

APÊNDICE F – Layout do Dossiê: Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da Criança Down nas práticas docentes

**RETRATOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUGAR DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA DOWN NAS PRÁTICAS DOCENTES**



Fonte: Professora segurando a mão de uma criança Down. Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Cristiane Ferreira Alves

UnB, 2023

Como informação inicial, é pertinente indicar que este material foi produzido no contexto da produção da dissertação intitulada: “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves e sob a orientação da Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa. Sobre as ilustrações, informa-se que os retratos fotográficos¹²⁹ foram feitos pela pesquisadora, nos meses de outubro e novembro de 2022, durante a pesquisa de campo da dissertação supra referida. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras, de duas turmas, e trinta crianças, sendo duas Down, em dois Centros de Educação Infantil, identificados como CEI-1 e CEI-2, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em Brasília, Distrito Federal.

A partir desse movimento de pesquisa, análise, cotejamento com referenciais teóricos e, por fim, interpretação construída, que surge o presente Dossiê. Aqui deixamos o convite para percorrer suas páginas e, com uma leitura crítica e reflexiva, ampliar concepções e práticas com as crianças na Educação Infantil, principalmente tomando a pré-escola, que aqui foi considerada. O Dossiê agora passa da produção do autor para as infinitas possibilidades interpretativas e práticas que o leitor ou leitora, a partir dele, terá. Iniciemos esse movimento conjunto já com a imagem a seguir, um mural sobre os meios de transporte, uma temática que estava sendo abordada por toda instituição escolar, CEI-2 durante o período de observação, para uma exposição que iria acontecer nos próximos dias, no mês de novembro de 2022.

Figura 1 - Painel ilustrativo com desenhos produzidos pelas crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

¹²⁹ Todas as fotografias foram feitas com autorização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Demarca-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para o uso de Voz e Imagem para fins de Pesquisa, seguindo a ética em pesquisa.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Painel ilustrativo com desenhos produzidos pelas crianças.....	2
Figura 2 - Criança Down fazendo atividade como as demais crianças	10
Figura 3 - Criança Dow brincando na gangorra com a professora	12
Figura 4 - Criança Down brincando com outras crianças	15
Figura 5 - Criança Down brincando de esconde-esconde	16
Figura 6 - Criança Down participando	18
Figura 7 - Criança Down realizando atividade de colagem.....	21
Figura 8 - Criança Down brincando pelos percursos de brincadeiras	22
Figura 9 - Crianças em grupo e a professora orientando a atividade para todos	23
Figura 10 - Criança Down e professora em atividade individual	25
Figura 11 - Crianças se deslocando em fila brincando durante o percurso	28
Figura 12 - Criança Down na acolhida dançando.....	29
Figura 13 - Criança Down em atividade de faz de conta	31
Figura 14 - Criança Down brincando de casinha com seus pares	32

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
MÓDULO 1: AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE DOWN: DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	8
 1.1 Diferença, normalização e inclusão escolar.....	9
 1.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down.....	13
MÓDULO 2: O LUGAR DA CRIANÇA DOWN DE PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	19
 2.1 Atuação nas práticas docentes	20
 2.2 Uma pedagogia da infância e da diferença.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

APRESENTAÇÃO

Este Dossiê constitui a contribuição técnica, ou produto técnico da dissertação, intitulada: “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), sob a orientação da Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, do Programa de Pós-Graduação - Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

A dissertação referida teve como objetivo analisar o lugar das crianças Down¹³⁰ nas práticas docentes na Educação Infantil em instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Com base na dissertação, o presente Dossiê – “Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes” – nasceu do interesse e da pretensão de contribuir com uma orientação às práticas docentes.

Ressalta-se que o sentido adotado para designar o termo ‘lugar’ da criança, na dissertação referida e neste Dossiê, foi o ‘lugar’ construído nas relações sociais, nas práticas docentes cotidianas, nas interações que travam com seus pares e com os adultos, construindo cultura e dando significado ao mundo à sua volta (CERTEAU, 1994; 2014).

O principal objetivo deste produto técnico foi elaborar um Dossiê, em formato digital, com algumas fotografias e com considerações com base na revisitação à revisão de literatura e aos dados empíricos da pesquisa *in loco*, da dissertação já aqui referenciada, mas não atrelada fixamente a ela. Nesse sentido, este Dossiê faz parte da dissertação, mas pode circular de forma independente, assim, o professor e a professora que tiver acesso a este material não precisa, necessariamente, ler a dissertação. Na verdade, este Dossiê é um convite para ler o estudo realizado no mestrado e, também, aprofundar os conhecimentos, como uma oferta de formação continuada em serviço¹³¹, ainda que sem certificação¹³². Este Dossiê se caracteriza não somente

¹³⁰ O uso das terminologias criança Down e pessoas Down, foram usados neste Dossiê e justifica-se pelo intuito de disseminação no âmbito científico e das sociedades civil, de desmistificar o uso de expressões tradicionais como: ‘criança com Síndrome de Down’, denotando uma ideia de que o sujeito está com, ou segurando algo e pode deixar de estar. A Síndrome de Down é uma condição genética que manifesta características comuns conforme tecem autores como: Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), dentre outros.

¹³¹ Mantoan (2015), aponta que os professores da Educação Infantil, dentre outros, carecem de formação em serviço nas instituições, pois o compartilhamento de ideias, sentimentos, e ações entre profissionais constitui uma saída para obtenção do sucesso para efetivação plena da educação inclusiva.

¹³² Sem certificação justifica-se por ter sido um material produzido pela pesquisadora, durante a pesquisa e não pela Universidade de Brasília, como instituição com prerrogativa de certificar. Todavia, ele pode ser pensado, futuramente, integrado a um curso de extensão, entre outras leituras indicadas, e aí sim ser passível de emissão de certificação.

como um meio de devolutiva dos resultados alcançados a partir da dissertação de Cristiane Ferreira Alves (2023), mas como uma leitura embasada cientificamente que pode ser ofertada e apresentada aos docentes que atuam na Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, principalmente àquelas(es) das unidades educativas envolvidas na pesquisa.

