

# CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: adaptações curriculares e ensino de artes visuais, para crianças com Síndrome de *Down*, na educação infantil

*CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES: curricular adaptations and teaching of visual arts for children with Down Syndrome in early childhood education*

---

**Suzana Lopes Salgado Ribeiro**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
suzana.ribeiro@ufms.br

**Geisa Aparecida Martins Bizarria**

Universidade de Taubaté,  
geisamartins@gmail.com

**Suelene Donola Mendonça**

Universidade de Taubaté,  
profasuelene@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é exigência legal, mas é também preocupação cotidiana no fazer dos docentes que pensam no aprendizado como valor e direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos de nosso país. Tendo isso em mente, ressalta-se a atenção às dificuldades que vivenciadas na realidade escolar, muitas vezes fazem com que de fato não aconteça esta educação democrática e verdadeiramente inclusiva. Os fatores são muitos e graves. Apontam os limites da inclusão em uma sociedade excludente.

A proposta deste estudo pondera sobre as possibilidades do uso do espaço escolar e das relações nele estabelecidas e da busca de uma convivência escolar inclusiva para os estudantes com deficiência. É nesse sentido que a obra de autores como Vigotiski (1997, 2011) e Mantoan (2003, 2004) se destacam e passam a ser relevante na análise apresentada.

É sabido que existem muitas possibilidades de articulação para a prática docente. O recorte proposto por este estudo, considera que a Arte oportuniza o desenvolvimento intelectual e social, à medida que fundamenta a imaginação a criatividade e as potencialidades expressivas. Conforme propõem Barbosa e Coutinho (2009), ao explicarem que a Arte é uma possibilidade de transformação da realidade.

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)

Assim, é inspiração desse estudo, tanto o desejo de transformação da realidade social, por meio da Arte, para despertar valores humanos e a garantia de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças, quanto a difusão da urgência, em relação a esses aprimoramentos e reajustes em nível educacional, para se garantir a inclusão de crianças com deficiência, desde a educação infantil. Por isso, ele dialoga com quatro docentes que atuam na educação infantil – pré-escola – sobre sua prática pedagógica e suas ações educativas e reflete sobre como elas se colocam a serviço da inclusão (da equalização de oportunidade aprendizagem para todos) e cumpram com a 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)

O objetivo deste texto é identificar ações docentes e verificar as contribuições dessas práticas pedagógicas na inclusão escolar de crianças com Síndrome de *Down* regularmente matriculadas na Pré-escola da Rede Municipal de Ensino de um município grande porte, do Vale do Paraíba Paulista. Metodologicamente a pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa. As informações apresentadas e analisadas resultam de observações das aulas de Artes Visuais nas classes em que estudavam as crianças com Síndrome de *Down* e de entrevistas de história oral temática, com quatro professoras que mediavam o processo formativo de quatro crianças. Isto tendo em vista que

a história oral temática é gênero muito utilizado na história oral, e que “atenta à discussão de um tópico objetivo [...] há um enfoque menor na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar algo [...] geralmente existe um questionário para a condução do encontro” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.21). Portanto, foi organizado um roteiro de questões que norteou a condução das entrevistas que foram transcritas e analisadas.

As análises foram produzidas com base na análise de conteúdo sistematizada pelo software Iramuteq, em diálogo com a bibliografia e o referencial teórico consultado pela pesquisa organizado a partir de fichamento dos textos e artigos.

## 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA E TRATAMENTO DE DADOS

Nesse estudo, os nomes tanto da escola, quanto das participantes foram mantidos em sigilo por uma questão de ética. Assim, os nomes que são apresentados no artigo são fictícios, e foram escolhidos em homenagem a brasileiras, que imprimiram suas marcas no cenário das Artes Plásticas – a saber: (Prof.<sup>a</sup> Marina e a aluna Lygia, Prof.<sup>a</sup> Beatriz e a aluna Adriana, Prof.<sup>a</sup> Tarsila e a aluna Anita, Prof.<sup>a</sup> Djanira e a aluna Noemia). 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* e as crianças participantes foram alunas com Síndrome de *Down*, que em 2016, estudaram na referida EMEI.

