todos e cada um dos seus alunos.



Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (MANTOAN, 2003, p. 41)

Esse entendimento, de modo prático, acontece quando as professoras Marina e Tarsila, por exemplo, se abrem a escuta do modo de ser e de aprender de suas alunas e utilizam essa informação para mediar situações de aprendizagem. “Vamos convivendo e aprendendo a escutar a criança.” (Prof.<sup>a</sup> Marina) “O que eu vi, na minha experiência, é que ela aprendia com as Artes outras coisas que ela não tinha concentração[...]” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Tarsila e Marina mostram-se atentas ao modo de aprender de suas alunas com Síndrome de *Down* e nessa atenção que dedicam às meninas, elas descobrem que as pequenas são muito capazes de aprender. “Então, hoje eu vejo que não, que a criança com *Down* aprende, que ela é uma criança normal. E aprende igual às outras, ela é alegre, ela é feliz, ela corre, ela cai igual às outras.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ao se darem conta de que a criança com *Down* consegue aprender, as professoras abrem-se para ensiná-las e essa abertura impulsiona a aprendizagem. O trabalho docente passa a fazer sentido, também para as professoras, que percebem que ensinar essas crianças não é algo em vão.

Para Mantoan (2003), o professor acreditar que seus alunos são capazes de aprender é de fundamental importância para que ele se motive a inspirar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento humano e aproxime as crianças do saber. “Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.” (MANTOAN, 2003, p. 38)

Essa ajuda pode se estabelecer de diversas formas, por meio de intervenção direta, de atividades, de interação ou até de conscientização sobre o potencial de aprendizagem da criança.

Outra situação de ajuda é mencionada por Tarsila quando relata uma intervenção que fez com Anita, para auxiliá-la a ampliar seu modo de expressão através do desenho, para lhe apresentar as cores e a beleza que o colorido pode trazer às produções de Artes.

No início do ano [...], por exemplo, desenho, o foco dela era uma cor só, o preto. Apresentamos as outras cores. Assim: “Olha, olha essa produção de artista que utiliza muitas cores, olha como o Romero Britto gosta de pintar os quadros dele, ele usa muitas cores. Anita, vem ver esse outro aqui.” Eu apresentava obra de artista e desenhos das outras crianças. “Olha como o fulano fez o desenho usando muitas cores. Você não quer usar muitas cores no seu, para você ver o colorido?” De princípio ela não aceitava. Foi assim, mais de um mês, ela desenhando só com o preto. E, aos poucos, ela foi ampliando isso. Hoje ela usa várias cores quando ela desenha (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

A intervenção da professora foi determinante para que a garota pudesse ampliar seu repertório artístico de expressão. Mas, embora tivesse um propósito claro, sua mediação aconteceu de acordo com o tempo de resposta da criança. Tarsila apresentava novas possibilidades, mas não agia de forma arbitrária ou proibia que Anita usasse a cor preta.

Percebe-se também, na fala da Prof.<sup>a</sup> Djanira, que suas intervenções pedagógicas são feitas de forma respeitosa e com cuidado para que a criança não se sinta constrangida. “Então temos que conquistar. Conquista diária e tomar cuidado, porque também costumamos criar expectativa em cima do aprendizado da criança. (Djanira)”

Ao dizer sobre o cuidado em relação à expectativa do aprendizado da criança, Djanira demonstra que entende que o modo de expressão de cada criança é único e que o professor não pode exigir uma resposta padronizada a uma situação de aprendizagem.

Em relação às atividades em Artes, nessa fase da escolarização, não existe, por parte da criança, resposta certa ou errada, o que existe é apenas a resposta da criança a uma situação de aprendizagem. E é de responsabilidade do professor oferecer possibilidades para que essa resposta cada vez mais ampla.

Para Mantoan (2003), a qualidade da resposta que a criança dá a uma situação e aprendizagem está diretamente relacionada ao modo como o professor planeja, organiza e media os momentos de aprendizagem.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p. 38)

A mediação docente, deve considerar as limitações de seus alunos, mas intervir para que elas se tornem possibilidades de aprendizado. Djanira, demonstra esse entendimento ao dizer “Se a criança não consegue fazer de um determinado jeito, não tem problema, ela vai fazer do jeitinho que ela consegue.” (Djanira)

“Defendemos o ensino que emancipa e não aquele que submete os alunos intelectualmente.” (MANTOAN, 2003, p. 38) E essa defesa se estabelece se a escola, se o professor, estiver ciente potencial de aprendizado do seu aluno se articula para lhe oferecer boas condições de aprendizagem.

A Prof.<sup>a</sup> Marina demonstra valorizar essa articulação pedagógica ao dizer “A escola é feita para todas as crianças, porque para nós toda criança é especial do seu jeito. Ter ou não

deficiência é uma particularidade, só isso. Eu gosto dessa ideia de todas as crianças estarem juntas, de aprenderem juntas. Eu acho mesmo que tem que ser assim. ” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Apesar de reconhecer a importância de todas as crianças estarem na escola e participarem das mesmas situações de aprendizagem, Marina reconhece que a inclusão escolar, para acontecer com qualidade, precisa de ajustes e revela suas limitações pessoais para trabalhar de forma inclusiva.

Mas, tipo, eu também acho que muita coisa precisa melhorar. Não só falar que agora todo mundo está incluído e pronto. Porque a criança estar aqui na sala é fácil. Mas garantir que essas crianças têm tudo o que precisa é que é difícil. Tem umas deficiências, tipo, *Down*, que vai super bem, mas tem criança que é complicado, que temos ideia de como lidar. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

A esse tipo de apontamento Mantoan (2003) reage com dureza e faz fortes advertências aos docentes que justificam sua resistência, ainda que forma velada, à inclusão escolar, ao dizerem que não têm formação suficiente para ensinar (com qualidade) às crianças com deficiência, na tentativa de angariar receitas prontas para sanar seus problemas.

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. (MANTOAN, 2003, p. 42)

Indignada com as determinadas barreiras que a escola e que os docentes costumam propor para atravancar o processo de inclusão escolar, Mantoan (2003) alerta que a educação é um direito das crianças e que esse direito não pode ser violado pela incapacidade do sistema escolar em lidar com as diferenças, mas desabafa “Particularmente, sou muito criticada pelo meu radicalismo ao condenar as medidas adotadas pelas escolas para reagir às diferenças. ” (MANTOAN, 2003, p. 32)

#### **4.4.3 Expressão infantil criadora**

Vygotsky (2001, p.38) define que “a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos ”. Nessa perspectiva, Arte pode ser entendida, como ciência do sentimento humano, que se estabelece nas relações interpessoais e conecta as pessoas, de forma genuína, quando desperta nelas a capacidade de sensibilizar-se em relação ao outro.

A compreensão de que a Arte “[...] consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções. ” (VYGOTSKY, 2001, p. 309) sugere que ela é terra fértil para se semear o sonho de uma escola inclusiva de fato.

Para que a Arte possa cumprir o seu papel social, em contexto escolar, de conectar as crianças para conviverem e aprenderem juntas, de forma sensível e humana, é preciso cuidar para que as vivências nesse campo, na sala de aula, não aconteçam de forma desleixada, sem planejamento ou ações educativas adequadas às necessidades dos pequenos.

E, para atender, do ponto de vista pedagógico, às necessidades das crianças é importante oportunizar a elas momentos de convivência, de alegrias, de brincadeiras, de aprendizado, de inclusão.

Barbieri (2012) sugere que o ensino da Arte é uma das formas para se construir uma escola que permite a felicidade para as crianças. “Como podemos garantir que a alegria faça parte da vida da criança na escola? Não há como pensar em educação de crianças sem pensar na cultura da infância. E o ensino da arte se inscreve nesse lugar.” (BARBIERI, 2012, p.112)

A Arte, na escola, especialmente para as crianças, deve se inserir no campo da exploração, da experimentação, da descoberta, da liberdade. As oportunidades de aprendizagem devem acontecer, mas com leveza e ludicidade. Conforme sugere Barbieri (2012)

Mas, ao escolarizar mecanicamente a arte, criamos núcleos desvitalização [...] quando enrijecemos a educação, a alegria não entra mais na escola, não ouvimos as crianças e acabamos perdendo a vitalidade que elas têm – o olhar curioso, a imaginação fértil, que desembocam em pensamento criativo. (BARBIERI, 2012, p.20)

As observações feitas pela pesquisadora e trechos das falas das docentes que participaram desse estudo, mostram que as vivências de Artes Visuais organizadas por elas em suas aulas, acontecem de forma fluida, lúdica, atrativa.

As crianças, o tempo todo, são convidadas a brincar para aprenderem não só os conhecimentos formais, mas também se relacionarem, a olharem para o colega com respeito, a valorizarem o que o outro já conseguem fazer.

Tarsila explica que nas aulas de Artes Visuais costumava estar mais próxima das crianças, especialmente de Anita, para poder mediar o fazer artístico. Não se tratava, porém, de fazer a atividade pela garota, ao contrário, era uma estratégia para garantir-lhe maior autonomia. “[...]o nosso foco ali era estar aqui para ajudar, mas também para dar linha para ela. Para ela poder criar.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Ela menciona também que percebia que as aulas de Artes Visuais favoreciam os momentos de interação, de troca de saberes entre as crianças. E acredita que a relação se estabelecia porque toda criança gosta de Artes e, toda, inclui também as crianças com deficiência. “Eu encaixo dessa forma assim, a relação é que toda criança gosta de Arte, porque

é uma coisa muito próxima delas. Há muito prazer. É estimulante as cores. O trabalho como um todo. ” (Prof.<sup>a</sup>. Tarsila)

A percepção de que Arte é um ponto de interesse comum às crianças, por isso as aproxima, também é mencionada por Marina. “Toda criança gosta de Artes e a criança com *Down* também. As Artes ajudam porque permitem que todos se expressem do seu jeito. Isso eu acho bacana. ” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Marina explica ainda que considera as aulas de Artes Visuais uma estratégia de inclusão, isso porque confere às crianças a possibilidade de se expressarem de um modo particular, subjetivo, especial.

As crianças se expressam de forma diferente e isso faz com que a criança com deficiência perceba que ela é como as outras. “Eu penso que quando eu trabalho Artes com eles estou dando a oportunidade de eles serem quem eles são. Digo isso para todas as crianças. E eu acho que isso é valorizar cada um, inclusive valorizar a inclusão de crianças especiais. ” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Momentos de aprendizagem propostos na ótica da valorização da diversidade humana, segundo Mantoan (2003) são fundamentais para a construção da escola inclusiva e precisam se estabelecer, constantemente, para solidificar essa construção. “Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular[...]” (MANTOAN, 2003, p.23)

Djanira, relata que entende a inclusão como a oportunidade de a criança com deficiência estar juntos com as outras, aprender com as outras e ser respeitada como as outras. “Eu acho que inclusão é isso, a criança estar junto com as outras, a criança ser tratada como as outras, com o mesmo respeito. É a criança aprender com as outras, no tempo dela, até porque ela é uma criança normal como as outras. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

A forma como Djanira entende a inclusão escolar vem de encontro com as colocações de Mantoan (2003) “Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser.” (MANTOAN, 2003, p. 32)

A Prof.<sup>a</sup> Djanira considera que a construção de laços de afeto, pautados no respeito ao modo de ser de cada uma das crianças, contribui para que a inclusão escolar se estabeleça com maior tranquilidade. “Eu acho que através do respeito e do amor que eu consigo valorizar essa criança nas Artes e em tudo. Se respeitamos a criança com ela é já fica tudo mais fácil [...]. Eu acho que precisa ter paciência e amor, os dois são a base do nosso trabalho. ” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Para Barbieri (2012) assim como conhecimentos sólidos sobre o que pretende ensinar às crianças, a postura pedagógica que favorece as relações humana e estabelece vínculos de convivência é de fundamental importância para se realizar um trabalho educacional de qualidade.

“A relação com as crianças também precisa fluir. Afinal, de nada adiantaria trazer uma bagagem imensa de formação em história da arte, em leitura de imagens, sobre como perceber as imagens e os ambientes, se na sala de aula não tivermos abertura, escuta, espaço para o outro. Precisamos de tudo isso.” (BARBIERI, 2012, p.149)

Esse vínculo afetivo, a relação de carinho e respeito, e a fluidez na convivência pode se manifestar na escola de muitas formas. Uma delas se estabelece quando o docente valoriza a expressão criativa das crianças e sua capacidade se expressar a partir da Arte.

Marina relata que costuma trabalhar nesse sentido com as crianças. “E como cada criança é um artista, todos os trabalhos são especiais. Sempre fazemos apreciação dos trabalhos que as crianças produzem justamente para trabalhar isso, para trabalhar o respeito e admiração pela forma de se expressar do outro.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Ao oportunizar que as crianças participem de momentos de apreciação de suas criações a Prof.<sup>a</sup> Marina age, didaticamente, de acordo com as orientações da Matriz Curricular (2012)

O objetivo da apreciação é ampliar o repertório imagético das crianças e alimentar a exploração dos grafismos. Está relacionada ao aprender a ver, ao educar o olhar para a sensibilidade estética, que é diferente de achar bonito ou feio e que é importante para o desenvolvimento da sensibilidade. Por isso é fundamental realizar sistematicamente atividades de apreciação com as crianças. (MATRIZ CURRICULAR REM - SJC, 2012, p.74)

O trabalho pedagógico de respeito e valorização pela produção das crianças também é desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Djanira, não só para Noemia, mas para as demais crianças. “ [...] as minhas crianças faziam coisas maravilhosas. É só dar oportunidade, tem que respeitar o modo de se expressar de cada um. Por que que o céu tem de ser sempre azul, o chão sempre marrom? Eu acho que cada criança pode fazer do seu jeito. O importante é respeitar o que a criança desenhou.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Pode-se perceber, tanto pelo discurso, como pelas ações docentes observadas pela pesquisadora, que essas professoras procuram envolver as crianças em oportunidades de aprendizagem, no campo das Artes Visuais, para trabalhar com elas não só técnicas ou procedimentos artísticos.

O trabalho tem um objetivo maior, porque busca revelar e valorizar a capacidade criadora de cada criança e também estabelecer relações interpessoais pautadas no carinho, na paciência e respeito ao modo de ser de cada criança. “Quando eu trabalho Artes eu explico pra

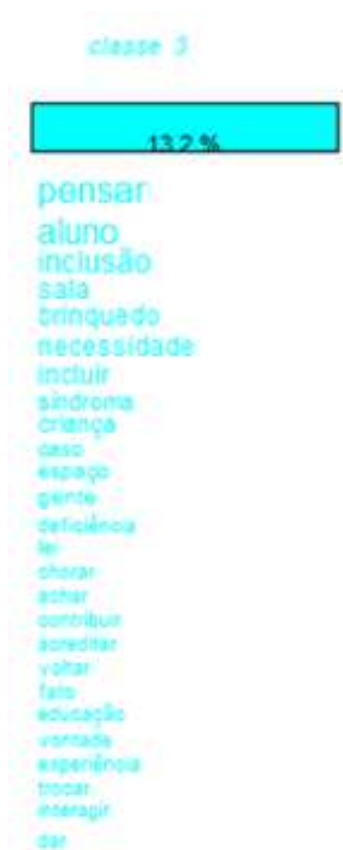
crianças que não existe uma obra feia ou bonita, que todo trabalho artístico traz uma mensagem e que essa mensagem é o que importa”. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

A valorização da expressão criadora de cada criança e olhar de carinho que se lança sobre ela é uma forma de trabalho pedagógico que age em prol da inclusão. Isso porque “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. ” (MANTOAN, 2003, p. 31) A Arte, conforme afirmam as professoras participantes desse estudo, também pode contribuir para essa melhoria.