Nesse sentido, com o propósito de colaborar para problematização dos desafios e no fortalecimento de práticas docentes que incluem irrestritamente, o seguinte questionamento foi basilar para construção deste: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente?

É inegável, e de conhecimentos acadêmico, que o sistema de educação inclusivo¹³³ brasileiro se erigiu fruto de desdobramentos históricos, sociais e políticos, sendo reflexo, dentre outros, de ações internacionais, em que as discussões e políticas públicas sobre a inclusão foram se fortalecendo no decorrer da história. Contudo, estudos¹³⁴ apontam desafios, e que a inclusão escolar não tem sido empregada como concebida teoricamente. A pesquisa empírica que deu base a este material confirmou estes desafios, mas também apontou o desejo externado em argumentos de professoras¹³⁵ que participaram da pesquisa na busca pelo conhecimento.

Com essa justificativa, este Dossiê transita por temas relacionados à compreensão da Síndrome de Down e o conhecimento das especificidades dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais¹³⁶, pois estudos¹³⁷ apontam que é importante conhecer sobre especificidades e deficiências para ter subsídios para práticas docentes favorecedoras.

Em se tratando das crianças Down, atenta-se para a indicação dos estudos para as especificidades, cotejada com o entendimento de que as crianças são sujeitos plurais, únicos, que constituem cultura pela sua ação social e que devem ter um contexto de qualidade nas instituições que frequentam, com práticas docentes adequadas aos princípios éticos, políticos e estéticos, e que as atividades com elas realizadas nas salas de referência¹³⁸ sejam permeadas pelas experiências com as múltiplas linguagens. Assim, este Dossiê parte do propósito de colaborar na construção de espaços educativos em que a criança Down tenha um lugar

¹³³ Mantoan (2015, 2006); Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Aranha (2001), dentre outros.

¹³⁴ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Mantoan (2006; 2015); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007); dentre outros.

¹³⁵ Todas as professoras que participaram da pesquisa se declararam do gênero feminino.

¹³⁶ A terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) refere-se aos estudantes não apenas com dificuldades de aprendizagens relacionadas as condições, disfunções e deficiências, mas também voltado para sujeitos que com situações como dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamento (BRASIL, 2001a).

¹³⁷ Amaral e Piccolo (2019) e Nozi e Vitaliano (2012).

¹³⁸ Sala de referência foi a nomenclatura adotada neste Dossiê empregada para caracterizar a sala ou o espaço físico onde as crianças da Educação Infantil são recebidas, onde guardam seus pertences, brincam, se socializam, dentre outras atividades, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

importante nas práticas docentes, um lugar de sujeito de direitos, de participação, de protagonismo e um *entre-lugar*¹³⁹ com seus professores e com seus pares sensível e atento às diferenças.

Destarte, bordou-se além de informações, características e especificidades sobre a Síndrome de Down, aspectos como normalização, diferença e inclusão escolar, como atuar nas práticas docentes considerando a *Pedagogia da Infância* e *Pedagogia da Diferença*¹⁴⁰, com ações que incluem irrestritamente, que respeitam, que valorizam as diferenças de cada criança e seus tempos próprios de aprendizagem e, sobretudo, salvaguardando o lugar de protagonista da criança Down no contexto da Educação Infantil.

O Dossiê foi produzido partindo do pressuposto de que a inclusão escolar brasileira está posta e que há lugar para todas as crianças, entretanto, coexiste a normalização cultural, padrões, perfis, tempos de aprendizagem esperados, além da diferenciação nas práticas docentes frente ao que se denomina diferença, cabendo ao professor e à professora dinamismo para não cair em diferenciações ou estereotipificações que não incluem, quando o objetivo é incluir.

Com tal entendimento, este material foi organizado para orientar as práticas docentes, portanto, não configura como um manual a ser seguido, tampouco como um modelo de práticas docentes ideais, mas um recurso de orientação, uma coletânea de conteúdos, de proposições, de observações realizadas, compilados a partir da pesquisa. Para sustentar as discussões, considerou-se teoricamente o paradigma *educação para todos*, a Sociologia da Infância e a *Pedagogia da Diferença*.

Este Dossiê foi organizado em dois módulos: Módulo 1 - *A especificidade da Síndrome de Down: Diferença, normalização e inclusão escolar*, onde relaciono conceitos de diferença, normalização e inclusão escolar; e Módulo 2, intitulado de: *O lugar da criança Down de protagonista nas práticas docente*, onde abordo temáticas que envolvem os estudos sociais da infância e da criança, a concepção de infância, ancorados na *Pedagogia da Diferença*.

¹³⁹ O sentido da expressão *entre-lugar*, sob a égide do pensamento de Sarmento (2003), foi caracterizado como a criança foi considerada pelo professor e pela professora nas práticas docentes, pois o objetivo foi abordar o contexto da primeira etapa da Educação Básica.

¹⁴⁰ A *Pedagogia da Diferença* abordada nesse Dossiê foi ancorada no pensamento de Skliar (2003), que problematiza e questiona o outro, a pessoa com deficiência, documentos públicos, políticas públicas voltados para a inclusão escolar. Diferentemente, como é de conhecimento das comunidades científicas, de Montoan (2015) que ao se referir a referida abordagem a concebe de maneira distinta. Mas reitera-se que esse estudo segue a perspectiva de Skliar (2003), além de Lunardi (2004) que diferencia e questiona conceitos como diferença e diversidade, problematizados nesse estudo.

Problematiza-se a diversidade e a diferença sem perder de vista a dimensão das experiências concretas vivenciadas pela pesquisadora durante a pesquisa de campo.

MÓDULO 1. AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE DOWN: DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Os termos crianças e infâncias são tomadas no plural por Abramowicz e Moruzzi (2010), que assim as consideraram no sentido de designar as multiplicidades de crianças e de infâncias existentes. Considerando essa multiplicidade e coadunando com Faria e Finco (2011), acerca diversidade da pequena infância brasileira pela condição de ser criança, a discussão posta abre caminho para uma reflexão acerca da especificidade da Síndrome de Down, no intuito de compreender uma das muitas singularidades infantis.

