

O ATO DE EDUCAR COMO NARRATIVA: o caso de uma criança com síndrome de Down

*Érica Aparecida Garrutti
Isaura Regina do Amaral*

Resumo

Este artigo analisa a narrativa de uma estudante do curso de pedagogia durante seu estágio extracurricular de apoio à inclusão de uma criança com síndrome de Down em uma turma de educação infantil. O objetivo do texto é conhecer e analisar as práticas educativas dessa estudante, buscando identificar os indícios de desenvolvimento da criança com síndrome de Down proporcionados por essas práticas. Os dados foram coletados por meio de uma observação participante, na qual a estagiária planejava suas práticas com a criança e registrava reflexões em um diário de campo. A análise da experiência da estudante de pedagogia foi fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural e socioantropológica. Ao longo de um ano de atuação, a estagiária demonstrou como suas práticas educativas puderam contribuir para o aprendizado da criança com síndrome de Down e fornecer indícios de possibilidades de desenvolvimento. Essas práticas surgiram a partir de uma observação cuidadosa da vida da criança e da conexão estabelecida com ela por meio da comunicação e interação.

Palavras-chave: inclusão educacional; criança com síndrome de Down; educação infantil.

THE ACT OF EDUCATING AS A NARRATIVE: the case of a child with with Down syndrome

Abstract

This paper analyzes the narrative of a pedagogy student during her extracurricular internship supporting the inclusion of a child with Down syndrome in an pre-school education class. The objective of the text is to know and analyze the educational practices of the intern, seeking to identify the signs of development of the child syndrome provided by these practices. Data were collected through participant observation, in which the intern's planned her practices with the child with Down syndrome and recorded reflections in a field diary. The analysis of the intern's experience was based on a historical-cultural and socio-anthropological perspective. Over the course of a year of work, the intern demonstrated how her educational practices can contribute to the learning of children with Down syndrome and provide evidence of development possibilities. These practices emerged from a careful observation of the child's life and the connection established with him through communication and interaction.

Keywords: educational inclusion; child with Down syndrome; pre-school education.

EL ACTO DE EDUCAR COMO NARRATIVA: el caso de un niño con síndrome de Down

Resumen

Este artículo analiza la narrativa de una estudiante de pedagogía durante su pasantía extracurricular para apoyar la inclusión de un niño con síndrome de Down en una clase de Educación Infantil. El texto tiene como objetivo conocer y analizar las prácticas educativas del interno, buscando identificar las señales de desarrollo del niño con síndrome de Down proporcionadas por estas prácticas. Los datos fueron

recolectados a través de una observación participante, en la pasante que planificó sus prácticas con el niño y anotó reflexiones en un diario de campo. El análisis de la experiencia de la pasante se basó en una perspectiva histórico-cultural y socio-antropológica. A lo largo de un año de trabajo, la pasante demostró cómo sus prácticas educativas pueden contribuir al aprendizaje de niños con síndrome de Down y evidenciar posibilidades de desarrollo. Estas prácticas surgieron de una cuidadosa observación de la vida del niño y de la conexión que se establecía con él a través de la comunicación y la interacción.

Palabras clave: inclusión educativa; niño con síndrome de Down; educación infantil.

INTRODUÇÃO

O princípio fundamental da escola inclusiva, como direito garantido na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), é o de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, sem nenhum tipo de discriminação. A escola comum é o ambiente para a implementação de uma política inclusiva e, para tanto, deve-se buscar uma renovação do ato de educar e das demais práticas sociais e culturais. Nesse sentido, todos da equipe da escola, e de forma mais intensiva o professor, devem ser os agentes do processo educativo inclusivo.

O respeito à diversidade na educação inclusiva favorece um “enriquecimento educacional e social” porque implica em uma “[...] uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e atuar, de fazer educação, política e reforma educativa” (Camacho, 2004, p. 11). Essa mudança, tanto em termos de ações individuais quanto em escala macro, requer o conhecimento do que é específico e diverso na realidade social. Como essência dessa transformação, deve-se colocar no primeiro plano o que Skliar (2019) denomina como uma ética das relações – “[...] uma ética do reconhecimento do outro, a acústica do escutar suas histórias, a sensibilidade ao frágil, a resposta singular, a busca da própria voz” (p. 13). A ética das relações propõe que as particularidades da vida interna das comunidades escolares sejam as principais impulsionadoras das mudanças desejadas.

As práticas e valores atribuídos pela escola às diferenças de modo geral – e aqui destacam-se as crianças com deficiência – passam a ser questionados, a fim de envolver o conhecimento das múltiplas relações estabelecidas nesse espaço. A partir desse contexto, são elaborados planos pedagógicos que permitem o delineamento de metas de ensino adequadas às necessidades dessas crianças, levando em consideração o planejado para o coletivo das turmas e por meio da articulação entre currículo e suas vidas.

