



**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EMANUELLA BARBOSA CHAVES**

**CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN:  
INCLUSÃO X APRENDIZAGEM**

**Campina Grande – PB  
2015**

**EMANUELLA BARBOSA CHAVES**

**CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: INCLUSÃO X APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia de Assis

Campina Grande – PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C512c Chaves, Emanuella Barbosa  
Crianças com Síndrome de Down [manuscrito] : inclusão X  
aprendizagem / Emanuella Barbosa Chaves. - 2015.  
34 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Maria Célia de Assis, Departamento de  
Educação".

1. Educação Inclusiva 2. Inclusão Social 3. Síndrome de  
Down 4. Educação Infantil I. Título.

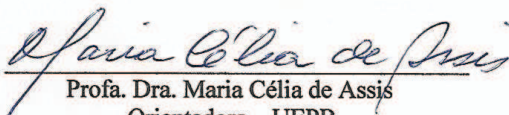
21. ed. CDD 370.115

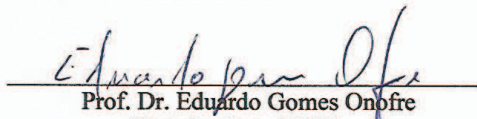
**EMANUELLA BARBOSA CHAVES**


**CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: INCLUSÃO X APRENDIZAGEM**

Aprovada em 21/05/2015

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Célia de Assis  
Orientadora – UEPB

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre  
Examinador – UEPB

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Examinadora – UEPB

Campina Grande – PB

2015

***Dedico***

*Primeiramente a Deus meu  
Senhor e criador, autor da minha fé e  
à minha querida família.*

## ***Agradeço,***

*A Deus, por me conceder sabedoria e força para superar as dificuldades.*

*Ao meu pai Reginaldo Fernandes e à minha mãe Maria das Mercês, (in memoriam) por sempre me encorajar nos momentos difíceis.*

*A minha família.*

*Aos meus amigos e amigas.*

*À minha orientadora, professora Maria Célia de Assis, meus sinceros agradecimentos por todo apoio e atenção dispensados na elaboração desse trabalho.*

*Aos professores Eduardo Gomes Onofre e Maria do Socorro Moura Montenegro pela participação na banca examinadora.*

*A UEPB, seu corpo docente, direção e administração, pelo profissionalismo e incentivo à minha formação no ensino superior.*

## RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Crianças com Síndrome de Down: inclusão x aprendizagem” tem como objetivo relatar como se desenvolve a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down, em uma sala de aula de uma escola da rede regular de ensino, sob a forma de inclusão. Evidentemente, incluído no objetivo estão às causas intrínsecas e extrínsecas a escola, por exemplo, o tempo em que elas permanecem na escola e como se relacionam com os pais. No encalce desse objetivo caminhamos com a pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, tendo como referencial Trivinos, 2008 e Thiollent, 1986. Para melhor desenvolvermos a nossa pesquisa buscamos nos fundamentar em estudiosos no assunto como, Gomes, (2007), Honora, et al. (2012), Lizarazu, (2003) Montoan (2003) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2002), entre outros, os quais nos fizeram compreender que nós professores, podemos estimular as crianças, embora com necessidades especiais a se posicionar-se como um ser atuante e como sujeito no processo ensino aprendizagem. O nosso interesse pela temática surgiu a partir da nossa experiência como professora, onde, em uma sala de aula de ensino regular encontram-se presentes duas crianças com Síndrome de Down, as quais nos possibilitou aprofundarmos em conhecimentos, para aprender a conhecer e saber lidar com as suas dificuldades, assim como, a interação com os colegas. Para tanto, durante todo o processo, procuramos refletir sobre as nossas ações pedagógicas sobre as áreas de conhecimentos trabalhadas, relativas ao nível de ensino, no sentido de dar à devida atenção, no que diz respeito ao desenvolvimento de aprendizagem e situações de interação significativas a inclusão das mesmas. Essas reflexões nos possibilitou, como educadora, observar que inclusão e aprendizagem não só podem como devem caminhar juntas, jamais separadas.

**Palavras-chave:** inclusão, crianças, síndrome de Down.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA.....	11
2.1 PESQUISA QUALITATIVA DESCRITIVA .....	11
2.2 PESQUISA-AÇÃO.....	11
2.3 UNIVERSO DA PESQUISA .....	12
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	12
3 UM OLHAR PEDAGÓGICO INCLUSIVO EM SALA DE AULA .....	13
3.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA .....	14
3.2 A MATEMÁTICA E O JOGO .....	16
3.3 HISTÓRIA: RECONHECENDO A FAMÍLIA .....	19
3.4 CIÊNCIAS NATURAIS E OS ANIMAIS .....	21
3.5 GEOGRAFIA: MEIOS DE TRANSPORTE E ESPAÇOS DE LOCOMOÇÃO. 23	
3.6 AS ARTES VISUAIS E O PROJETO TELA VIVA .....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	31
REFERÊNCIAS .....	33



*Toda a criança é especial, e única.  
Toda a criança aprende de uma forma especial (...).  
Toda a educação deve ser especial por se dirigir a seres  
peculiares e originais, quer sejam deficientes ou não.*

*Vitor da Fonseca*

## INTRODUÇÃO

Vivenciar a educação inclusiva é ter no mínimo um olhar voltado à diversidade e sensibilidade às características e necessidades de cada criança. Assim, como qualquer outra criança, as crianças com síndrome de Down tem o direito de frequentar uma sala de aula de ensino regular, sobretudo pela igualdade de oportunidades e inserção em atividades sociais.

Infelizmente, algumas escolas, porém ainda não aderiram à ideia da inclusão, por conseguinte ouvimos de pais relatos em que a criança, na realidade frequenta a escola regular, mas não é incentivada a participar das atividades escolares, assim sendo, ficando alheia a interação, principalmente a relacionada à aprendizagem. Essa realidade talvez se deva ao fato de alguns professores não se sentirem preparados a vivenciarem a educação inclusiva ou não tem conhecimento do potencial que existe em cada criança. Esse olhar único só é possível com a convivência diária, pois cada criança é um ser com suas individualidades, necessidades e características.

Diante disso, a nossa pesquisa tem como objetivo: Relatar como é desenvolvida a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down em sala de aula de uma escola da rede regular de ensino, sob a forma de inclusão. Evidentemente, incluído no objetivo, estão às causas intrínsecas e extrínsecas à escola, por exemplo, o tempo em que elas permanecem na escola e como se relacionam com os pais.

O nosso interesse pelo tema não surgiu ao acaso, mas, a partir de nossas vivências com duas crianças com síndrome de Down. A forma como interagem com o meio, com outras crianças e com os recursos oferecidos à aprendizagem nos viabilizam um olhar voltado à inclusão de fato, pois no desenvolver da rotina escolar passamos a refletir mais sobre o que é uma educação inclusiva naquele contexto e para aquelas crianças.