Atualmente, as crianças Down, ou qualquer especificidade do público alvo da Educação Especial¹⁴¹, ou mesmo frente a características individuais, têm o direito respaldado legalmente a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas à sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, sem com isso excluir o outro, o diferente. Skliar (2003) tece sobre o outro, o outro que não se enquadra e que se distancia da norma, em uma sociedade normalizadora, em que o normal é preferível, desejável e a norma insiste em atrair todas as identidades e diferenças, querendo ser o centro, que ordena, classifica, nomeia e que define.

Nesse sentido, este módulo teve como objetivo abordar as especificidades da Síndrome de Down considerando e relacionando com aspectos como diferença, normalização e inclusão escolar. As seções orientadoras deste módulo foram duas: *Diferença, normalização e inclusão escolar*, onde abordo padrões, perfis, aprendizagens esperadas frente ao que se denomina, diferença; e *Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down*, onde apresento algumas características peculiares da síndrome oriundas da condição genética.

¹⁴¹ A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu o público alvo da Educação Especial como (estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação).

1.1 Diferença, normalização e inclusão escolar

“A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down”, identificada também como Trissomia do cromossomo 21, ou seja, a presença de um cromossomo a mais, ao invés de 46, logo, a pessoa com síndrome de Down tem 47 cromossomos (MOREIRA; EI-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 96). Voivodic (2007) reforça que embora a criança Down apresente características determinadas pelos genes, seu desenvolvimento, comportamento e personalidade são resultado de influências do meio em que vive.

Nesse mesmo sentido, Carneiro (2007) defendeu em sua tese a Deficiência Mental¹⁴² como construção social, empregados a sujeitos que apresentam características peculiares em relação à maioria da população. A autora reconheceu que a Síndrome de Down constitui uma alteração orgânica, mas que urge romper e problematizar prognósticos deterministas e negativos relacionados a síndrome. As pessoas Down se desenvolvem e aprendem nas interações sociais, e a instituição escola deve respeitar as diferenças e atender as necessidades com compromisso com uma educação de qualidade, sem exclusão, independentemente das diferenças. Na imagem, a seguir, a criança Down, de camiseta listrada, como as outras, no contexto da Educação Infantil realiza as atividades propostas:

¹⁴² Deficiência Mental foi a terminologia usada por autores acerca de uma das características orgânicas comuns em crianças Down, dentre eles, Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007). Porém, embora o referido vocábulo *Deficiência Mental* tenha sido utilizado neste estudo em razão do emprego do mesmo por alguns autores, reiteramos que considera-se o vocábulo *Deficiência Intelectual*: “ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo...criança com necessidades especiais; criança especial, etc.” (SASSAKI, 2005, p. 1). Assim, o adjetivo mental foi sendo substituído por intelectual. O vocábulo foi utilizado em eventos que o Brasil participou, em Montreal, no Canadá “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” e também em outras línguas como francês e inglês, sendo oficialmente utilizada em 1995 em ações e organizações internacionais (SASSAKI, 2005).

Figura 2 - Criança Down fazendo atividade como as demais crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

E é essa constatação da importância do meio e dos conteúdos (no caso do Ensino Fundamental) ou das experiências (no caso da Educação Infantil), que deve ser considerada quando se está atentando para os espaços educativos formais que as crianças frequentam. Quando se pensa não na perspectiva médica, mas na educativa ou escolar.

Historicamente, a Síndrome de Down foi associada à condição de inferioridade. Esse estereótipo, preconceito em relação as pessoas com a síndrome, em parte, são provenientes de um modelo médico da deficiência, na qual apenas bastaria serviços de especialistas para assisti-los, não se preocupava com o desenvolvimento pessoal, educacional, social. Tal modelo contrapõe-se ao modelo social de deficiência, que concebe que as dificuldades das pessoas com deficiência não estão apenas centradas no sujeito, mas na característica da sociedade, colocando o deficiente em situação de inferioridade e desvantagem. O modelo social preconiza a valorização do ser humano e da diferença (VOIVODIC, 2007).

Diante disso, as dificuldades e barreiras enfrentadas pelo(a) criança Down não são apenas inerentes à sua condição genética, mas tem um caráter interativo, ou seja, depende da influência do meio, seja familiar, seja educacional - da proposta educativa oferecida e das práticas docentes inseridas. A educação tem a sua importância como fator de transformação para todos os sujeitos, uma educação de qualidade que atenda às diferenças de todas as crianças com ações integradas de promoção de aprendizagem, ainda que as crianças Down tenham outros tempos de aprendizagem em relação a maioria das outras crianças.

As discussões acerca da educação inclusiva de crianças Down acabam se alinhando com o que pontua Voltarelli (2021), quando ressalta que os estudos sociais da infância têm contribuído para a compreensão do contexto social, das relações entre diferentes classes e as transformações sociais, frutos das novas condições de vida. Além disso, a autora reforça a contribuição para a visibilidade da criança e da infância para o campo científico e para espaço na agenda política na garantia dos direitos, permitindo investigações sociais e políticas, contextualização e problematização relativos a paradoxos ainda existentes, além de tecer outras especificidades como as crianças afrodescendentes, indígenas, amazônicas, mestiças, ribeirinhas, migrantes e tantas outras que convivem com posturas discriminatórias, antidemocráticas, autoritárias que desconsideram a participação efetiva e o protagonismo de cada criança.