As entrevistas foram gravadas em áudios em mídia digital, que posteriormente foram transcritas. Os textos foram inseridos no software de análise textual Iramuteq. O software procedeu a organização dos vocábulos das entrevistas, conforme o número de incidências e, de acordo com a similaridade de contextos os dispôs em categorias ou “Classes de Palavras”, categorizando que se os vocábulos de uma classe têm proximidade entre si. A divisão também considera a maior ou menor proximidade textual.

O software gera relatórios que permitem análises. Ao analisar as entrevistas, o programa gerou relatórios com segmentos de frases e as palavras que os constituem. A partir disso, foi possível verificar em quais frases aparecem esses vocábulos destacados pelo software e estabelecer relações entre a fala

das professoras, o referencial teórico e as observações que a pesquisa realizou no contexto escolar. De acordo com a seleção, pode-se relacionar com os temas principais desta pesquisa, conforme a Tabela 01. Nessa tabela também é possível visualizar os subtemas contidos nas falas dos professores.

**Tabela 01:** Temas e subtemas presentes nas Classes de Palavras

Classe de Palavras	Tema Principal	Subtemas
Classe 1	Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva.	- Adaptações Curriculares - Estratégias para aprendizagem - Estratégias de inter-relação
Classe 2	O ensino de Artes Visuais e a criança pré-escolar: um diálogo entre respeito e criatividade.	- Ações educativas - Contexto de aprendizagem - Expressão criadora da criança
Classe 3	A inclusão escolar pensada para o aluno pré-escolar com Síndrome de Down.	- Angústias iniciais - Propostas inclusivas - Práticas inclusiva e suas dificuldades
Classe 4	Perfil docente: quem é professor que atua na educação inclusiva?	- Escolha profissional - Necessidade de formação - Disposição para aprender

**Fonte:** Tabela elaborada pelas pesquisadoras, a partir das Classes de Palavras apresentadas pelo Iramuteq (2017).

Nesse artigo, apresenta-se um recorte da pesquisa de modo que as análises estarão relacionadas às Classes 1 e 3.

## 2 - RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para analisar a Classe 1 - “Recursos didáticos e pedagógicos no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva” iniciou-se com a leitura de uma sequência de 25 palavras, foi considerado significante “material”

(materiais), que aparece com maior incidência, a fim de se verificar em que momentos ele ocorre nas falas das professoras. Isso, pois os relatórios permitem identificar segmentos de texto em que esse significante se faz presente, bem como, constatar que ele foi mencionado na fala de todas as professoras. Tal procedimento foi empregado para análise das demais Classes de Palavras.

Na Classe 1, o significante “material” (materiais) quando citado aparece relacionado a outros, por exemplo, gostar, participar, usar, suporte, proposta. A partir desse dado, o trabalho de análise buscou compreender a relação entre o tema principal e as demais palavras. Verificou-se que elo se estabelece dentro de subtemas. O significante material (materiais) se faz presente na fala das professoras dentro seguintes subtemas: adaptações curriculares, estratégias para aprendizagem e estratégias de inter-relação. A narrativa das professoras, sugere que os materiais (ou recursos didáticos e pedagógicos) utilizados nas aulas de Artes Visuais, constituem-se como elementos de adaptação curricular a serem empregados como estratégia para favorecer a aprendizagem e a inter-relação das crianças.

## 2.a - Adaptações curriculares

A necessidade de adaptação curricular é percebida pelas professoras e lhes impulsiona a se organizarem.

[...]quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 2000 ).

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, compreenderam como é o uso material, se apropriaram dos conceitos. Mas trabalhei bastante essa questão de exploração de material por conta da Lygia. Ela ainda está nessa fase de explorar o espaço,

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

Essa preocupação também está presente no relato da Prof.<sup>a</sup> Beatriz, ao narrar sobre uma intervenção proposta para que Adriana pudesse desenvolver seus desenhos “eu busco dar essas oportunidades, sigo o planejamento, mas dou chance para ela fazer o que gosta também”, buscando assim a melhor forma para que aprenda. O planejamento existe, porém é flexível na tentativa de oferecer as melhores oportunidades, de modo a afetar os alunos. 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)

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, para propor adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais, para oportunizar a todas crianças o acesso à situação de aprendizagem que está sendo oferecida.