Portanto, pensamos que a nossa experiência como professora de crianças com síndrome de Down, articulado com as leituras que fizemos nos dão sentido, para de alguma forma contribuir com aqueles cujo compromisso com a educação, consiste em desenvolver um trabalho, que além do conhecimento científico, possam ter um olhar sobre a realidade de uma sala de aula inclusiva.

Organizamos o trabalho em quatro partes:

Na primeira, denominada Metodologia, apresentamos os objetivos, caracterizamos os participantes da pesquisa, o tipo e o método para obtenção dos dados e procedimento de análise dos mesmos.

A segunda parte, Um olhar pedagógico inclusivo em sala de aula, onde relatamos a experiência vivenciada em sala de aula, por meio da linguagem oral e escrita; a matemática e o jogo; a história: reconhecendo a família; ciências naturais e os animais; a geografia: meios de transporte e espaços de locomoção; as artes visuais e o projeto tela viva.

Na quarta e última parte, as Considerações Finais, em que formulamos e sintetizamos as ideias e a análise desenvolvida durante o nosso trabalho sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down, no processo ensino aprendizagem, em uma sala de aula do ensino regular.

## **2 METODOLOGIA**

Com a finalidade de alcançar o nosso objetivo, isto é: Relatar como é desenvolvida a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down em sala de aula de uma escola da rede regular de ensino, sob a forma de inclusão. Torna-se imprescindível neste percurso, um método de estudo, uma vez que, através dele é possível cientificamente a obtenção dos dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

Nesse sentido, consideramos a sua importância, pois em uma pesquisa, o ser humano se distingue não só pela sua maneira de agir, mas também pela sua maneira de pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada (ASSIS, 2014).

### **2.1 PESQUISA QUALITATIVA DESCRITIVA**

Para tanto, nos apoiamos na pesquisa qualitativa descritiva, uma vez que “pretende descrever com exatidão os fatos e os fenômenos de determinada realidade” (TRIVINOS, 2008, p. 110).

### **2.2 PESQUISA-AÇÃO**

Nessa caminhada seguimos as orientações da pesquisa-ação, pela possibilidade que ela nos oferece em que “produzindo ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (THIOLLENT, 1986, p.75).

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação,

É um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com solução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1986, p.14).

Nesse contexto, a pesquisa ação é um tipo de pesquisa, que evidentemente atende aos critérios da pesquisa acadêmica e, em especial, ao proporcionar a participação dos pesquisadores dentro das instituições, no sentido de encontrar alternativas aos problemas existentes. Assim, parece estar de acordo com o pensamento de Elliott (1993, p. 69): “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”.

Portanto, a nossa investigação se caracteriza por uma metodologia qualitativa, numa abordagem pesquisa-ação. Apesar de sucinta a referida descrição, deixamos claro que durante a nossa caminhada metodológica procuramos seguir as exigências da referida pesquisa-ação.

### **2.3 UNIVERSO DA PESQUISA**

A Instituição educativa onde desenvolvemos a nossa pesquisa, no ano de 2014, durante nove meses, é uma escola da rede privada de ensino, localizada na cidade de Campina Grande-PB. A escola dispõe de sete salas de aula, uma diretoria, uma sala da coordenação, uma biblioteca, uma quadra de esportes, dois pátios e três banheiros. Como recursos pedagógicos, a escola possui quatro notebooks, dois aparelhos de televisão, dois micros- system e um projetor de imagem. Seu quadro de profissionais é formado por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma técnica de enfermagem, uma psicóloga, um educador físico, e nove professores com formação em pedagogia.

Seu trabalho é voltado à pedagogia de projetos que propõe uma prática pedagógica de aprendizagem com integração de conteúdos, dentre os quais as crianças e o professor interagem através diversos recursos pedagógicos na construção de novos conhecimentos.

### **2.4 SUJEITOS DA PESQUISA**

Realizamos uma vivência em uma sala de aula de alfabetização com treze crianças, entre elas duas com síndrome de Down; uma menina com a idade de nove anos um menino com a idade de oito anos. Vale ressaltarmos, que no sentido de preservar a identidade das duas crianças, durante o relato da nossa experiência, passamos a denominá-las de criança I e criança II.

A inclusão no processo de ensino-aprendizagem deu-se por meio de atividades mediadas e relatadas a seguir.

### 3 UM OLHAR PEDAGÓGICO INCLUSIVO EM SALA DE AULA

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, em especial o sistema educacional, alunos com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

Nesse sentido, é possível considerar o aluno com necessidades educacionais especiais, como cidadão, com direitos e deveres, assim como, a capacidade de desenvolver relações saudáveis de convivências, individuais e sociais. Diante disso,

Entendemos por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais. (DNEEB, 2001, p.18).

Desde logo, trabalhar com a inclusão exige do educador um olhar pedagógico respaldado no respeito à individualidade de cada criança, para que assim possamos contribuir no seu desenvolvimento integral.

Assim, no sentido, de levarmos a cabo o processo de inclusão, sendo “o atendimento oferecido na rede regular de ensino para pessoas com necessidades especiais entendidos como educação especial” (DNEEB, 2001), desenvolvemos um trabalho com duas crianças com a Síndrome de Down - uma alteração genética de cromossomos que são determinantes às características físicas e cognitivas (HONORA; FRIZANCO, 2012), crianças as quais passamos a denominá-las de criança I e criança II.

A criança I veio transferida de uma escola também de ensino regular, escola esta que de alguma forma contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, não acreditava que ela iria mais longe quanto à aprendizagem. Assim, no intuito de buscar incentivos ao processo ensino aprendizagem da criança, a família procurou uma escola em que seus profissionais acreditassem em seu potencial cognitivo.

Quanto à criança II, igualmente, a criança I, veio de outra instituição, de ensino regular. Por sua vez possuía uma boa interação com a educadora e colegas, porém não recebia um acompanhamento pedagógico adequado. Desse modo, houve a iniciativa da família em mudá-lo de escola, para que o mesmo pudesse ter outros incentivos quanto à aprendizagem. Esta criança, além de frequentar o ensino regular tem atendimento com fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

A partir disto, passaremos a relatar as atividades desenvolvidas, inclusive às dificuldades cognitivas e os avanços obtidos pelas duas crianças com síndrome de Down durante a vivência pedagógica, especificamente, nos eixos curriculares Linguagem oral e escrita; Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes.

### 3.1 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Pensar e repensar sobre a construção da linguagem oral e escrita, com crianças com Síndrome de Down, foco do nosso estudo, implica em um olhar a partir de Vygotsky, com o qual, esses alunos não devem ser olhados com piedade ou clemência, mas, sim, o de uma visão de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser revertidos como uma forma de crescimento. Desse modo, para o autor,

[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade. (VYGOTSKY, 1989. p. 54).