De acordo com Bárcena, a natalidade e a existência do mundo são justificativas para a educação, pois há um “além” do que já é conhecido que deve ser comum a todos, e uma jornada em direção a esse “além” passa a ser centralidade na organização dessa educação. As práticas na escola, uma instituição importante responsável por ampliar o conhecimento das crianças, têm como ponto de partida as histórias de vida e currículo em construção. Assim, a educação assume o desafio de possibilitar que os indivíduos encontrem os modos de elaborar sua própria arte de viver (Bárcena, 2014) nessa jornada em direção ao “além”, o que é exterior. Isso pressupõe a organização de um currículo que não exclua a vida de seus participantes e que, sendo flexível, leve em consideração as diferenças que compõem a todos, que são igualmente colocados no direito à educação, tanto no que diz respeito aos conhecimentos a serem construídos quanto às formas de acesso a eles.

A renovação das práticas escolares, na perspectiva inclusiva, apresenta aos professores o desafio constante de buscar formas de ensinar e garantir que as crianças com deficiência se apropriem dos saberes do currículo e participem de todas as atividades da instituição escolar. Isso é uma tarefa para a qual os professores não estão preparados ou não se sentem preparados.

Em Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), um estudo realizado com mais de 180 professores constatou que mais da metade desse grupo relatou ter conhecimento precário sobre práticas inclusivas. Observa-se, nesses casos, como as crianças com deficiência estão em nítida desvantagem em relação aos colegas de suas turmas, persistindo fragilidades na compreensão dos professores, inclusive em relação aos cuidados básicos e no planejamento de práticas educativas.

Contraopondo-se a esse cenário, uma pesquisa que analisou nove artigos voltados para a especificação do trabalho pedagógico inclusivo na educação infantil (Carvalho, Schmidt, 2021) revelou que as práticas dos professores investigados enfatizam a necessidade de planejar atividades com objetivos claros que potencializem as habilidades das crianças. Além disso, destacou-se a importância de fornecer *feedbacks* às crianças em relação ao desempenho, valorizando as conquistas e direcionando aspectos que precisam ser corrigidos ou melhorados, definindo formas de apoio.

Considerando a importância do conhecimento sobre práticas educativas inclusivas, este texto deriva das reflexões da experiência de uma estudante de pedagogia durante sua participação em um estágio extracurricular de apoio à inclusão na educação infantil. O presente texto tem como objetivo analisar o embasamento e a seleção de recursos e estratégias utilizados pela estagiária no planejamento de práticas educativas com uma criança com síndrome de Down, bem como identificar indícios de progresso no desenvolvimento da referida criança.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este estudo, ao enfatizar a inclusão de crianças com deficiência e a organização de espaços educativos que partem do desenvolvimento dessas desde a educação infantil, embasa-se no viés histórico-cultural, com base nos escritos de Vigotski (2007, 2008, 2011). Esses escritos pressupõem a existência das bases biológicas e culturais no desenvolvimento de cada sujeito. Além disso, fundamenta-se na perspectiva socioantropológica, considerando o olhar de Skliar (2019) e Ribeiro e Skliar (2020), que refletem sobre o papel do outro na abordagem educacional, buscando construir um “nós”, uma coletividade na qual, desde o início das relações, todos são colocados em uma posição de igualdade. Essa perspectiva também ressalta a necessidade de construir um currículo que dialogue com a vida dos sujeitos, que seja (ou aspire ser) narrativa.

Para Vigotski (2008), o contexto social desempenha um papel fundamental nas mudanças significativas no desenvolvimento dos sujeitos. Isso ocorre por meio das interações entre os sujeitos e suas histórias de vida. O ser humano, imerso nessas relações, internaliza os conhecimentos culturais e é capaz de transformá-los e atribuir-lhes novos significados. Desse modo, há a materialização de um processo de relações dialéticas mediadas que passam a constituir os sujeitos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, essa constituição também ocorre no meio social. O aspecto específico desse processo é a existência de uma organização sociopsicológica relacionada à busca por caminhos alternativos quando não é possível lidar com a situação por meio de ações regulares. É nesse momento que entra em cena a

busca: “[...] como planejar o próprio comportamento ou como conseguir o objeto que lhe falta” (Vigotski, 2011, p. 865), contando, para isso, com o incentivo do meio circundante.

Ainda considerando Vigotski (2008), a linguagem desempenha um papel fundamental no processo de internalização dos conhecimentos histórico e culturalmente construídos. A linguagem, como o principal sistema simbólico de representação da realidade (objetos, eventos ou situações), é capaz de substituir essa realidade, atuando internamente nos sujeitos para facilitar a interpretação e a organização perante o mundo real. De uma regulação interpessoal na construção da linguagem, avança-se para uma regulação intrapessoal, que ocorre nas decisões do sujeito por meio de uma fala dirigida a si mesmo, com a função de auxiliá-lo em suas operações psicológicas. Em outras palavras, há uma fala que, no início do desenvolvimento humano, é social e, posteriormente, dá origem a uma fala interna, permitindo que o sujeito organize suas ações.