#### 4.5 A inclusão escolar pensada para o aluno pré-escolar com Síndrome de Down

Na Classe 3, de acordo com a organização apresentada pelo IRaMuTeQ, a palavra pensar ou penso, pensando, pensava aparece com maior incidência no discurso das professoras participantes desse estudo e relaciona-se a outras palavras da mesma classe, por exemplo, síndrome, inclusão ou inclusa, aluno, sala.

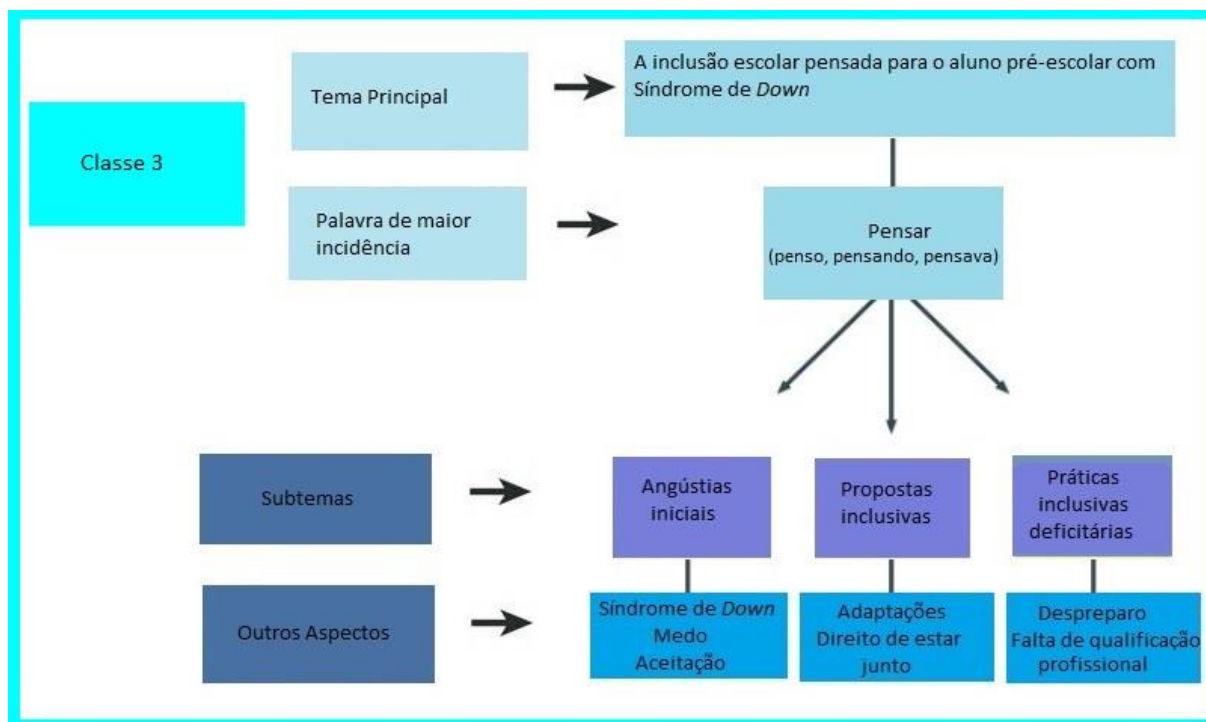
**Figura 06: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classe 3**



Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

Com base nesses dados articulou-se, de acordo com o contexto, os termos indicados pelo *software* com a palavra principal “pensar” para se definir alguns subtemas para análise: Angústias iniciais, Propostas inclusivas e Práticas inclusivas deficitárias.

**Figura 07- Fluxograma da Classe 3**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

O fluxograma da Figura 07 retrata o tema principal da Classe 3, os subtemas e a palavra de maior incidência. Também mostra que a palavra pensar ou penso, pensando, pensava, ao relacionar-se diretamente com os subtemas, contextualiza alguns aspectos: Síndrome de *Down*, medo, aceitação, adaptações, direito de estar junto, despreparo e falta de qualificação profissional.

À vista disso, é possível indicar que a fala das docentes, sistematizada pelo IRaMuTeQ na Classe 3, revela que o pensar a respeito da inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*, perpassa as ações educativas em sala de aula. Dessa maneira, as professoras, em suas propostas didáticas cotidianas, buscam elaborar oportunidades e ações para que as crianças com Síndrome de *Down*, assim como as demais, possam participar das aulas, conviver, brincar e aprender.

A pesquisa revelou que, mesmo que se sintam receosas e pouco preparadas para atender a essas crianças, as professoras participantes do estudo, dentro dos recursos que dispõe se



mostram abertas a fazer a inclusão escolar acontecer. Entretanto, admitem que é necessário qualificar a forma como o processo inclusivo se estabelece dentro da escola é urgente e oportuno para garantir que o direito de aprender seja legitimado às crianças.

#### 4.5.1 Resistências

Como a inclusão escolar de crianças com deficiência é uma realidade que permeia o cotidiano das salas de aulas, inclusive na Pré-escola. “As creches e escolas de educação infantil, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, não podem mais deixar de receber crianças PNEE, a partir de zero anos (art. 58, parágrafo 3º, LDB c.c. o art. 2º, inciso I, alínea “a”, da Lei nu 7.853/89) [...]” (MANTOAN, 2003, p 25)

A REM do município pesquisado, para adequar-se as determinações que legais que garantem o direito de matrícula em sala de ensino regular a todas as crianças, extinguiu as classes especiais em suas unidades escolares.

A incumbência docente de promover a inclusão escolar de crianças com deficiência é fato consumado nas unidades escolares municipais dessa cidade.

A inclusão dessas crianças é um desafio para as escolas, de modo especial para os professores que precisam ressignificar suas práticas de ensino, suas ações pedagógicas, seu modo de pensar e agir em sala de aula.

As demandas que a educação inclusiva sugere ainda são recebidas pelos docentes com certa resistência e apreensão. Para Mantoan (2003) isso acontece porque “A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. ” (MANTOAN 2003, p.41)

Essa rejeição inicial pode ser percebida na fala das quatro professoras que participaram desse estudo. Cada uma delas, de forma mais sutil ou mais enfática, mencionou desconforto e inquietação quando tornaram ciência que teriam uma criança com Síndrome de *Down* em sua sala de aula.

Tarsila menciona que precisou controlar sua ansiedade na busca por soluções ou modos de agir com Anita “De início eu fiquei pensando: Nossa! Vou ter que fazer adaptações, vou ter que isso, vou ter que aquilo. ” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila), mas conseguiu se tranquilizar quando compreendeu que o primeiro passo seria agir com ela como se faz com as outras crianças, ou seja, era preciso conhecer a menina ao invés de antecipar qualquer ação ou expectativa.

“Mas depois eu acabei me tranquilizando, dizendo assim, primeiro eu preciso conhecer a pessoa. Por que não é assim com os outros alunos? Cada criança é uma e você vai aprendendo como que ela reage melhor às atividades, quais são os saberes que ela tem. Foi assim que eu fiz com a minha aluna. Primeiro eu quis conhecê-la para depois pensar o que eu ia fazer.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

A criança com deficiência, a criança com Síndrome de *Down*, é uma criança como as outras e assim como as demais tem suas particularidades, habilidades e limitações. Ao perceber que existe “A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado” (MANTOAN, 2003, p. 35) permitiu que Tarsila se aproximasse de Anita e desse os primeiros passos na inclusão escolar da garota.

A Prof.<sup>a</sup> Beatriz revelou que, a princípio, se sentiu amedrontada quando soube que teria uma aluna com Síndrome de *Down* em sua sala. Ela mesma admitiu a convivência com a garota permitiu desmistificar a visão preconceituosa sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Quando eu soube que eu ia ter uma aluna assim fiquei com medo sim, mais foi tudo tão tranquilo, tão leve. Para mim foi uma experiência ótima e me fez vencer esse pré-conceito, eu estava julgando sem conhecer. Olha para você ver, já sou velha na educação e ainda tinha esse pensamento torto. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Para Mantoan (2003) esse tipo de pensamento revela a dificuldade dos docentes em lidarem com situações de ensino que desestabilizem o modo como eles aprenderam e se acostumaram a conduzir suas aulas. A consciência que terão de alterar sua postura pedagógica faz com que eles ajam de forma vacilante e receosa.

Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. (MANTOAN, 2003, p.41)

Assim como as outras docentes, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz sentiu-se insegura e receosa porque imaginava que teria que diferenciar as atividades, toda a sua rotina para atender às necessidades educacionais de Adriana. “Quando eu soube que ela vinha para minha sala eu fiquei apreensiva pensando como seria, se eu ia ter que fazer tudo diferente para ela, mas não. Foi tranquilo, ela acompanhou a turma, do jeito dela, mas acompanhou. Deu tudo certo.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Ao conviver com a Adriana, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz descobriu que ela era uma criança com potencial para aprendizagem assim como as outras. Logicamente, Adriana tinha seu modo particular de aprender, mas isso não determinava que fossem feitas aulas exclusivamente para ela.

Ao compreender que “O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não

corresponde aos princípios inclusivos ”[...] (MANTOAN, 2003, p. 36), a Prof.<sup>a</sup> Beatriz passou a conduzir suas aulas e dar a Adriana a oportunidade de participar das mesmas situações de aprendizagem que a turma vivenciava e de fazer novas descobertas com seus coleguinhas de turma.

Para Beatriz ter Adriana como aluna foi um desafio, mas também uma oportunidade real de, cotidianamente, ampliar seu conhecimento profissional. “Mas ela é um aprendizado diário para mim. ” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Assim como as outras docentes Djanira, ao saber que teria Noemia como aluna, sentiu desconforto e preocupação. Mas ela reagiu à notícia, segundo ela mesma, de forma mais leve.

Djanira explicou que essa apreensão diante da novidade é sentida por ela todos os anos, mesmo que não tenha crianças com deficiência na turma, porque ela sabe que cada turma traz seus desafios. “[...] às vezes no começo do ano, quando a gente pega a lista dos alunos já começa a pensar esse é levado, esse é isso, esse é aquilo, esse aquele outro e já começa aquele trololó, aquela preocupação. ” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ela tem aprendido a lidar com isso, inclusive, depois de ter passado por tantas turminhas ela mesma concluiu “E o certo é deixar acontecer, porque as crianças amadurecem, hoje elas estão assim, mas amanhã elas serão de outra forma. Elas estão em constante mudança. ” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

A fala de Djanira reflete sua busca por alternativas que tornem a escola, as aulas espaços de convivência acolhedores para todos. Essa postura é muito válida na construção de uma escola inclusiva, porque

Certamente não existe regra geral para construir a escola que queremos — uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realística possível, abolindo tudo o que nos faz pensá-las e organizá-las a partir de modelos que as idealizam, como temos feito até então. (MANTOAN, 2004, p.43)

A disposição em tentar enxergar outras formas de se pensar e de fazer o ensino são grandes passos para transformar a realidade escolar que, ainda hoje, é pouco preparada para conviver com a diversidade humana.

Durantes as aulas que assistiu, a pesquisadora pode perceber que as professoras nem sempre estavam seguras de suas ações em relação as crianças com Síndrome de *Down*.

Após se sujar com cola, Noemia foi sozinha lavar as mãos. Na verdade, ela pensava que estava sozinha, mas a estagiária estava escondida atenta a tudo o que ela iria fazer. A professora voltou-se para mim: “Eu não sei se está certo, mas eu não deixo ela sair sozinha de jeito nenhum. Tenho medo dela se machucar ou cair. Eu peço para a estagiária ficar espiando para ver se está tudo bem. ” (Registro da pesquisadora)

Tarsila ao receber um desenho de Anita e elogiá-lo, justificou-se para mim “Eu sempre elogio o que ela faz, mesmo que não esteja tão certo. A Anita já avançou muito. Eu acho que elogiar ajuda, você não acha?” (Registro da pesquisadora)

“Mesmo quando ela não quer participar eu trago ela para o grupo. Eu acho que isso é bom para ela. Eu acho que se ela vem para a escola é para estar junto. Eu não deixo ela no cantinho só brincando.” Disse-me a Beatriz quando convidou Adriana para deixar os brinquedos e participar das atividades. (Registro da pesquisadora)

Percebe-se que, embora não demonstrem certeza em relação às suas ações, as professoras procuram agir e intervir para garantir que as crianças com Síndrome de *Down* participem das atividades, se sintam motivadas a realizá-las e estejam seguras, em relação à integridade física, dentro da escola.

#### 4.5.2 Propostas inclusivas

Passada angústia inicial, o receio em não saber lidar com crianças com deficiência, as professoras participantes desse estudo se dispuseram a conhecer e a olhar para suas alunas com Síndrome de *Down* com o mesmo acolhimento e atenção com que olham para as demais crianças.

Ao agirem assim aprenderam a enxergar as meninas além da deficiência, descobriram seus gostos pessoais, seus talentos, suas habilidades, o modo como elas reagiam ao contexto escolar, ou seja, aprenderam a conhecer essas crianças.

Mantoan (2003) incentiva esse tipo de postura pedagógica ao explicar sobre a importância da reconfiguração do sistema escolar para um espaço de convivência no qual as diferenças não sejam entendidas como obstáculos, mas como oportunidades de desenvolvimento para todos.

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam. (MANTOAN, 2003, p.29)

Descobrir que existe, apesar da síndrome, uma criança que corre, que brinca, que chora, que ri e que bate como as outras, despertou nas professoras o empenho de olhar os planejamentos, as atividades cotidianas, as aulas de Artes Visuais, para buscar estratégias ou propostas para contribuir com a inclusão escolar das pequenas.

Na busca para tornar o espaço escolar mais adequado às necessidades educacionais das meninas, elas perceberam que a proposta inclusiva consiste em permitir que as crianças com

deficiência sejam crianças como as outras, que possam vivenciar as mesmas atividades, participar das mesmas aulas, acertar e errar da mesma forma que as outras.

As atividades de sala de aula devem ser as mesmas, ainda mais na Pré-escola, para todas as crianças. O que se pode fazer é promover adaptações, adequar as propostas, por exemplo, aos gostos ou aos interesses dessas crianças para que elas se sintam mais motivadas ou dispostas a aprender.

Os materiais devem ser disponibilizados a elas e lhes deve ser permitido a exploração, a experimentação, o gosto de usá-los para se expressar, inclusive, por meio das Artes. Isso porque deve-se considerar que “Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula.” (MANTOAN, 2003, p. 36)

Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Tarsila compreende que incluir uma criança com Síndrome de *Down* nas vivências escolares é garantir que ela se sinta parte do grupo em todos os momentos da rotina, em todas as atividades.