Isto implica dizer, que diante de limitações, a criança passa a desenvolver a capacidade de criar processos adaptativos no sentido de superá-las. Entretanto, essa capacidade de superação, só se realiza a partir da interação, do incentivo, do estímulo e da mediação, fatores essenciais para o seu desenvolvimento seja na família, na sociedade ou na escola. Na escola, a interação se dá, nas relações com os colegas, o incentivo, o estímulo e a mediação, com os professores. Sendo eles atores com um papel preponderante nesse processo, se faz necessário, compromisso e competência.

Procurando de alguma forma, seguir o que diz Vygotsky, desenvolvemos a primeira atividade a partir da rotina semanal das crianças, isto é, o jornal denominado “Meu final de semana”. Esta atividade consiste fazer com que as crianças apresentem relatos, do seu dia-a-dia, através do desenho. A oralidade, momento em que elas têm a oportunidade de expressar seus pensamentos e vivências. Faz parte dessa atividade a mediação da educadora, isto é, a nossa mediação, que consiste em interagir com as crianças sobre o que teria acontecido no final de semana, o que eles fizeram, e com quem estavam. A escrita, momento em que elas, são incentivadas a realizar um desenho,

este relacionado ao que mais gostaram no seu final de semana. Através do desenho, simultaneamente, elas passaram a trabalhar a linguagem oral através do relato e a linguagem escrita.

Com isto, nos foi possível observar, que a criança I, já realizava desenhos com a tentativa de representação humana, embora, ainda sem esquema corporal, caracterizando-se um estágio do desenho infantil denominado de desenho pré-esquemático de acordo com estudos de Piaget em que “a figura humana típica desse estágio é um círculo indicando a cabeça e duas linhas verticais indicando as pernas” (AROEIRA, 1996, p.55). Durante o relato expresso no desenho, ela nomeava pessoas da família. Quanto à parte escrita, não possuía a iniciativa em grafar as palavras, logo precisando de incentivo à escrita livre, a qual tinha característica da fase silábica com valor sonoro, em que segundo estudos da psicogênese da língua escrita, como, Ferreiro e Teberosk (1985), a criança passa a reconhecer na oralidade, as sílabas, ao mesmo tempo faz a correspondência de uma grafia a cada sílaba pronunciada pela palavra.

Nesta mesma atividade, a criança II, apresentava rabiscos com a representação de desenho e escrita livre, para ela desenhar e escrever não havia uma diferenciação, ou seja, não havia ainda uma intencionalidade sobre a escrita, assim sendo, “as produções que caracterizam essa etapa indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como forma de representação” (GOMES, et al, 2007 ). Quanto ao relato de vivências, por ela não conseguir fazer de forma autônoma, houve o nosso incentivo e acompanhamento, principalmente, quando apenas apresentava o desenho, sem nomear pessoas, lugares ou objetos, da mesma maneira, as frases.

Durante o processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, tanto para a criança I, como para a II, foi necessário realizarmos atividades específicas, voltadas a oralidade, a escrita orientada e o desenho de acordo com os projetos escolares. À medida que foram participando dos projetos de leitura e escrita elas foram construindo as suas leituras de mundo e desenvolvendo a escrita.

A criança I reconhece e escreve o alfabeto na forma bastão, e, pelo o seu interesse em observar passou a reconhecer e escrever por meio da escrita cursiva, inclusive fazendo anotações na sua agenda sobre a sua rotina diária, o que anteriormente ainda não realizava, como por exemplo, anotar a página da atividade que seria realizada em casa. Além disso, passou a interpretar a escrita cursiva da educadora, transcrevendo as letras na forma bastão. Durante esse processo ela passou a realizar leituras com pequenas palavras, por exemplo: “bola” palavra com duas sílabas e, embora orientada



conseguisse escrevê-las. No final do ano letivo, conseguiu apresentar a escrita alfabética considerada por Ferreiro (1985), a última fase da escrita onde a criança já representa algumas palavras de forma convencional e, outras com trocas de letras ou sílabas, e com marcas na oralidade, ou seja, escreve da mesma forma que fala. Dito de outra maneira, “o favorecimento e eventos de letramento, a disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, proporcionam uma significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos.” (GOMES, et. al. 2007, p. 50).

Nesse sentido, percebemos na criança II, muito interesse pela leitura, principalmente por estar sempre com um livro de literatura infantil, ou história em quadrinhos, na mão, fazendo sua própria leitura, e a escrita das imagens.

Durante este mesmo processo, ela também, apresentou alguns avanços, como, a tentativa da escrita do seu próprio nome, ainda que com a nossa mediação, porém, aos poucos essa tentativa, -com a nossa orientação- foi evoluindo, se tornando mais compreensível, inclusive passando a realizar garatujas na tentativa de representar a escrita. Quanto à linguagem oral, apesar de realizar a leitura de nomear figuras entre outras, personagens e cenas das histórias compartilhadas, os seus desenhos apresentavam mais elementos como movimentos circulares, e, quando incentivado conseguia representar desenho celular como figura humana.

### **3.2 A MATEMÁTICA E O JOGO**

Considerando que as “as crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente”. (RECNEI, 2002, p. 213), as atividades matemáticas em sala de aula, desde cedo devem ser associada ao convívio social da criança, assim, cabe ao professor, possibilitar atividades que desenvolvem o raciocínio lógico matemático da criança, entre elas, o jogo. Segundo o Recnei,

O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade (...) O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. (2002, p. 211).

À vista disso, durante a nossa experiência com as crianças, planejamos atividades contidas no livro didático do “Sistema de Ensino Positivo” sobre os jogos

olímpicos. Para tanto, desenvolvemos um jogo de tabuleiro chamado “Conquiste Medalhas” em que os três primeiros lugares ganhariam medalhas do material de apoio (GASPARELLO, 2012), consequentemente de ouro, prata e bronze. A atividade consistia em realizar mais de uma jogada para que as crianças pudessem conquistar mais medalhas.

Desenvolvemos esta atividade da seguinte forma: dividimos a turma em dois grupos, em cada grupo ficou uma criança com síndrome de Down, isto porque em pequenos grupos tornar-se mais fácil à interação dos mesmos com os colegas, visto que ambos apresentavam dificuldades relacionadas à discalculia que é a dificuldade na aprendizagem da matemática, como por exemplo, a dificuldade em classificar números (HONORATO; FRIZANCO, 2012). O jogo consistia em escolher uma ordem de jogadas a cada criança, posteriormente, jogar o dado e verificar a quantidade de casas que cada um iria andar.

No desenvolver da atividade percebemos que, apesar de algumas dificuldades perceptivas, as crianças I e II conseguiram participar de todas as etapas. No decorrer da sequência de jogadas, na maioria das vezes elas precisavam ser indicadas pelos colegas o que é comum, uma vez que as mesmas ainda não tinham vivenciado esse tipo de experiência.