Os grupos culturais fornecerão aos sujeitos “[...] um ambiente estruturado onde todos os elementos carregam significados” (Oliveira, 1995, p. 37). Para criar esse ambiente, os pares mais experientes – os mediadores – atuarão sob o nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. A ZDP representa uma situação em que a criança deseja realizar uma ação e consegue executá-la com a ajuda de um par mais experiente, percorrendo assim um curto caminho para completar sua compreensão da tarefa em questão. Nesse contexto, o mediador intervém ao fornecer pistas, detalhes e contribuir com uma pequena colaboração para a resolução da situação pela criança. O objetivo é oferecer apoio no que a criança é capaz de fazer com assistência, para que, posteriormente, isso se transforme em seu desenvolvimento real e seja realizado de forma independente.

O professor encontra no conceito de ZDP uma importante orientação para exercer a docência em contextos inclusivos. O significado do que cada criança faz tem grande relevância para o professor, e isso pode ser alcançado por meio da observação e análise contínuas de cada movimento infantil. O objetivo é que, gradualmente, o professor conheça o desenvolvimento da criança com deficiência, suas habilidades e interesses e, com base nas observações que se relacionam com a ZDP, encontre pistas sobre o que deve ser trabalhado com ela.

Para organizar práticas educativas com alunos com deficiência, o professor precisa observar o que eles já realizam de forma independente e o que podem realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente. Nessa observação, o professor busca descobrir as hipóteses por trás das ações das crianças que se diferenciam dos comportamentos sociais esperados. Essa prática revela a perspectiva das crianças, suas motivações, que podem ser ampliadas quando elas começam a perceber e experimentar os benefícios de adquirir conhecimentos culturais, como se alimentar sozinhas, brincar com os colegas e participar das atividades da rotina escolar, por exemplo.

Nessa importante contribuição de Vigotski (2008) para a atuação do professor, surge a possibilidade de diálogo com Skliar (2019). Segundo o autor, a educação oferece aos alunos a oportunidade de decidir sobre o que farão com suas vidas neste mundo e, para isso, eles devem ser considerados a partir de suas narrativas como sujeitos capazes.

Skliar (2019) defende que a linguagem da educação deve ser narrativa e se relacionar com a vida do aluno, pois isso permite estabelecer uma conversa “[...] sobre a relação intensa e extrema entre o mundo – como travessia em direção à exterioridade – e as próprias vidas, tentando que não permaneçamos somente entre uns poucos falando sempre o mesmo, repetindo e repartindo desigualdades” (p. 11). O ato de escutar e poder contar histórias, com as palavras possíveis dos sujeitos envolvidos no diálogo, proporciona um espaço para a alteridade.

O professor, ao considerar as histórias de vida e os conhecimentos da criança com deficiência, pode avançar em direção à construção de “gestos educativos potentes” (Ribeiro, Skliar, 2020, p. 17). O planejamento dos saberes e métodos de ensino a serem explorados pelo professor deve se concentrar na ZDP da criança, levando em consideração uma diretriz importante: não é qualquer conhecimento que deve ser explorado, mas sim aquele que está alinhado com as necessidades específicas da criança e a forma como ela melhor pode se apropriar dele em articulação com a rotina do grupo da turma.

Tendo-se esclarecido sobre as bases teóricas que proporcionam a compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiência, ultrapassando uma visão clínico-patológica, e passando a considerar esses sujeitos em seu meio social, neste ponto, fazem-se esclarecimentos sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down e os processos educacionais inclusivos na educação infantil destinados a garantir a participação desse público. Essas informações são relevantes, pois Luiz, nome fictício do participante deste estudo, possui síndrome de Down.

A síndrome de Down é uma anomalia genética cromossômica que acarreta comprometimento intelectual, sendo uma das principais causas de deficiência intelectual, juntamente com outras dificuldades físicas associadas. Matos e outros autores (2007) detalham características possíveis e suas respectivas incidências em indivíduos com síndrome de Down: cardiopatia congênita (50%), hipotonia (100%), problemas de audição (50-70%), problemas de visão (15-50%), alterações na coluna cervical (1-10%), distúrbios da tireoide (15%), problemas neurológicos (5-10%), obesidade e envelhecimento precoce. A criança com essa síndrome apresenta um significativo atraso em seu desenvolvimento motor. Além disso, há particularidades fenotípicas, como boca e dentes pequenos, língua hipotônica, face achatada, nariz pequeno e achatado, orelhas pequenas, prega palmar transversal única, mãos e pés que tendem a ser pequenos e grossos, entre outras (Schwartzmann, 2003).

É importante destacar que a síndrome de Down pode se manifestar de maneira fenotipicamente distinta nos sujeitos, bem como apresentar variações nos potenciais cognitivos e suscetibilidades a patologias e os comportamentos a serem desenvolvidos estão ligados ao meio social que esses sujeitos integram.

Os comportamentos expressos por crianças com síndrome de Down podem ser modificados por suas interações com o meio social, desde que seja proporcionada uma rede de suporte que as auxiliem a desenvolver novos padrões de ação, inclusive em suas atividades cotidianas e escolares.