Eu acho que o que significa incluir essa criança com Síndrome de *Down* para mim é muito isso. Sabe? E o que eu pensava é que eu não quero que seja só mais uma aluna dentro da sala, eu queria ela fizesse a diferença dentro da turma. Para mim, incluir uma criança com Síndrome de *Down* é isso. É fazer ela participar de tudo. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Por compreender a inclusão dessa forma, Tarsila permite que Anita participe de todas as propostas, não diferencia os planejamentos ou as formas de ensino-aprendizagem para a garota, mas faz pequenas adaptações para que ela possa participar das aulas com mais qualidade.

O que eu penso é isso, eu acho que a criança quando ela é incluída, eu acho que temos que fazer ela se incluir no grupo. Não acredito muito (pode até ser errado) num planejamento para ela. Eu acho que é um planejamento para turma. Quando eu penso isso na turma, se eu tenho 25 alunos, uma incluída, eu tenho que pensar nesse planejamento para os 26 alunos. Adaptações nós fazemos. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Tarsila menciona que busca estratégias ou modos para viabilizar o aprendizado de Anita e garantir que ela participe de tudo com todos. Essa consciência de que a garota faz parte da turma é ensinada aos coleguinhas de turma pela professora por meio do diálogo.

Nas observações feitas pela pesquisadora foi possível verificar que a professora, incentiva as crianças a respeitarem o modo de ser e de se expressar de Anita. Mesmo quando ela estava indócil ou tinha um comportamento que não correspondia aos combinados da sala, as outras crianças mostram-se compreensivas e dispostas a ajudá-la.

Assim o que temos que realmente pensar são em estratégias diferentes. E uma coisa que eu trabalhei muito, e aí eu acho que faz a diferença no trabalho com Arte e em

tudo, foi assim trabalhar com o grupo. Eu falo para eles que a Anita faz parte de nosso grupo. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Essa mesma postura colaborativa, tanto da professora, em criar oportunidades para que a criança com deficiência participe mais das aulas e zelar por sua segurança, quanto das outras crianças, em cuidarem da colega e a ajudarem nas atividades cotidianas, pode ser percebida na fala da Prof.<sup>a</sup> Beatriz.

Eu dou desenho na lousa para todos, mas pensando nela, por causa dessa questão de ela precisar de mais espaço. Quando é massinha a estagiária fica sentada na mesma mesinha dela, porque ela come e a menina vigia ela. Até as outras crianças ajudam nisso e falam para ela que não pode comer massinha e nem cola. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

A pesquisadora, conforme os registros a seguir, percebeu cuidado e empenho, por parte das professoras, em envolver as crianças com Síndrome de *Down* nas aulas. Mesmo quando as garotas não estavam motivadas a estar com o grupo, as professoras, com agrado e paciência, as convidavam para estar mais próximas e participarem como os outros.

Enquanto as outras crianças estavam desenhando, Anita saiu da mesa e foi ler os livrinhos. Tarsila aproximou-se dela e incentivou a menina a voltar a desenhar, disse que ela podia desenhar sua história preferida. (Registro da pesquisadora)

A professora foi chamando de um em um para pegar a surpresa da caixa. Adriana ficou muito eufórica e a professora, percebendo que ela não ia conseguir esperar por muito tempo, logo a chamou. Então a garota fingiu que tinha fechados os olhos. A professora, percebendo a trapaça, falou para ela que isso não valia. Ela sorriu e fechou os olhos de verdade, então colocou a mão dentro da caixa e pegou um ursinho. Ela ficou toda contente com o brinquedo, abraçou a pelúcia [...]e ficou brincando de fazer o ursinho dormir enquanto a professora finalizava esse momento. (Registro da pesquisadora)

Noemia, recusou-se a fazer a atividade. Mas a professora sentou-se ao seu lado e começou a modelar com massinha, fez animais e imitou os sons deles. As outras crianças gostaram da brincadeira, então Noemia decidiu brincar também. (Registro da pesquisadora)

Como conhecem bem suas alunas, elas usam como incentivo para as meninas estarem com grupo coisas que são do interesse delas. Nessa troca, as pequenas conseguem seguir os combinados da sala, os comandos das professoras e se envolverem com o grupo de forma tranquila, sem choros ou protestos.

A professora pediu para que as crianças guardassem os materiais e os brinquedos. Mas Adriana ignorou o pedido e continuou brincando com o urso. Ela não queria guardar de jeito nenhum, mas professora disse que era hora do papá. Então ela guardou rapidinho. A professora me explicou que Adriana adora o momento do lanche, que ela come muito bem. (Registro da pesquisadora)

As formas de mediação, baseadas no respeito e no carinho, que as professoras adotam com relação as meninas com Síndrome de *Down* podem ser consideradas propostas inclusivas,

porque são meios de trazer essas crianças para junto do grupo, de forma serena e agradável. Isto porque “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2003, p.28)

Percebe-se que esse compromisso com a não exclusão das crianças com deficiência se estabelece com bastante concretude na escola pesquisa. As professoras mostram-se muito dispostas a mediar as situações de aprendizagem, de interação social, ao zelarem para que as meninas com Síndrome de *Down* participem de todas as propostas da rotina.

#### 4.5.3 Práticas inclusivas deficitárias

A inclusão é um desafio para toda sociedade e, em especial, para a comunidade escolar, isso porque sua efetivação, na realidade cotidiana, ainda caminha a passos lentos. Embora, do ponto de vista da legislação, ela já esteja consolidada há mais de duas décadas.

[...] após a LDB de 1996 surgiu uma nova legislação, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999. (MANTOAN, 2003, p. 25)

É verdade que a escola já compreendeu que nos seus moldes atuais a inclusão não se enquadra, que é impossível padronizar a diversidade humana ou homogeneizar a forma de aprender das crianças. Mas entre a compreensão e a prática existe uma grande lacuna. Por isso é preciso que a escola se reorganize, se reestruture, se reinvente.

Nesse sentido, Mantoan (2003) é bem radical ao afirmar “do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado.” (MANTOAN, 2003, p. 31) entretanto, não é possível conceber que mudanças estruturais na escola aconteçam por magia ou acaso.

A engrenagem desse sistema precisa ser reformulada e levar em consideração que para se tornar a escola um ambiente educacional, de fato, inclusivo, é preciso considerar, entre tantos fatores, a importância da formação docente.

Para Mantoan (2003), essa formação é um trabalho amplo que não se limita a um curso de especialização, mas se estabelece numa mudança de postura, na qual tanto a escola quanto os docentes osem romper com o modo, excludente, de ensinar e aprender e adotem formas de ensino menos burocratizadas.

Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção

requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p.43)

Não se trata, é claro, de uma mudança simples, elementar, mas de um processo de transformação que ressignifique o papel da escola, o papel do professor, o papel do aprendiz. “A reviravolta — que é bem mais complexa do que se pensa — na preparação de professores para a inclusão. ” (MANTOAN, 2003, p.43)

Sobre se sentirem preparadas para a inclusão, nessa pesquisa, foi relatado, pelas professoras participantes, que seu despreparo para lidar com as crianças com deficiência ainda se estabelece dentro da escola e não só por partes dos docentes.

Na EMEI Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Cattani, em todas as salas de aula que há matrícula de uma criança com deficiência, existe uma estagiária para dar suporte no trabalho pedagógico. Entretanto, por se tratar de alguém em formação, a qualidade desse suporte, segundo as professoras, é deficitária.

Na fala da Prof.<sup>a</sup> Djanira é possível verificar sua preocupação em relação a essa situação que ocorre na escola ao mencionar que a falta de qualificação profissional da auxiliar de sala compromete o trabalho pedagógico.

Então, eu acho que isso precisa continuar. Eu penso que cada caso é um caso. No geral, eu acho que a inclusão na escola tem que continuar sim e tem que melhorar. Tem que se pensar em estagiárias que possam nos auxiliar, pessoas que tenham conhecimento sobre inclusão. Porque é complicado cair assim de paraquedas, não saber o que você vai fazer ali. É preciso estudar, estudar para atender até os ditos normais. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

O mesmo receio sentido por Djanira é percebido na fala da Prof.<sup>a</sup> Beatriz “Não adianta por uma estagiária na sala. Muitas vezes, a menina mal começou a Pedagogia, não tem nem ideia do que fazer com a criança. E, se ela errar com essa criança, não é culpa dela é porque ela não conhecimento mesmo. ” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Embora precisem de apoio pedagógico e clamem por ele, as professoras participantes desse estudo mostram-se receosas com relação ao apoio que lhes é oportunizado isso porque a ajuda vem de alguém que tem menos conhecimento sobre o assunto que elas.

Esse despreparo da escola é novamente apontado pelo Prof.<sup>a</sup>. Beatriz ao afirmar que não há critérios para se garantir que trabalho de inclusão realizado com as crianças com deficiência seja bem feito. “Eu vejo assim, que tem sim muita boa vontade e tenta se virar para que essas crianças fiquem bem, gostem da escola, aprendam. Mas eu acho que só boa vontade é pouco. Às vezes pensamos que estamos fazendo tudo certo, que está fazendo o melhor, e nem está. ” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)



Estruturar o trabalho de inclusão escolar somente na boa vontade dos profissionais que atuam com essas crianças é admitir o quão deficitário é o entendimento de que a escola é um espaço educativo para todos.

Diante disso, de nada adianta buscar culpados ou procurar desculpas para se encobrir a precariedade do sistema. Para Mantoan (2003) é preciso seja feita uma apreciação reflexiva da conjuntura escolar para que se entenda que mecanismos atravancam o processo de inclusão.

Uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência. É também mais uma possibilidade de apontarmos a razão de se propor a inclusão escolar, com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos. (MANTOAN, 2003, p. 27)

Mantoan (2003) afirma que esse exercício não deve se limitar a mera compreensão do cenário de despreparo que a escola perpetua, é preciso tomar esse apontamento com ponto de partida para promover mudanças que, de fato, garantam que escola e seus saberes estejam disponíveis às crianças.

Apesar das dificuldades enfrentadas e do despreparo, da escola como um todo, para atender às crianças com deficiência, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz menciona que acredita que o trabalho de inclusão na Educação Infantil ainda se estabelece com mais leveza, se comparado ao Ensino Fundamental.

Vou falar a minha opinião, na Educação Infantil é bem mais fácil que no Fundamental, porque aqui é tudo bem tranquilo, porque é tudo mais leve. O espaço da escola é pensado para crianças. Aqui temos parquinho, tem cantinho simbólico dentro da sala, tem brinquedo, tem jogos, tem espaço livre. Quando se planeja as aulas é tudo feito de forma lúdica e isso funciona bem para todas as crianças, as especiais ou não. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Essa mesma impressão é sentida pela Prof.<sup>a</sup> Tarsila “No Ensino Fundamental requer uma reestruturação do conteúdo, do currículo. Não que não tenha que fazer algumas adaptações na Educação Infantil, também fazemos. Mas eu acho que é mais fácil lidar com isso na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental”

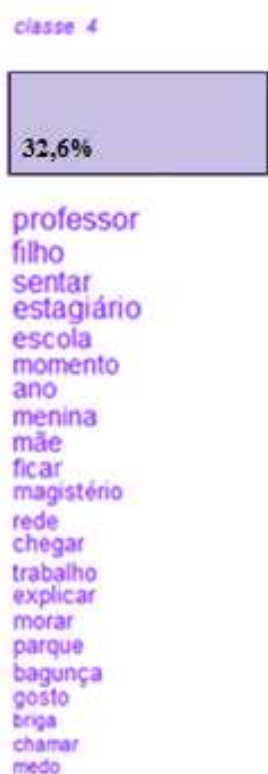
Possivelmente, essa percepção das professoras se estabeleça porque as práticas educativas na Educação Infantil se estruturam de forma mais lúdica, menos sistematizada e sem a rigidez de sistemas avaliativos pautados em notas e conceitos classificatórios.

A escola, no Ensino Fundamental, “[...] se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia.” (MANTOAN, 2003, p.11) e essa inflexibilidade estrutural e pedagógica (talvez) torne a inclusão, no Ensino Fundamental, ainda mais inconsistente do que ela já é na Educação Infantil.

#### 4.6 Perfil docente: quem é professor que atua na educação inclusiva?

Como as crianças, cada professor é único e traz consigo vivências que se expressam em sua maneira de ensinar. (BARBIERE, 2012, p.20)

**Figura 08: Lista de Palavras, por ordem de incidência, da Classe 4**

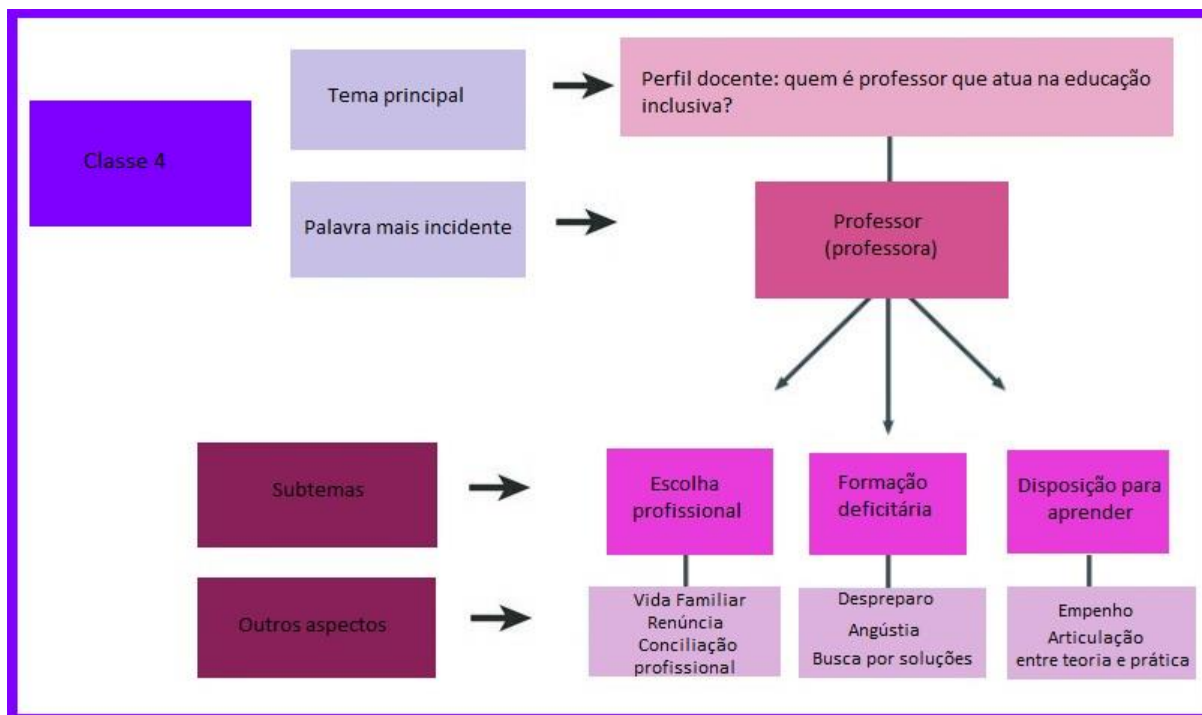


Fonte: IRaMuTeQ, 2017.