Quanto à experiência com o dado, apresentaram um ótimo interesse no momento de jogá-lo, o que nos leva a perceber, o quanto elas compreendiam o sentido do jogo, tendo em vista as tentativas para realizar a contagem de pontos e andar o peão no tabuleiro, mesmo que sendo a contagem às vezes realizada com a nossa mediação, e de alguns colegas do grupo.

No movimento de andar o peão no tabuleiro, por ainda apresentarem dificuldades, ao que se refere ao movimento e espaço, percebemos a necessidade de darmos uma maior atenção, quanto à localização dos peões. Essa atividade nos possibilitou um olhar para inclusão, em sala de aula, em especial às crianças, pois o jogo em grupo requer convivência por parte de seus participantes, o saber esperar a vez, e esperar o colega a expressar seu raciocínio, assim, propõe uma situação de respeito às diferenças, ou melhor, “a verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro”. (GOMES, 2007, p. 26). Apesar do desempenho das crianças, vale ressaltarmos, que as atividades se tornaram mais fácil para elas, devido a nossa intervenção, sobretudo, quando nas dificuldades por elas encontradas.

Após a conclusão das jogadas, as crianças de cada grupo, coletivamente registraram os resultados. Com a nossa mediação, foram trabalhados os conceitos de quantidades, mais e menos, e adição. Nesse momento foi preciso nossa maior atenção às crianças I e II, de modo que elas pudessem interagir por meio de perguntas, assim como as levando a observar as “medalhas” dos ganhadores. Essa aprendizagem através do jogo nos fez refletir quanto à intencionalidade do mesmo, pois “o contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com sua ‘concretude’ não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento.” (GOMES et al, 2007, p. 25).

A parte escrita foi também realizada com a nossa mediação. A criança I, mesmo apresentando dificuldades em contar elementos e relacionar quantidades, reconhece alguns numerais e os escreve. A criança II relaciona algumas quantidades a numerais, porém, não os escrevia livremente precisando de nosso apoio, quanto à direção do traçado relacionada à lateralidade e formas.

A partir das experiências vivenciadas com as duas crianças, na matemática, em atividades através de jogos, nos foram possível perceber as possibilidades que os jogos oferecem, para o desenvolvimento social da criança com a Síndrome de Down, desde que sejam levados em considerando os seus conhecimentos matemáticos, por exemplo, a utilização do calendário diário, trabalhando dias e sequência de numerais, a ordem dos dias da semana e datas importantes.

No decorrer da nossa experiência, utilizamos outros materiais pedagógicos, e outros jogos também, sobretudo para o reconhecimento de quantidades e conceitos como, por exemplo, o ábaco, material dourado e blocos lógicos.

Portanto, durante o desenvolvimento das atividades, ainda que aos poucos, as crianças I e II apresentaram evoluções, pois o ato de “aprender é uma ação humana criativa, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada”. (GOMES et al, 2007, p.17), por exemplo, durante o processo de aprendizagem, enquanto a criança I nomeava os dias da semana, perguntava sobre datas, representava e escrevia alguns numerais com mais de uma dezena, a criança II reconhecia alguns numerais, e formas geométricas: círculo, quadrado e triângulo, e registrava o numeral “1”.

### 3.3 HISTÓRIA: RECONHECENDO A FAMÍLIA

A nossa reflexão sobre o Ensino de História na Educação Infantil, parte do princípio da própria história de vida do aluno, é um pressuposto fundamental, uma vez que o ser humano é um ser histórico. Nesse sentido, corroboramos com (CRUZ, 2003, p. 2), quando diz que,

Estudar História [...] na Educação Infantil [...] resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História [...] pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva.

Isto é, um ensino, capaz de relacionar a realidade do aluno com a realidade social, um ensino que valoriza a problematização e a análise crítica da realidade, possibilitando ao o aluno concebesse como sujeito que produz história e conhecimento em sala de aula. Logo, é um sujeito histórico, que cotidianamente atua, transforma, luta e resiste, seja em casa, no trabalho, na escola. (FONSECA, 1997). Assim como, o que recomenda os PCNs de História e Geografia para o Ensino Fundamental,

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 1997, p. 4-5).

Considerando a importância da construção da identidade social para a criança, desenvolvemos uma atividade, cujo objetivo consiste em reconhecer as famílias das crianças da turma, dentre elas, as das duas crianças com síndrome de Down. A atividade partiu do livro paradidático, intitulado “Um amor de família”, com a história da família de um bichinho que mora em uma maçã apresentando a ordem genealógica da sua família, nome de parentes e características dos mesmos. (PINTO, 1991)

Inicialmente apresentamos o livro às crianças e realizamos a leitura do mesmo. Durante a atividade de leitura foram surgindo comentários por parte das crianças sobre suas famílias, como nome de parentes e situações ocorridas com os mesmos. Dentre esses comentários a criança I relata:

“Eu morava com minha avó! Agora moro com minha mãe e o namorado dela.”

Já a criança II apenas observava as figuras no decorrer da história.

Durante a atividade de leitura percebemos a importância de conversar sobre a história da família, principalmente, quando faz parte dessa conversa o respeito às diferenças e a diversidade.

De acordo com os PCNs,

Do trabalho com a identidade decorre também a questão da construção das diferenças e semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do eu e a percepção do outro, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o outro exterior, o forasteiro, aquele que vive em outro local. (1997, p. 26-27)

Além da identidade dentre os tipos de família, trabalhamos a diversidade explicitando e evidenciando de acordo com a oralidade dos mesmos, que não há um modelo ideal de família, e, por diversas situações diversas, outros tipos de família se formam, por exemplo, a criança I, mora com a avó, porque a mãe trabalha em outra cidade.

Após esse contato com o livro paradidático, com a história denominada “Um amor de família”, e da conversa informal iniciada, propomos uma atividade de desenho e escrita, onde é representada pelas as pessoas da família das crianças, intitulada “Minha família é assim...”, as duas crianças com síndrome de Down participaram da atividade. A criança I desenhou a sua estrutura familiar, o pai adotivo chamado pelo nome próprio, à mãe e ela, sempre se referindo a si mesma na primeira pessoa do singular. Durante a atividade ela ainda relatou algo importante: “eu vou ter duas irmãs!”; fala que evidencia seus conceitos sobre a sua família. Vale ressaltarmos que no momento em que ela desenhava, não fizemos nenhuma interrupção, com o cuidado de evitar induzi-la a respostas prontas, no momento em que ela desenhava.