É possível observar que as professoras ao perceberem necessidades das crianças com Síndrome de *Down* articulam-se, dentro dos recursos que dispõem, para propor adaptações no planejamento das atividades ou no uso de materiais, para oportunizar a todas crianças o acesso à situação de aprendizagem. Percebe-se que modificações estão ao alcance dos professores e são por elas realizadas. Esse movimento docente, estabelece uma relação com 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 qua-

lidade 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 significativas para a inclusão escolar das crianças, são feitas pelas professoras de acordo com suas possibilidades. Ou seja, propõem adaptações que julgam pertinentes e oportunas, a partir de seus saberes acumulados em suas experiências docentes. Assim, verificam o que dá certo ou não. Tais professoras, apontam que poderia ser bom ter com quem trocar informações e ter acesso a formações:

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... (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

[...] tem, sim, muito boa vontade e a gente tenta se virar para que essas crianças fiquem bem, gostem da escola, aprendam. Mas 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)

A incerteza sobre como adaptar o material ou sobre como melhor oportunizar situações de aprendizagem, de acordo com o relato das professoras, mostra o quanto querem melhorar a relação de ensino aprendizagem. Entretanto, é possível notar que as professoras com frequência reconhecem não ter com quem compartilhar e refletir sobre seus trabalhos com crianças com

deficiência, pois não lhes é oferecido formações ou apoios pedagógicos que possam subsidiar suas práticas. Daí advém uma crítica à situação vivida:

Acho que essa mudança na lei foi positiva, porque é uma necessidade real dessas crianças, mas temos muito que avançar, muito mesmo. Acredito que até em questão de formação. Temos que investir muito ainda na formação do professor. Essa discussão ainda tem que acontecer. 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. 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* pode ser verificada pela pesquisa, durante a observação das aulas. Momentos nos quais foi possível perceber, por exemplo, que em atividades de recorte com tesoura, as quatro crianças participantes da pesquisa não acompanhavam a atividade por não conseguirem manusear adequadamente a tesoura. As 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 a essas crianças uma tesoura de mola, material que poderia ser mais adequado. Embora a escola disponha desse recurso (porque compõe os itens do inventário da Sala de Recursos) ele não foi viabilizado às crianças, talvez por as professoras não saberem como utilizá-lo, ou por desconhecerem sua existência. Nesse sentido, cabe pontuar uma falta de interação entre professora da sala regular, com as professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

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 recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (MANTOAN, 2003, p.18). As provocações de Mantoan (2003) sugerem que é preciso se encarar de forma crítica nossas limitações, lutar por condições para superá-las para que se faça um trabalho inclusivo de qualidade.

## 2.b - Estratégias de Aprendizagem

No discurso das professoras também é possível verificar que, para elas, os materiais para o ensino de Artes podem ser utilizados como instrumentos de mediação para a aprendizagem. A Prof.<sup>a</sup> Tarsila explica que aproveita a ludicidade que a Arte oferece para construir conhecimentos de outros eixos curriculares, assim, quando Anita interage com a massinha de modelar, trilha-se caminhos para os saberes matemáticos.

[...] são assim, mediações ou estratégias que se usa de momento. [...] Mas na Arte, ela brincando conosco, faz contagem, enquanto 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, portanto, que a professora comprehende que o material de ensino de Arte é um recurso que favorece a aprendizagem em diversos contextos, desde que exista intervenção docente para motivando a aquisição de novos saberes. Essa compreensão está contextualizada as ideias de Vigotski (2011) que traz uma importante contribuição para educação, em especial a educação de alunos com deficiência. Seus apontamentos são compatíveis com a realidade atual, enfatizando as possibilidades de aprendizagem presentes nas crianças com deficiência, sendo necessário, processos de mediação, fator fundamental para o sucesso da aprendizagem. Sobre isso destaca-se a afirmação de Saviani:

É pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2015, p. 34).

Nesse contexto é de fundamental importância a mediação proporcionada intencionalmente no processo de desenvolvimento humano.

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes socialmente e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos no “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos)

de saúde. Percebemos os grãozinhos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (VIGOTSKI, apud PRESTES, 2010, p. 191).

Para o autor, 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. Nesse sentido, Vigotski (1997) colocou-se desfavorável as tendências que definiam as crianças com deficiência partindo apenas do caráter biológico, bem como pelo caráter assistencialista dado as mesmas.