Diante dessa constatação relativa à amplitude da diversidade e da diferença¹⁴³ na sociedade esboçada por Voltarelli (2021), a reflexão aqui recai sobre as crianças Down, que, assim como outras deficiências, muitas das vezes, por sua condição de constituição humana e individual, o desenvolvimento foge do previsto, dos padrões intitulados como aceitáveis e esperados da sociedade cheia de paradigmas de regulação, como explicita Hall (1997). Essa bipolaridade regulativa estáposta na sociedade e acaba perpassando o universo daqueles que vivem o período da infância e, principalmente, as crianças que têm alguma ou algumas Necessidades Educacionais Especiais ou outros tempos e maneiras de aprendizagem. Na imagem a seguir, a criança Down, a professora e uma outra criança brincam na gangorra:

¹⁴³ Os termos diversidade e diferença são problematizados neste Dossiê quanto a conceituação e sentidos empregados. Mas, optou-se por adotar a termo diferença. Mas ao questionar a distinção dos termos diferença e diversidade, inquietações emanam. Lunardi (2004) destaca que a sinonímia, encontrada em dicionários merecem um outro olhar: entre diversidade e diferença constituiu um padrão de comparação das pessoas designadas como normais e anormais, o que pode fazer com que algumas crianças plurais, como as Down, ou outras diferenças, perante a norma, se tornem um problema.

Figura 3 - Criança Dow brincando na gangorra com a professora.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1), diário de observação (out. 2022).

Na Figura 3, a professora propôs a brincadeira na gangorra, anteriormente a criança Down estava em pé sozinho olhando a paisagem. Como mencionado, em razão de outros tempos de aprendizagem, se a professora não tivesse proposto essa atividade, possivelmente, a criança Down não teria iniciativa individual, naquele momento observado, para fazê-la, mas com a mediação foi possível.

Acerca de padrões esperados, Skliar (2003) e os estudos de Kuchenbecker (2011; 2019), Kuchenbecker e Thoma (2011), ambos ancorados no pensamento foucaultiano, ajudam a ampliar o horizonte e a refletir frente às noções de normalização dentro de um Estado que dita o que é considerado normal em uma sociedade, como o que os brasileiros precisam aprender a ler e a escrever, finalizem o Ensino Fundamental e Médio e adquiram habilidades e competências para competir no mercado de trabalho de maneira equânime sem considerar as diferenças. Tal processo, se não acontecer como esperado, ressoa em discursos que propagam a ideia de que estes estão fora ou distante da curva da normalidade.

Frente a isso, nas discussões das comunidades acadêmicas e médica, as crianças Down, muitas vezes, ainda são comparadas com crianças ditas normais, como se tivesse um padrão definidor de cada sujeito em relação aos tempos de aprendizagem e desenvolvimento esperados, levando a preconceitos de uma lógica perversa e de exclusão que é dito e do que é aceito como normal.

Assim, urge incorporar o discurso da diferença não como desvio, como tem acontecido, onde o diferente é colocado, mas como uma nova maneira de se relacionar com o outro, seja

com o estrangeiro ou com a criança Down. Logo, na Educação Infantil é necessária compor uma educação pós-colonialista¹⁴⁴ daquilo que está posto como inventividade e diferença na educação (FARIA; FINCO, 2011).

Nessa esteira, a Sociologia da Infância, a partir da reconceitualização da pequena infância, busca desconstruir o caráter hegemônico de sentido e de poder, postulado no campo da pequena infância como etapas universais, padrões de desenvolvimento, comportamento que normatiza e normaliza corpos da criança, como grupo minoritário.

1.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down

A Síndrome de Down, que foi descrita por John Langdon Down há mais de cem anos, levou a investigações e explicações de especialistas acerca de suas causas. Somente por volta de 1959, que Jerome Lejeune descobriu, em seus estudos, que a criança Down tinha um cromossomo a mais no par 21 (PUESCHEL, 1993).

O corpo humano é constituído por inúmeras unidades de células e cada uma possui 46 cromossomos, sendo 50%, ou seja, 23, herdados do pai (espermatozoide), e outros 23, da mãe (óvulo), no momento da concepção, quando o esperma e o óvulo se unem, haverá no total, a quantidade de 46 cromossomos em cada célula, 23 do pai e 23 da mãe (PUESCHEL, 1993).

Voivodic (2007) pontua que a Trissomia está diretamente relacionada a um cromossomo a mais, ou seja, ao invés da presença total de 46 cromossomos nas células, são 47. Na incidência de um cromossomo a mais, ocorre uma anomalia, um acidente genético ligado ao cromossomo 21, daí o termo Trissomia 21.

A Síndrome de Down pode ser causada de três maneiras diferentes: trissomia simples, transcolação e mosaicismo. Na trissomia simples, o terceiro cromossomo extra ocorre no par 21; na transcolação, diferentemente da trissomia simples, o cromossomo adicional está ligado ou transcolado a outro cromossomo; no mosaicismo, de acordo com o indivíduo apresenta algumas células normais, com 46 cromossomos e outras células com 47 cromossomos, conforme Voivodic (2007).

Amaral e Piccolo (2019) afirmam que a Síndrome de Down é a anormalidade cromossômica mais comum encontrada no ser humano, e estima-se que esteja presente em cerca

¹⁴⁴ O que Faria e Finco (2011) defendem de educação pós-colonialista daquilo que está posto como inventividade e diferença, como a necessidade de problematizar formas de colonialismo, entre elas, a educação da criança pequena. Segundo as autoras as teorias pós-colonialistas contribuem para os estudos das crianças e culturas infantis dando visibilidade às crianças como protagonista em uma sociedade autocêntrica, além de romper discursos postos como verdades irrefutáveis sobre a infância.

de 1% de todos os nascimentos, “mas, segundo estudos citogenéticos, pode ser encontrada em 20% dos abortos espontâneos” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 12).

Pueschel (1993) aponta que a aparência, tal como as funções do corpo humano, é determinada com grande incidência pelos genes. Nesse sentido, de acordo com o autor, as características físicas da criança Down são formadas pelas influências e características do material genético, assim, além de herdar característica do pai e da mãe, a criança herda características do cromossomo extra que lhes dão aparência peculiar exercendo influências e características comuns de pessoas com a síndrome.

