

Tema: Percepções dos professores sobre a aprendizagem: Um recorte da Rede Municipal de Ensino de Baraúna/RN sobre o ensino de alunos com síndrome de Down em uma escola do campo.

Maria Sandolene da Silva Santos¹

Ângelo Gustavo Mendes Costa²

RESUMO

Este estudo tem como foco o ensino e aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (SD) em uma escola do campo da Rede de Ensino Municipal de Baraúna-RN. Baseia-se, em fontes bibliográficas e pesquisa de campo, aborda os conceitos de aprendizagem histórica e conceitual, de diversões autores, desde atitudes mecanicistas inatas até as abordagens sócio histórica e interacionista. Discute ainda, questões relacionadas às suas características fenotípicas e genotípicas. Aborda a questão das baixas expectativas quanto ao desempenho educacional e social desses indivíduos. Foi realizada uma pesquisa de campo e aplicado um questionário com professores dos anos iniciais “1º ao 5º ano”. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa tendo realizado um estudo que utilizou a observação, questionário semiestruturadas e registros fotográficos como ferramentas de coleta de dados para investigar quais conceitos de aprendizagem permeiam a prática pedagógica dos professores participantes e analisar o impacto desses conceitos nos investimentos em metodologias e recursos específicos voltados a aprendizagem significativa de pessoas com necessidades educativas especiais.

Palavras-chave: Concepções de aprendizagem; Síndrome de Down; inclusão.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN. Pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização pela UVA - Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Graduanda do curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD/ UFERSA. E mail: sandolenessantos@gmail.com.

². Graduado em Matemática pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre e Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor orientador do curso de Atendimento Educacional Especializado e Professor formador do IFESP/SEEC pela UFERSA

SUMMARY

This study focuses on the teaching and learning of students with Down Syndrome (DS) in a rural school in the Municipal Education Network of Baraúna-RN. It is based on bibliographical sources and field research, addressing the concepts of historical and conceptual learning, from different authors, from innate mechanistic attitudes to socio-historical and interactionist approaches. It also discusses issues related to its phenotypic and genotypic characteristics. Addresses the issue of low expectations regarding the educational and social performance of these individuals. Field research was carried out and a questionnaire was administered to teachers from the initial years “1st to 5th year”. The research adopted a qualitative approach having carried out a study that used observation, semi-structured questionnaires and photographic records as data collection tools to investigate which learning concepts permeate the pedagogical practice of participating teachers and analyze the impact of these concepts on investments in methodologies and specific resources aimed at meaningful learning for people with special educational needs.

Keywords: Conceptions of learning; Down syndrome; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A temática sobre percepções dos professores sobre a aprendizagem educacional de pessoas com Síndrome de Down revela-se como um assunto de grande abrangência e longitude histórica. Historicamente devido ao fato de que as pessoas com Síndrome de Down está entrelaçado com o aparecimento da própria humanidade. Princípio em que se registrou não apenas o flagelo da exclusão social, mas a própria eliminação da vida de pessoas, cujas características físicas, biológicas ou comportamentais contrariassem os padrões impostos pelos diferentes grupos culturais existente no transcurso das mais variadas épocas.

Nesse longo trajeto entre injustiças institucionalizadas e as ferrenhas lutas para combatê-las foram surgindo muitas leis e campanhas as quais se constituíram paulatinamente em mudanças e garantias de direitos e de justiça social para a pessoa com Necessidade Especial numa amplitude de alcance mundial. No decorrer desta história muitos vazios ainda permanecem. Embora sejam significativos compreender-se que os avanços conquistados ainda não permitem a inclusão ampla e irrestrita de todas as pessoas com Necessidade Especial em todos os espaços da sociedade. É um dos contextos em que

esta lacuna se torna mais perceptível refere-se ao espaço escolar pelas baixas expectativas quanto aos resultados no aprendizado.

Para tanto, a elaboração deste trabalho tem como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (SD) em uma escola do campo² da Rede Municipal de Ensino do município de Baraúna – RN. Ainda:

a) Fazer um estudo sobre as concepções de aprendizagem que permeiam o fazer pedagógico do professor na zona rural da Rede Municipal de Ensino de Baraúna – RN;

b) Analisar as repercussões destas concepções no investimento em metodologias e recursos concretos voltados para a aprendizagem significativa do aluno com Síndrome de Down (SD);

c) Contribuir com a discussão acerca do processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD) na zona rural da Rede Municipal de Ensino de Baraúna – RN / Brasil.

No intuito de atender aos objetivos deste trabalho se tecerá inicialmente uma discussão acerca das concepções de aprendizagem pautadas em alguns teóricos da aprendizagem como Vigotski (1989 e 1997), Demo (1981 e 2003) e Palacios (2004). Vendo suas contribuições para a prática cotidiana do professor em sala de aula, serão expostas algumas considerações conceituais acerca da pessoa com Síndrome de Down (SD) consultando autores como Pimentel (2012), Schwartzman (2009), Voivodick (2007), entre outros documentos como cartilha sobre a síndrome de Down do Ministério da Saúde, a lei 10.048 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Na busca de um diálogo mais prático com os autores citados entre outros a que se recorrerá neste trabalho, será realizada uma pesquisa de campo em uma escola municipal localizada na zona rural do município de Baraúna-RN. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários junto aos participantes, representando um procedimento formal de obtenção de informações por meio da fala dos atores sociais. Segundo Barros & Lehfeld (2000), a entrevista semiestruturada cria um diálogo amigável com o entrevistado, visando coletar

² A escola do campo é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações identificadas como agricultores, criadores e outros. A escola do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental

informações que podem ser utilizadas na análise qualitativa, destacando os aspectos mais importantes de um problema de pesquisa.

De posse dos dados do questionário e dos registros da observação se fará uma exposição por meio de descrições das aulas observadas, fotos, entre outros registros. Neste contexto se pretende percorrer o olhar sobre o discurso e a prática desses professores no seu fazer pedagógico cotidiano frente ao aluno com (SD), e amparado por estas evidências fazer uma análise sobre as repercussões de suas concepções de aprendizagem na forma como investem no aprendizado destes alunos. Avaliando nesta perspectiva seu investimento na busca de estratégias inovadoras e de ações voltadas para a legitimação da autoria dos mesmos na construção autônoma da aprendizagem significativa junto aos demais alunos de sua turma.

Por fim, se fará algumas considerações sobre as principais evidências decorrentes desta pesquisa. Pontuando seus aspectos mais relevantes os quais venham a confirmar ou não as hipóteses levantadas acerca da influência das concepções de aprendizagem dos professores participantes desta pesquisa no seu investimento em estratégias e recursos pedagógicos para garantir a efetivação da aprendizagem significativa do aluno SD na sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os registros históricos de trabalhos científicos sobre a síndrome de Down (SD) datam do século XIX, há evidências substanciais de que o distúrbio ocorre em humanos desde os princípios de suas existências. Indícios em diversas expressões artísticas de culturas antigas, como os achados arqueológicos dos olmecas, uma tribo que viveu no que hoje conhecemos como Golfo do México de 1500 a.C. a 300 d.C. Vistos nas explorações realizadas por antropólogos, “talhas, esculturas e pinturas de crianças e adultos possuem características que sugerem que eram portadores da SD” (Schwartzman, 2003, p. 3).