Analisando experiências pedagógicas na educação infantil, especialmente aquelas centradas na inclusão de crianças com síndrome de Down e, conseqüentemente, que abordem as condições proporcionadas pelo meio social, foi realizado um mapeamento de artigos publicados na última década em periódicos revisados por pares e disponíveis no Portal de Periódicos da Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>). Utilizando o uso combinado das palavras-chave síndrome de Down, inclusão e educação infantil, o levantamento permitiu identificar um total de 10 publicações sobre esse tema. Nota-se que em apenas cinco delas explora-se a atuação docente na rotina das práticas educativas com as crianças.

No geral, essas publicações destacam a necessidade de formação continuada para a inclusão educacional (Sperot, Carlesso, 2013, Sanchez-Junior *et al.*, 2022). Além disso, ressaltam o diferencial da existência da oferta do Atendimento Educacional Especializado (Silva, 2019), da atuação articulada da escola junto às famílias (Silva, 2019, Drago, Dias, 2017), e do planejamento

e execução de práticas educativas que levem em consideração as necessidades expressas por crianças com síndrome de Down, integradas à organização dos tempos e espaços para toda a turma (Oliveira, Araújo, 2019).

Especificamente em relação ao trabalho docente, destaca-se o potencial das seguintes estratégias para o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down: fornecimento de explicações coletivas e individuais sobre o que será realizado; auxílio físico necessário para o desenvolvimento das atividades; comunicação e interação que resgatem o que é realizado pela criança; integração da criança em grupos de brincadeiras e atividades coletivas; organização do espaço de uma maneira que facilite a comunicação na turma; solicitação da cooperação de outras crianças para prestar apoios (Oliveira, Araújo, 2019); flexibilização do tempo de realização das atividades; e possibilidade que a criança com síndrome de Down esteja em interação contínua com os colegas da turma (Speroto, Carlesso, 2013).

O CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM LUIZ

A estagiária, uma das autoras deste artigo e estudante do curso de pedagogia, integrava um projeto de estágio de apoio à inclusão em uma rede municipal. Nesse projeto, a estagiária acompanhou uma criança, identificada como Luiz, matriculada em uma instituição de educação infantil. O referido projeto fazia parte e ampliava a rede de apoio à inclusão escolar no município em questão, estabelecendo ações realizadas pelos estagiários para garantir a permanência, o apoio nas aprendizagens e o cuidado das crianças com deficiência matriculadas nas escolas municipais. Como aprendizes da docência, os estagiários contavam com a orientação dos professores e gestores das escolas e participavam de formações com a equipe do projeto, promovidas pela Secretaria da Educação, uma vez por mês.

O estágio representou para a estudante de pedagogia um momento de experiência, no qual foi possível refletir sobre as bases teóricas estudadas durante o curso, nem sempre claras durante os estudos na universidade. No ambiente escolar, as práticas da estagiária eram discutidas com o apoio da equipe profissional já atuante e, por vezes, a estagiária por iniciativa própria buscava professores da universidade, criando assim uma conexão entre o trabalho com as crianças e a formação na universidade.

A instituição de educação infantil que foi campo desta pesquisa estava localizada em um município da região metropolitana de São Paulo. Para apoiar a inclusão, a escola contava com a participação de estagiários do projeto, uma sala de recursos para o atendimento de alunos surdos matriculados em escolas próximas e um serviço complementar no Núcleo de Apoio Educacional (NAE) do município. No entanto, de acordo com relatos da gestão da escola e da professora da turma, essas formas de apoio eram consideradas insuficientes para atender a toda a demanda da escola relacionada à inclusão. Quanto ao atendimento específico de Luiz, durante o período de estágio descrito aqui, ele participou brevemente de atendimento psicológico no NAE, mas foi interrompido devido à distância do referido núcleo.

Luiz, uma criança com síndrome de Down matriculada em uma das turmas de educação infantil, tinha 5 anos de idade. Ele frequentava a instituição desde os 3 anos de idade, e a escola havia tentado várias estratégias para lidar com seu comportamento referido como difícil pelo coletivo da escola.

Os registros da estagiária, feitos por meio de observação participante, geravam a escrita de um diário de campo. O objetivo era captar as práticas pedagógicas da professora e quais eram as

ações da criança, buscando compreender o que ela sabia e os conhecimentos que ela estava construindo. A premissa era que cada ação revelasse uma compreensão própria, que precisava ser ampliada ou ressignificada. Além disso, a estagiária anotava falas da professora titular, dos colegas de turma, da equipe gestora e da mãe da criança. Com essa ênfase nos registros, ela construía um material que alimentava suas práticas cotidianas com Luiz, com toda a turma, com a professora, com a equipe gestora e com a mãe da criança.

A partir dos registros no caderno de campo, o tema da comunicação de Luiz na escola foi selecionado como foco das reflexões neste texto. Serão abordadas algumas práticas educativas que visavam promover a participação dele na rotina da turma, bem como as pistas que ele fornecia sobre seus aprendizados durante esses momentos.