[...] para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social (DAINEZ; SMOLKA, 2014 p.1097)

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 menina para se relacionar com os materiais e com os colegas, algo que no início das aulas era um grande desafio. Retomando os escritos de Vigotski (1997) lembramos que a deficiência exerce dupla influência em seu desenvolvimento, produz obstáculos e dificuldades na adaptação, mas também por romper o equilíbrio, serve de estímulo para alternativas, adaptações, que podem substituir ou superpor funções, compensando e conduzindo todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

E ela se envolveu muito, gostou muito de explorar diferentes tipos de caneta, de lápis, giz pastel, diferentes suportes para desenhar, lixa... reconhecer as texturas, os efeitos que dão... mostrar que cada material tem um efeito diferente. [...] Ela está mais autônoma nessa questão dos materiais, troca de cor, escolhe o que 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, a partir das possibilidades de acesso aos materiais. Desse modo, após momentos de mediação diz a professora afirma “que ela seja inclusa de maneira mais plena”, subtende-se que consciência sobre o papel da mediação no processo de aprendizado não se limita a Adriana, mas às demais crianças e adultos que se relacionam com ela, no cotidiano escolar.

Vejo que as minhas contribuições são no sentido de possibilitar o contato com diversos materiais e suportes gráficos, de garantir que ela explore, use e aprenda com esses materiais, mas também de garantir que não se machuque (comendo o material, por exemplo), nem cause transtornos (pintando ou sujando os colegas de propósito). É permitindo que ela aprenda, que se expresse com autonomia e segurança, que eu consigo garantir que 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 docente assumido com o aprendizado da aluna e a busca de possibilidades para que aconteça. Ressalta-se a importância desse cuidado pedagógico, no qual a professora tem consciência de seu papel social e acima de tudo acredita nas possibilidades de seus alunos. Nesse sentido:

[...]a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade. (DANEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

Nessa mesma esteira, Mantoan (2003) ressalta a importância que a professora desenvolva “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” (p.38). Essa busca por oportunidades, por ações pedagógicas, para melhor assistir as todas crianças, especialmente as com deficiência, é uma inquietação que impulsiona não só as professoras que participaram desse estudo, mas também de um grupo de pesquisadores que acredita em uma construção conjunta e dialógica, pautada no respeito, no acolhimento e na qualidade do ensino.

## 2.c - 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 forma de participar da aula, porque a estudante e os colegas tinham a liberdade de recortar com as mãos ou usar formas já recortadas.

No dia que quer usar a tesoura ela tenta usar. Tem dia que prefere rasgar com a mão. Tem dias que quer a caixa, onde se tem recortes de várias formas para ela criar o que quer, ali no papel dela. Isso é um material que temos para toda sala. 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)

Destaca-se a postura da professora, que nesse caso não deu atenção aquilo que a aluna não tinha, na falta (de habilidades para cortar com a tesoura) mas ofereceu outras possibilidades de aprendizagem, novos caminhos (indiretos) dos quais ela se apropriou. Assim, se adotou um ponto de vista em que se considera não apenas as faltas, mas também sua personalidade, num quadro complexo das possibilidades indiretas do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011).

Embora tenhamos feito considerações sobre o uso da tesoura, anteriormente, nesse momento, essa questão será analisada em outra perspectiva, a da liberdade no uso do material. Para a Prof.<sup>a</sup> Tarsila essa liberdade era o 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 para Anita era, na verdade, era aula mais criativa para todas as crianças e o gosto pela novidade motivava as demais crianças a estarem juntas 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 “o que eu acho que faz a diferença é essa interação com o grupo” (Prof.<sup>a</sup> Tar-sila). Sem dúvidas essa liberdade de criação e as novas possibilidade 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 fazer uso, por exemplo, de 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 cансo de dizer, ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um” (MANTOAN, 2003, p.38).

Mas o grande diferencial, nesse caso, foi a postura docente de buscar forma 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 encrinquinha, 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 pesquisa, 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 compreendi-

do, com naturalidade, pela professora e pelas demais crianças. Ela pode trocar de mesa quando quiser.

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

E isso, nessa sala, foi encarado com muita leveza. As crianças entenderam que Adriana não está sem envolvendo em bagunça, mas aproveitando a aula de um modo de diferente. 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.

### 3 - A INCLUSÃO ESCOLAR PENSADA PARA O ALUNO PRÉ-ESCOLAR COM SÍNDROME DE DOWN

Na Classe 3, o significante pensar (penso, pensando, pensava) aparece com maior incidência no discurso das professoras participantes desse estudo e relaciona-se a outros, por exemplo, síndrome, inclusão (inclusa), aluno, sala. Com base nesses dados, de acordo com a relação com o significante pensar definiram-se alguns subtemas para análise a saber: angústias iniciais, propostas inclusivas e práticas inclusivas deficitárias.