Acredita-se que o nascimento de crianças com essas características, se deu ao acasalamento de mulheres mais velhas da tribo com onças, animal adorado pelos sentimentos religiosos da cultura. Por conta disso, as crianças com SD herdaram

características divinas e são vistas como seres híbridos, uma mistura de deuses e humanos, sendo consideradas objetos de culto nesses locais (Schwartzman, 2003, p. 3).

Em 1838, Esquirol, um psiquiatra francês, menciona a síndrome em seu dicionário médico, diferencia demência (doença mental) e amência (deficiência mental), nas palavras dele, o primeiro é louco, o segundo é idiota. O termo idiotia deixa de ser considerado uma doença e o critério para avaliá-lo passa ser o rendimento educacional. O médico, em consequência, perde a palavra final no que diz respeito à deficiência mental, abrindo as portas dessa nova área de estudo ao pedagogo.

Nessa conjuntura o conceito de deficiência que antes se restringia a causas sobrenaturais, ganha um novo enfoque. “As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação era difícil.” (Marchesi, 2004, p. 15).

Entre as décadas de 1960 e 1970 ocorreu um poderoso movimento que levou a profundas mudanças no âmbito da educação especial. Dentre os fatores que influenciaram essas mudanças, destaca-se a nova visão médica dos transtornos e deficiências do desenvolvimento, bem como uma compreensão mais abrangente de que a deficiência não é apenas a situação interna do aluno, o que foi destacado por exemplo, a escola como agente que pode influenciar seu papel como educador. Nesse sentido, o déficit não é mais considerado clinicamente estável, mas é um objeto de educação que desempenha papel importante no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Tais inovações em relação ao conceito de deficiência geram muita discussão e proporcionam mais motivação e fundamentos para buscar direitos e garantias de inclusão social e educacional devido às deficiências e/ou outras barreiras. Como resultado dessas lutas, são criadas muitas leis, como a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 10.048 e outros documentos que tentam legitimar tais direitos e garantias de inclusão em seus diversos significados.

2.1. A Pessoa com Síndrome de Down: Características de sua identidade.

O intuito dessa abordagem será a discussão sobre os enfoques teóricos envolvendo a característica da pessoa com Síndrome de Down, com base no Manual de

Atenção da Saúde da Pessoa com Síndrome de Down, publicado no Brasil em 2012, o termo Síndrome de Down (SD) refere-se a um conjunto de sinais e sintomas descritos por John Langdon Down em 1866. Sua causa, trissomia do cromossomo 21, foi elucidada por Jorome Lejeune em 1959.

A SD é reconhecida como a síndrome genética mais comum, associada geralmente a deficiência mental leve. De acordo com o Centro de Informação e Pesquisa da Síndrome de Down/Projeto Down, 91% das síndromes genéticas estão ligadas à SD, com uma incidência de 1 a cada 600 a 800 nascimentos. No Brasil, surgem cerca de 8 mil casos por ano, totalizando uma população estimada de 300 mil pessoas com SD. A expectativa de vida é de 50 anos, conforme dados do Censo IBGE de 2000, seguindo padrões semelhantes às estatísticas globais.

Existe um consenso geral na comunidade científica de que a incidência da SD não é limitada por raça, cultura, religião, comportamento, clima ou sexo. Por outro lado, são acidentais as afirmações de autores como Tempiski (2011) e Schwartzman (2003) e outros de que a idade materna está associada à incidência desta síndrome. Juan LLerena, geneticista do Instituto Fernandes Figueira da Fundação Osvaldo Cruz (Iff/FioCruz), relata estatísticas de que 60% dos casos de SD ocorrem em mães com mais de 35 anos. Os jovens têm chance de 1 em 1.752 nascimentos ter 1 recém-nascido com a síndrome. Nas mulheres com mais de 40 anos, o risco aumenta de um recém-nascido com SD para 80 nascimentos.

2.1.2. A pessoa com síndrome de Down: possibilidades sociopedagógicas.

O diagnóstico laboratorial da SD é feito por meio de um teste genético denominado cariótipo. “O estudo do cariótipo ou cariograma representa o conjunto de cromossomos existentes no núcleo das células de um indivíduo” (Tempiski, 2011, p. 176). Este autor afirma que o corpo humano é composto por 23 pares de cromossomos, ou seja, um total de 46 cromossomos. Destes, 22 pares são considerados autossomos (tanto em homens quanto em mulheres); e o par restante é identificado como o par de cromossomos sexuais. “XX” para mulheres e “XY” para homens. A SD é caracterizada pela presença de um cromossomo 21 extra, ou seja, 46 em vez de 47, o que é comum em outros casos.

O estudo do cariógrama não é obrigatório para o diagnóstico, mas é necessário para o aconselhamento genético dos pais de crianças com SD (Tempiski, 2011).

Os resultados do estudo mostram que existem variações específicas nas alterações cromossômicas na SD. De acordo com essas variantes, a SD pode apresentar-se como trissomia simples ou livre, translocação ou mosaicismo. A trissomia simples ou trissomia livre é o tipo com maior prevalência nas estatísticas populacionais de pacientes com SD. Cerca de 95% das vezes. Nessa situação, o cromossomo 21 extra está presente em todas as células do indivíduo, resultando em um cariótipo composto por 47 cromossomos, em vez dos 46 habituais. (Rodini e Souza, 1972). O risco de recaída 1% (Voivodic, 2007).

Logo que o Manual de Instruções de Cuidados à Pessoa com Síndrome de Down/Ministério da Saúde (2013, p. 12), a classificação SD aceita pela Classificação Internacional de Doenças (CID – 10) recebe o código Q-90. Porém, há uma divisão em subgrupos de acordo com a característica trissômica. Sendo Q90.0 - disjunção não-meiótica trissomia SD; Q90.1 - Trissomia do 21 em mosaico por não disjunção meiótica; Q90.2 - translocação da trissomia 21 SD; Q90.9 - SD inespecífico.

Contudo, o médico geneticista Juan Llerena, da Fiocruz, explica que a SD não é uma doença, mas sim uma característica de pessoas cujas células do corpo nasceram com muito material genético. “A síndrome de Down não é uma doença ou uma patologia, mas uma condição humana geneticamente determinada, um modo de estar no mundo que mostra a diversidade de pessoas.” (Tempiski, 2011, p. 176).

De acordo com os autores citados não existem graus de SD. Eles esclarecem que as variações nas características e personalidades entre uma pessoa e outra é a mesma existente entre as pessoas que não têm a síndrome. Explica-se isto pelo fato de que a pessoa com a síndrome herda também as características genéticas dos pais, assim como, recebe as influências do ambiente familiar, da educação e da cultura que contribuem de forma relevante para o seu desenvolvimento.