A criança II desenvolveu a mesma atividade, porém com uma maior mediação da nossa parte, considerando as suas dificuldades em não se apropriar de conceitos como no caso da atividade a “família”, por exemplo. A mediação ocorreu através da seguinte pergunta: Quem mora com você? A pergunta ainda não foi bem compreendida pela criança, pois a mesma ainda referia-se a si mesma na terceira pessoa do singular completando frases com o nome próprio. Posteriormente reformulamos a pergunta: Quem mora com você (chamando o seu nome)? A resposta foi: Mamãe! Após esta resposta, ela realizou o desenho da família utilizando-se de movimentos circulares e rabiscos. Depois da realização do desenho perguntamos: Quem é essa pessoa? Apontando para o desenho ela respondeu: “Mamãe!”, diferentemente do que anteriormente havia respondido a mesma pergunta. Apesar de reconhecer sua estrutura familiar, não expressavam de forma autônoma, conhecimentos sobre a família. Como exemplo, durante a atividade apontamos para o outro desenho perguntando: Quem é esse? A criança respondeu dizendo o seu nome próprio, ou seja, referia-se a si mesmo na terceira pessoa do singular.

Logo, a atividade de história a partir da família das crianças, além de se constituir num recurso pedagógico para incentivar aprendizagem das duas crianças com síndrome de Down, nos possibilitou olhar do quanto elas precisavam ser mais incentivadas, assim como, de atividades que proporcionassem a autonomia. Segundo Gomes et al,

A liberdade de criação e posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante do saber. (2007, p. 24).

Diante disso, replanejamos estratégias, no sentido de melhor sabermos interferir em suas respostas, de incentivá-las a relatar seus conhecimentos relacionados à família, principalmente, reconhecendo seus ritmos diferentes de aprendizagem.

### **3.4 CIÊNCIAS NATURAIS E OS ANIMAIS**

Durante as vivências em sala de aula, relacionada aos conteúdos de ciências naturais, houve situações de aprendizagem muito significativas às duas crianças, como exemplo, o estudo sobre os animais, principalmente, os modos de locomoção e as características dos mesmos. Essa atividade contou com várias aprendizagens, entre outras, textos informativos, figuras de animais para diferenciação, conversa sobre os cuidados com os animais e a sua importância no ambiente natural.

Considerando o que diz o PCN-Ciências, (1997, p. 27), “que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico”, planejamos a dinâmica denominada “Mímica dos animais”, em que cada criança participa realizando uma mímica, e os colegas descobrindo de qual animal se tratava. Durante a atividade percebemos que as crianças I e II, desprenderam maior atenção, acreditamos por se tratar de uma dinâmica em que elas participam juntamente com as outras crianças. A criança I, por demonstrar ser introspectiva quanto a expressar-se em público precisou de mais tempo, igualmente, do nosso incentivo para realizar sua mímica, mesmo assim, realizou movimentos com os braços, com as mãos voltadas para o corpo simbolizando uma “galinha”. Essa experiência com a criança I foi importante para constataremos que “as dificuldades não desencorajam a criança, mas a incentiva, levando-a a um caminho de rodeio do desenvolvimento, mas o carinho o incentiva a superar as dificuldades”. (LIZARAZU in STOBAUS, 2003, p.181).

Sendo assim, a criança deve ser considerada como um ser com um potencial a ser explorado, ou seja, ao mesmo tempo em que o educador incentiva a participação de crianças com Síndrome de Down, em atividades que apresentam dificuldades, está mostrando que é possível vencer desafios e, favorecendo oportunidades iguais de aprendizagem, isto é, inclusão escolar, inclusão que implica em mudanças, em escolas comuns e especiais. No entanto,

[...] sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN; PRIETRO, 2006. p. 23).

Nesse contexto, podemos dizer que durante as atividades realizadas em sala de aula, as duas crianças foram incluídas, participando e demonstrando interesse. No que se refere a “mímica dos animais”, a criança II participou ativamente, imitando um sapo, inclusive emitindo o som do mesmo, realizando movimentos com as pernas curvadas e mãos no chão. Por ser mais extrovertida que a outra, não apresentou dificuldades para se expressar de forma autônoma sobre o animal. Assim sendo, porque segundo Vigotsky (1997), citado por Lizarazu in Stobaus, as crianças com síndrome de Down “se desenvolvem com diferentes possibilidades de concentração, tensão e intensidade dos processos em andamento e precisam de ajuda para encontrar ligações entre fenômenos da natureza e os sociais” (2003, p. 181).

A nossa prática pedagógica em sala de aula, deve-se aos nossos conhecimentos adquiridos por meio de leituras específicas. Conhecimentos que nos possibilitou, para acompanhar o ritmo de aprendizagem, das duas crianças, buscar dinâmicas capazes de relacionar os conceitos com as ações. No que diz respeito aos conceitos dos animais, as crianças pesquisaram os animais mamíferos. A priori, explicitamos o que é um animal mamífero, ou seja, trabalhamos o conceito, tecendo relações simbólicas, com as crianças exemplificando exemplos de seus animais de estimação, assim como, identificando os animais, os mamíferos porque mamam ao nascer. Essa busca de significados ajudou as crianças I e II, na construção de conceitos sobre as características dos animais. Desse modo, oportunizamos as crianças, “ao expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e a confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações: estão em movimento de ressignificação” (PCN-Ciências, 1997, p. 27).

Após o término da “mímica dos animais”, as crianças I e II realizaram uma atividade escrita, relacionada à temática trabalhada expondo seus conhecimentos.

Nomearam animais e algumas características dos mesmos, bem como, o seu habitat e sua locomoção e, algumas formas de classificação dos mesmos como, por exemplo, reconheceram os peixes e outros animais como mamíferos. Quanto a conceitos mais estruturados como, por exemplo, répteis ou anfíbios, elas estão em processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, consideramos que, com a dinâmica desenvolvida conseguimos atingir o nosso objetivo, visto que,

[...] o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação de sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender as diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos. (MANTOAN in STOBAUS, 2003, p. 37)

Assim, indistintamente, as crianças participaram da dinâmica, com interesse, alegria e prazer. Isto implica dizer, que uma prática ancorada na criatividade, no respeito e na efetiva participação, além de incluir os alunos, inclusive os com necessidades especiais, impede a discriminação, o preconceito, enfim, a exclusão.

### **3.5 GEOGRAFIA: MEIOS DE TRANSPORTE E ESPAÇOS DE LOCOMOÇÃO.**

A criança seja em seu ambiente familiar ou escolar, desde cedo adquire conhecimentos sociais, culturais e naturais, sobre o espaço onde vivem e como se locomovem. Estes conhecimentos podem ser construídos através dos meios de transportes com atividades extraclasse, como passeios a museu, igreja, teatro, ou na própria sala de aula, por recursos tecnológicos, a internet, vídeos, entre outros, utilizados no sentido de explorar o espaço, o corpo, noções de direção: frente, atrás, direita, esquerda. Dessa forma,

[...] cada cidadão ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como a de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. (PCNs História/ Geografia, p. 82).