De acordo com a organização de palavras elaborada pelo IRaMuTeQ, na Classe 4, a palavra professor ou professora ocorre com maior incidência no discurso das professoras e, constantemente, associa-se a outras palavras da mesma classe, como: por filho, escola, rede, trabalho.

Diante dessa indicação buscou-se correlacionar esses termos com a palavra principal, criança, para contextualizá-lo e propor alguns subtemas para análise: Escolha profissional, Formação deficitária e Disposição para aprender.

**Figura 09- Fluxograma da Classe 4**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

O fluxograma da Figura 09 mostra o tema principal da Classe 4, os subtemas e a palavra de maior incidência e indica que a palavra professor ou professora, ao relacionar-se diretamente com os subtemas, contextualiza alguns aspectos: família, renúncia, conciliação, despreparo, angústia, soluções, empenho, teoria, prática.

Deste modo, consegue-se visualizar que o discurso das professoras, organizado pelo IRaMuTeQ na Classe 4, considera o professor como um elemento de grande relevância dentro do processo inclusão escolar, isto porque é ele quem está na linha de frente dessa realidade, ao organizar e estruturar suas ações educativas para oportunizar, como eficiência, momentos de aprendizagem a todas as crianças.

Como o professor é elemento humano, a sua forma de ser, de agir, de pensar, enfim, toda a sua subjetividade traz implicações sobre sua atuação profissional, sobre a forma de conduzir suas aulas e sobre o modo de sentir a inclusão escolar de crianças com deficiência.

Também foi possível também visualizar, não só pelas entrevistas, mas pelas observações da pesquisadora, que existe um empenho muito grande das docentes para realizar um trabalho de qualidade e, na ânsia de sempre fazer o melhor, a ilusão que há cursos ou capacitações que possam indicar os caminhos mais favoráveis mostra-se presente.

Entretanto, já se pode dizer que a consciência de que o trabalho com crianças com deficiência é muito próximo do trabalho com as outras crianças, isso porque mais relevante do que qualquer deficiência é a criança, já começa a despontar no discurso e na prática das professoras que participaram desse estudo.

#### **4.6.1 Escolha profissional**

A escolha da atuação profissional é um marco na história na vivência humana. Muitos fatores determinam essa opção, dentre deles o gosto pela ocupação profissional, a necessidade da aquisição de recursos financeiros, as condições de trabalho que possibilitem conquistas em âmbito social e pessoal. Pode-se considerar que a opção por uma profissão revela muito sobre o sujeito e sobre seu modo de pensar e agir no mundo.

Na profissão docente essa relação de subjetividade entre o indivíduo e a ocupação profissional se estabelece com muita clareza. Para Gatti (2003) a identidade do professor constitui-se de modo no campo da subjetividade humana no qual é preciso considerar muito mais que seus os saberes acadêmicos para vislumbrar o quanto seu modo ser, sua cultura, suas vivências e necessidades pessoais compõem o profissional que atua no contexto da sala de aula.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

A percepção de que a constituição profissional do docente se estabelece diretamente influenciada por questões relacionadas as suas experiências sociais e pessoais, apresentada por Gatti (2003), pode ser visualizada nessa pesquisa quando, no discurso das docentes participantes, há ênfase sobre o porquê optaram pelo exercício da docência na Educação Infantil.

As 04 professoras participantes relacionaram essa escolha à possibilidade de conciliar a vida profissional com a educação dos filhos. A opção lecionar na Educação Infantil se deu pelo fato da carga horária de trabalho, em sala de aula, ser reduzida em relação à outras profissões.

Como elas trabalham na escola por cinco horas, diárias, é possível que conciliem sua carreira profissional e sua vida particular, especialmente o cuidado com os filhos. Elas, conseguem cumprir duas funções consideradas primordiais por elas, ser mãe e ser professora, de forma satisfatória.

Para as participantes desse estudo, a profissão docente, no âmbito da Educação Infantil, traz como o ônus a possibilidade de exercer a maternidade e os cuidados com a família de forma mais concreta, porque, segundo elas há tempo para conciliar as duas funções. Elas encontraram na Educação Infantil uma forma de acompanhar a educação e crescimentos dos filhos sem precisarem renunciar, totalmente, à sua vida profissional.

É preciso considerar que apesar de ser uma opção favorável para conciliar a demanda profissional e a demanda familiar, as participantes entendem que a escolha por esta área de atuação, exigiu-lhes renúncias profissionais. A Prof.<sup>a</sup> Tarsila, por exemplo, relembra com saudades do tempo que atuou na Coordenadoria de Ensino, mas explica que decidiu abrir mão do seu cargo na gestão pedagógica e retornar para a sala de aula logo após o nascimento do filho.

Ela precisava e queria ter maior disponibilidade, em relação ao tempo, para se dedicar à maternidade e aos cuidados com o seu filho e compreende que essa escolha, embora tenha trazido impactos a sua carreira profissional, era uma opção viável para se dedicar a projeto de vida maior.

Fui diretora uns bons anos e depois trabalhei na Coordenadoria Pedagógica da Rede. Quando meu filho nasceu, há seis anos, eu optei por voltar para a sala de aula. Decidi trabalhar meio período para ter mais tempo para me dedicar a ele. Eu trabalho nessa escola como professora há 5 anos. Esse ano eu sou professora da turma do Pré II. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Marina teve em sua trajetória de vida a oportunidade de atuar em outro ramo profissional, o jornalismo. Mas, assim como Tarsila, renunciou a uma trajetória profissional porque tinha um projeto de vida maior: a maternidade, e essa renúncia lhe fez retornar à sala de aula.

Ela também encara a profissão docente como uma oportunidade de atuação profissional que lhe permite, dedicar-se aos seus filhos e explica que, para ser uma boa mãe, é preciso ter tempo e o magistério permite isso.

Embora a profissão acarrete uma demanda de trabalho grande para ser cumprida em casa, a flexibilidade em relação à carga horário lhe possibilita estar mais presente na vida da sua família, o que, para ela, é essencial.

Mas, assim, por conta da família, eu acho que quem quer ter filho, que quer ser uma boa mãe, que quer se dedicar mais, eu acredito que ser professora proporcionar melhor isso. Porque a tem um horário mais flexível, embora a trabalhemos muito, é um horário mais flexível. E assim, hoje me encontrei. É isso mesmo que eu quero para vida toda. Eu trabalho nessa escola há 3 anos. (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Como Tarsila e Marina, para Beatriz a escolha pela atuação na Educação Infantil foi a garantia de que teria tempo disponível para estar junto de sua família, para poder acompanhar o crescimento de suas filhas. Ela relata que, embora tenha uma demanda de trabalho que estende além da escola e lhe traz ocupações, inclusive nos finais de semana, é possível conciliar as duas funções: mãe e professora.

Eu acho que eu tinha mesmo que seguir na profissão de professora, foi por isso que deu certo. E para mim é bom também porque eu quero ficar mais tempo com a minha família, estar mais perto das minhas meninas, e como eu trabalho meio período na escola eu consigo dar conta de tudo o que eu quero fazer. Apesar que nos finais de semana eu faço muita coisa da escola. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Ao analisar o quanto a escolha profissional dessas docentes dialoga com suas necessidades de vida, percebe-se o que na prática docente, em todos os seus aspectos, “os professores exteriorizam valores, exercem crenças pessoais, refletem suas identidades, descobrem a si mesmos[...]” (GARCIA, 2005, p. 31).

Bem como as demais professoras, a opção profissional de Djanira pela Educação Infantil também teve uma relação de renúncia e dedicação ao cuidado com a família, mas diferentemente das outras, que decidiram realizar simultaneamente as duas atribuições, Djanira optou por ficar em casa por um tempo e dedicar-se à educação da filha. Quando a garota se tornou adulta, então ela decidiu voltar a estudar para poder realizar um antigo objetivo. “Eu sou professora e eu acho que eu escolhi essa profissão foi brincando de escolinha desde criança. Eu acho que eu gostei das brincadeiras e acabei sendo professora no futuro. Eu me formei tarde, né? ” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Percebe-se que a escolha profissional dessas professoras foi marcada pelo desapego a uma carreira idealizada por elas. No discurso delas é muito presente a consciência de que foi preciso fazer uma conciliação entre uma trajetória ideal e a real. Como, para elas, entre a maternidade e a carreira profissional, o cuidado com os filhos se sobrepunha, a opção pela docência foi a decisão mais viável.

Apesar dessa renúncia, em relação ao próprio percurso profissional, é possível verificar que essa escolha não é vista pelas participantes desse estudo com dessabor, ressentimento ou amargura. Elas entendem que essa é forma mais viável de se exercer dois papéis considerados por elas como essenciais: o profissional e o pessoal. É possível notar na fala delas o quanto gostam de ser professoras e quanto se realizam na profissão e em seu local de trabalho.

Para Djanira o gosto pela profissão não é algo supérfluo e sim uma forma de legitimar qualidade do seu trabalho. Ela explica que gostar do que se faz potencializa o comprometimento

com o serviço e possibilita a criação de vínculos afetivos essenciais para o sucesso da atuação profissional. “Precisamos acreditar e gostar daquilo que faz, porque se você não gosta daquilo que faz você não vai fazer bem feito, não tem jeito. Para nossa profissão o essencial é o amor, é gostar daquilo que faz e dar carinho.” (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Marina também relata que seu gosto pela profissão também se estende o seu ambiente de trabalho. Ela enxerga essa escola com afeição e sente bem nessa equipe. “Daí de novo eu fui estagiária na prefeitura, trabalhei em escola particular e agora estou aqui, professora efetiva na Rede. Mas, assim, é uma coisa que eu gosto muito[...]. Aqui eu estou há três anos, eu gosto muito da escola.” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Tarsila explica que gosta de atuar com crianças dessa faixa etária porque elas as respondem prontamente as situações de aprendizagem e essas respostas dão a ela a segurança de que seu trabalho está a frutificar. “Esse ano eu sou professora da turma do Pré II. Eu gosto desse nível porque eu consigo ver bem o resultado do meu trabalho.” (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

O apreço pela profissão também se mostra presente na fala de Beatriz ao mencionar porque escolheu e permaneceu nessa profissão “Sou efetiva na Rede. Trabalho nessa escola há 3 anos. Eu me tornei professora porque eu sempre gostei de criança pequena e achava bacana trabalhar com elas. [...] Eu gostei e estou nessa profissão até hoje.” (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Percebe-se, no discurso das professoras, o quanto o envolvimento pessoal, o carinho pela profissão, e a realização pessoal e profissional se estabelece no exercício da docência. Elas conseguiram, por meio da profissão viabilizar suas escolhas de vida de forma coerente e por isso, sentem-se realizadas e dispostas a realizarem seu trabalho com qualidade. É possível, visualizar, em suas ações pedagógicas, o que Tardif (2002) chama de trabalho investido.

A personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode “só fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa. (TARDIF, 2002, p.141)

O empenho e envolvimento com o trabalho pedagógico mostra-se de forma significativa, de acordo com as observações da pesquisadora, especialmente quando se diz respeito ao cuidado, ao carinho e ao carinho em relação às crianças, e são revelados, inclusive, na organização do ambiente das salas de aula.

O espaço físico das salas de aulas estava sempre limpo, organizado e preparado para as atividades. Os materiais de Artes, nas salas de aula, estavam dispostos num espaço específico, chamado pelas professoras de “cantinho de Artes”. No “cantinho” os materiais ficavam à disposição das crianças. Havia suportes gráficos variados, potes com lápis, canetinhas, pincéis, tesouras, colas, havia também gravuras de artistas,

lixas e massa de modelar. As professoras cuidavam para que esse espaço fosse convidativo às crianças, zelavam pela organização e repunham os materiais quando necessário. (Registro da pesquisadora)

Os murais das salas, que expunham as produções artísticas das crianças, estavam organizados, com título e identificação dos alunos e da técnica empregada. As bordas eram coloridas, simétricas e com ilustrações feitas pelas próprias crianças. (Registro da pesquisadora)

Antes das atividades, as professoras selecionavam, previamente, os materiais que seriam empregados, depois os organizavam na sala conforme a atividade que iam propor e combinavam com as crianças com deveriam utilizar o espaço e os materiais naquela aula. (Registro da pesquisadora)

Verificou-se que elas buscavam estar a serviço das crianças e estabelecer, também por meio do cuidado pedagógico, momentos de aprendizagem oportunos e significativos a elas.

Para Barbieri (2012) “O envolvimento do professor é imprescindível para o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado” (BARBIERE, 2012, p.20) e esse aspecto de comprometimento com a profissão e com as crianças revela-se na fala de Djanira

Professora de educação infantil não pode ter medo de se sujar, não é que você já vir mal arrumada. Mas sentamos no chão, brinca, corre. E para mim criança é criança. Precisamos nos envolver e as Artes ajudam nesse envolvimento. Não tem como você dar aula de Artes para criança e não se envolver. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

#### **4.6.2 Docentes clamam por apoio**

A consciência de que a profissão docente se traduz nos processos de ensino e aprendizagem e que a qualidade desses processos é, em grande parte, um legado do professor, pode ser percebida no discurso das professoras participantes desse estudo.

Essas docentes compreendem que as ações pedagógicas precisam se estabelecer em fundamentos sólidos de saberes. Percebem que o diálogo entre os conhecimentos teóricos e as experiências da prática são oportunidades para qualificar suas ações profissionais e mediar as situações de aprendizagem com maior dinamismo.

Elas reconhecem que precisam aprender muito, especialmente em relação a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência e, se valem desse argumento para justificar seu desconforto ao lidar com a inclusão escolar. Percebe-se que alegar falta de conhecimento serve como alibi para abonar a dificuldade que sentem para de estabelecer vivências inclusivas oportunas às crianças com deficiência.

Para Marina, a formação do professor, na perspectiva da educação inclusiva, é uma necessidade para conseguir otimizar sua atuação profissional, em relação às crianças com



deficiência. “Eu acho que nós temos que investir muito ainda na formação do professor. Essa discussão ainda tem que acontecer. Eu acho que muita coisa ainda falhamos até mesmo por falta de conhecimento, né?” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Beatriz também argumenta que a falta formação contribui para o insucesso da inclusão escolar. Ela considera, inclusive, que fazer ou não um trabalho de qualidade com relação às crianças com deficiência tem relação direta com a disposição do professor em abraçar ou não essa causa.

Hoje, eu vejo assim, fica muito a critério do professor fazer ou não a diferença na vida dessas crianças e eu acho que não devia ser assim. Não temos respaldo de mais ninguém. A criança vem para sala e temos que dar um jeito para tudo ficar bem. Então, fica assim muita na questão da boa vontade. Se você tem boa vontade, se você quer fazer um bom trabalho, se você acredita na inclusão, daí você estuda, pesquisa, aprende. Mas não temos formação nenhuma. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Na fala dessas docentes existe, nas entrelinhas, uma crença falsa que são necessários saberes estruturais e muitos específicos para se lidar com as crianças com deficiência. Elas acreditam que um curso, uma capacitação, pode lhe fornecer um esquema prático, um passo-a-passo, de como agir, de como ensinar uma criança com deficiência.