Segundo o Manual de Assistência à Saúde para Pessoas com Síndrome que o exame clínico pré-natal intrauterino pode identificar a SD in útero, durante o primeiro trimestre de gestação. Um desses exames, a amniocentese, consiste na injeção transabdominal de líquido amniótico entre 14 e 48 semanas de gravidez. Outro tipo de teste, a biópsia de vilosidades coriônicas, é recomendado entre os dias 10 e 12 semanas

de gravidez. Este procedimento envolve a coleta de um fragmento da placenta e a análise de sua estrutura cromossômica. Este tipo de procedimento ajuda a diagnosticar a SD junto com outras doenças cromossômicas.

Portanto, o Manual de Cuidados à Pessoa com Síndrome de Down (2012) faz referência ao exame de cordocentese, que envolve a coleta de amostra de sangue fetal por meio de punção do cordão umbilical guiada por ultrassom, como autêntico. Este procedimento é recomendado para ser feito entre 15 e 18 semana de gravidez. No entanto, os referidos órgãos, assim como o geneticista da Fiocruz, John Llerena, concordam que é preciso ter cautela, pois esses exames são invasivos e podem causar aborto espontâneo na gestante.

Há um consenso entre autores consultados como Schwartzman (2003), Pimentel (2012), Voivodic (2007). Déficit intelectual é uma das características comuns desta síndrome. Portanto, é inevitável discutir a educação das pessoas com SD sem pensar internamente nos aspectos relacionados à deficiência intelectual e/ou outras questões relacionadas às deficiências em geral.

Este texto centra-se mais detalhadamente em certos aspectos das oportunidades educativas para pessoas com deficiência intelectual (DI)/síndrome de Down (SD). Vygotski (1997) examina enfaticamente as atitudes segregacionistas e educativas em relação aos deficientes da época, aspectos que de outra forma continuam até a atualidade, com grandes perdas principalmente por indiferença. Baixas expectativas sobre as capacidades de pessoas, entre outras coisas, limitações físicas, sensoriais ou intelectuais.

De acordo com esta ideia, também apoiada por Pimentel (2012) e Voivodic (2007), que as crianças com SD são facilmente identificáveis pela sua aparência fenotípica, como os traços faciais, motor do atraso no desenvolvimento, entre outros devido às suas características hipotônicas, crescimento físico mais lento e atraso no desenvolvimento intelectual.

Tais características fazem com que sofram mais fortemente o “estigma de uma identidade social depreciativa, uma imagem falha, estereotipada” (Pimentel, 2012), que repercute nas baixas expectativas para a escola com sua classificação e um modelo de ensino baseado em conteúdo que não se adequa à escola.

Nessas condições, eles passam por situações muito prejudiciais à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento global. Porque o seu acesso ao currículo comum a outros alunos é ignorado e, em vez disso, são oferecidas atividades mecânicas e contextuais.

Em virtude disso, a criança SD sofre perdas significativas considerando sua limitação motora e raciocínio mais lento para explorar o ambiente e realizar as trocas sociais necessárias para o seu conhecimento de mundo, cujas aquisições são concebidas como de vital relevância para as mediações e compartilhamentos de aprendizagens significativas junto aos seus pares no contexto escolar e socioafetivo. “Sem afeto então, não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem, não há também questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental”. (Piaget, 1977, p 16).

Portanto, afetividade e cognição se complementam e uma dá suporte ao desenvolvimento da outra. Vygotski (1997) também enfatiza a importância dos processos afetivos e intelectuais, que considera indissociáveis e um importante pré-requisito para a organização do psiquismo das pessoas com deficiência mental.

As vias alternativas na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição [...]. Não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social [...] consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica (Neuremberg, 2008, p. 309).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) incentiva uma educação que visa promover o design que visa proporcionar aos alunos com deficiência uma compensação social baseada no processo de apropriação de artefatos culturais em seu ambiente social.

Pimentel (2012) enfatiza que em sua abordagem à inclusão, a escola segue uma abordagem “cultural integrativa” (Pimentel, 2012, p. 45), cujo perfil mostra que a escola é responsável por encontrar soluções que satisfaçam as necessidades dos seus alunos. Nesse contexto, ele cita os Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptados (PCN) como ferramentas de modelagem para uma nova proposta de ensino para as escolas que responda de forma abrangente à diversidade dos alunos.

Inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade de alunos e ofereçam respostas às suas características e necessidades (Brasil, 1999, p. 17 apud Pimentel, 2012).

Diante disso, é lógico que o sistema educacional atual precisa de muitas mudanças em seu modelo de ensino aparentemente exclusivo, à medida que continua a implementar conteúdos e categorizações que não correspondem à realidade dos alunos com Síndrome de Down (SD), é necessário se pensar novas formas de ensino para esse público alvo.

Concordamos com os autores citados quando apontam que as escolas procuram diversificar seus espaços de aprendizagem, preferindo o uso de instrumentos artificiais e objetos culturais que valorizam a heterogeneidade em seu ambiente social. Abrindo espaço para as relações afetivas, elementos importantes do desenvolvimento intelectual e a condição especial de organização do psiquismo humano. Essas transformações não acontecem isoladamente, mas na totalidade da pessoa que é um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo os quais funcionam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. Tendo como efeito a individualidade e a unicidade de cada pessoa.

Consequentemente, utilizando métodos inovadores como a prática pedagógica³ dialógica, a comunicação oral e as mediações, que compensam as deficiências dos SD em seus contextos de aprendizagem e outros ambientes de sua convivência social, adquirindo novas ferramentas que minimizam barreiras que impedem esses indivíduos de demonstrar suas habilidades cognitivas e de aprendizagem.

Muitas ferramentas tecnológicas, cuja utilização promove significativamente a autonomia e a independência das pessoas com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais. Essas inovações certamente contribuirão significativamente para o progresso histórico na inclusão educacional de todos os alunos.

³ As práticas pedagógicas são ações conscientes e participativas que visam atender às expectativas educacionais de uma determinada comunidade.

3 METODOLOGIA

Após a pesquisa bibliográfica, prosseguimos com a pesquisa de campo, tendo como objetivo principal investigar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (SD), em uma escola do campo da Rede Municipal de Baraúna – RN, o intuito é averiguar sobre as concepções de aprendizagem que permeiam o fazer pedagógico do professor.

Sobre a pesquisa de campo, Gonçalves (2001) destaca que é um:

Tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada [...]. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (Gonçalves (2001, p. 67).

Para realização do presente estudo optamos pela abordagem qualitativa referendada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). De acordo com os autores, esse tipo de investigação, assume muitas formas, e é conduzida em múltiplos contextos, é formulada com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. É nesse ambiente de construção da pesquisa, que privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para isso, a estratégia utilizada para coleta de dados será através de um questionário semi-estruturado, contendo questões objetivas e subjetivas, direcionadas as professoras, à medida que oportunizam lhes expressarem de forma ampla seus pensamentos e ideias a respeito das questões apresentadas.

Porém, essa pesquisa tem o caráter predominante qualitativo, esse método nos permite ir além dos dados quantitativos, requer um olhar para o subjetivo, para os sentidos e significados existentes em dado contexto, produzido socialmente por determinados grupos, no nosso caso específico, esse contexto é a escola e seus sujeitos.