É possível indicar que a fala das docentes revela que o pensar a respeito da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down, perpassa todas as ações educativas em sala de aula. Desse modo, as professoras, em suas propostas didáticas cotidianas, buscam elaborar oportunidades e ações para que esses alunos, assim como os demais, possam participar das aulas, conviver, brincar e aprender.

A pesquisa revelou que, apesar de se sentirem 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 a todas as crianças.

### 3.a - Angústias iniciais

A inclusão escolar de crianças com deficiência é uma realidade – normatizada pela LDB em seu Art. 58, parágrafo 3º – e permeia o cotidiano das salas de aulas, inclusive na Pré-escola. Entretanto, a inclusão de crianças com deficiência 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. Fato que pode estar relacionado, por parte dos professores, a resistências em romper práticas de trabalho, a preconceitos, a visões e concepções de ensino, a pouco convívio e domínio de novas práticas dentre muitos outros fatores. Assim, certa rejeição inicial pode ser percebida na fala de todas as professoras que participaram desse estudo. Cada uma delas, de maneira 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.

Professora Tarsila mencionou 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 compreendeu que o primeiro passo seria agir com ela como se faz com todas as crianças.

Depois acabei me tranquilizando, dizendo assim, primeiro 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 fiz com a minha aluna. Primeiro quis conhecê-la para depois pensar o que ia fazer. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Entender a educação na diferença, é compreender que a criança com Síndrome de *Down*, é como as outras, tem suas particularidades, habilidades e limitações. Outra docente, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz revelou que, a princípio, se sentiu amedrontada quando soube que teria uma aluna com Síndrome de *Down*.

Quando eu sou 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)

Esse pensamento revela a dificuldade dos docentes em lidarem com situações de ensino que desestabilizem o modo como eles aprenderam e se acostumaram a conduzirem suas aulas. Por outro lado, também revela que existem em nossa cultura e em nossas experiências de vida uma série de desconhecimentos que fazem com que tenhamos leituras e expectativas pré-concebidas em relação aos alunos que são recebidos em cada sala de aula, e que por vezes é preciso fazer um esforço para ir além dessas leituras pré-estabelecidas. Enfrentar essas novidades, por vezes, faz com que o encontro com o novo seja cercado de receios.

Assim como as outras docentes, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz sentiu-se insegura e receosa porque imaginava que teria que diferenciar todas as atividades, toda a sua rotina para atender às necessidades educacionais de Adriana. “Quando soube que ela vinha para minha sala fiquei apreensiva pensando como seria, se 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 essa situação a Prof.<sup>a</sup> Beatriz passou a conduzir suas aulas para 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 Prof.<sup>a</sup> Beatriz, ter Adriana como aluna foi um grande desafio, mas também uma oportunidade de, cotidianamente, ampliar seu conhecimento profissional, pois segundo a professora “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. A docente explicou que essa apreensão diante da novidade foi sentida por ela todos os anos (mesmo que não tenha crian-

ças com deficiência na turma), porque 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.ª Djanira).

Djanira faz uma autorreflexão, depois de ter passado por tantas turmas ela mesma concluiu “o certo é deixar acontecer, porque as crianças amadurecem, hoje elas estão assim, mas amanhã serão de outra forma. Elas estão em constante mudança.” (Prof.ª Djanira). A fala da professora reflete seus saberes docentes, e sua busca por alternativas que tornem a escola, as aulas espaços de convivência acolhedores para todos. Essa é postura válida na construção de uma escola inclusiva.

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 as diferenças que compõem a diversidade humana.

### 3.b - Propostas inclusivas

Passadas as expectativas iniciais, 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 alunas além da deficiência, para descobrir gostos pessoais, talentos, habilidades e para compreender o modo como reagiam ao contexto escolar.

Esse tipo de postura pedagógica é incentivada nos textos de pesquisadores que trabalham a reconfiguração do sistema escolar para um espaço de convivência no qual as diferenças não sejam entendidas com obstáculos, mas como oportunidades de desenvolvimento para todos.

As condições de que dispomos, hoje, para trans-for-mar 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, brinca, chora, ri e 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. Nessa busca para tornar o espaço escolar mais adequado às necessidades educacionais das meninas, as docentes 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.