Mantoan (2003) discorre sobre essa questão ao explicar que “Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo” (MANTOAN, 2003, p. 42).

De acordo com a autora, não há curso ou capacitação que consiga indicar como deve ser organizada, ou planejada, uma aula específica para contemplar cada uma das inúmeras deficiências que existem e, garanta o sucesso dessas ações. Isso porque a inclusão escolar é algo muito além do que um olhar para a deficiência de uma criança.

À vista disso, diante da interrogativa “como se ensina uma criança com deficiência?” e preciso levar o professor a perceber que a resposta é muito mais simples do que se imagina e, basicamente se resume na compreensão de que se ensina uma criança com deficiência da mesma forma como se ensina as outras crianças.

Embora pareça óbvio, esse modo de pensar ainda precisa ser disseminado entre os docentes, para que compreendam a formação acadêmica que os habilitou para ensinar as crianças também habilita para o ensino das crianças com deficiência. E o aprimoramento dos conhecimentos que eles já possuem acontecerá no cotidiano da sala de aula. Isso porque “(...) a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes

iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. ” (PIMENTA, 1999, p. 29)

Essas experiências práticas, para crianças com ou sem deficiência otimizam a formação do docente, porque articulam os saberes que eles já possuem como experiências de aprendizagem que se estabelecem no contexto das relações humanas e, essa humanidade as tornam mais ricas e potentes.

Outro aspecto que pode ser visualizado no discurso dessas docentes, quando se dizem pouco preparadas para atuarem no panorama da inclusão escolar, é reconhecer que o trabalho com criança com Síndrome de *Down* é mais possível, ou mais satisfatório, quando comparado ao mesmo trabalho com outros tipos de deficiência.

Para Marina, a inclusão de crianças com Síndrome de *Down*, apesar das dificuldades que ela traduz, ainda é mais favorável e ocorre com fluidez, porque as necessidades dessa criança são muito próximas as necessidades das outras crianças. “Eu vejo que estrutura da escola, às vezes, não contribui tanto. No caso de uma criança com *Down* dá, porque as necessidades dela são menores. Ela consegue se socializar, acompanhar a sala, o ritmo, ela acompanha o ritmo da sala. ” (Prof.<sup>a</sup> Marina)

Beatriz também faz a mesma consideração ao explicar que a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* se estabelece com maior facilidade se comparada a inclusão de crianças com outros tipos de deficiência.

A inclusão de Síndrome de *Down* é fácil, mas nem toda inclusão é assim. Autista, por exemplo, meu Deus! É muito difícil, aqui mesmo a gente tem um, ele grita, ele chora, ele bate, nada está bom para ele. E aí todo mundo fica de mãos amarradas, não sabe o que fazer e nem eu saberia. Nessa hora faz falta a formação, faz falta um ambiente adequado, faz falta ter alguém que possa ouvir essa professora, essa criança, a família dessa criança. Mas com Síndrome de *Down* não, as coisas fluem, ela aprende, ela faz amigos, eu não vejo preconceito. (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Provavelmente, porque a Síndrome de *Down* é uma síndrome mais conhecida, numa perspectiva histórico-social, ao se estabelecer no contexto da inclusão escolar gera menor estranhamento por parte de todos os envolvidos nesse processo. Além disso, as características dessa síndrome conferem uma aparência física de docilidade e ternura, o que contribui também para aproximação com essas crianças se estabeleça com mais facilidade.

Se outra deficiência, menos conhecida e com traços físicos ou de comportamento que destoam do estereótipo da “normalidade”, se faz presente no contexto da inclusão escolar, há um estranhamento tão intenso que atravança toda a dinâmica inclusiva. E diante disso, os discursos de despreparo ou incapacidade se formulam com considerável intensidade.

Desconstruir o estereótipo de normalidade, entender que existe, além da deficiência, uma criança como as outras, com particularidades e características próprias, seja, talvez, uma possibilidade de evitar esse estranhamento, essa dificuldade em lidar com a criança que não se quadra no perfil que a escola se espera dela. Nesse sentido, Mantoan (2003) apresenta uma consideração pessoal “Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos ‘normais’ que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos.” (MANTOAN, 2003, p. 32)

O exercício de não fixar expectativas em relação ao modo de ser e agir das crianças pode ser uma estratégia para que os docentes se sintam mais dispostos a legitimar o direito da educação a todas as crianças para garantir que elas se aprendam e se desenvolvam de acordo com suas potencialidades e com a sua forma de ver e agir sobre o mundo.

#### **4.6.3 Disposição para aprender**

Diante dos desafios que a inclusão escolar de crianças com deficiência oferece e na busca por formas por oportunizar também a essas crianças uma experiência de aprendizado e de convivência social consistente, percebe-se, na fala das professoras participantes desse estudo, o anseio ou a necessidade iminente de aprender mais.

Cientes de que precisam otimizar suas práticas de ensino, elas compreendem que é urgente buscar novas estratégias ou recursos para revitalizar o modo como a educação, na perspectiva da inclusão, também em nível pré-escolar, se desenvolve.

Embora seja muito recorrente, no discurso delas a crença de que esses conhecimentos poderão ser adquiridos em cursos, em formações muito específicas. Já é possível visualizar que a consciência de que, além da importância dos saberes teóricos, o aprendizado sobre o como se estabelecer estratégias de ensino para as crianças com deficiência, assim como para as outras, se estabelece nas relações interpessoais.

O contato, a observação e a disposição em conhecer a criança que existe além da deficiência, já começa a ser entendido como uma forma potente de se aprender sobre como fazer ou como proceder no processo de inclusão dessas crianças. Djanira demonstra que essa compreensão ao afirmar:

A nossa profissão é um exercício contínuo de estudo. Então, não tem como chegar e falar assim “tem que ser assim assado”. Eu acho que não existe receita assim básica, prontinha, para ser professora, é dia-a-dia que aprendemos. É nos erros e nos acertos. Às vezes você faz uma coisa, você fala “Nossa! Eu podia ter feito ter feito de outra

forma! ” E a troca de experiência também é fundamental na nossa profissão. (Prof.<sup>a</sup> Djanira)

Ao reconhecer que a importância dos conhecimentos teóricos se estabelece quando eles são articulados com vivências práticas, com descobertas, sucessos e insucessos que elas ocasionam, Djanira dialoga com a abordagem de Tardif (2002) acerca do processo de formação do professor

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53)

Entender que a dinâmica da educação, seja ela para crianças com deficiência se constitui também na sala de aula real, com crianças reais e possibilidades de aprendizdos reais, é uma eficaz forma de compreender o mecanismo que norteia a escola inclusiva.

A escola inclusiva é aquela na qual o professor, tem ciência de “[...]é um ator social, com uma função socialmente determinada e, portanto, diretamente responsável pelos processos educativos institucionais.” (VILELA, 2000, p. 02) e articula suas práticas educativas de modo a torná-las momentos de aprendizagem oportunos para todas as crianças.

Nas aulas observadas foi possível verificar o envolvimento das professoras no cuidado pedagógico e no trabalho com as crianças. Elas mostraram-se presentes ao orientar as crianças, ao zelar pelo bom andamento das aulas e estar junto nas brincadeiras e atividades.

Antes de iniciar as atividades, as professoras faziam uma roda. Sentadas com as crianças no chão, elas conversavam, apresentavam os materiais, explicavam as atividades e ouviam as crianças. (Registro da pesquisadora)

Tarsila, para convidar as crianças para uma atividade bate palmas e canta uma música. Esse é o sinal para que as crianças façam silêncio e sentem na roda. Depois que elas se acomodam, a professora sente com elas, conversa, brinca e explica sobre a aula. (Registro da pesquisadora)

Depois que terminaram a atividade, as crianças foram brincar. A Prof.<sup>a</sup> Tarsila sentou-se junto delas e brincou também. (Registro da pesquisadora)

Enquanto as crianças estavam fazendo a atividade, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz circulava pelas mesas para ver quem estava precisando de ajuda [...] quando a atividade terminava as crianças e professora recolhiam os materiais e organizavam a sala. (Registro da pesquisadora)

Pode-se afirmar que a inclusão tem como pilar para se sustentar em âmbito escolar a figura do professor, e este como “[...] um dos sujeitos centrais do processo pedagógico, considerado em sua subjetividade, sua identidade, seus valores, seus saberes e habilidades” (VILELA, 2000, p. 02) tem a possibilidade de promover significativas mudanças e tornar a

escola, a partir de sua atuação profissional, um espaço de aprendizagem oportuno a todas as crianças.

## 5 APONTAMENTOS FINAIS

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! (MANTOAN, 2003, p.48)

Esta pesquisa investigou a inclusão de crianças com Síndrome de *Down*, na Pré-escola, na perspectiva das Artes Visuais, no prisma da visão docente, pois compreende a importância de se lançar olhares sobre as implicações que a realidade da inclusão escolar para crianças com deficiência propõe, para buscar, sobretudo, contribuir para que o direito da escola para todos seja legitimado, com qualidade, também às crianças com deficiência.

Nesta etapa do trabalho, pretende-se apresentar apontamentos a respeito do que foi possível vislumbrar, investigar, analisar e compreender por intermédio dessa pesquisa e, neste sentido, compreende-se a relevância de pontuar que ela apresenta algumas limitações. Sobretudo no que se diz respeito à leitura das narrativas das docentes que participaram desse estudo, isto porque apresentam enunciações com riqueza de conteúdos que permitem análises ainda mais detalhadas. Inclusive, é preciso considerar que a relevância dessa pesquisa se estabelece na generosa disposição das docentes em compartilhar suas experiências, suas histórias, suas aulas e seus anseios em relação à inclusão escolar.

Mediante os dados coletados, pode-se considerar que a realidade da inclusão escolar de crianças com deficiência se estabelece, cada vez com mais solidez no âmbito da escola regular, inclusive na Pré-escola. Se antes havia poucas crianças com essa característica nas salas de aula da Educação Infantil, cada vez mais elas se fazem presentes. Por isso, é relevante a compreensão de que essa presença não é um entrave, uma dificuldade, mas uma possibilidade de aprendizado para todos os envolvidos no processo educativo.

Acredita-se que essa etapa do trabalho é adequada e oportuna para se revisitar os objetivos propostos para essa pesquisa, com intuito de considerá-los e discorrer, ainda que brevemente, sobre eles a partir do que o estudo vislumbrou, conheceu e analisou.

Inicia-se com objetivo principal da pesquisa que versava em conhecer as aulas de Artes Visuais, na Pré-escola, e investigar se elas favorecem a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*.

Em relação a isso, convém destacar que desde os primeiros contatos, a Secretaria Municipal de Educação e a escola escolhida para esse estudo, mostraram-se receptivas e dispostas a colaborar com a pesquisa de forma dócil e acolhedora.

Conhecer as docentes, as crianças, a escola, foram momentos de aprendizado muito agradáveis e instigantes para a investigação proposta. Percebeu-se que as aulas de Artes Visuais, acontecem com grande frequência dentro da rotina na Pré-escola. Nessas aulas, as atividades, as propostas, os materiais são pensados previamente e estruturados em um planejamento construído pelas professoras em parceria com a orientadora pedagógica da escola.

Em posse do planejamento, as professoras realizam as aulas dentro da rotina semanal. Em geral, acontecem de 4 a 5 aulas por semana e as propostas, nesse eixo, duram entre 40 e 50 minutos.

As atividades contemplam momentos de apreciação e fazer artístico. A experimentação, a ludicidade e trabalho em grupo são constantes nessas aulas. As professoras costumam organizar os espaços e os materiais com antecedência, explicar no coletivo como serão realizadas as atividades, auxiliar pontualmente as crianças que precisem e pedir a ajuda dos pequenos para organizar os espaços e os materiais após o uso.

Todas as crianças participam de todas as propostas, inclusive as crianças com Síndrome de *Down*. Foi possível verificar o empenho por parte das docentes em envolvê-las e incentivá-las a participar, bem como o respeito ao tempo e ao modo de expressão das meninas.

As estagiárias acompanham as meninas com Síndrome de *Down* o tempo todo, para auxiliar, se necessário, porém dão liberdade para que elas se expressem, brinquem e até façam travessuras.

Existe uma orientação pontual das professoras a respeito do modo como elas devem atuar com essas crianças. Contudo, percebeu-se que a função principal das estagiárias é cuidar para que as meninas não se exponham a situações de perigo, não mastiguem ou ingiram os materiais e não usem o contato físico na interação com os colegas e evitar que tapas ou mordidas ocorram nessas situações.

As vivências nas aulas de Artes Visuais se estabelecem com muita leveza e, tanto as crianças com Síndrome de *Down* quanto as demais, participam das atividades de forma tranquila. Sugere-se que essas aulas são boas oportunidades para que a inclusão escolar dessas crianças se estabeleça.

Sabe-se que as crianças com Síndrome de *Down*, que as crianças com deficiência, têm um modo muito particular de enxergar um mundo, interagir com ele e se expressar, por isso, muitas vezes são incompreendidas. A frustração que sentem ao não conseguirem se expressar manifesta-se por meio de comportamentos considerados desagradáveis: choros, gritos,

indocilidades. Entretanto, o que é visto como mal comportamento, é tradução de uma necessidade de expressão.

Como as Artes são oportunidades de manifestação da expressão humana, e possibilitam a oportunidade de expressão pautada na liberdade, no modo de sentir, de agir, de mostrar sua essência, elas constituem-se, também na Educação Infantil, como uma possibilidade de ajudar as crianças com Síndrome de *Down* a expor seu modo de ser e de agir sobre o mundo.

Além disso, o trabalho com Artes Visuais, pesquisado nesse estudo, revelou que esse trabalho na Pré-escola, vai além de favorecer a liberdade de expressão das crianças. Ele se desdobra e incentiva a valorização da produção e da forma de expressão do outro. Isso porque, nessas aulas, as crianças, além de produzirem suas obras, vivenciam momentos onde mostram o que produziram e apreciam as produções dos colegas. Assim, o exercício de enxergar a potencialidade do colega e respeitar o modo como ele se expressa é uma constante nas aulas de Artes Visuais na escola estudada.

Todas as atividades são realizadas em situações coletivas, o compartilhar de espaços, materiais e recursos também é uma constante, além disso, as crianças são orientadas para que essas vivências aconteçam com muita tranquilidade e fluidez.

Em relação aos objetivos específicos, foram elencados cinco para compor essa pesquisa: Conhecer como são estruturadas as aulas de Artes Visuais na Pré-escola, em classes regulares, em que estudam crianças com Síndrome de *Down*; Investigar a ação docente, nessas aulas, para verificar se nelas há intervenções e propostas inclusivas; Verificar de que modo a criança com Síndrome de *Down* participa dessas aulas, desenvolve as atividades propostas e interage com o grupo; Identificar as atividades e estratégias propostas pelo professor nessas aulas e Verificar se o docente considera que as estratégias pedagógicas propostas as aulas de Artes Visuais são ferramentas que favorecem a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*.