No entanto, a realização desse estudo, ocorreu em dois momentos, o primeiro momento de leituras de cunho teórico e no outro momento uma pesquisa de campo, os trabalhos foram agendados previamente através de telefonemas e/ou de visitas às escolas para fazer o convite e combinar as datas e os respectivos horários para a assinatura do Termo de Livre Consentimento em colaborar com as atividades deste estudo. Fazer a entrega dos questionários e o agendamento para devolução dos mesmos, além de

combinar as datas e os horários para a observação das aulas e das atividades registradas em cadernos dos alunos com SD.

Utilizou-se de um a fim de que, os professores esclarecessem a problemática em estudo. A investigação possibilitou detectar dados relevantes à aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (SD).

A observação participante foi outra ferramenta de que se dispôs tendo como finalidade fazer uma análise comparativa das afirmações destes professores expostas nos questionários com a prática mostrada no momento da aula com relação ao aluno com SD. É a uma estratégia de pesquisa na qual o observador e os observados encontram-se em uma relação de interação que ocorre no ambiente de trabalho dos observados. Estes passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que contribuem para o estudo (Serva e Jaime Júnior, 1995).

Para tanto se utilizou ainda um Roteiro de Observação da Aula contendo os pontos mais importantes a serem destacados e anotados em um diário de campo no momento da observação. Além disso, optou-se por registros fotográficos dos cadernos e outros suportes contendo registros de atividades do aluno com SD como forma de resgatar os aspectos considerados vitais e necessários para posteriormente referenciar e legitimar as discussões enveredadas durante a análise da realidade em questão.

Tais dispositivos possibilitaram tecer algumas interpretações, propiciar a argumentação, a formulação de algumas opiniões, entre outros elos elucidativos para as questões decorrentes da citada pesquisa. Estabelecendo-se deste modo posicionamentos, concordâncias e discrepâncias, sem, entretanto, arriscar a intransigência dos determinismos ou resultados definitivos, mas, de outro modo, projetando quando viável algumas ideias mais promissoras de uma educação que contemple a todos de forma irrestrita.

4. DETALHES DOS DADOS COLETADOS

Constituímos primeiramente, como interlocutoras de nossa pesquisa 05 (cinco) professores titulares e 1 (um) professor de apoio atuam em salas de aula do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental – EF na escola em que

desenvolvemos a pesquisa. Para iniciarmos a fase operacional da pesquisa requisitamos que as participantes do estudo lessem e deferissem o termo de consentimento livre e esclarecido, e todas foram solícitas e espontâneas, em seguida apresentamos uma cópia do projeto para estas tomassem ciência dos nossos objetivos.

Então, partimos para a aplicabilidade dos questionários e a observação se deu entre nos dias 03 a 28 de junho de 2024. O teor das variadas respostas oriundas do questionário qualitativo, nos permitiu analisar, avaliar e confrontar com tudo aquilo que vimos até agora em matéria de estudo e fundamentação teórica.

4.1. Descrição dos sujeitos da pesquisa

Apresentamos, a seguir com nomes fictícios garantindo, assim, o sigilo e a preservação de suas identidades; nesta apresentação buscaremos salientar algumas singularidades destes sujeitos.

P.1. Marta é formada em pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, e tem pós-graduação em educação infantil e alfabetização pelo Vale de Aracaju - UVA, é atuante na área de alfabetização há 17 anos, este ano leciona numa turma de 1º ano única.

P.2. Sandra é formada em pedagogia, pela universidade UERN, e tem pós-graduação em AEE pelo Vale de Aracaju - UVA, é atuante na área de alfabetização há 23 anos, este ano leciona numa turma de 2º ano única.

P.3. Maria é formada em pedagogia, pela universidade UERN, e tem pós-graduação em educação infantil e alfabetização pelo Vale de Aracaju - UVA, é atuante na área de alfabetização há 25 anos, este ano leciona numa turma de 1º ano única.

P.4. Joana está cursando pedagogia pela universidade FAVENI, há 3 meses está participando de um curso em educação especial, pela FAVENI, é funcionaria bolsista há dois anos, é profissional de apoio de um aluno com Síndrome de Down (SD) em uma turma do 3º ano única.

P.5. Patrícia é formada em pedagogia, pela universidade UERN, está cursando Educação Inclusiva pelo Vale de Aracaju - UVA, é atuante na área de alfabetização há 23 anos, professora em da turma de 4º ano única.

P.6. Francisca é formada em pedagogia, pela universidade UERN, Pós Graduada em Produção de texto, pelo Vale de Aracaju - UVA, é atuante na área de alfabetização há 20 anos, professora em da turma de 5º ano única.

Aluno com SD, matriculado na rede de ensino municipal, em uma turma integral do 3º ano, no turno matutino participa das atividades da escola com atividades educacionais ou na clínica com atividades terapêuticas e no turno vespertino não participa da atividade integral.

Segundo seus pais, ele tem um acompanhamento em sua residência com atividades lúdicas: Manuseio com diferentes tipos de jogos (empilhar, completar, montar, formar, etc.), uso de materiais concretos, atividade impressa... (para cada dia um ou dois jogos diferentes). Atividades ativas com bola, pula-pula, corrida, etc. Assistir vídeos educativos e, ou do seu interesse, como: A menina e o porquinho. A noite uma hora antes de dormir faz treino da fala, exercício indicado pela fonoaudiólogo.

Alguns jogos se propõem a desenvolver esta habilidade, tão importante para a realidade de muitas tarefas na vida. Raciocinando-as e verificando os resultados. Essas etapas de algumas atividades colocam a criança de forma lúdica em contato com a realidade preparando-a para as situações-problema. (Lopes 2001, p. 44).

Conforme a autora, a importância de se desenvolver estratégias para as habilidades de cada criança, trabalhando o raciocínio como elemento fundamental para a ampliação da visão de mundo está em prepará-la para enfrentar os obstáculos que fazem parte do processo de desenvolvimento.

O ato de brincar facilita na criança a aquisição dessas habilidades que irão levar por toda a vida, a começar pelas regras dos jogos, desse modo vão ampliando o seu relacionamento social que de maneira quase imperceptível refletem suas ações e atitudes na sua vivência dentro e fora do âmbito escolar.

4.1.2. Perfil da Escola Investigada

A Escola Municipal de 1º Grau Amaro Cavalcante, está situada na zona rural do município de Baraúna-RN, oferece o ensino básico Educação Infantil e Ensino

Fundamental anos iniciais. Constatou-se nesta unidade educacional a presença de um aluno com SD na turma do 3º ano do EF.

4.1.3 Resultados

A partir desta seção, averiguaram-se os resultados de caracterização dos dados coletados referente à pesquisa de campo, a começar da observação direta e do levantamento de questões propostas, e tendo como referência autores pertinentes à temática em estudo.

4.1.4 Análise dos dados coletados

Passa-se nesta sequência a apresentar os resultados da observação realizada no momento da aula. A P₃ Maria, da escola pesquisada que atua em uma turma do 3º ano do EF com 16 (dezesesseis) alunos entre os quais o aluno SD.