Os aprendizados docentes indicam que 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, adequando as propostas, por exemplo, aos gostos ou aos interesses dessas crianças para que se sintam motivadas e dispostas a aprender. Os materiais podem 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.

Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Tarsila comprehende 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.

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 não quero que seja só mais uma aluna dentro da sala, 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 cria situações para que Anita participe de todas as propostas, não diferencia os planejamentos ou as formas de ensino-aprendizagem, mas faz adaptações para que ela possa participar das aulas com mais qualidade.

O que eu penso é isso, acho que a criança quando é inclusa [...] temos que fazer ela se incluir no grupo. Não acredito muito (pode até ser errôneo) num planejamento para ela. Eu acho que é um planejamento para turma. Quando

penso isso na turma, se eu tenho 25 alunos, uma inclusa, eu tenho que pensar nesse planejamento para os 26 alunos. Adaptações nós fazemos. (Prof.<sup>a</sup> Tarsila)

Prof.<sup>a</sup> 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 através do diálogo.

Nas observações feitas pela pesquisa 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 mais agitada ou tinha um comportamento que não correspondia aos combinados da sala, as outras crianças mostram-se compreensivas e dispostas a ajudá-la.

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

... 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)

Nas observações realizadas também foi possível perceber esse mesmo 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 diálogo e paciência, as convidavam para estar mais próximas e participarem como os outros.

Quando a professora disse que poderiam começar a atividade as crianças foram para as mesinhas. Noemia, entretanto, continuou brincando. A estagiária a chamou para participar da atividade, mas não teve sucesso. 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. (Caderno de campo da pesquisa).

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 ursinho. Ela não queria guardar de jeito nenhum, mas professora disse que era hora do “papá”. Então, ela guardou rapidinho. A professora explicou que Adriana adora o momento do lanche, que ela come muito bem. (Caderno de campo da pesquisa)

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. Percebe-se, portanto, que esse compromisso com a não exclusão das crianças com deficiência se estabelece com bastante concretude na escola pesquisada, e mostram caminhos para práticas em outras instituições. As professoras mostram-se muito dispostas a mediar as situações de aprendizagem, de interação social, zelando para que as meninas com Síndrome de *Down* participem de todas as propostas da rotina.

### 3.c - Práticas inclusivas e suas dificuldades

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.

É verdade que a escola já comprehendeu 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 “é preciso mu-

dar 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, diante da consideração que para se tornar a escola um ambiente educacional, de fato, inclusivo, é preciso considerar, entre tantos fatores, a importância da formação docente. E, 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 ousem romper com o modo (excludente) de ensinar e aprender e adotem formas de ensino menos burocratizadas. Passa também pela socialização de experiências exitosas da ação de professores que superam seus desafios e podem ensinar seus colegas.

Contudo, é preciso admitir que 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 aprendizado. 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, enfrenta dificuldades.

Na narrativa 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, acho que isso precisa continuar. Penso que cada caso é um caso. No geral, 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 pela Prof.<sup>a</sup> Djanira é percebido pela 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). Assim, parece ser ponderado que 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 com uma formação e experiência docente ainda inicial.

Esse despreparo é novamente apontado pelo Prof.<sup>a</sup>. Beatriz quando afirma 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). Assim, podemos apontar que estruturar o trabalho de inclusão escolar somente na boa vontade dos profissionais que atuam com essas crianças é admitir o quanto deficitário é o entendimento das redes de ensino a respeito da compreensão 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. É preciso que seja feita uma apreciação reflexiva da conjuntura escolar para se entender que mecanismos estão a atravancar 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)

Assim, esse exercício não deve se limitar a compreensão do cenário de despreparo que redes de ensino e a escola perpetua, é preciso tomar esse apontamento com ponto de partida para promover mudanças que garantam que escola e seus saberes estejam disponíveis a todas às crianças. Apesar das dificuldades enfrentadas, a Prof.<sup>a</sup> Beatriz menciona que acredita no trabalho de inclusão na Educação Infantil, e entende que ele 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 que diz: “no Ensino Fundamental requer uma reestruturação do conteúdo, do currículo. Não que não tenha que fazer algumas adaptações na Educação Infantil, também fazemos. Mas acho que é mais fácil lidar com isso na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental”. Possivelmente, essa percepção das professoras se estabelece porque já existe uma concepção de que as práticas educativas na Educação Infantil se envolvem a ludicidade e uma menor rigidez de conteúdos e processos avaliativos, diferença que pode ser percebida no uso de notas e conceitos classificatórios.