No sentido de desenvolver a aprendizagem das crianças, com os conteúdos de geografia, realizamos diversas atividades relacionadas a ambientes e espaços, dentre elas os meios de transporte e seus espaços de locomoção. A atividade foi iniciada com uma conversa com a participação das crianças, relacionada aos meios de transporte utilizados pelas crianças, no percurso casa escola. A criança I participou da conversa sobre os meios de transporte utilizados para chegar à escola relatando que seu percurso



dar-se por meio de carro particular, já a criança II ficou observando e respondeu apenas quando solicitado pela educadora que também vai à escola de carro particular. A partir da conversa informal, organizamos juntamente com as crianças, uma lista com os meios de transporte de locomoção terrestre. Durante esta atividade, enquanto a criança I atentamente participa, a criança II ficou dispersa por ser uma atividade de verbalização. Com isso, as crianças reconstruíram seus conhecimentos sobre meios de transporte terrestres e suas modificações ao longo do tempo, e os lugares de locomoção, haja vista os seus conhecimentos prévios adquirido no ambiente familiar e social.

Continuando atividade, apresentamos figuras com os meios de transporte, desta vez os aéreos e aquáticos. As crianças fizeram a identificação a classificação e a separação das figuras, de acordo com seu lugar de locomoção. A criança I participou descrevendo o local de locomoção dos meios de transporte das figuras e, ainda, teceu um comentário relacionado ao ambiente aquático dizendo: “Eu gosto de ir pra praia com a minha mãe”. A criança II nos surpreendeu, pois, ao contrário da primeira atividade, em que não fez nenhuma verbalização, nesta, não só classificou os meios de transporte, como nomeou e verbalizou, como por exemplo, ao identificar carros e motocicletas.

Nesse sentido, indagamos sobre onde andam os carros e as motocicletas, a resposta é “no chão”. Quanto aos meios de transportes aquáticos, navio e barco, ela associou a água, e os transportes aéreos, avião e helicóptero fez a associação ao céu. Vale salientar, que além de identificar os meios de transportes, imitava os sons de alguns, como os da motocicleta. Isto nos leva a crer que, por ser uma atividade com a participação coletiva, isto é, onde se constituem situações de socialização e inclusão, houve a sua participação de forma efetiva. Assim, “ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino pra alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.” (GOMES, et. al, 2007, p.17).

É importante pontuarmos que planejamos o estudo sobre os meios de transporte e ambientes de locomoção, durante o período da semana nacional do trânsito, pois, além dos conhecimentos aprimorados sobre os meios de transporte, aprimoramos também, conhecimentos sobre o trânsito no ambiente urbano. Sobre isto, as ações são com atividades lúdicas, como músicas relacionadas à locomoção de pedestres e motoristas, confecções de maquetes, placas de sinalização e reconhecimento de símbolos do trânsito e suas funções, assim como simulação do trânsito na rua da escola.

As crianças I e II participaram de algumas atividades demonstrando seus conhecimentos prévios. A criança I, utilizando material de sucata, confeccionou um meio de transporte terrestre, o automóvel, e placas de sinalização do trânsito, reconheceu as funções e as cores do semáforo. A criança II também participou das atividades lúdicas, porém, demonstrando maior interesse, principalmente, com as músicas relacionadas ao trânsito, com movimentos característicos. Ela também reconheceu as funções das cores do semáforo.

Portanto, considerando o que diz a declaração de Salamanca em “que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças [...] as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. (apud DNEEB; UNESCO, 2001, p 15-16), procuramos durante o processo de aprendizagem com os meios de transporte e espaços de locomoção, possibilitar as crianças I e II, participações em grupo, reconhecer os seus conhecimentos prévios e, respeitar as suas individualidades, ou seja, os seus interesses, seus modos de interagir, e suas habilidades, assim como as suas dificuldades.

### **3.6 AS ARTES VISUAIS E O PROJETO TELA VIVA**

Quando falamos em inclusão de crianças com necessidades especiais, no processo ensino aprendizagem, em uma sala de aula do ensino regular, de forma alguma podemos esquecer-nos da autonomia necessária ao trabalho pedagógico. Isto é, não trabalhamos com máquinas, mas com crianças que precisam estar incluídas neste processo, com prazer e criatividade.

Nesse contexto, procuramos durante o ensino no eixo de conhecimento de artes, incentivar as crianças I e II a participarem de experiências voltadas às artes plásticas, por meio do desenho, que por ser,

[...] uma linguagem natural, às vezes mais clara e significativa do que a linguagem falada, o aluno expressara seu pensamento. a teoria psicogenética mostra que através do desenho é possível caracterizar as diferenças de etapas do desenvolvimento mental infantil ao lado da linguagem e das atividades lúdicas que objetivam extraordinariamente seu mundo interior. O desenho, além de ser um instrumento de expressão de ideias, serve de estímulo à atividade do aluno. (MUTSCHELE; FILHO, 1992. p. 10)

además, a criatividade, a música e a dramatização. Com isto, elas puderam construir objetos e favorecer sua tendência social realizando atividades, em comum com as outras crianças. Mas, porém é preciso sublinhar o projeto “Tela Viva”, projeto em que elas tiveram a oportunidade de participar de uma diversidade de experiências, voltadas a

artes visuais. O referido projeto é desenvolvido a partir de observações, das obras de arte, da artista plástica Tarsila do Amaral, uma das principais representantes do Surrealismo no Brasil, haja vista, suas obras apresentarem uma diversidade de cores e figuras, assim como, retratam elementos da cultura brasileira e formas que remetem a situações que chegam perto da realidade e imaginário da criança.

As atividades são realizadas da seguinte maneira: inicialmente levamos à sala de aula, algumas figuras das telas da artista Tarsila do Amaral para que as crianças fizessem leituras sobre as imagens expressando suas opiniões, que constam de, A lua, Paisagem com o touro, A feira, A cuca, Sol poente, Abaporu, Monte Rouge, Operários, O vendedor de fruta, Mamoeiro, e A bailarina, Chapéu azul, A família. O reconhecimento das figuras foi muito significativo às crianças I e II, visto que, retratavam modos de vidas diferentes das suas realidades, como a tela “o vendedor de frutas”, expressa em animais e paisagens.

As suas participações constam de verbalizações acerca de nomes de figuras, do reconhecimento das telas como, por exemplo, identificando animais (boi, pássaros, gato, cachorro), de frutas (abacaxi, laranja, mamão) de elementos da natureza (sol, lua, plantas) presentes nas obras. Essa atividade é acompanhada da leitura do resumo da biografia da artista feita por nós, bem como, do seu autorretrato, como forma de fazer com que as crianças reconhecessem a criadora das telas. As figuras e a biografia foram expostas no mural da sala para que as crianças se familiarizassem com as mesmas. Assim,

[...] fazer e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e que foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais. (PCNs: Arte, 1997, p.32).