Por ocasião da aula observada pela pesquisadora em 17/06/2024 no turno matutino, esta professora trabalhou, no primeiro momento, com a disciplina História explorando o tema “Cidadania”, cujo assunto trata das questões de direito a votar, explorou que esse ano de eleição para prefeito e vereador.

Na sequência ela realizou uma atividade prática “preenchimento dos dados de um título” fez uma linha do tempo desde a da emancipação do município. Utilizou como recursos notebook e a internet (google) e o quadro branco. Em seguida desenvolveu sua aula fazendo leituras alternadas com alguns alunos, dos textos extraindo da pesquisa e nesse decorrer explicava o assunto e direcionava alguns questionamentos aos mesmos. Expôs gravura ilustrativa sobre o assunto e fazia a descrição das mesmas. Encerrou indagando “alguém tem dúvida?” Alguns alunos responderam que não e o restante permaneceu em silêncio.

Na sequência a P₃ Maria, anunciou que ia passar um trabalho sobre o assunto da aula. Com cópia de texto em mãos começou a copiar as questões no quadro branco. Fazia pequenos riscos abaixo de cada pergunta delimitando quantas linhas deveriam ser utilizadas para cada resposta. Estipulou a data de entrega e a fonte de pesquisa que seria

o próprio texto pesquisado no Google que havia explicado durante a aula e as anotações do caderno.

As carteiras estavam dispostas em filas e o aluno SD sentado na carteira da frente o mesmo permaneceu por pouco tempo em sala, ficou inquieto levantou-se e foi para pátio da escola, depois que a P₄ Joana acalmou levou a criança até o pátio da escola. Ela pediu que a criança sentasse, entregou o livro “Novo Conhecer e Crescer” –Autora Oliveira, Danielle.

Registro -1 atividade: Cobrir a letra “K” e “L”, momento de leitura e escrita.



Fonte: autor 2024

O processo de leitura e escrita envolve uma variedade de estratégias, um amplo padrão de aquisição, avaliação e utilização de informações. Ler e escrever, como qualquer atividade humana, é um comportamento inteligente. Os humanos não respondem apenas aos estímulos ambientais; eles encontram ordem e estrutura no mundo para que possam aprender, prever e compreender suas experiências.

De acordo com Ferreiro (1992) no processo de aquisição da escrita, a criança evolui na construção de diferentes hipóteses, na busca dos domínios da leitura e da escrita, a partir de referências disponíveis e das trocas sociais, que estabelece.

Para alcançar o objetivo da alfabetização não se deve ensinar a escrever somente por meio de práticas voltadas para a codificação de sons em letras, mas que se devem apresentar aos alunos outras oportunidades de aprenderem a escrever nas mesmas condições da escrita existente fora da escola.

Portanto, não se observou durante essa aula a interação do aluno SD com a P₃ Maria, como seja alguma pergunta ou questionamento como os que foram direcionados

a alguns. A seguinte observação foi realizada no dia seguinte (18/06/2024), neste dia o aluno se interagiu com a turma, brincou com os colegas

Registro-2 Momento de brincadeiras Trem.



Fonte: autora 2024

Segundo a observação em sala o aluno participa de atividades de recreação sem um direcionamento e ainda assim contribuíram para a formação da autoimagem, da autoestima, da cooperação, da fantasia, entre outros componentes que podem ajudar-no desenvolvimento da sua infância, bem como no desenvolvimento da consciência crítica.

Nesse sentido temos que:

(...) o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, o brincar conduz ao relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na terapia: finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1975, p.63).

Segundo o autor mencionado anteriormente, quando a criança brinca, ela está dando sinais claros de sua vivência, de sua socialização com outras crianças ao mesmo tempo. Pois, como Winnicott disse, há uma comunicação consigo (eu) e com os outros, dessa forma gerando uma relação. A criança brinca e cria relações, ao passo que interage com os objetos de sua brincadeira relatando os fatos da sua decorrência, buscando sua própria independência.

No dia 18/06/2024 verificamos que o aluno não participou da atividade da sala, ficando a maior do tempo no pátio da sala, realizou uma atividade com ficha de números. Registro de momento do jogo.

Registro-3 atividade de encaixe da sílabas.



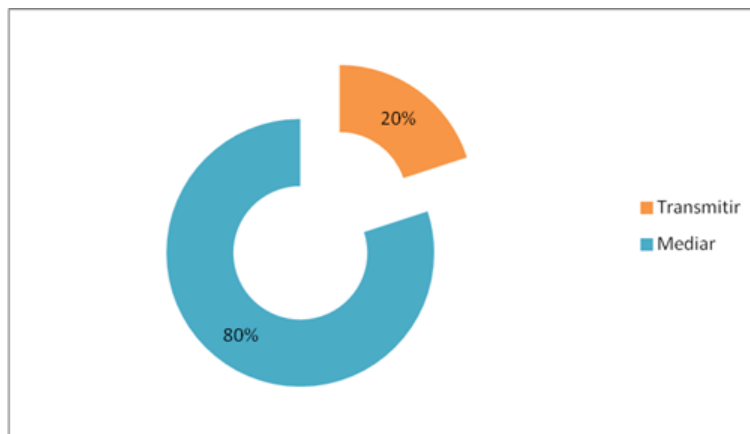
Fonte: autor 2024

A criança brinca e cria relações, ao passo que interage com os objetos de sua brincadeira relatando os fatos da sua decorrência, buscando sua própria independência. Os jogos, brinquedos e brincadeiras oferecem à criança vivenciar situações problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam a ela uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais e linguísticas.

Após estes registros sobre as observações realizadas em sala de aula caracterizadas ao longo deste trabalho, passará a partir deste ponto a apresentação dos gráficos com os resultados dos questionários aplicados com as 05 (seis) professores, paralelamente serão apresentados os resultados das discussões a partir da análise das respostas dos questionários, considerando o que foi observado nas aulas.

Os questionários constam 05 (cinco) questões. De modo que nos parágrafos seguintes serão apresentadas cada uma destas questões com seu respectivo gráfico e as apreciações decorrentes destes resultados.

Gráfico 1 - Questão 01: Qual destas alternativas você identifica como sua atual forma de ensinar?



Fonte: Autora, 2024.

Nesta questão se observa que maioria dos professores optou pela alternativa “b” “mediar o conhecimento como sua atual forma de ensinar”. Sobre esse aspecto Freire (1996 p.109) destaca:

Quando falo em educação como mediar me refere tanto à que aspira às mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto ao que, pelo contrário reaccionariamente pretende imobilizara História e manter a ordem injusta. (Freire 1996 p.109).

Diante da análise realizada em sala de aula mostra-se controversa, a maioria das atividades observadas durante as aulas se mostraram reprodutivas e conteudistas, tendo o quadro branco e o livro didático como um dos recursos mais relevantes.