Sobre conhecer como são estruturadas as aulas de Artes Visuais na Pré-escola, em classes regulares em que estudam crianças com Síndrome de *Down*, pode-se dizer que, na realidade dessa pesquisa, as aulas são estruturadas de acordo com orientações propostas na Matriz Curricular de Artes Visuais (2012).

O trabalho não se pauta apenas no ensino de técnicas ou procedimentos artísticos, mas na exploração, na experimentação, na brincadeira e nas relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos, com materiais de Artes e com as possibilidades de aprendizado que lhe são oportunizadas.



A estrutura das aulas não se altera quando há uma criança com deficiência, quando há uma criança com Síndrome de *Down*, matriculada na sala. O que foi possível visualizar é que a ação das docentes se adequa para garantir que as crianças participem das propostas apresentadas ao grupo.

Em relação ao objetivo “Investigar a ação docente, nessas aulas para verificar se nelas há intervenções e propostas inclusivas”, pode-se afirmar que a postura das professoras é de escuta as necessidades dessas crianças. Elas mostram-se dispostas a acolher, a conhecer e a ensinar essas meninas, como o mesmo comprometimento que tem como as demais crianças.

Embora sintam-se pouco preparadas, inseguras e carentes de ajuda, mostram-se integralmente dispostas a fazer tudo que está ao seu alcance. Por isso, usam de estratégias elaboradas por elas para oportunizar momentos de aprendizagem oportunos as meninas com Síndrome de *Down*.

Foi possível perceber o empenho delas em cuidar para que essas crianças sem sintam bem, estejam seguras (em relação a integridade física), participem das atividades e se sintam felizes. E modo carinhoso como se dirigem às meninas, mesmo quando elas se mostram indóceis ou resistentes a seguir um combinado feito com grupo.

Verifica-se que a postura das docentes, no contexto da sala de aula, se estabelece de forma a favorecer a inclusão das crianças com Síndrome de *Down*, a contribuir para que elas aprendam, brinquem, convivam e sejam tão crianças quanto às outras.

Sobre “Verificar de que modo a criança com Síndrome de *Down* participa dessas aulas, desenvolve as atividades propostas e interage com o grupo”, foi possível perceber o quanto essas meninas estão integradas ao grupo, seja nos momentos de aprendizagem, de brincadeiras ou de travessuras.

Elas se sentem parte da sala e os colegas não as tratam com indiferença, mas com acolhimento. Nas atividades em grupo, por exemplo, quando os outros colegas percebem que há alguma dificuldade das meninas no manuseio do material, eles tentam ajudar, do seu modo de criança, mas há essa disposição em colaborar.

Foi possível perceber que existe preocupação, também por parte das crianças, que as meninas não usem os materiais para se machucar. Quando percebem que elas vão comer o material ou passar (tinta, cola) pelo corpo logo chamam a professora, no intuito de zelar para as que coleguinhas não se machuquem.

As meninas com Síndrome de *Down* ficam o tempo todo dentro da sala, não foi observado elas a vagar pelos corredores, jardins ou almoxarifado da escola. O tempo todo elas

estão com o grupo e participam das mesmas atividades, embora o tempo de atenção delas seja menor e, quando ele se esgota, há o cuidado para que elas se envolvam em outras propostas, mas dentro da própria sala.

Na disputa por brinquedos, verificou-se que as crianças não usam de contato físico para intermediar esses momentos se a disputa se estabelece com a colega com Síndrome de *Down*. Em geral, duas posturas foram observadas: desistir do brinquedo ou pedir ajuda da professora ou da estagiária.

Em relação à desistência do brinquedo, não significa que a criança desiste da brincadeira, ao contrário, ela procura outro brinquedo para continuar brincadeira como se não houvesse havido conflito.

Sugere-se, deste modo, que as demais crianças enxergam que a criança com deficiência tem um jeito de diferente de ser, de aprender, de brincar, mas isso não é obstáculo para que busquem meios para estar juntos. A compreensão diante das limitações acontece com leveza e a busca por ajudar a superar os desafios acontecem com naturalidade e respeito.

Foi possível perceber em relação à “Identificar as atividades e estratégias propostas pelo professor nas aulas de Artes”, que as atividades seguem um planejamento pensado para toda turma. Não existe um planejamento específico para a criança com Síndrome de *Down*.

As atividades propostas contemplam as modalidades desenho, recorte, colagem, pintura e modelagem. A exploração de técnicas e materiais é trabalhada de forma bastante lúdica e as crianças são ensinadas a cuidar os materiais e do espaço da sala.

Os momentos de apreciação de obras de artistas, das produções pessoais e das produções dos colegas da turma também acontece com frequência. As crianças aprendem a apreciar, respeitar e valorizar as próprias produções e as produções dos colegas. Os conceitos feio e bonito não são enfatizados, as professoras buscam incentivar o olhar para as formas, as cores, as formas linhas gráficas.

Os materiais, os recursos, os suportes usados nas atividades são dispostos no coletivo e as crianças aprendem a dividir e a esperar sua vez para usar um determinado material. As professoras mediam esses momentos e sempre oferecem quantidade e variedade de materiais suficientes para as crianças produzirem seus trabalhos com qualidade.

A autonomia também é exercitada, as crianças são responsáveis por fazer a atividade, colocar o nome, guardá-la no local adequado e manter a limpeza e organização da sala. Logicamente que a supervisão e orientação dos adultos (professora e estagiária) acontece, mas as crianças estão acostumadas a essa forma de trabalho e fazem isso com destreza e facilidade.

A respeito de “Verificar se o docente considera que as estratégias pedagógicas propostas as aulas de Artes Visuais são ferramentas que favorecem a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*”, nas entrevistas, elas disseram que sim. Elas entendem que as Artes despertam o interesse das crianças, inclusive das crianças com Síndrome de *Down*.

A liberdade de criação, o gosto pelo fazer artístico e a exploração de diversos materiais num espaço coletivo, encontram-se entre os pontos mencionados por elas como favoráveis para a construção de vínculos de cooperação e respeito entre as crianças.

A possibilidade aprender de forma lúdica e criativa também é considerada pelas docentes como uma forma de favorecer a interação entre as crianças e, conseqüentemente, favorecer a inclusão. Foi possível também perceber que nessas aulas as relações interpessoais entre as crianças se estabeleciam com bastante naturalidade.

Embora exista um trabalho de qualidade em relação a inclusão escolar dessas crianças, pode-se perceber que as professoras se consideram pouco inclusivas. Isso se deve ao fato de pensarem que são precisos saberes muito específicos para se atuar com essas crianças.

Boas práticas desenvolvidas não são consideradas, por elas mesmas, como propostas inclusivas, devido à insegurança delas em enxergarem o quanto se empenham para que essas crianças façam parte da sala, façam parte das atividades. As próprias professoras, revestem num discurso de despreparo para lidar com a inclusão, quando na verdade, já o fazem com bastante destreza e sensibilidade.

Mediante os dados levantados, pode-se sugerir que a inclusão escolar de crianças com deficiência é possibilidade de aprendizado para que a escola possa ampliar olhar sobre essência do ser humano.

Embora seja sabido que nenhuma pessoa, que nenhuma criança é igual, que todos têm características, modos de ser e de existir únicos, ainda se considera que “o diferente” na escola é a criança com deficiência. Por isso, o advento da inclusão escolar é uma oportunidade de trazer à luz a compreensão da diversidade humana precisa se estender para além do conceito do diferente e ampliar a consciência da diferença, mas não uma diferença que oprime, estigmatiza, mas a diferença que liberta para a vida em sociedade.

Para o questionamento “Como incluir uma criança com deficiência, ou como incluir uma criança com Síndrome de *Down*, na vivência escolar? ”, a resposta que se sugere, a partir desse estudo, é simples e objetiva: “da mesma forma como como se inclui as outras crianças”. Isso porque a deficiência, seja ela qual for, é apenas uma característica humana e não uma

condição de subjugação. A deficiência não é um fator que determina a trajetória de vida de uma criança, o que estabelece o que ela pode ou não fazer, o que ela pode ou não aprender.

A partir desse entendimento, esse estudo sugere que na escola o que se faz, se planeja e se organiza para uma criança com deficiência, seja o mesmo que se faça, planeje e organize para uma criança sem deficiência. Obviamente, é preciso atenção às necessidades dessa criança, mas é imprescindível considerar que essas não são definidas por sua deficiência e sim por sua subjetividade.

Um dos convites propostos pelo estudo é o exercício de se perceber a criança com deficiência, a criança com Síndrome de *Down*, além das suas dificuldades e limitações, para enxergar suas habilidades, seus talentos. Afinal se a deficiência não define as necessidades também não determina as potencialidades.

Abrir-se a escuta das crianças, talvez seja uma das formas mais potentes, conhecê-las e mediar as situações de aprendizagem, para desenvolver a consciência de que incluir não significa aglutinar crianças no espaço da escola, mas abrir-se a um desdobramento muito maior que implica em pensar e repensar formas para que ocorra a interação entre as crianças e os saberes que a escola se propõe a ensinar.

Considera-se ainda que esse estudo observou que a inclusão escolar para crianças com Síndrome de *Down* se estabelece com maior solidez e naturalidade se comparada a inclusão de crianças com outras deficiências, especialmente, as causadas por transtornos de ordem psiquiátrica.

Sugere-se que isso aconteça porque as crianças com Síndrome de *Down* têm um padrão de comportamento e desenvolvimento próximo ao das demais crianças. Portanto, as intervenções docentes em situações de aprendizagem e convívio social se estabelecem com tranquilidade, isso porque as necessidades educacionais dessas crianças, embora sejam especiais, estão muito próximas as das demais crianças e a escola se sente mais confortável e apta para atendê-las.

Com esse apontamento, pretende-se inspirar outros pesquisadores a realizarem estudos a respeito da inclusão escolar de crianças com deficiência que tenham padrões de comportamentos, formas viver e sentir o mundo muito diversas das demais crianças.

Crianças com psicopatologias graves cada vez mais estão presentes nas escolas e uma das formas de garantir que a vivência escolar seja de qualidade para elas é alicerçar as práticas docentes em estudos e conhecimentos científicos elaborados para esse fim. Salienta-se que esse incentivo à pesquisa é um convite de relevante valor e urgente necessidade para a escola regular.

É sabido que a deficiência impõe barreiras, mas oportunizar que essas barreiras sejam eliminadas, desde a Pré-escola, talvez seja uma das formas mais significativas de construir uma sociedade na qual o respeito, a compreensão e valorização de cada uma das pessoas se estabelece de forma plena. Por isso, a diversidade, as diferenças, libertam o ser humano para infinitas possibilidades. Por meio delas é possível reinventar possibilidades de aprender, de ensinar, de conviver que vão além das que tradicionalmente se conheciam.

Para Mantoan (2003, p.48) “A inclusão é um sonho possível!” Diante de tudo que foi estudado, visto e analisado nesse estudo, atrevo-me a afirmar que sim, a inclusão é um sonho possível e esse sonho, embora de modo sutil, já está a se tornar a realidade no cotidiano de nossas escolas, inclusive na Pré-escola.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

AMARAL, A. **Tarsila: sua obra e seu tempo**. 3 ed. São Paulo: Edusp Editora 34, 2003.

BATISTA, M.R. *Anita Malfatti e o início da arte moderna no Brasil: vida e obra, 1980. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.1980*

BARBIERE, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher,2012.

BARBOSA, A. M. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. 71ª ed. LDA, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos no interior. In NOGUEIRA.M.A.; CATANI.A. (org.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96** de 20 dezembro de 1996. Brasília, DF, Diário Oficial: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 01, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília: MS, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei nº 13.146/ 2015** de 06 de julho de 2015. Brasília, DF, Diário Oficial: MEC, 2015.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: CAPES,2008.

CAMARGO, B.V.; JUSTO A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRaMuTeQ**. Santa Catarina: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, 2013.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas- SP: Papirus, 2008.

- CARVALHO, N. S. S. et al. **Intervenção Fisioterapêutica na Síndrome de Down**. Faculdade de Ensino Superior de Florianópolis – FAESF. Florianópolis PI, junho 2008, Disponível em: <<http://www.faesfpi.com.br/Interven%C3%A7%C3%A3o%20Fisioterap%C3%AAutica%20na%20S%C3%ADndrome%20de%20Down.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- CHIZZOTTI A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v.16, n.002 (p. 221-236), fev. 2003
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.
- FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GADELHA, C.; CRESPO, A. M.M.; e RIBEIRO, S.L. S. **Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD**. In: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). 30 Anos do AIPD. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.
- GARCIA, J. A. Imagens de uma agenda de formação: pensando o aprender a fazer. In: SEMINÁRIO, 2005, Curitiba. Anais: **Quando as trajetórias humanas dos educandos interrogam a pedagogia**. Curitiba: UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, 2005. p. 26-34.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/2003.
- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- HERKENHOFF, P. A aventura planar de Lygia Clark: de caracóis, escadas e caminhando. In: **CLARK, Lygia**. São Paulo: MAM, 1999.
- HOLM, A. M. **Baby Art Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Moderna, 2007
- LEITE, J.R.T. In: **A arte sob o olhar de Djanira**. Coleção Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro: Azul Editora, 2005
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- KNOX, J.E., STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: Vygotsky, L.S. **The collect works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. p. 1-25. 2v.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, 1998. p. 29-32

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal**. Brasília, v.8, n.2, p 36-44, set.2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILHAZES, B. **Mares do sul**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MENEZES, E.T., SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 23 de nov. 2017.

MOREIRA, L., HANI C.E.H, GUSMÃO, F. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol.2, nº 22, 2002, p. 96-99.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. **Matriz Curricular- Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. Matemática e Artes Visuais**, vol. 2. São José dos Campos, SP: SME, 2012.

PUESCHEL, S. (Org.) **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução Lúcia Helena Reily. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: documento em história oral. *Revista Oralidades*, vol.1, nº 2, julho 2007, p. 35-44.

\_\_\_\_\_, LEAL, G. K. **Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância**. *Revista Observatório*, vol. 2, nº 1, jan.-abr. 2016, p.161-177.

SCHMIDT, C. V. **Marina Caram: visão crítica**. Artes: São Paulo, v. 22, 1987.

SIMONI, A.P.C.et al. (Org.) **Criações compartilhadas: artes, literatura e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: JOMTIEN 1990**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

VAREJÃO, A. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17507/adriana-varejao>>. Acesso em: 27 de mai. 2017.

VILELA, R. A.T. Estar professora – ser professora: identidade profissional de professoras primárias. **23ª Reunião Anual da Anped**, 2000. Disponível em: :< <http://www.anped.org.br>. > Acesso em: 20/09/2016.

VYGOTSKY, L. S. et. Al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_, L. S. **Fundamentos de defectologia**. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo cinco. (Obras Completas).

\_\_\_\_\_, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para os professores)

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A ARTE DE INCLUIR: AS ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE *DOWN* NA VISÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO”, sob a responsabilidade da pesquisadora **GEISA APARECIDA MARTINS BIZARRIA**. Nesta pesquisa pretende-se identificar práticas e intervenções docentes nas aulas de Artes Visuais e verificar as contribuições (ou não) dessas ações na inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* regularmente matriculadas na Educação Infantil do município de São José dos Campos/ São Paulo.