A partir desse reconhecimento foram desenvolvidas atividades voltadas às artes plásticas ao reconhecimento das formas e cores das telas. Uma delas foi à obra “O Vendedor de Frutas” na qual as crianças puderam visualizar o modo de vida de alguns vendedores em regiões ribeirinhas. Foi realizada assim, uma releitura coletiva da tela utilizando-se de materiais como tintas, pincéis e papéis diversos. Durante a atividade incentivamos as crianças I e II a observar a cena original para que pudessem comparar as cores das figuras e onde estariam localizadas na cena. As crianças I e II, prontamente, reconheceram as cores e onde estavam localizadas no quadro. Diante disso, as duas participaram da pintura coletiva, da releitura plástica (tela o vendedor de frutas). Com a nossa mediação demonstraram boa habilidade no manuseio do pincel quanto a

movimentos, assim como, em amassar o papel crepom para confecção das frutas representadas no quadro.

A respeito disso, isto é, a releitura coletiva da tela “O Vendedor de Frutas”, percebemos que podemos promover a inclusão através de atividades coletivas na sala de aula, tendo em vista, constatarmos as relações de companheirismos e colaboração entre as crianças, em especial, em relação às crianças I e II. Isto demonstra mais uma vez o quanto é importante à educação inclusiva para o favorecimento da aprendizagem de ambas as partes, tanto crianças ditas “normais” quanto crianças com necessidades especiais, ou melhor, “uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento de seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade de convivência social.” (SANTOS; PAULINO, 2008, p.33)

Ainda, quanto ao projeto destacamos também outras atividades coletivas, a releitura da Abaporu de Tarsila do Amaral. Para esta atividade, as crianças montaram o fundo da tela utilizando a técnica de carimbo com esponja, com pedaços de emborrachado (Eva) preencheram o corpo do Abaporu, com bolinhas de papel crepom preencheram o cacto, e com raspas de lápis de cor preencheram o sol. Durante a atividade observamos que a criança I, apresenta minuciosidade ao manusear os materiais. Ao modelar o papel crepom para fazer as pequenas bolinhas ela o fazia lentamente e de forma minúscula, ao manusear os pequenos quadrados de emborrachado ela o fazia pegando com as pontas dos dedos indicadores, polegar e médio, demonstrando ter movimento de pinça. Suas ações também demonstram um nível de concentração quanto à atividade.

Com a mesma atividade pudemos perceber a forma que a criança II interage com os materiais. Ao manusear o papel crepom, demonstra pouca concentração. Quanto ao movimento circular para formar as bolinhas, o faz rapidamente com a maior quantidade possível de papel, e ao manuseio dos quadrados de material emborrachado apresenta dificuldades na habilidade de movimento de pinça, ou seja, utilizava a palma da mão e os dedos médio, anelar e mínimo para pegar, precisando de atenção quanto à colagem. No que se refere ao carimbo de esponja para marcar o fundo da tela, ambas precisaram da nossa mediação no sentido de orientar a ação de carimbar e retirar do papel em movimentos contínuos.

Após o processo de reconhecimento da tela o Abaporu, realizamos uma atividade fotográfica, ou seja, as crianças dramatizaram inclusive, caracterizadas com vestimentas, como o Abaporu, encontra-se na a tela original. O interessante é que as

crianças, inclusive as crianças I e II, embarcaram nessa atividade de forma concreta e, ao mesmo tempo tornando-se para elas uma brincadeira de faz-de-conta.

Tais atividades não foram desenvolvidas de forma aleatória, mas se constituíram em uma produção pedagógica ao longo do projeto “Tela Viva”, nos propiciando refletir sobre as ações realizadas, avaliando-as de acordo com o desenvolvimento das crianças, sem deixar de considerarmos as crianças I e II, de forma a contribuir para a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e o olhar criativo das mesmas. Essa ação reflexiva requer o exercício da autonomia do professor em sala de aula inclusiva e, quanto à formação do mesmo a,

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam a sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudo e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (apud DNEEB; UNESCO, 2001, p.17).

Quanto ao incentivo das artes visuais de forma individual, foram desenvolvidas atividades de pintura e desenhos também em uma releitura das telas da artista Tarsila do Amaral. Para que pudéssemos incentivar a observação das crianças em relação às formas e cores diversas, foi desenvolvida uma atividade de pintura através da observação da obra “A bailarina” numa perspectiva de leitura individual, em que cada criança expressa as cores e formas presentes na tela, de acordo com suas percepções e visões motoras.

Nesta atividade, a criança I ao pintar demonstra um bom nível de autonomia, porém, na observação das formas, e das cores da tela por apresentar dificuldades, foi necessário a nossa mediação. Quanto à criança II, apesar de quando solicitada a desenhar a cabeça da bailarina, comentar que a cabeça parecia um círculo ou bolinha, de observar juntamente com as outras crianças as cores e as formas, de conseguir expressar e utilizar as cores visualizadas na tela “A bailarina”, a nossa intervenção pedagógica se fez necessária, considerando o seu processo em construção da percepção quanto à relação de observação e registro.

Além da contemplação e o gosto pelas artes visuais relativas às atividades ao projeto “Tela Viva” incentivamos as crianças I e II a desenvolver cada vez mais, o nível de independência, com ações onde eles devem e podem realizar progressivamente sozinhas, mesmo que “embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem” ( RECNEI, 2002,v.2,p.39).

Outras atividades plásticas também foram propostas, como recortes de revistas, modelagem de personagens das telas, desenho livre e pintura com texturas.

A culminância do projeto “Tela Viva” deu-se com a “Feira do Conhecimento” pela instituição, com a realização de intervenções pedagógicas; exposição das produções coletivas e individuais das crianças, sendo elas as responsáveis em apresentar suas produções em duplas. A criança I formou dupla com uma colega da turma, apresentando a tela Chapéu Azul, por meio de uma releitura coletiva com tintas em relevo e uma releitura individual também em pintura. Durante as apresentações as crianças se revezaram.

Para nossa alegria, a criança I superou-se quanto à oralidade e apresentação diante de visitantes, expos seus conhecimentos sobre a tela, como o nome da tela, o nome da artista e, o ano em que foi criada. A criança II fez parte de uma dupla também com um colega da turma, apresentando a tela Sol Poente, realizando também, a releitura plástica coletiva, com tintas e papéis: crepom e camurça. Durante a exposição da tela ela expressou-se quanto a elementos da tela, como o sol, as plantas, os bichos, precisando ser incentivada quanto à interação com os visitantes através de perguntas. Os visitantes e a equipe pedagógica ficaram impressionados com desenvolvimento das crianças I e II nesse processo.