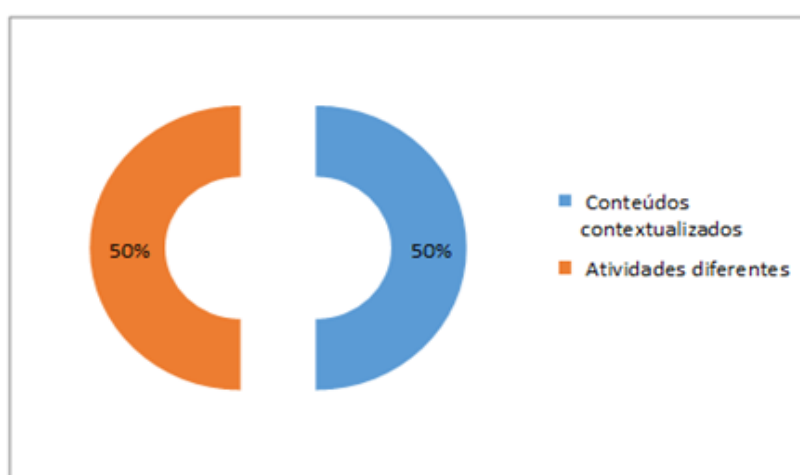
O registro da aula da P₃ apresenta-se como um exemplo que ilustra muito bem esta questão. Ela faz parte do grupo que optou pela alternativa “b” ao responder o questionário. No entanto ministrou sua aula sobre “Cidadania” fazendo a leitura no livro didático e depois solicitando um trabalho que constava de perguntas destacadas do mesmo texto do livro para que os alunos respondessem.

Confere-se desta forma o comentado por Gómez (1998), um dos autores consultados no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, o qual comenta sobre a incoerência entre teoria e prática. Os professores em sua grande maioria distinguiram qual

a alternativa mais coerente com o modelo de ensino recomendado pelos teóricos na formação acadêmica que tiveram e cujos conceitos também são recomendados pelos formadores na rede oficial de ensino de Baraúna, RN em que atuam.

No entanto, se vê claramente o distanciamento teórico do professor quanto à aplicação prática destes conceitos como norteadores de sua atuação pedagógica em sala de aula conforme se confere nas observações realizadas durante o presente estudo.

Gráfico-2, questão 2 – cujo enunciado diz em resumo: “Marque a alternativa que para você mais corresponde ao ato do aluno aprender na escola”,



Fonte: Autora, 2024

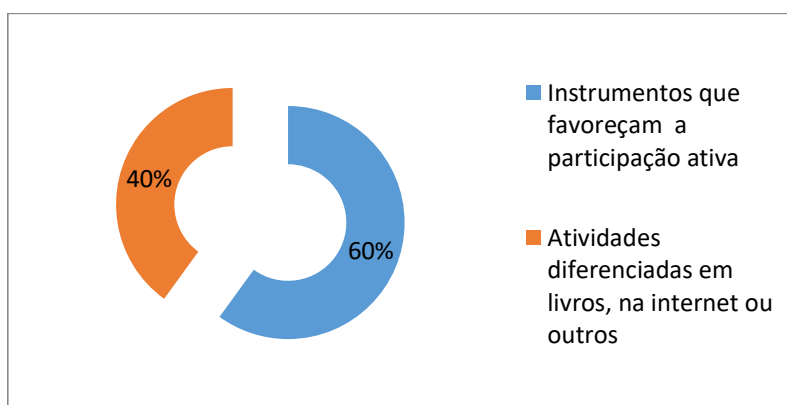
Na opção “a” a opinião é de que os contempla com atividades contextualizadas com os conteúdos dos demais alunos e na opção “b” propõem atividades diferentes de acordo com o QI de seu aluno. Observa-se no gráfico que as opiniões das professoras colaboradoras se dividiram. Metade delas optou pela opção “a”. Propor atividades contextualizadas com os conteúdos da turma. Enquanto que a outra metade admitiu fazer atividades individualizadas de acordo com o QI de seu aluno SD.

Analisando estes dados a partir do que foi observado nas aulas destas professoras percebe-se a necessidade de um planejamento mais flexível, com atividades mais diversificadas, menos estruturadas; mais contextualizadas e construtivas de modo a contemplar a todos os alunos com a possibilidade de assimilar por diversos caminhos os conteúdos do currículo oficial. Pelo que se registrou na observação das aulas os recursos utilizados por essas professoras foram basicamente o quadro branco e o livro didático.

Porém, se constata nas observações das aulas destas professoras que a concepção reprodutiva de aprendizagem ainda prevalece no fazer cotidiano das mesmas. Mas entende-se que para o aluno desenvolver novos mecanismos cognitivos, linguísticos e socioafetivos há necessidade de significar o seu aprender aproximando-o de suas diferentes realidades.

Para Pozo (2002, p. 46) “a complexidade de nosso mundo social e cultural só pode ser adquirida mediante um sistema de aprendizagem completo, dotado de diversos processos de aprendizagem úteis para metas e fins distintos”. Dessa maneira, a necessidade de atividades mais diversificadas, como o uso variado de materiais concretos contextualizados, de diferentes linguagens, de propostas mais interativas entre os alunos e da provocação de relações prazerosas com a aprendizagem as quais oportunizem ao aprendiz se aprofundar e se apropriar de modo mais autônomo dos conceitos que estão postos nos livros didáticos.

Gráfico-3, Questão 03 indaga de modo mais particular sobre como as professoras procedem ao planejar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno SD no tocante ao uso de instrumentais mais inclusivos ou não.



Fonte: Autora, 2024

Considerou-se na questão “a” a possibilidade de contemplar o aluno SD com um planejamento contextualizado, o qual proporcione ao mesmo a oportunidade de interagir com as atividades e aprendizagens comuns a todos numa visão da aprendizagem coletiva e participativa na sala de aula. Utilizando para isso, mecanismos e estratégias, além de outros instrumentos facilitadores dessa interação. Enquanto que na opção “b” o professor optaria por oferecer ao aluno SD atividades diferenciadas das dos demais

alunos, por considerar que ele não acompanha o nível da turma. E por este motivo não conseguirá realizar uma tarefa no mesmo contexto das aprendizagens dos demais colegas.

Observa-se pelo gráfico que mais da metade das professoras participantes optaram pela questão “a” o que subentende dizerem que seu aluno SD tem sido contemplado com estratégias e instrumentos pedagógicos facilitadores da participação ativa no contexto das aprendizagens propostas aos demais alunos de sua turma. Aspecto que se mostra conflituoso se comparado com os registros das observações das aulas destas professoras.

Confere-se que a professora auxiliar do aluno SD faz atividades em nível de alfabetização adaptadas de um livro da pré-escola com sua ajuda. Diz que o mesmo não gosta de ficar na sala, vai sempre à sala dos professores em sua companhia e é lá que muitas vezes consegue que faça atividades diferenciadas ou no pátio da escola. Comprovou-se estas afirmações ao examinar seu caderno em que se visualizou além de atividades em nível de alfabetização alguns registros de pseudoescrita espontânea, aparentemente despercebidos quanto ao seu significado não havendo transcrições explicativas por parte de suas professoras do que ele estava comunicando através destes registros autorais.