Neste Dossiê, optou-se por mencionar somente algumas das características mais comuns destacadas autores¹⁴⁵, sem o intuito de esgotar todas elas como, déficits, comprometimentos orgânicos, dentre outros. É comum o reconhecimento de pessoas Down, em virtude de traços presentes em sujeitos com anomalia genética e cromossômica. Alves (2011) descreve algumas características típicas da síndrome, como a:

Baixa estatura, o crânio apresenta braquicefalia (crânio mais largo que comprido), com o occipital achatado, o pavilhão das orelhas é pequeno e disfórmico, a face é achatada e arredondada, os olhos mostram fendas palpebrais e exibem Manchas de Brushfield ao redor da margem da íris, a boca é aberta, muitas das vezes mostrando a língua sulcada e saliente, alterações no alinhamento dos dentes, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma única prega palmar transversa, chamada de prega palmar simiesca, os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e o segundo dedo, músculos hipotônicos e articulações com flexibilidade exageradas, reflexo de Moro fraco, excesso de pele atrás do pescoço, displasia pélvica, tendência para luxação atlanto-axial, presente em mais de 20 das radiográficas em uma amostra estudada (ALVES, 2011, p. 23).

Frente a algumas características comuns da Síndrome de Down descritas acima, Amaral e Piccolo (2019) relembram:

Sabemos que esses fenótipos individuais variam entre indivíduos com síndrome de Down e que o comprometimento cognitivo e ambiental lhes tem marcado a vida, com prejuízos que limitam sua independência e afetam negativamente sua qualidade de vida (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 54).

Ainda segundo Alves (2011, p. 24), “todas estas características são semelhantes, não importando a que raça pertença a criança”. Ou seja, conforme o autor, independentemente da raça, da nacionalidade do indivíduo, os traços característicos são comuns e invariáveis. Na imagem a seguir, a criança Down, de camiseta preta, brinca com outras crianças de montar uma torre de lego:

¹⁴⁵ Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Voivodic (2007).

Figura 4 - Criança Down brincando com outras crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Como observado na Figura 4, a diferença ou as características, estereótipos relacionados à síndrome não foram observados, não sobressaíram no desafio de erguer uma torre de lego. Ao encaixar peças sobre peças, o desafio do equilíbrio, da atenção, da concentração, da interação, da brincadeira sobreponha as diferenças das crianças. Pueschel (1993) frisa que nem todas as crianças Down apresentam todas as características descritas. Ainda segundo a perspectiva do autor, as características variam consideravelmente de criança para criança, algumas apresentam poucas ou somente algumas características típicas da síndrome; em outras crianças podem ser observadas inúmeras ou até mesmo todas as características descritas acima. O comportamento também apresenta significativas variantes. Na imagem a seguir, uma criança Down sendo criança, brincando de se esconder atrás da casinha:

Figura 5 - Criança Down brincando de esconde-esconde.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

A pesquisadora chegou perto e falou: “-Achou!” A criança prontamente respondeu ‘dando língua’. Por vezes, saiu correndo impulsivamente, lançou objetos ao chão, puxou o cabelo, cuspiu. Talvez estivesse pensando: “*quem é essa pessoa estranha que está me observando?*”. Foi possível inferir que a atitude da criança Down foi de curiosidade, ao se esconder para observar a pesquisadora atentamente pela janela da casinha, uma atitude única, nenhuma outra criança da turma observada demonstrou desejo de se aproximar tanto da pesquisadora que olhava, anotava e registrava fotos, uma criança singular.

Todavia, frente ao jeito de ser da criança Down referida, Voivodic (2007) sinaliza que a presença de características físicas de crianças Down pode ser notada desde o seu nascimento e o mesmo não ocorre com seu comportamento, personalidade. Mas no que se refere ao desenvolvimento, é evidentemente diferente em comparação de uma pessoa sem a síndrome. Conforme a autora, as habilidades motoras de uma criança Down apresentam atraso, em que marcos como sentar, ficar em pé e andar ocorrerão normalmente mais tarde, se comparado a uma criança sem a síndrome.

Voivodic (2007) aponta que, normalmente, desde o nascimento, as crianças Down se desenvolvem com um ritmo mais lento do que outras crianças sem. O contato visual, de fixação do olhar, começa mais tarde e a linguagem é uma das áreas com maiores atrasos. A autora pontua que, embora as dificuldades e atrasos na linguagem seja comum na maioria de crianças com a síndrome, as habilidades comunicativas são variadas. Outro aspecto destacado pela autora é o déficit de atenção como uma característica. No que tange ao aspecto cognitivo, a

deficiência mental é considerada uma característica comum nas crianças Down, conforme destaca a autora referida:

É evidente que devido as suas características específicas, oriundas de sua deficiência as crianças com SD necessitam de uma ação educativa adequada para atender suas necessidades educativas especiais. Não há como implementar processos de inclusão que visem de fato a uma escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança com deficiência (VOIVODIC, 2007, p. 18).

Amaral e Piccolo (2019) também reforçam a Deficiência Intelectual como característica frequente e associada a Síndrome de Down: “a síndrome de Down tem sido associada com deficiência intelectual na literatura científica há mais de 150 anos e tem sido pesquisada por estudiosos do desenvolvimento humano ao longo de décadas” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 53). A Deficiência Intelectual:

Refere-se à limitação da funcionalidade. Caracteriza-se pelo funcionamento intelectual abaixo da média. Inicialmente, a definição de DM¹⁴⁶ era baseada dando ênfase somente aos resultados de testes de inteligência ou QI, em vez das habilidades funcionais no seu ambiente natural, como se considera hoje em dia (SCHWARTZMAN, 2003, p. 178).

De acordo com o autor, em razão de outros tempos em processar informações no processo de aprendizagem, “isto afetaria todas as capacidades: autonomia, linguagem, interação social, motricidade etc., em maior ou menor graus” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 245).

Saber dessa discussão implica compreender muitos aspectos que podem ser identificadores de crianças Down, mas mais que isso, auxiliam professores e professoras que lidam com crianças pequenas na Educação Infantil a pensarem suas práticas docentes considerando a multiplicidade de crianças que recebem em suas salas de referência.