LUIZ APRENDE ALGO BÁSICO DO SEU COTIDIANO: COMO COMPREENDER O OUTRO E EXPRESSAR-SE

As atividades na turma de Luiz geralmente envolviam rodas de conversa, contação de histórias, leitura compartilhada, desenhos, pinturas, expressões corporais, músicas, colagens e brincadeiras diversas. No entanto, a adaptação dele a essas atividades e a rotina no geral era marcada por diversas dificuldades, tanto em compreendê-las quanto na forma como os profissionais da escola interpretavam suas experiências.

No início de sua atuação com Luiz, a estagiária percebia que ele não tinha voz nas práticas da turma e da instituição como um todo. Durante os diálogos com a professora da turma, a equipe gestora e os demais professores em reuniões, foi possível conhecer as opiniões que tinham sobre a criança. A imagem que se formava era a de que ele “*não entendia nada*”, “*não aprendia*”, “*não podia pegar nos materiais pedagógicos porque os quebrava ou jogava fora*” e “*não conseguia fazer nada*”.

Contrapondo-se a esse cenário, a estagiária percebia que Luiz era uma criança curiosa, travessa e demonstrava muito interesse em aprender. Isso se manifestava por meio de suas ações: ele observava e manipulava os objetos ao seu alcance, tirava os sapatos e tentava colocá-los novamente, desmontava brinquedos para tentar montá-los novamente, seu olhar acompanhava atentamente os movimentos da professora até o armário, e ele sentia prazer em explorar objetos novos. Ele pegava, mexia, cheirava, lambia, jogava e pegava novamente os objetos, explorando-os de maneira peculiar, buscando descobrir o que eram.

Para a compreensão sobre como era a fala de Luiz, a Tabela 1 apresenta uma descrição da forma como ele se comunicava.

Tabela 1: A comunicação de Luiz no início da atuação da estagiária

Comunicação	Ações da criança e hipóteses (baseada em observações diárias)
Ações com objetos	Jogava, mordida ou derrubava objetos (cadeiras, lápis, livros cadernos etc) Hipóteses: ele queria chamar a atenção, recusava-se a fazer algo ou não entendia o que era para ser feito.
Ações com pessoas	Batia inesperadamente no rosto das pessoas e as mordida. Hipóteses: ele queria chamar a atenção, não concordava com algo ou buscava expressar sentimentos diversos, como choro ou exaltação.

Fala(s)	<p>Dizia a palavra “<i>Não</i>” para quase tudo (afirmação ou negação) e usava palavras incompletas. Apresentava poucas expressões faciais e corporais e gestos.</p> <p>Hipóteses: no uso dessa palavra, ele poderia estar expressando dúvida, medo, raiva, cansaço, preguiça, entre outros sentimentos. Talvez imitasse a fala da professora quando ela dizia “<i>Não pode?</i>”, mas sem compreender completamente o significado.</p>
----------------	---

Fonte: Elaboração pelas autoras (2023).

Luiz tinha dificuldade em falar; às vezes, conseguia se expressar pronunciando sílabas de algumas palavras, como “*pro*” para professora e “*á*” para água. Quando ele queria algo, frequentemente demonstrava reações de euforia ou até mesmo agressividade, balançando os braços ou gemendo, mas não era compreendido.

A estagiária utilizava um plano de trabalho que buscava identificar as ações espontâneas de Luiz, suas hipóteses e, de forma didática, construir com ele outras formas de ação que pudessem ajudá-lo a compreender e atribuir significado às atividades do seu cotidiano, visando a aumentar sua autonomia, conforme descrito na Tabela 2.

Para tanto, dia após dia, a estagiária mantinha uma comunicação constante com Luiz, apresentando e explicando tudo o que fazia parte da rotina, incentivando-o a participar da maneira dele e expandindo seu repertório de palavras. A linguagem direcionada às suas ações e os elogios desempenhavam um papel importante, como também destacado nas pesquisas mapeadas por Carvalho e Schmidt (2021). Outros destaques evidenciados na Tabela 2 como formas importantes de apoio a Luiz, também presentes nas práticas de professores investigados em Oliveira e Araújo (2019), incluíram a oferta de explicações tanto coletivas quanto individuais, o auxílio físico, e o incentivo à participação em brincadeiras coletivas, solicitando a cooperação de outras crianças.