## CONCLUSÃO

De maneira ampla, pode-se pontuar que a pesquisa apontou que as professoras de Artes Visuais, tem proporcionado aprendizado aos estudantes da educação infantil, e frente as adaptações propostas possibilitado a inclusão de alunos com Síndrome de Down.

Abrir-se a escuta das crianças, talvez seja uma das formas mais potentes, de conhecê-las e mediar as situações de aprendizagem em contexto escolar, para desenvolver a consciência de que incluir não significa aglutinar crianças numa sala de aula, mas pensar e repensar formas para que ocorra interação entre elas e os saberes que a escola se propõe a ensinar.

Mediante ao estudo realizado, sugere-se que a vivência das aulas de Artes Visuais, na Pré-escola, é uma possibilidade de aprendizado para que a escola possa ampliar seu olhar sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down, bem como uma oportunidade para repensá-lo e adequá-lo de modo a garantir o estabelecimento de práticas de ensino não excludentes, livre de preconceitos, de recriminações, compreensivas e abertas ao modo de ser e de aprender de todos e cada um. É também um convite para que os docentes se disponham a perceber essas crianças além das suas dificuldades e limitações, e busquem, a partir da vivência nas aulas, enxergar habilidades e talentos.

Podemos ver, por meio das narrativas das professoras, as adaptações curriculares que são feitas no cotidiano escolar para promover a inclusão das crianças. Além disso, como foi exposto, é possível perceber as estratégias de ensino desenvolvidas pelas professoras, que mesmo frente a pouca formação

se transformam em produtoras de conhecimento, a partir da imperia e do cuidado com suas alunas. Por fim, pode-se afirmar que as professoras vêm desenvolvendo saberes e em seu cotidiano fazendo a diferença para seus alunos, e que se tivessem mais suportes estas ações poderiam ser potencializadas.

---

**Resumo:** O presente artigo apresenta algumas contribuições para o ensino de arte, para crianças com Síndrome de *Down*. O trabalho apresenta a inclusão escolar, na educação infantil, mais especificamente alunos de pré-escola, no prisma das Artes Visuais, para verificar como a prática docente, nas aulas desse eixo curricular, pode favorecer a inclusão escolar de crianças. Para tanto, a produção de dados foi sistematizada a partir da observação de aulas e realização de entrevistas com quatro professoras. Nas aulas, foi observada a mediação estabelecida entre o conteúdo curricular e as necessidades educacionais das crianças. Verificou-se ações pedagógicas, que incluíram desde o planejamento das aulas até a organização do espaço físico da sala. O processo de registro das narrativas possibilitou aos docentes repensar práticas e compreender as Artes Visuais como elo para a inclusão e além de qualificar e significar seu ensino, frente a novas possibilidades de aprendizagem. Assim, a pesquisa refletiu se tais ações asseguraram ou não o direito à educação às crianças e sobre práticas de inclusão de crianças com Síndrome de *Down* na Pré-escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes, Educação Infantil, Inclusão, Diversidade.

**Abstract:** This article presents some contributions to the teaching of art for children with Down Syndrome. The work presents school inclusion, in early childhood education, more specifically preschool students, in the prism of Visual Arts, to verify how the teaching practice, in the classes of this curricular axis, can favor the school inclusion of children. Therefore, the production of data was systematized from the observation of classes and interviews with four teachers. In classes, the mediation established between the curriculum content and the educational needs of the children was observed. There were pedagogical actions, which included from the planning of classes to the organization of the physical space of the room. The process of registering the narratives allowed teachers to rethink practices and understand the Visual Arts as a link for inclusion and in addition to qualifying and signifying their teaching, in the face of new learning possibilities. Thus, the research reflected whether or not these actions ensured the right to education for children and about practices for including children with Down Syndrome in early childhood education.

**Keywords:** Arts Education, Early Childhood Education, Inclusion, Diversity.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERE, S. **Interações:** onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. 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.
- CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação:** memórias e identidades. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4,

p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1517-97022014000400015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-97022014000400015). Acesso em: 06 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho da Justiça Federal**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 36-44, set. 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análises das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 06 nov. 2020.