Diante disso, Sasaki (2005) acrescenta que o conceito de deficiência não pode ser confundido com o conceito de incapacidade, pois este denota estado inferior e negativo, condição de desvantagem, relacionados a fatores ambientais, como barreiras impostas a pessoas com deficiência por meio de fatores que não constituem barreiras para quem não tem deficiência.

Na Figura 6, a seguir, a criança Down, em pé, ao lado da professora ajuda na hora da rotina entregando as placas com nomes das crianças. Logo, uma criança capaz de participarativamente no interior das práticas docentes foi possível observar na imagem.

¹⁴⁶ Como mencionado anteriormente, atualmente não se usa mais o vocábulo Deficiência Mental, mas Deficiência Intelectual.

Figura 6 - Criança Down participando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Como na imagem acima, urge romper com a ideia de deficiência associada à inferioridade, incapacidade ou limitação. Para que, quando as crianças com deficiência, ou qualquer especificidade do público alvo da Educação Especial, ou mesmo frente a características individuais, tenham o direito a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas a sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, e sobretudo os tempos de aprendizagem, sem com isso excluir o outro¹⁴⁷, o diferente.

Neste módulo foi possível observar na revisão da leitura a comparação de crianças sem a síndrome, padrões abaixo da média, como se houvesse um padrão esperado a ser seguido. E foi apontando para determinismos, padrões, perfis, comportamento e aprendizados esperados que se desdobrou o próximo módulo, no sentido de reconhecer as características comuns, como as descritas anteriormente, sem com isso determinar ou mensurar aprendizagens no interior das práticas docentes.

¹⁴⁷ Skliar (2003).

MÓDULO 2: O LUGAR DA CRIANÇA DOWN DE PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES

Considerando que o sistema de Educação Especial brasileiro, se erigiu reflexo, dentre outros, de desdobramentos de ações internacionais, atualmente, sob o paradigma de *educação para todos*¹⁴⁸, garantiu o direito à educação desde a Educação Infantil, com meios de acesso e de permanência na educação.

O processo de valorização da criança e a construção da concepção da infância também foi fruto de desdobramentos mais amplos¹⁴⁹. Atualmente, a criança tem um lugar¹⁵⁰ importante no contexto social e político brasileiro: lugar de sujeito de direitos, lugar de participação, lugar de protagonismo e um *entre-lugar*, como essa criança é concebida pelo professor e pela professora no contexto das práticas docentes.

Nesse sentido, relacionando as garantias legais e os documentos públicos que se voltaram para a primeira etapa da Educação Básica nacional e do Distrito Federal, o objetivo deste módulo é fomentar a qualidade da educação com orientações de como atuar nas práticas docentes contribuindo para o lugar de protagonista da criança Down ancorados na Sociologia da Infância e na *Pedagogia da Diferença*.

Como dito anteriormente, este não configura como um manual ou parâmetro ideal de práticas docentes, mas como ação orientadora frente à pequena infância plural, atendendo, dentre outros, ao contexto e aos dados empíricos da pesquisa “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, base deste Dossiê.

As seções orientadores deste módulo foram duas: *Atuação nas práticas docentes*, onde abordo a atuação do professor e da professora em práticas docentes numa perspectiva da educação inclusiva e de qualidade, que parte de um ambiente favorecedor das potencialidades e, sobretudo, do respeito aos próprios tempos de aprendizagem de cada criança, alertando o

¹⁴⁸ Mantoan (2015) acerca do paradigma *educação para todos* ao abordar a perspectiva legal da inclusão escolar brasileira, aponta o direito de todos à educação assegurado com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O texto constitucional elege ainda como princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola.

¹⁴⁹ Ariès (1986); Heywood (2004); Kishimoto (1990); Nascimento (2011); Voltarelli (2023), dentre outros.

¹⁵⁰ Agostinho (2018); Cerisara (2004); Sarmento (2003), dentre outros autores. A citação destes três autores referidos justifica-se por abordarem explicitamente acerca do lugar da criança, mas outros autores que se dedicaram aos estudos sociais da infância tanto os escolhidos para compor esta dissertação, como outros não citados, coadunam que as crianças além desses lugares referidos, são atores sociais e produtores de cultura.

professor e a professora acerca do dinamismo para não cair em diferenciações e Adequações Curriculares que não incluem, quando o objetivo é incluir; e *Uma pedagogia da infância e da diferença*, onde destaco o novo paradigma que se almeja, de uma Educação Infantil inclusiva voltada para o reconhecimento e valorização da diferença, do protagonismo e da escuta de cada criança, livre de determinismos.

2.1 Atuação nas práticas docentes

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos iguais para todos. A ambivalência dessa situação assemelha-se a andar no fio na navalha. Exige um equilíbrio dinâmico para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluam nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar de cada aluno (MANTOAN, 2015, p. 83).

Frente à citação que dá abertura a este módulo, a inclusão escolar é complexa, dinâmica e desafiadora, principalmente ao considerar a criança real, uma criança que existe concretamente nas salas de referências, cada uma diferente uma da outras, únicas, singulares, que não se repetem; cada uma com suas especificidades, características físicas, contexto culturais, familiares, em instituições escolares e professores e professoras reais; cada um com uma formação distinta, maneiras ímpares de conceber a criança, a infância e a inclusão escolar. Mantoan (2015) aponta algumas ações necessárias para concretizar a inclusão e alcançar o propósito da *educação para todos*, uma educação de qualidade sem exclusões e exceções, como: recriar o modelo educativo, reorganização pedagógica; garantia de tempo e liberdade para a criança aprender; e formação, aperfeiçoamento e valorização do professor e da professora.

Amaral e Piccolo (2019), neste mesmo sentido, acrescentam fatores que transitam no cotidiano escolar favorecedor das práticas docentes e da inclusão escolar de crianças Down, como a afetividade, a interação social e as mediações na aprendizagem. “O primeiro desafio que se faz necessário esclarecer aos professores, [...] é que um ambiente enriquecedor e uma mediação desafiadora ajuda no desenvolvimento” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 117).