Tabela 2: Música como favorecedora da comunicação e interação de Luiz

Atividades	Ações iniciais de Luiz	Mediação Pedagógica	Ações de Luiz após três meses de mediação
Músicas de rotina	<p>Luiz não acompanhava as músicas de rotina, pois não as compreendia. No entanto, ele imitava alguns gestos durante as músicas.</p>	<p>Luiz era incentivado a cantar pequenos trechos e canções mais curtas. Ele também era encorajado a mostrar o que sabia, por exemplo, dizendo seu nome quando chamado durante uma canção. A cada tentativa de cantar e fazer gestos à sua maneira, ele era elogiado e estimulado a continuar, o que o motivava a se esforçar nas outras canções e seu repertório de fala aumentava gradualmente.</p>	<p>Luiz pronunciava o início das canções e repetia os gestos das canções até o fim.</p>

<p>Músicas para brincar e jogar</p>	<p>Seus gestos não eram controlados, o que dificultava sua comunicação com os demais envolvidos. Ele não era convidado a participar desses momentos.</p>	<p>Luiz era incentivado a primeiro ouvir e compreender o que seria feito (apontava-se para o ouvido para indicar a escuta), observava seus colegas e depois realizava as mesmas ações.</p> <p>Inicialmente, suas ações eram desordenadas, mas, aos poucos, com a introdução contínua de outros jogos, ele ia se adaptando e regulando sua atuação.</p> <p>As outras crianças eram orientadas a aguardar até que Luiz compreendesse o jogo.</p> <p>A professora e as crianças eram instruídas a convidar Luiz com mais frequência para participar dos jogos.</p>	<p>Luiz conseguia acompanhar e cantar os jogos mais comuns na rotina da turma, como por exemplo: “<i>só bate palmas se for comida</i>”. Esse jogo foi fundamental para auxiliar na pronúncia das primeiras palavras relacionadas à alimentação, tais como: ovo, uva, bife, café, pepino, bolo, bala, entre outras.</p>
<p>Músicas para se acalmar e divertir</p>	<p>Luiz tentava acompanhar as canções, mas ficava exausto, pois não conseguia compreender completamente o significado das letras e, conseqüentemente, executar as ações adequadas. Por exemplo, ao balançar o braço, acabava por acidentalmente bater em algo. Além disso, ele se tornava excessivamente eufórico em momentos em que deveria estar calmo, exagerando nas expressões.</p>	<p>Foi orientado a Luiz que, antes de repetir as canções, ele deveria primeiro ouvi-las atentamente, apontando para o ouvido como um gesto simbólico de escutar. Em seguida, ele participava da experiência da música fazendo gestos faciais e falando quando era o seu momento na música, tendo a estagiária como modelo, cantando e fazendo gestos junto com ele.</p> <p>Além disso, um aparelho de som foi introduzido, e várias músicas foram tocadas tanto para diversão do grupo de crianças na rotina diária quanto para festividades especiais.</p>	<p>A criança aprendeu a ouvir as canções e se acalmava ao escutá-las. Ele tentava repetir as músicas e se divertia muito pulando, fazendo gestos e brincando com as outras crianças. Entre as ações comuns nas músicas, as ações para acalmar eram mais expressivas e efetivas.</p> <p>As canções eram utilizadas para acalmá-lo em diferentes momentos, como durante o uso do banheiro ou quando a professora saía da sala, quando ele estava entediado ou agitado. Ele apresentava uma preferência musical e tinha seu cantor favorito.</p>

Fonte: Elaboração pelas autoras (2023).

As brincadeiras com músicas favoreciam a expressão oral de Luiz e sua interação no contexto da turma. Essa linguagem proporcionava que ele, com um apoio mais direcionado em suas ações, fosse considerado em seus interesses, em conformidade com o que é estabelecido pelo Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: “A integração entre os aspectos

sensíveis, afetivos, estáticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical” (Brasil, 1998, p. 45). A motivação pela linguagem musical era claramente percebida no envolvimento da turma de Luiz, o que permitia o deleite e o aprendizado de conceitos, atitudes e a participação em atividades diversificadas.

Outro recurso de apoio amplamente utilizado com Luiz foi o portfólio, que consistia em uma pasta contendo fotos do espaço escolar (sala de atividades, banheiro, cozinha, refeitório, parquinho), dos materiais utilizados nas atividades (cola, tesoura, papel, lápis de cor, etc.) e das pessoas envolvidas (professora, estagiária, colegas de turma e funcionários da escola). O objetivo era que ele manipulasse o portfólio para identificar cada área, material ou pessoa. Após algum tempo de introdução do portfólio, ele passou a reconhecer algumas pessoas e espaços, mas sua atenção frequentemente se dispersava, o que indicava que o recurso não era tão efetivo para ele. Fontes sonoras, como falas e músicas, despertavam mais sua curiosidade e, conseqüentemente, sua atenção e envolvimento nas atividades.

O uso de músicas nas práticas educativas com Luiz foi uma forma importante de mediação simbólica para ele. Gradualmente, ele passou a interagir com sua professora, colegas de turma e outras pessoas ao seu redor. Além disso, aprendeu a se alimentar sozinho e a expressar suas preferências alimentares. Agora, ele não arremessava mais utensílios durante as refeições e os colegas sentavam-se ao seu lado. Também aprendeu a usar o banheiro de forma autônoma, a tomar água em sua própria caneca e a se envolver nas atividades realizadas em sala.