Sua participação é voluntária e se dará respondendo a rol perguntas de uma entrevista, que será realizada pela pesquisadora, na Unidade Escolar que o senhor(a) atua, em horário de HTC.

O possível risco que a pesquisa poderá causar é que Sr (a) se sinta desconfortável, inseguro ou não deseje fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ficam-lhe garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “As Artes Visuais e a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*”. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (012) 98187-2566 (inclusive ligações à cobrar) e/ou pelo e-mail [geisamartins@yahoo.com.br](mailto:geisamartins@yahoo.com.br).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: [cep@unitau.br](mailto:cep@unitau.br).



**GEISA APARECIDA MARTINS BIZARRIA**

(Pesquisadora Responsável)

#### Consentimento pós-informação

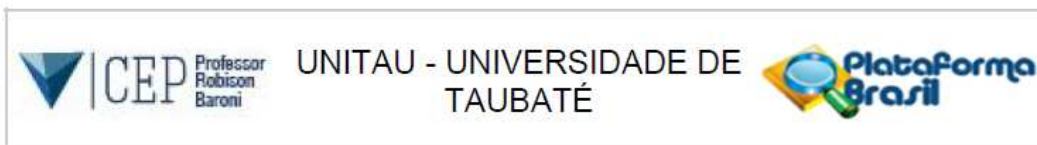
Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “A ARTE DE INCLUIR: AS ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE *DOWN* NA VISÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

## ANEXO B – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ARTE DE INCLUIR: As Artes Visuais na Educação Infantil e a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na visão do professor e do aluno.

**Pesquisador:** GEISA APARECIDA MARTINS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60497616.2.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.818.329

#### Apresentação do Projeto:

Por meio dessa pesquisa, que se situa na temática da inclusão escolar e sugere o eixo curricular Arte Visuais como oportunidade de otimização (também na Educação Infantil) da inclusão escolar, se objetiva investigar a prática docente, nas aulas de Artes Visuais, na Educação Infantil, averiguando se ela pode (não) favorecer a inclusão escolar de crianças com Síndrome Down. Este será um estudo de caso, de abordagem qualitativa, a ser realizado na EMEI Escola de Arte Moderna, uma Escola Municipal de Educação Infantil, da cidade de São José dos Campos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Identificar práticas e intervenções docentes nas aulas de Artes Visuais e verificar as contribuições (ou não) dessas ações na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down regularmente matriculadas na Educação Infantil do município de São José dos Campos/ São Paulo.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa atende os preceitos éticos da Resolução 510/16.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.818.329

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados adequadamente.

**Recomendações:**

Sugere-se substituir o termo "sujeito" por participante.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/11/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_798688.pdf	23/10/2016 20:10:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEPROFESSOR.pdf	23/10/2016 20:09:05	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	22/10/2016 16:37:56	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURACEP.docx	22/10/2016 16:36:43	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/10/2016 16:36:17	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARAMENOR.pdf	22/10/2016 16:31:45	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAO.pdf	22/10/2016 16:31:18	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Outros	TERMODERESPONSABILIDADE.pdf	22/10/2016 16:30:48	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	22/10/2016 16:30:07	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/10/2016 16:29:33	GEISA APARECIDA MARTINS	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

**APÊNDICE I- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Observação nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Atividades: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Número de crianças presentes: \_\_\_\_\_

Horário de início da aula: \_\_\_\_\_

Horário de término da aula: \_\_\_\_\_

**1) Itens observados:**

- a) Ambiente (espaço físico) onde acontecem as aulas
- b) Organização dos materiais a serem utilizados nas aulas
- c) Organização do espaço e tempo da aula
- d) Estratégias e práticas pedagógicas
- e) Relação da criança com Síndrome de *Down* com as demais crianças da sala durante a aula de Artes Visuais
- f) Relação do aluno com Síndrome de *Down* com a professora durante a aula de Artes Visuais
- g) Relato dos acontecimentos ou ocorrências que interferiram no transcorrer das atividades realizadas nas aulas.

**2) Sobre as aulas:**

- a) Atividades desenvolvidas no dia
- b) Estratégias ou mediações realizadas pelo professor
- c) Participação e envolvimento das crianças

## APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

### Parte I

#### Dados Gerais

Formação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

### Parte II

#### Roteiro de entrevista:

1. Conte-me sobre você e sobre sua trajetória docente.
2. Como você vê o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil?
3. O que falta para que esse processo seja otimizado? Por quê?
4. O que significa inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* para você?
5. Que relação você faz entre as aulas de Artes Visuais e a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*?
6. Que relação faz entre seu trabalho, especialmente nas aulas de Artes Visuais, e a valorização da inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*?
7. Como você, por meio de sua prática pedagógica nas Aulas de Artes Visuais, contribui para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*?

8. De que forma você estrutura as aulas de Artes Visuais na Educação Infantil, tendo vista que em sua classe estudam criança (s) com Síndrome de *Down*?
9. Que aspectos (atividades, estratégias ou mediações) de suas aulas de Artes Visuais favorecem ou valorização a inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down*?
10. Descreva suas ações nessas aulas e apresente suas intervenções e suas propostas inclusivas.
11. Como você avalia a participação da (s) criança (s) com Síndrome de *Down* nessas aulas, em relação ao desenvolvimento das atividades propostas e interação com o grupo?

### APÊNDICE III- MEMORIAL

A pesquisa “A ARTE DE INCLUIR: As Artes Visuais na inclusão de crianças com Síndrome de *Down* pela ótica docente” foi a motivação que me impulsionou a redigir esse memorial, isto porque o estudo contempla, em seu referencial teórico abordagens sobre Educação Infantil, Arte e Inclusão, temáticas que me inspiram e dialogam com a minha história de vida.

#### Como tudo começou

Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.  
(FERNANDO PESSOA, 2007, p. 161)

“Era uma vez...” É assim que começam os contos de fadas, histórias muito apreciadas pelas crianças, e como estudei crianças em minha pesquisa, optei por iniciar esse texto de forma lúdica. Portanto, “Era uma vez... dois jovens: João e Maria”. Sim! Esses são os nomes dos meus pais. Como eu ia contando, numa tarde outono, num lugar não muito além do horizonte, eles cruzaram seus olhares e destinos para sempre. A partir de então, decidiram que juntos construiriam uma família, um lar.

Quatro anos mais tarde, em 1981, também numa tarde de outono, eles selaram os laços do matrimônio. Após o casamento, decidiram deixar o interior de Minas Gerais se mudarem para São José dos Campos.

Na bagagem trouxeram sonhos, esperanças e muita, muita vontade de prosperar. Mas eram tempos difíceis, as limitações financeiras, a distância dos familiares, a imaturidade da juventude, pesaram duramente. Apesar dos pesares, eles nunca titubearam no propósito que os uniu: formar uma família e, para consolidar essa família eles sonhavam muito com um bebê.

Filhos... Filhos?  
Melhor não tê-los!  
Mas se não os temos  
Como sabê-lo?  
Se não os temos  
Que de consulta  
Quanto silêncio  
Como os queremos! (MORAIS, 1960, p.195)



Após três anos de uma longa espera, no dia 28 de dezembro de 1983, eu nasci. A primeira filha, das três meninas que eles teriam anos mais tarde.

Eu fui muito sonhada, muito desejada por meus. Mas não se enganem! As coisas foram fáceis para eles.

E então começa  
A aporrinhção [...]  
Noites de insônia  
Cãs prematuras  
Prantos convulsos  
Meu Deus, salvai-o! (MORAIS, 1960, p.195)

Quando bebê era branquinha, careca, gordinha e muito chorona. Durante seis meses, sem nenhum exagero, eu chorei sem parar. Minha mãe sempre diz que eu já nasci artista, porque adorava dar show, de choro, em todo lugar.

Com uma incrível paciência e com muito amor, ela reverteu à situação. O bebê chorão tornou-se uma pessoa risonha e de ótimo humor.

Tive origem em uma família modesta, em termos financeiros, mas rica em amor e carinho. Meus pais sempre se empenharam para que eu e minhas irmãs fôssemos pessoas comprometidas com a cidadania e que, de alguma forma, contribuíssemos, de forma positiva, para a transformação social. Acredito que a docência aconteceu na minha vida em resposta a esse anseio de minha família.

Por ser professora, minha trajetória profissional está muito relacionada ao que vivenciei enquanto estudante. Considero necessário e oportuno compartilhar minhas recordações escolares, quando eu ainda era aluna, e para isso retorno a minha infância e a meus primeiros passos na escola.

## **Infância**

Lembrança, quanta lembrança  
Dos tempos que lá se vão!  
Minha vida de criança,  
Minha bolha de sabão!  
(GUILHERME DE ALMEIDA, 1952)

Revisitar minha infância é poder sentir, uma vez mais, a suave fragrância das primeiras lembranças que foram eternizadas em meu coração.

Foram momentos maravilhosos! Brinquei, sorri, cantei, sonhei e fiz muitas, muitas estripulias. Eu e minhas irmãs aprontávamos coisas que até Deus duvida. Éramos bagunceiras, mas bastava um olhar atravessado dos meus pais, para que deixássemos as peraltices e nos tornássemos “santas”.

Lembro-me, com carinho, das nossas brincadeiras de todos os dias: casinha, escolinha, folias com meu cachorrinho de estimação, missa e, claro, teatro, a cama da minha mãe virava palco e minhas irmãs, coitadas, eram o meu público. Também brinquei de pular corda, amarelinha, bolinha de sabão e exposição de arte.

Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
– Respira a alma inocência  
Como perfumes a flor;  
O mar é – lago sereno,  
O céu – um manto azulado,  
O mundo – um sonho dourado,  
A vida – um hino d’amor! (ABREU, 1972, p. 7)

Tenho saudades das tardes no pomar da minha casa, das bagunças no quintal das minhas avós e do açucarado sabor do doce de leite que minha madrinha, que hoje está no céu, fazia.

Nessa época, minha vida era brincar, sorrir e sonhar...

Quando completei cinco anos minha mãe disse que eu iria à escolinha. Fiquei encantada com a ideia. Ganhei uma mochila linda, toda cor de rosa, um uniforme, camiseta branca com o meu nominho bordado, e bermudinha vermelha. Eu tinha adorado a ideia de ir à escola, mas esse entusiasmo acabou quando eu cheguei ao portão da escola. Foi uma decepção total, detestei! Chorei, gritei, esperneeiei, pasmem, por três meses. Eu não me adaptava de jeito nenhum. Acho que minha intuição já estava a avisar que nunca mais eu sairia da escola, por isso eu resistia tanto.

Minha Pré-escola foi numa escola pública E.M.P.G. “Olga Franco Custódio”, no Jardim Motorama, bairro da Zona Leste da cidade de São José dos Campos. Dessa época, me recordo com carinho do parquinho, de desenhar e de brincar de organizar a sala.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental eu fiz nessa mesma escola. Ao ir para a 1ª série, ganhei uma saia jeans (linda, linda), meu pai disse que eu já era uma mocinha e podia ir para escola com roupa de moça.

Minhas professoras tinham fama de serem rígidas e gritarem muito, mas nunca tive problema com elas, ao contrário, fui muito mimada. Lembro-me que a professora Deise chamou minha mãe para conversar. Eu não tinha ideia do que seria dito, confesso que fiquei um pouco preocupada. Mas a conversa não durou mais que um minuto, ela simplesmente disse para minha mãe “Uma palavra resume a Geisa: excelente!” Minha mãe ficou orgulhosa, contou para o meu pai e para todos os parentes. Eu também fiquei feliz e, claro, aliviada.

Posso dizer que fui uma boa aluna, dedicada e cuidadosa com as minhas coisas. Sempre fiz as lições com capricho. Aprendi com a minha mãe que “tudo que merece ser feito, merece ser bem feito”. E esse ensinamento acompanha minha trajetória profissional até os dias de hoje.

## Adolescência

Infância, que sorte cega,  
Que ventania cruel,  
Que enxurrada te carrega,  
Meu barquinho de papel?

(GUILHERME DE ALMEIDA, 1952)

Os anos finais do Ensino Fundamental fiz em várias escolas. Cada governador ou prefeito que assumia promovia alterações na estrutura da rede de ensino e essas alterações me fizeram peregrinar por várias escolas. Apesar da preocupação dos meus pais com tantas mudanças contínuas, sempre me adaptei bem. Aprendi a fazer novos amigos e lidar com vários professores. Conheci outras escolas e comecei a andar de ônibus, sozinha, com doze anos.

As lembranças mais marcantes dessa época são de uma feira de ciências, meu grupo montou experimento chamado um Teatro de Estrelas, e a formatura da 8ª série, fui oradora da minha turma, escrevi um discurso e me emocionei muito quando o li.

Com catorze anos eu já havia decidido que queria ser atriz. Na verdade, eu tinha decidido, mas meus pais não, até hoje eles não aceitam a ideia. Pois então, eu estudava numa escola pública, “E.M.E.F. Prof. Waldemar Ramos”, essa escola participava de um projeto chamado “Caça talentos”, que consistia numa prova que dava direito a bolsa de estudos numa escola técnica. Eu fiz a tal prova e tive uma ótima nota. Resultado: mesmo a contragosto, meus pais me matricularam na tal ETEP<sup>18</sup>. O que para mim foi uma grande decepção!

Meu pai sempre trabalhou na indústria e queria que eu seguisse seus passos. Minha família não é nada artística e queria eu tivesse uma profissão de gente decente. Eu não tive escolha, estudei por quatro anos, em período integral, matemática aplicada: limite, derivada, integral, física e suas pavorosas fórmulas, eletrônica aplicada, sistemas e linhas de transmissão.

Não obstante a falta de afinidade com os conteúdos, eu me esforcei bastante e sempre tive boas notas. Apesar das aulas, vivi bons momentos na ETEP, fiz amizades que duram até hoje, quase coloquei fogo num laboratório explodindo, por acidente, um capacitor, e diverti

---

<sup>18</sup> Escola Técnica Prof. Everardo Passos

muito com passeios no entorno da escola, no horário de almoço, para saborear os churros que tinham sabor especial porque custavam apenas um passe-escolar.

O tempo passou rápido e quando eu me dei conta já era uma técnica formada em Telecomunicações, com registro no Crea<sup>19</sup> e tudo. Esse diploma, desde então, está guardado numa gaveta, e eu espero que ele não precise sair nunca de lá.

## **Docência**

Como vais, como te apartas,  
E que sozinho que estou!  
Ó meu castelo de cartas,  
Quem foi que te derrubou?

(GUILHERME DE ALMEIDA, 1952)

Ao terminar o ensino técnico, tudo que eu queria era cursar Artes Cênicas, mas a situação financeira estava difícil e eu precisei escolher uma graduação na minha cidade mesmo, para que eu pudesse trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Diante disso eu optei por fazer Letras, para que eu tivesse contato com teatro, pelo menos nas aulas de literatura. “Em tempo de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o já feito, o já pensado, o já escrito, para que a mudança se concretize efetivamente. Aí residem as fontes de inspiração do “Novo”. (CUNHA, 2015, p.15)

Meu sonho novamente foi prorrogado! Mas, fora da universidade, eu continuava meu vínculo com teatro, ainda que de forma amadora. Fiz vários cursos, oficinas, peças, enfim, a vivência teatral se manteve viva dentro de mim.