A Adequação Curricular é orientada em documentos¹⁵¹ nacionais e para o sistema de ensino do Distrito Federal com o propósito de assegurar o acesso, a permanência e

¹⁵¹ A Adequação Curricular encontra-se respaldada em documentos nacionais como: Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b) e locais, no Distrito Federal, no documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

prosseguimento com qualidade ao ensino. Mas, funciona como mecanismos e estratégias: “tradicionalmente utilizado para lidar com a diferença nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagens de idade/série escolar” (MANTOAN, 2015, p. 65).

Na imagem a seguir, a criança Down, segura um vidro de cola branca, realizando atividade sob orientação da professora. Na mesa, atividades diferenciadas para a tender às peculiaridades e interesses das crianças plurais da turma observada: a criança Down preferiu fazer atividade de completar o nome com colagem das letras, a criança ao lado escolheu escrever o próprio nome com o uso de lápis, e a outra criança com Necessidades Educacionais Especiais, do lado direito da professora, escolheu desenhar o seu nome em uma folha de papel, como visto na imagem:

Figura 7 - Criança Down realizando atividade de colagem.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 7, foi possível perceber o envolvimento da criança Down e o esforço próprio em conseguir executar a atividade. A professora, observa o protagonismo. Nesse ínterim, o desafio é considerar as diferenças de cada criança em processos educacionais para todos, que exige que o professor e a professora estejam atentos às práticas docentes ao diferenciar, em uma sociedade em que supervaloriza conteúdos, padrões esperados, e que concebe a instituição escolar como lugar de aprendizagem racional e preparação para o futuro (MANTOAN, 2006; 2015).

De acordo com a autora referida, para uma educação e práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva e de qualidade, deve predominar a experimentação, a descoberta, a

coautoria do conhecimento, em um ambiente favorecedor das potencialidades de cada criança, de seus interesses e de tempos próprios de aprendizagem. Ensinar a todas as crianças sem discriminação, é o desafio, sem práticas diferenciadas pra quem tem outros tempos de aprendizagem, como as crianças com deficiência, se ajustando aos novos parâmetros da ação educativa. Na Figura 8, a seguir, o percurso desenhado no chão desafiou e convidou a brincadeira, a criança Down de costas e a professora coadjuvante incentiva:

Figura 8 - Criança Down brincando pelos percursos de brincadeiras.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Diante da observação da figura, ensinar a turma toda sem exceção e sem exclusão parte do seguinte pressuposto: “Parte do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades” (MANTOAN, 2015, p. 71).

Nesse sentido, as características da Síndrome de Down ou outras especificidades são reconhecidas, mas não restringem o processo de ensino nem as práticas docentes. Ensinar sem diferenciar com base na deficiência pressupõe o abandono do ensino tradicional de transmissão, e a adoção de uma pedagogia ativa, integradora e dialógica, contrapondo visão unilateral, individualizada e hierárquica. Ensinar a turma toda, sem exceção, sem diferenciação para crianças Down, ou público alvo da Educação Especial, a diferenciação é feita pela criança e não pelo professor ou pela professora. “Esta inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma” (MANTOAN, 2015, p. 72).

Conforme Mantoan (2015), essa inversão demanda do professor e da professora o compromisso de atualização e estudo, deixar de repetir e transmitir o conhecimento de maneira simplista, dar abertura a diferentes ângulos, amplitudes e perspectivas para a crianças. As atividades apresentadas são diversificadas e estas são escolhidas pelas crianças, o professor acompanha o desenvolvimento, atende as demandas salientadas pelas crianças. A sala de referência tornar-se assim um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e partilhamentos.

Amaral e Piccolo (2019) reforçam que não bastam atitudes isoladas de um ou outro professor ou professora, ou de uma instituição escolar, mas a implantação de mudanças que respondam as questões e as demandas educacionais cotidianas, que envolvem questões mais amplas como formação docente e políticas públicas.

Na imagem a seguir, a disposição e organização das crianças e a posição da professora em sala de referência: um grande grupo e a professora mediando em posição facilitadora, entre as crianças com Necessidades Educacionais Especiais, uma do seu lado direito e outra do lado esquerdo e ao mesmo tempo poder atender e supervisionar todas as outras crianças:

Figura 9 - Crianças em grupo e a professora orientando a atividade para todos.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 9, após brincarem no parque e voltarem para a sala de referência, a professora faz uma atividade e orienta a todos. A criança Down, ao lado esquerdo, aparentemente olha e segue atenta aos comandos da professora, demonstrando interesse e envolvimento.

Nesse sentido, Mantoan (2015) explicita que para atender às especificidades das crianças plurais, as atividades precisam ser desafiadoras, e a criança pode optar por desenvolver

em grupo ou sozinho. Logo, a possibilidade de ensinar a turma toda depende de uma prática pedagógica mais ampla, como restruturação inclusive do Projeto Político Pedagógico para os novos parâmetros da ação educativa.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõe a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79).

Muitos professores esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas, a exercer práticas docentes eficazes para com as crianças com deficiências, ou que tenham dificuldades de aprendizagem, “anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinido as suas salas de aulas, garantindo a solução de problemas” (MANTOAN, 2015, p. 79). Muitos acreditam sobretudo na conceitualização da Síndrome de Down¹⁵², a etiologia, os prognósticos da Síndrome de Down, métodos e técnicas infalíveis.

O segundo desafio é a questão da formação de professores e sua capacitação para atuar [...] diante das necessidades da criança com síndrome de Down. Pesquisadores e estudiosos argumentam que é quase impossível desenvolver, na formação inicial do professor, um conhecimento abrangente [...] para as diferentes patologias (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 119).