Com o tempo, novas palavras foram adquirindo significado para ele, inclusive algumas utilizadas sem um sentido específico, como a palavra “não”, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3: A comunicação de Luiz após nove meses de início do estágio

Comunicação	Ações da criança
Ações com objetos	Luiz apresentou uma melhora no manuseio dos objetos. Em vez de arremessá-los para longe, ele passou a explorá-los de maneira mais adequada. Por exemplo, em vez de arremessar um pote, ele colocava-o no ouvido e dizia “ <i>ouvi o mar</i> ”, o que se tornou uma brincadeira frequente. Além disso, em vez de arremessar o portfólio, ele passou a apontar para a foto da professora e dizer “ <i>pro</i> ”. Essas ações demonstram seu progresso no entendimento das possibilidades de uso dos objetos e na comunicação.
Ações com pessoas	Luiz apresentou uma diminuição gradual nos atos de bater e morder os colegas de turma. Ele percebeu que essas ações não o ajudavam a ser compreendido e, pelo contrário, afastavam-no dos seus colegas. Em vez disso, ele passou a utilizar formas mais adequadas de interação social. Agora, ele cumprimentava as pessoas com beijos, abraços e segurava a mão de outra pessoa para caminhar.
Fala(s)	Luiz começou a utilizar palavras mais adequadas aos seus desejos e necessidades. Agora, ele dizia “ <i>mais</i> ”, “ <i>quero</i> ” e “ <i>pró</i> ” (professora). Além disso, ele iniciava as músicas que gostava, participando ativamente das canções e jogos musicais. Outra mudança significativa foi que Luiz passou a expressar choro e arrependimento quando percebia que havia feito algo que desagradava as pessoas. Por exemplo, ele começou a passar a mão na cabeça de outra criança para pedir desculpas.

Fonte: Elaboração pelas autoras (2023).

Quando os signos ganham representações, mais palavras são formadas e passam a orientar as ações da criança, conforme apontado por Vigotski (2008). Esse processo ocorreu com Luiz, com as palavras utilizadas para nomear e referir-se aos objetos culturais presentes em seu cotidiano. Gradualmente, ele foi se apropriando de conceitos relacionados a esses objetos. Essa formação conceitual foi possível porque, aos poucos, ele passou a compreender e reproduzir as falas e comportamentos sociais de seu grupo de convívio na rotina diária da turma. Com o tempo, Luiz passou a andar junto com a turma sem causar tumulto, aprendeu a compartilhar brinquedos e a esperar sua vez, participou dos momentos de leitura (com seus livros preferidos) e adquiriu autonomia para se alimentar, interagindo simultaneamente com seus colegas. Assim como aconteceu com a criança com síndrome de Down participante do estudo de Speroto e Carlesso (2013), o movimento de incentivar Luiz a interagir com os colegas, levava-o a participar de modo ativo do grupo.

A expressão oral e gestual eram sistemas simbólicos que permitiam a orientação das ações de Luiz, com o apoio de pares experientes. Semelhantemente ao que aconteceu com Luiz durante a mediação pedagógica aqui descrita, em Freitas (2012), a criança com deficiência intelectual participante, ao acompanhar uma leitura feita pela professora, emitia palavras e gestos. A pesquisadora concluiu que seus “[...] gestos significativos, suas repetições de palavras e frases revelam que o caminho alternativo de aprendizagem está no processo de significação” (p. 428), ou seja, é uma forma de compensação de suas dificuldades.

Como ressalta Skliar (2019), é importante que no processo educativo os alunos encontrem espaço para se expressarem sobre si mesmos e sobre o mundo da melhor maneira que lhes for possível. No caso de Luiz, que não dominava completamente a linguagem oral, ele também recorria aos gestos, como quando demonstrava arrependimento e fazia carinho após realizar algo que desagradava as pessoas.

Luiz progrediu de uma fase em que usava a palavra “não” indiscriminadamente para construir uma fala que orientava suas ações. Um exemplo disso foi quando um colega sujou o chão e a professora orientou outra criança a pegar um pano para limpá-lo. Imediatamente após ouvir essa orientação, Luiz abriu a bolsa de outra criança, pegou uma blusa e a jogou no chão para limpar a sujeira. Esse exemplo ilustra que, para que Luiz compreendesse o conceito de tecido em suas diferentes possibilidades de uso, esse conceito precisava ser mais explorado no dia a dia dele. Entretanto, de um contexto em que Luiz ficava isolado das interações, ele agora estava atento a toda a dinâmica da turma e, com o desejo de cooperar, ele conseguiu resolver o problema da melhor maneira que pôde, levando em consideração sua compreensão da orientação da professora.

A partir das necessidades que Luiz apresentava nas atividades que envolviam brincadeiras, educação e cuidado, as práticas educativas eram planejadas levando em consideração suas habilidades e compreensões. Por exemplo, ele era encorajado a expressar suas vontades e a se fazer entender no cotidiano da escola, mesmo que nem sempre suas vontades imediatas pudessem ser atendidas em prol do coletivo. Havia uma clara conexão entre o que a estagiária propunha e o cotidiano da criança, oferecendo-lhe oportunidades de escolha e autonomia em seu dia a dia. Luiz podia se perceber e se narrar nas relações cotidianas, conforme proposto por Ribeiro e Skliar (2020).