É importante ressaltar o papel das famílias das crianças I e II não só no cotidiano escolar, mas também durante o período do projeto, pois foram participativos no processo de aprendizagem, incentivando-as a participar de todas as atividades propostas. Ao compartilhar com eles, ficou clara, a participação ainda maior dessas duas crianças, como consequência o favorecimento ao seu desenvolvimento, visto que aos pais, é preciso conscientizar sobre os benefícios do aprendizado e da independência a fim de se desenvolver ao máximo as potencialidades do sujeito com necessidades educacionais especiais. (SERRA in SANTOS, 2008).

Prosseguindo com a culminância do projeto, após a exposição das telas em alusão ao tema “Tela viva”, as crianças representaram algumas telas, entre elas, a de Tarsila do Amaral. As crianças I e II participaram da tela “A família”. A criança I, como uma das crianças da tela, vestida de acordo com a situação representada. A criança II encenou com o bichinho de estimação da família (cachorro) utilizando uma máscara, as outras crianças assumiram outros papéis representados na tela. No que diz respeito às artes cênicas e a aprendizagem,

No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão de como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças, e aquisição de sua autonomia... (PCNs: Arte, 1997, p.58)

Essa experiência, relacionada à “tela viva” vivenciada pelas crianças confirma cada vez mais, a importância do ensino da arte, em especial, por meio de projetos para a inclusão de crianças com necessidades especiais, no caso em estudo com síndrome de Down. Isto porque, os estudos e as ações desenvolvidas pelo o projeto, em sala de aula, têm como resultados o desenvolvimento significativo do ensino aprendizagem as crianças indistintamente. Do ponto de vista da interação as crianças consideradas “normais” não apresentaram nenhuma característica, ou tentativa de segregação às crianças I e II, ao contrário, respeitaram seus interesses e gostos às brincadeiras e, teceram amizades significativas.

Do outro, as crianças I e II, em razão do respeito, e das relações de amizade oferecidas pelas as demais crianças, dentre muitas situações de aprendizagem durante o ano letivo, o projeto “Tela viva” proporcionou novas experiências que contribuíram para os seus processos de inclusão e aprendizagem não apenas escolar, mas porque o “papel da escola não se resume apenas em desenvolver com eles habilidades essenciais para a conquista da maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir na sua evolução como pessoas”. (CARDOSO in STOBAÜS, 2003, p.26).

Portanto, os relatos apresentados, nos leva a compreender que o ensino da arte atende as diferenças, os interesses e aptidões individuais. Adaptam-se aos considerados como bem-dotados e aos com necessidades especiais. Enfim, atende as atividades e princípios que regem a aquisição motora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido como Trabalho de Conclusão para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, é o resultado de um relato de pesquisa-ação sobre o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com síndrome de Down em uma sala de aula da rede regular de ensino sob a forma de inclusão.

A abordagem metodológica da pesquisa-ação não só nos possibilitou uma ancoragem teórica, como nos ajudou a compreender o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no processo ensino aprendizagem assim como, as relações no ambiente escolar, em especial na sala de aula.

Sem dúvida, não foi um percurso fácil, enfrentamos diariamente difíceis desafios mesmo assim, não desanimamos, não desistimos, a cada dia buscamos superá-los. Desafios, embora difíceis, nos fez refletir e repensar a ação educativa, nos fez compreender que crianças com síndrome de Down, com as características de personalidade que lhes são próprias, desenvolve a interação como qualquer outra criança. Nos fez ver também que, o conhecimento científico, o respeito a individualidades, as diferenças, são componentes essenciais para a inclusão. Ao contrario, embora sem intenção tornasse uma ação educativa voltada para a segregação.

Neste contexto, consideramos importante ressaltar que as crianças, sujeitos da pesquisa, durante o nosso estudo, apresentaram um nível de aprendizagem significativa; participaram das atividades propostas; interagiram com as outras crianças. A interação foi essencial para o desenvolvimento pessoal e social dessas crianças, visto que, por meio da interação, desencadeou-se o respeito, e o dialogo, levando-as a compartilhar conhecimentos pessoais e sociais em situações educativas coletivas.

O processo da inclusão escolar, a partir de nossa experiência, nos fez compreender, que dificuldades há empecilho também, mas, caminhos haverá para superá-los. Acreditando, resistindo e persistindo, a escola, os professores e a família, certamente encontrarão meios para o desenvolvimento e a inserção social de crianças com necessidades educacionais especiais.

E, acreditamos também que crianças com síndrome de Down: inclusão x aprendizagem, é um processo em que a mediação do professor é peça fundamental, daí, se faz necessário ao professor, rigor científico, respeito, solidariedade e amor. Assim sendo, certamente haverá aprendizagem de crianças com necessidades educacionais



especiais, ou melhor, as ações do professor na busca por uma educação inclusiva de qualidade.

Portanto, o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, neste caso, com Síndrome de Down, em escolas do ensino regular, apesar de ainda carecer de políticas específicas para o seu desenvolvimento pleno, requer dos professores e das instituições de ensino público ou privado, compromisso, seriedade, formação continuada, participação da família e a interação com outros profissionais de preferência das áreas de educação e da saúde. Certamente, tudo isto contribui na inserção das crianças, auxilia no processo de transição, e, ainda, servirá de elo entre as instituições envolvidas e a família, seja apoiando-a ou acolhendo-a em suas necessidades.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Célia de. **Violência na escola: compreensão de um fenômeno social em João Pessoa- Paraíba- Brasil**. João Pessoa: União Editora, 2014.

AROEIRA, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola**. Vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF. 2002. Vol. 3.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação especial. MEC, 2001,79.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão- uma longa caminhada. In STOBAÜS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE,2003.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GASPARELLO, Anvimar Galvão. **Ensino fundamental: 1º ano**. Curitiba: Positivo, 2012. Vol.1.

GOMES, Adriana L. Limaverde, et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. SEESP/SEED/MEC, Brasília/ DF, 2007.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, MARY Lopes Esteves. **Dificuldades de aquisição da língua portuguesa escrita no ensino fundamental**. 2ª ed. São Paulo: Ciranda cultural, 2012.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, MARY Lopes Esteves. **Ciranda da inclusão: esclarecendo as deficiências.** São Paulo: Ciranda cultural, 2012.

LIZARAZU, Lydia Chango. Hacia la Educación inclusiva de niños com síndrome de Down como parte del Proceso de Educación Inclusiva em Educación Básica. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **Inclusão escolar.** 4ª ed. São Paulo: Sammus, 2006.

MUTSCHELE, Marly Santos; FILHO, José Gonsales. **Oficinas pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

PINTO, Ziraldo Alves. **Um amor de família.** Coleção Bichim. 2ª ed. Brasil, Melhoramentos, 1991.

SANTOS, Mônica Pereira. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Atlas, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY L. S. Obras completas. Tomo cinco: **Fundamentos de defectologia.** Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.