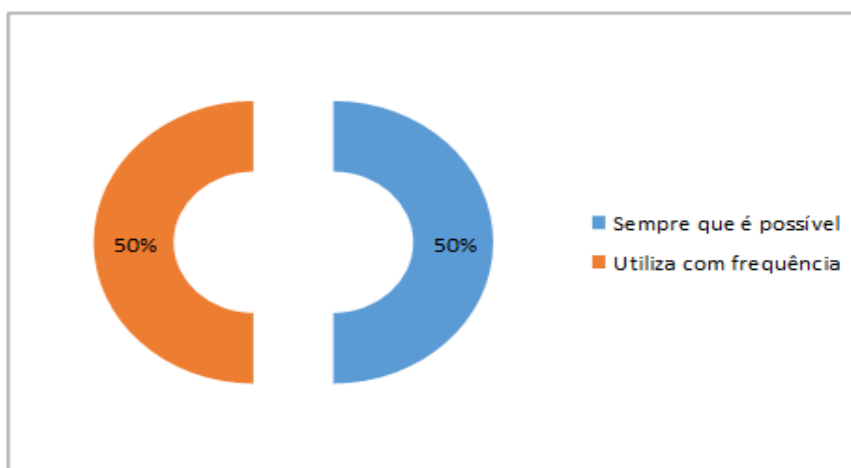
Nesse sentido Mases (2011) discute sobre as diferentes formas de o professor organizar a atividade na sala de aula. Destaca aquele professor que organiza sua aula numa visão individualista ou competitiva. E entende que por estes arranjos as possibilidades de aprendizagem acontecem somente para alguns não importando se os demais aprendem ou não. Pois não ocorre o que o autor denomina de “interdependência de finalidade” (Mases, 2011) pela forma individualista como desenvolve sua aula. Podendo haver até mesmo uma “interdependência negativa” (Mases, 2011) com relação ao aprendizado dos demais quando o aluno é estimulado a aprender em concorrência com seus pares pelo estímulo de uma premiação meramente quantitativa (Mases, 2011).

De modo oposto este autor destaca o professor cuja atividade é planejada numa visão cooperativa. Por esta via o professor propõe ao estudante uma dupla finalidade ao desenvolver suas tarefas de sala de aula. Aprender o que o professor ensina e contribuir através do trabalho em grupo para que seu colega também aprenda. De acordo com Mases (2011), esta forma de organizar a aula resulta em uma “interdependência positiva de finalidades” (Mases, 2011), pois o grupo como um todo compartilha do

esforço para aprender na hora da atividade. Por este arranjo aprender a trabalhar em grupo funciona como um conteúdo, como um objetivo de aprendizagem.

A questão 04 propõe às professoras a discussão sobre o uso de jogos e outros recursos pedagógicos como instrumentos catalizadores da aprendizagem significativa para todos da turma. Indagando sobre a frequência e a abrangência do uso destes materiais em suas aulas:

Gráfico 4 - Questão -04 uso do Jogo Pedagógico em sala de aula.



Fonte: Autora, 2024

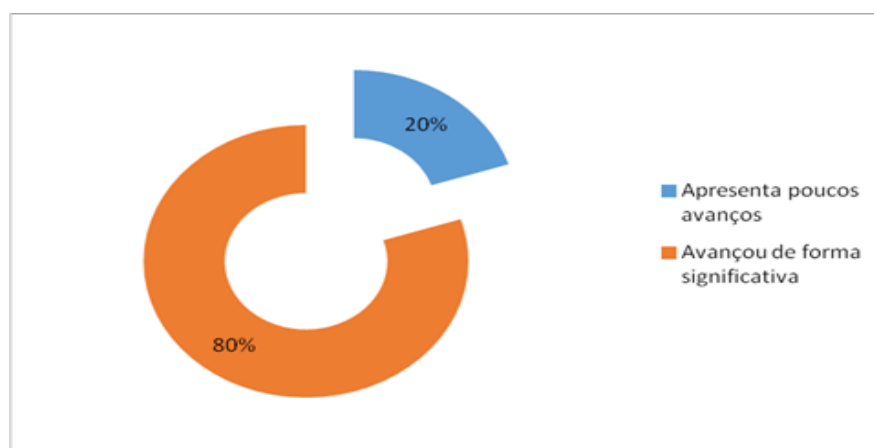
Esta questão recai mais uma vez na discussão sobre a apropriação por parte do professor de novas formas de ensinar a qual prime por uma prática mais contextualizada com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem existentes na sala de aula. O jogo e as brincadeiras, por exemplo, são ferramentas valiosas das quais o professor pode se valer de forma criativa para tornar suas aulas mais atrativas e motivadoras do aprender mais abrangente para todos os alunos e nos mais diversificados níveis de aprendizagem.

Nas aulas observadas das salas do 1º ao 5º ano do EF, aqui mencionadas, ao longo da observação poucas vezes foram utilizados em sala jogos/brincadeiras, e quando utilizados foram apenas para passar o tempo sem um direcionamento.

Para Vigotski (1998, p 126), “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Referindo-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, este autor entende que o jogo/brinquedo apresenta-se como um excelente mediador do qual o professor pode valer-se para estimular a referida zona, pois o mesmo

gera na criança, força motivadora para ações comportamentais mais avançadas, ampliação em suas definições a respeito dos objetos e enriquecimento do vocabulário concreto (Vigotski, 1998). Aspectos que se considera essenciais para o aprendizado em sala de aula.

Gráfico 5 - Questão 05: Na avaliação contínua da aprendizagem, do avanço cognitivo e socioafetivo houve avanço significativo ou poucos avanços:



Fonte: Autora 2024

Nesta questão sobre avaliação a justificativa da opção “a” – “apresenta poucos avanços” é de que o aluno SD não avançou por que não consegue assimilar os conteúdos propostos. Enquanto que a opção “b” – “avançou de forma significativa”, no aspecto cognitivo, da autonomia e no socioafetivo, leva em consideração o próprio ritmo e a participação do aluno SD, além de suas produções relacionadas ao que foi trabalhado com os demais alunos.

Analisando a estatística de 80% das professoras que considerou que seu aluno SD avançou de forma significativa nos aspectos mencionados confere-se de forma visível a inconsistência destas afirmações comprovada no momento da observação de suas aulas. Entre essas se ressalta a professora do aluno com SD que avaliou positivamente o avanço significativo da aluno, aspecto que se observou contrariamente em sua aula quando o citado aluno permaneceu praticamente ocioso, inativo enquanto os demais colegas faziam atividades. Em seu caderno observou-se praticamente rabiscos imitativos de escrita a exemplo da foto do caderno deste aluno exposto no momento em que se descrevia sobre as observações de sua aula.

Nesta perspectiva Pimentel (2012) tratando sobre as limitações da criança com SD destaca sobre a importância dos estímulos, os quais devem começar precocemente para melhorar a capacidade de interesse, de atenção e habilidades destas pessoas. Ela entende que diante de intervenções e mediações adequadas a inteligência destas pessoas pode ser modificada. Mas justifica que para isto é preciso que sejam valorizadas suas experiências pessoais. Esclarecendo que este é apenas o ponto de partida, pois “Para modificar significativamente os padrões de aprendizado são necessárias estratégias específicas de mediação do outro social” (Pimentel, 2012, p. 33).