Através dessa conexão – os conhecimentos de Luiz e suas necessidades no cotidiano – foi possível observar avanços em sua fala, gestos e forma de interagir com os colegas de turma e outros adultos ao seu redor. Esses avanços demonstram que a mediação proporcionada durante o

tempo em que a estagiária atuou caminhava em direção a gestos educativos potentes. Esses gestos didáticos buscavam compreender sua forma de aprendizado de maneira sequencial e significativa, garantindo o acesso a ações importantes na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da observação cuidadosa de cada ação da criança e da compreensão de suas motivações, a estagiária, com o apoio dos demais adultos envolvidos no cotidiano de Luiz, conseguiu propor ações que gradualmente concederam maior participação dele nas atividades educacionais e diárias, facilitando sua interação com os colegas e outros interlocutores.

É importante ressaltar que a instituição escolar não é mais considerada como um lugar homogêneo e o professor da turma não é mais visto como o único detentor do conhecimento. Na atual conjuntura educacional, todos presentes no cotidiano da escola desempenham o papel de mediadores, sendo o professor regente o principal articulador desse processo, porque a ele cabe o papel de ensinar a todos os alunos.

No contexto investigado neste estudo, todas as iniciativas pedagógicas relacionadas a Luiz partiram da estagiária, que contava com o apoio da mãe da criança e dos demais profissionais envolvidos. As condutas desses adultos em cena refletiram uma inversão de papéis, em que a estagiária, que deveria apoiar as ações da professora, acabou ocupando o papel de mediadora direta de Luiz e a professora, que deveria ensinar Luiz porque ele também era seu aluno, ocupava o papel de incentivadora das práticas da estagiária.

Se a igualdade de oportunidades pressupõe que os alunos sejam incluídos desde o início, sem exceção, e tendo a diversidade como princípio inerente a essa igualdade nas práticas sociais, o mesmo princípio se aplica aos profissionais da educação, cada qual deve exercer suas atribuições perante a construção de escolas mais inclusivas. Essa abordagem colaborativa, que deve mobilizar a todos da comunidade escolar, sem exceção, e é centrada no aluno, é fundamental para a construção de um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor por todos e para todos.

REFERÊNCIAS

BARCENA, Fernando ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, p. 441-460, abr./jun. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z1WVzMK3GRmTGDYyFgNShHc/?lang=es>. Acesso em 02 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e Educação Especial. In: STOBÁUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourifio (Org.). *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*, Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 9-14.

CARVALHO, Amanda Gabriel Cruz; SCHMIDT, Andreia. Práticas Educativas Inclusivas na educação infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 27, p. 707-724, 2021. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/TSxBRBNCnfKJnHLfMSwpYVP/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/BT5hhctZsNH3hzfwFtyptdS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

DRAGO, Rogério; DIAS, Israel Rocha. O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 515-528, maio/ago. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24260/pdf>. Acesso em 29 de dez. 2023.

FREITAS, Ana Paula de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, Jul./Set., 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZK8vpBMmGVPngi8y7z9BLxt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 jul. 2023.

MATOS, Sócrates Bezerra, *et al.* síndrome de Down: avanços e perspectivas. *Revista Saúde. Com.* v. 3, n. 2, p. 77-86. 2007 Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/112>. Acesso em 29 de dez. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Yygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com síndrome de Down em práticas pedagógicas na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, p. 869-882, abr. 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12212/8062>. Acesso em 29 de dez. 2023.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1484/1113>. Acesso em 02 jan. 2024.

SANCHEZ-JUNIOR, Sidney Lopes; SOUZA, Patrícia Ferreira Concato; ASSAI, Natany Dayani de Souza; MIKUSKA, Márcia Inês Schabarum. *Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 9, n. 19, p. 105-121, jan./abr. 2022. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12855/10246>. Acesso em 29 dez. 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *síndrome de Down*. 2 ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.

SILVA, Rosana Alves da. O desenvolvimento das crianças com síndrome de Down na educação infantil. *Eventos Pedagógicos*, v. 10, p. 422-438, 2019. Disponível em <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10174/6729>. Acesso em 29 de dez. 2023.

SKLIAR, Carlos. *Escuta das diferenças*. Porto Alegre: mediação, 2019.

SPEROTO, Juciele Luiza Michalak; CARLESSO, Dariane. Inclusão na educação infantil: a experiência de uma criança com síndrome de Down. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 30, p. 667-698, jan./jun. 2013. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1587>. Disponível em 29 de dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

Submetido em 06 de outubro de 2023
Aprovado em 28 de janeiro de 2024

Informações das autoras

Érica Aparecida Garrutti
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
E-mail: egarrutti@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-6569>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6006817586830268>

Isaura Regina do Amaral
Profissional sem afiliação institucional
E-mail: isaura.pedagogia1@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7415-3803>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4716806865042962>