Eu cursava Letras, licenciatura, por isso logo consegui estágio numa escola da rede particular, fui estagiária por um ano. Como eu tive um bom desempenho, apesar de ser contratada como estagiária, no ano seguinte atuei como função de professora.

Ser professora nunca foi meu sonho, mas se tornou meu trabalho e, por ser meu trabalho, o faço da melhor maneira possível.

Trabalhei nessa escola, EMAK- Escola Emanuel Kant, em período integral, por onze anos. No período da manhã com professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano e no período da tarde como professora da Educação Infantil para os alunos do Infantil II.

---

<sup>19</sup> **Crea-SP** é a sigla que identifica o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Estado de São Paulo - o maior Conselho de Fiscalização de Exercício Profissional da América Latina e provavelmente um dos maiores do mundo.

Como professora de Língua Portuguesa gostava de trabalhar de forma dinâmica e criativa, de desenvolver muitos projetos. Minha orientadora apoiava todas as minhas ideias. Promovi saraus poéticos, concursos de poesia, exposições literárias, peças de teatro, competições de conhecimento. A experiência de trabalho com os adolescentes, e todo o vigor dessa faixa etária, foi muito rica, instigante e cheia de aprendizado, especialmente para mim.

Meus primeiros anos de experiência docente, meus primeiros momentos na escola como professora, foram marcados por inúmeros desafios, sabores, dessabores. Diante deles eu não me abatia, ao contrário, buscava entusiasmo para aprender sempre mais e para me estruturar na profissão. Minhas vivências nesse período estabelecem diálogo com o que afirma Marcelo (2009)

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores têm de realizar a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. (MARCELO, 2009, p. 127)

Como eu também era professora do Infantil II precisei cursar Pedagogia imediatamente ao concluir o curso de Letras. A vivência na Educação Infantil me encantou e me permitiu descobrir como é bom trabalhar com os pequenos, tanto que estou na Educação Infantil até hoje<sup>20</sup>, atualmente na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos.

"Tomar para si" é também uma competência profissional que se trabalha, que se adquire pela experiência e pela reflexividade sobre a própria ação. A profissionalização da competência de "tomar para si" representa uma saída para os professores. (LANTHEAUME, 2012, p.7)

Conforme, Lantheuame (2012), ao "tomar para mim" à docência, suas ações e atribuições, adquiri uma competência profissional que me fez descobrir uma nova faceta dessa profissão, inclusive, a que mais me encanta: ensinar é aprender e aprender por meio da experimentação, da ação, da aproximação com o outro.

De todas as experiências e aprendizados que tive na EMAK, certamente, o que mais me marcou e contribuiu para ser a profissional que sou, foi ter a honra de ser professora de menininha muito especial, a Mi.

Na época, eu tinha 19 anos, era uma menina, e pela primeira vez assumiria uma sala da Educação Infantil. Fui surpreendida com a notícia que eu teria em minha sala uma aluna com deficiência, uma aluna com Síndrome de *Down*.

---

<sup>20</sup> Ano letivo de 2018.

Fiquei encantada com a ideia e quando a conheci me encantei mais ainda. Uma fofura em forma de criança: olhos amendoados, cabelos negros, bochechas fofas, sorriso aberto e travessuras para dar e vender. Foi paixão à primeira vista! Mas, os desafios vieram...

Nesse momento da minha trajetória profissional, descobri o sentido da expressão “plasticidade profissional”, usada por Lantheaume (2012).

Essa plasticidade profissional mostra sua eficácia para enfrentar as novas normas do trabalho, na medida em que se nutre da articulação entre competências pessoais, os recursos do ofício e os dos coletivos de trabalho, eles próprios suficientemente plásticos para ser criadores de sentido e portadores de solidariedade. (LANTHEAUME, 2012, p.14)

Logicamente precisei estudar muito, ler, reler, pesquisar, trocar experiências para aprender o que deveria fazer para que ela aproveitasse ao máximo a escola. Embora eu não tivesse, na época, qualquer experiência, tinha de sobra, muito carinho para oferecer e vontade de aprender com ela.

A oportunidade de ter a Mi como aluna, no início de minha caminhada docente, me fez refletir sobre o que Nóvoa (2009) diz a respeito da intenção do trabalho pedagógico e da compreensão de que a arte do encontro entre os seres humanos seja, talvez, a mais bela atribuição que o fazer pedagógico nos propõe.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades [...] (NÓVOA, 2009, p. 62)

Esse ano foi cheio de descobertas para nós duas. Pouco a pouco fomos estabelecendo vínculos que duram até hoje. Eu me esforcei muito para ser uma boa professora e fazer a diferença na vida da Mi e, acho, que eu consegui.

A mãe dela e eu somos amigas. Acompanho o crescimento da Mi até hoje. Ela é moça linda, que adora música, que está sempre de maquiagem e que usa esmalte azul.

Descobri com a Mi uma grande afinidade com crianças com Síndrome de *Down* e graças a isso decidi estudar sobre a inclusão dessas crianças em minha dissertação de mestrado.

## **Especializações**

Tudo muda, tudo passa  
Neste mundo de ilusão;  
Vai para o céu a fumaça,  
Fica na terra o carvão.

(GUILHERME DE ALMEIDA, 1952)

A prática docente me fez perceber que era preciso estudar sempre. Por isso, optei em me especializar em Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Redação.

Além disso, por ser uma professora que reconhece o valor da inclusão escolar e acreditar que é indispensável garantir a qualidade dessa inclusão, decidi também me especializar em Psicopedagogia.

A necessidade aprimorar meus conhecimentos sobre minha área de atuação profissional, por meio de especializações, dialoga com as proposições de Ludke e Boing (2004)

No sentido positivo alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço, uma missão, mesmo se o tom sagrado da vocação tenha desaparecido; a busca de uma formação em “psicopedagogia” e de uma experiência, como representando uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; o aumento rápido do número de anos de estudo; e a tendência a se especializar [...] (LUDKE; BOING, 2004, p. 1162).

Dessa especialização o que mais me marcou foi o período de estágio. A UNIVAP, universidade que estudei, tinha uma parceria com um instituto que atendia gratuitamente crianças carentes, com qualquer tipo de necessidade educacional especial. Por isso, durante três meses, fui voluntária, como psicopedagoga, nesse instituto.

Lembro-me com carinho das crianças que brevemente acompanhei, mas, especialmente de uma, que nesse texto vou chamar de Maria.

Ah, Maria! Menina sorridente, amorosa e que precisava muito de ajuda. Nunca vou me esquecer do seu rostinho travesso, dos seus abraços quentinhos e da sua cabeça quase careca, porque ela própria arrancava os próprios cabelos.

Essa experiência foi muito intensa para mim. Precisei entender que gente muito pequena tem dor muito grande. Isso me gerou desconforto! Pensei, inclusive, que não tinha estrutura psicológica para suportar esse tipo de situação.

Tive que refletir, analisar, me reinventar e buscar uma forma inteligente para me manter na profissão. Fui em busca do que diz Lantheaume (2012):

Encontrar a forma mais apropriada para resistir, adaptar-se aos imprevistos do trabalho, discernir arranjos eficazes, ajustar seus projetos e gestos nas situações, assumir papéis diferentes, construir argumentações apropriadas aos diversos destinatários, enfim, lidar com o real e ao mesmo tempo transformá-lo são caminhos abertos no dia a dia para evitar os perigos da perda de sentido da ação e do esgotamento. (LANTHEAUME, 2012, p.14)

Mas o tempo, a Maria e as outras Marias que a vida me apresentou, me fizeram ter a certeza, que apesar das dificuldades, conforme o dito popular, “a vida tem a cor que a gente

pinta”. Entendi, então, que se eu quisesse um mundo diferente, precisaria fazer a diferença no mundo, precisaria fazer a diferença na minha profissão. E essa diferença, conforme Marcelo (2009) é um grande desafio.

O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas. (MARCELO, 2009, p. 128)

Por isso, inspirada na pequena Maria, decidi prosseguir, decidi fazer minha pesquisa de mestrado, decidi dar minha pequena contribuição na imensidão, por vezes obscura, de um mundo chamado “Inclusão”.

### **Arte-educadora**

Mas sempre, sem que te iludas,  
Cantando num mesmo tom,  
Só tu, coração, não mudas  
Porque és puro e porque és bom!

(GUILHERME DE ALMEIDA, 1952)

Sei que tudo tem um momento certo para acontecer, e depois de tantas idas e vindas, em 2013, consegui finalmente estudar numa escola de Arte.

Graças ao apoio do meu marido Emerson, pude me matricular no curso de Artes Dramáticas, na escola INCENNA<sup>21</sup>, em São Paulo e, durante três anos, meus sábados foram totalmente dedicados aos estudos teatrais.

Uma experiência indescritível! O palco, as luzes, os aplausos, as angústias, as incertezas, as dores e os aprendizados é isso que me move.

Vivo da Arte, acredito na educação e faço de minha atuação profissional uma oportunidade de intercâmbio entre elas.

A Arte tem um poder transformador e é por meio dela que eu quero me transformar e transformar as experiências de aprendizado de meus alunos. “Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens.” (PESSOA, 1976, p. 19).

Minha trajetória docente, após 11 anos de EMAK, tomou um novo rumo. O que é comum, segundo Huberman (1992), no percurso profissional dos docentes. “Após uma primeira vivência de atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de

---

<sup>21</sup> Escola de Teatro e Televisão.



novos desafios. ” (HUBERMAN, 1992, p.42). Prestei um concurso público e fui efetivada como docente da Educação Infantil da Rede Municipal de São José dos Campos. E essa efetivação permitiu que eu pudesse, de forma mais concreta, estabelecer diálogo entre a Arte e a educação, no meu cotidiano de sala de aula.

A rede de ensino, a qual estou vinculada, em 2014, implantou o projeto “Sala de Leitura Interativa” na Educação Infantil. A proposta do projeto era fazer a mediação entre a criança dos 0 aos 5 anos, a literatura, a música, a cultura e as novas tecnologias de informação. Tratava-se um espaço de múltiplas linguagens que privilegiava o universo da literatura infantil e oferecia acesso ao universo digital por meio de tecnologias de informação.

O projeto visava aproximar as crianças do mundo da leitura, da música, da cultura e oportunizar o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos, de forma prazerosa e significativa. Além de propiciar situações de aprendizagem que lhes possibilitasse o exercício da criatividade, da oralidade, da imaginação e da fantasia.

Atuei nesse projeto por dois anos. Meu trabalho foi estruturado na leitura de diversos gêneros textuais que oferecem às crianças formas lúdicas de aprendizado, em momentos de escuta de histórias, dramatizações, atividades de música, expressão oral e corporal e em experiências de aprendizagem que utilizassem tecnologias interativas.

Por meio da Sala de Leitura Interativa, consegui unir minha formação acadêmica, Letras e Pedagogia, ao meu potencial artístico, especialmente no que diz respeito a aspectos de contação de histórias e interpretação teatral.

Com isso, usei de estratégias artístico-pedagógicas, de novos recursos e de propostas de intervenção para favorecer o aprendizado das crianças e lhes proporcionar maior entusiasmo e gosto ao aprender. E essa busca por essas novas possibilidades, segundo Lantheaume (2012), é um dos fatores que eleva minha motivação em relação a prática docente.

A busca permanente de melhoras (renovar suas aulas, seus exercícios) faz parte de uma ética do trabalho docente e manifesta o respeito aos alunos. Mediante esse esforço, opera-se a própria valorização aproximando-se do ideal do ofício, inscrevendo-se em sua história e na ideia do belo trabalho; é também viver seu ofício de forma criativa. Propor inovações supõe um tempo de trabalho e um investimento importantes. Sua introdução visa a encontrar um modo de interessar os alunos facilitando o trabalho dos professores e aumentando sua satisfação profissional. (LANTHEAUME, 2012, p.8)

Minha sala de aula era uma menção real aos contos de fadas: um castelo. O espaço foi cuidadosamente planejado para atender os objetivos elencados no projeto e era um convite, por meio das artes e da literatura, para que os pequenos príncipes e princesas, meus aluninhos,

pudessem vivenciar momentos ricos e significativos com o mundo da literatura, da música, da cultura.

### **A.E.E.<sup>22</sup>**

Em virtude da minha opção pelo mestrado na linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural” decidi, em 2017, atuar como docente do Atendimento Educacional Especializado, serviço educacional suplementar ao ensino regular, desenvolvido na Sala de Recursos, como suporte pedagógico ao professor que tem alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

Essa vivência tem me possibilitado estreitar vínculos com a inclusão escolar de crianças com deficiência e ampliar meu olhar a respeito dessa realidade. Além de permitir que eu perceba, com mais proximidade, as dificuldades, os entraves, as possibilidades e os desafios que o ensino regular enfrenta para legitimar o direito da escola para todas as crianças no cotidiano das salas de aula.

### **Pesquisa**

[...]a relevância da pesquisa em educação é indiscutível, uma vez que a educação tem avançado muito na conquista da democratização do ensino. (BORGES; DALBERIO, OSVALDO, 2007, p.1)

Por acreditar na imensa contribuição que a Arte pode oportunizar, especialmente, se associada à educação, não no sentido de escolarização artística, mas em seu uso como estratégia de propulsão para aquisição do conhecimento; e por concordar com as considerações de Barbosa e Coutinho (2009) ao dizerem que

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, COUTINHO, 2009, p.21)

Decidi me aventurar no universo da pesquisa e investigar as contribuições das Artes Visuais na inclusão de crianças com Síndrome de *Down* na Pré-escola.

Convém considerar que minha pesquisa foi semeada no campo das Artes, da Educação e da Inclusão, não por mero acaso, mas para valorizar esses espaços que eu sempre visitei, e

---

<sup>22</sup> Atendimento Educacional Especializado

que acredito serem terrenos férteis e favoráveis ao desabrochar de culturas frutíferas. Deste modo

[...] penso que o nosso desafio está em conceber novas experiências no campo do currículo, incluindo as múltiplas manifestações culturais (da experiência política, dos modos de viver e de relacionar-se, do folclore, da literatura, da arte, da música, da TV, do cinema, das revistas e jornais...) que são expressão da riqueza do mundo humano. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 20.)

Proponho-me a buscar apoio na Arte, na Educação e na Inclusão, para lavrar a terra da pesquisa. Na esperança de que, no futuro, boas e preciosas sementes possam ser nela semeadas e para frutificarem abundantemente na humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **Toda a Poesia** (A Primeira Mágua). São Paulo: Livraria Editora Martins, 1952.

ABREU, C. **As Primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins, 1972.

BARBOSA, A. M., COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n.º 43/5, 25 jul. 2007.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER G.E.P (Org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.42, n.146, mai/ag. 2012.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, set./dez., 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MORAIS, V. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PESSOA, Fernando. **Alguma Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Poemas de Álvaro de Campos.** Org. Tutikian J. Porto Alegre: L&PM, 2007.