Corrobora-se com estas afirmações reiterando quanto à necessidade de um olhar mais crítico e generoso por parte do professor no tocante à oferta de um ensino mais dialógico e interativo em que o aluno SD seja autorizado a participar de forma espontânea do contexto das aprendizagens em sala de aula. Para tanto se faz urgente repensar as atuais propostas de atividades reprodutivas, isoladas, e monológicas que estão sendo ofertadas ao aluno SD na escola da zona rural do município de Baraúna, RN. Buscando de outro modo um ensino mais construtivo, criativo e autoral o qual seja flexível e conflua para novas modalidades de aprendizagem em seus diferentes níveis e estilos tendo em vista assegurar a igualdade participativa de todos os alunos na aprendizagem significativa, apresentem eles deficiências ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão deste estudo, entendemos a importância de detalhar as diversas etapas pelas quais ele passa. Desde a oportunidade oferecida pelo Nead, a criação das disciplinas individuais que compõem esta formação, todas as discussões foram importantes na determinação do tema final deste trabalho.

Soma-se a esse contexto as conversas com autores mais específicos durante as resenhas literárias são consideradas extremamente relevantes, proporcionando a oportunidade de analisar a sua posição sobre conceitos de aprendizagem desenvolvidos historicamente ao longo dos séculos. Entre estas evidências destacou-se que o direito a inclusão do aluno com SD na escola se legitima principalmente por força das muitas leis. Realidade esta que não foge ao âmbito de outras realidades nacionais e internacionais.

Sabe-se que historicamente a inclusão ganhou mais vulto em termos mundiais a partir do Documento de Salamanca em 1994, repercutindo aqui no Brasil com nova Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 que demandou muitos outros decretos em favor da inclusão educacional, sendo seu mais atual documento a Lei de Inclusão Brasileira (LBI), publicada em 2015.

Nesse percurso os ganhos conceituais foram significativos e fundamentais para a fase final deste trabalho, em que o discurso teórico foi comparado com as práticas instrucionais dos professores em sala de aula com alunos com SD.

Todavia, quando a pesquisa é aplicada, a relevância deste trabalho é maximizada pela proximidade com o objeto de estudo e pela imersão no cenário das diversas recomendações metodológicas desenvolvidas para sua implementação. Esses momentos estão além da dimensão desta obra e permanecerão ocultos na subconsciente, pois para revelá-los teria que reinventar a obra, cujo programa real não alcança esta possibilidade. Nesta situação improvável, podemos pelo menos vislumbrar a oportunidade de apresentar os resultados desta investigação no âmbito da continuidade da vida profissional. Resultados que tiveram como ponto de partida a reflexão e a análise da atual realidade do ensino e aprendizagem de alunos com SD do 1º ao 5º ano do EF em uma escola do campo de Baraúna-RN.

Outro ponto a ser ressaltado ao final deste trabalho refere-se ao grande potencial e a competência profissional apresentada por todas as professoras participantes desta pesquisa. Muito embora atuando em um modelo de ensino que se entende ser ineficiente para o avanço acadêmico e socioafetivo do aluno com SD. Destaca-se a forma acolhedora com a qual receberam a pesquisadora colaborando satisfatoriamente para a realização dos trabalhos.

Quanto aos alunos de modo geral demonstraram ótima aceitação e acolhimento com a presença da pesquisadora na sala. Destaca-se de modo singular a espontaneidade que o aluno com SD aceitava a aproximação da pesquisadora, propiciando algumas interações verbais espontâneas com a mesma. Principalmente no momento em que pedia para olhar e fotografar seus cadernos. Sendo, estes, espaços de extrema relevância para autenticidade dos resultados aqui expostos. Percebendo-se naqueles breves momentos o potencial latente daqueles alunos a espera de uma

metodologia adequada a qual lhes abram o acesso para que venham a aflorar seus saberes de forma íntegra e frutífera para suas vivências futuras.

Portanto, a realização de um trabalho deste porte traz muitas contribuições tanto em nível pessoal para quem o realiza, quanto para o campo de abrangência profissional ao qual se vinculou a experiência. Considera-se de modo particular que este estudo deixou como legado o aprofundamento no campo do saber teórico, o qual resultou em mais autoria, emancipação e liberdade responsável para penetrar na realidade pesquisada sem esquivar-se em retratar com fidelidade o verdadeiro ponto de vista sobre os aspectos questionados.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Consulta Pública do Sistema Único de Saúde – SUS. Diário Oficial / imprensa nacional Nº 56 – DOU 21.03.2012 – seção 1 p. 46 **Manual de atenção da saúde da pessoa com Síndrome de Down.** https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso e. 02.06.2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à Pessoa com Síndrome de Down.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso e. 02.06.2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1981.

FREIRE, Paulo, **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática.** Paz e terra, São Paulo, 1996.

Fundação Síndrome de Down. **O que é Síndrome de Down.** www.fsdown.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down. Acesso em 29.06.2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GÓMEZ, A. I. Perez. Os Processos de ensino aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In SACRISTÁN, J. Gimeno. GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani f. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LLERENA, Juan. **Geneticista esclarece dúvidas sobre Síndrome de Down**. Agência Fiocruz de notícias. Entrevista à Roberta Monteiro. <https://agenciafiocruz.br/geneticista-esclarece-duvidas-sobre-a-sindrome-de-down>. Acesso em 25.06.2024.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIUS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Vol. 3.

NEUREMBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 13, nº 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Danielle Cavalcante, **Novo Conhecer e Crescer - VOL. 2 - Educação Infantil**. Favoritar. Editora: Escala Educacional

PALACIOS, Jesús. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy, Vaz de Moraes. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, JEAN. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança 1975. Texto retirado da Internet. Acesso em 01. 07.2024

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica a formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 (Coleção Educação Inclusiva).

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODINI, Eliane Sobraggio de Oliveira. SOUZA, Aguinaldo Robinson. Síndrome de Down: características e etiologia. In **Cérebro e mente** – Revista eletrônica de divulgação científica em neurociência. 196 /4:200 – 205, 1972. www.cerebroemente.org.br/no4/doençadown/down.htm. Acesso em 24.06.2024.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down In **Neurologia da infância e da adolescência**, 2009. Disponível em: <www.schwartzman.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=20:sindrome-dedown&catid=1:deficiencia-in> . Acesso em: 02.07.2024.

SCHWARTZMAN. Integração: do que estamos falando? In MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A Integração da pessoa com deficiência**. São Paulo: Menmon, 1997.

SERVA, M; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 64-79, 1995.

TEMPSKI, Patrícia Zen, et.al. **Protocolo de cuidados à saúde da pessoa com Síndrome de Down** – Instituto de Medicina Clínica e Reabilitação (IMREA) / Hospital das Clínicas

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (HCFMUSP). Revista Acta Fisiátrica, vol. 18, nº 04. Dez. 2011. Disponível em:<www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=12>. Acesso em 39.06.2024.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOIVODICK, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar da criança com Síndrome de Down**. 4. Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2007.

WINNICOTT, D. W. (1975) O brincar & a realidade Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. <https://www.scielo.br/j/agora/a/fRbthyPwvJ5w9xdNz74MYJN/> Acesso em 06.06.2024.