Considerando que a inclusão está posta, e a inclusão escolar prescinde de formação continuada dos professores. Como mencionado anteriormente, Amaral e Piccolo (2019) apontam ainda a importância da apropriação dos conhecimentos em relação às características da Síndrome de Down como favorecedora da aprendizagem e do sucesso da inclusão escolar: “A criança com Síndrome de Down precisa ter seu tempo respeitado para realizar tarefas. [...] Respeitar o ritmo necessário de aprendizagem da criança é imprescindível para auxiliar sua construção de conhecimento” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 110).

Mas, voltando ao questionamento basilar deste Dossiê: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente? Não há uma resposta pronta e definida, uma vez que atuar com práticas docentes inclusivas implica ressignificar as práticas docentes, a instituição escolar, a educação do contexto excludente, diferenciados somente para uns. Na Figura 10, a seguir, é possível

¹⁵² Embora alguns autores como Nozi e Vitaliano (2012) e Amaral e Piccolo (2019) reconheçam a importância de conhecimentos específicos sobre as Necessidades Educacionais Especiais, inclusive que abordam a especificidade da Síndrome de Down, Mantoan (2015) alerta a necessidade de rever processos formativos existentes frente a inexistentes métodos e técnicas capazes de atender a todos diante da complexidade da educação inclusiva.

visualizar uma criança Down com supervisão da professora fazendo uma pintura para uma exposição,¹⁵³ que iria acontecer nos próximos dias na unidade escolar:

Figura 10 - Criança Down e professora em atividade individual.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem 10, a criança Down, além das atividades coletivas, também participou atividades individuais, como as outras crianças. Esse momento registra não somente uma professora com uma criança Down (como fez com outras crianças na sala), mas também permite indicar que nesse gesto de compartilhar com a criança de uma atividade, uma de frente a outra, sentadas em uma carteira proporcional à estatura infantil, trocando traços, cores e olhares, é também uma demonstração de que a interação com esse sujeito – a criança – é o que importa, principalmente no quesito de experiências com a linguagem artística, no caso, uma pintura para a exposição.

Durante a observação da pintura colaborativa de um ônibus, como na imagem referida, foi possível inferir que a professora, intencionalmente, planejou uma dinâmica em que todas as crianças da turma se envolvessem na atividade proposta. Depois da criança Down, outras crianças foram convidadas a sentar e a continuar a pintura, e juntos, gradativamente, foram concluindo a pintura e montando as peças que seriam expostas para a comunidade escolar: ônibus, metrô, carros, trem, dentre outros. Além das maquetes de meios de transporte, foi confeccionado um mural, registrado na Figura 1 deste Dossiê. Com um olhar avaliativo, acerca dessa atividade, da Figura 10, cores, formas, tamanhos, dimensões, textura, sons, atenção,

¹⁵³ A exposição que iria acontecer era sobre meios de transporte, conforme ilustrou a imagem 2 anteriormente.

concentração, esperar a vez, coordenação motora, dentre indescritíveis vivências, valores e conceitos culturais foram experenciados pelas crianças, sem diferenciação, pela diferença, de cada criança.

Dessa forma, atenta-se para o que Schoroeder (2012, p. 79) indica ao expressar que, “de modo geral, é possível afirmar que toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outro”. A professora e a crianças estão em interação não somente na imagem captada como na observação da ação praticada, realizada pela pesquisadora na hora desse registro. Todavia, não podemos esquecer que:

É bem verdade que ela [a arte em sala] é também expressão individual, é um modo de dar forma a sentimentos e sensações próprios. Entretanto, essa individualidade também nem sempre é respeitada, visto que um procedimento bastante comum nas classes de Educação Infantil ainda é fornecer um desenho pronto para que seja colorido segundo as cores indicadas pela professora (com sanções para os que desobedecem). Ou então obrigar que todas as crianças cantem uma música reproduzindo os mesmos gestos criados pela professora. Pergunto: qual o espaço para a individualidade numa atividade em que a criança se limita a cumprir ordens? (SCHROEDER, 2012, p. 79).

A pergunta realizada ao final do trecho anterior pode aqui ser considerada como uma reflexão a ser feita por toda professora e todo professor que se utiliza das diversas linguagens para proporcionar experiências diversificadas para as crianças, incluindo as crianças Down.

Nesse sentido, documentos normativos e orientadores¹⁵⁴ para a primeira etapa da Educação Básica propõem, dentre outras, a imersão nas múltiplas linguagens¹⁵⁵, assim como diferentes gêneros e maneiras de expressão, interação com a linguagem escrita e oral, recriação de contextos significativos, confiança, participação, curiosidade, interação, preservação do meio ambiente, práticas e conhecimentos da biodiversidade, das manifestações culturais brasileiras, acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

¹⁵⁴ Brasil (2010); Brasil (2018). Tais documentos e outros citados, foram frutos de ações mais amplas. Ressalta-se que este Dossiê, e a dissertação que deu base a este material, teve o intuito de abordar alguns destes documentos que circulam atualmente de cunho normativo e orientação para os sistemas de ensino e para as práticas docentes, nacional e local, para o Distrito Federal, sem a intenção esgotar todos eles.

¹⁵⁵ Pattuzzo e Gonçalves (2019) apontam que as cores, formas, desenhos, imagens, sons estão presentes nas vidas das crianças desde o nascimento, e na vida escolar não é diferente. As crianças utilizam diferentes linguagens para se expressarem, ao cantar, ao colorir, ao brincar ao se movimentar e ao aprender coisas novas com seus pares e professores. Logo, urge que a criança tenha possibilidades de se manifestar utilizando suas linguagens no interior das práticas docentes pois lhes proporcionam aprendizagens significativas e desenvolvimento. Os autores alertam que nem sempre as linguagens das crianças foram compreendidas, e que existem ocasiões em que há a presença de resistência a essas expressões.

2.2 Uma pedagogia da infância e da diferença

Pensem em uma escola infantil como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensem na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo. Certamente, temos de ajustar o nosso sistema de tempos em tempos enquanto o organismo segue a sua vida, assim como os navios precisam reparar suas velas ao mesmo tempo em que seguem sua rota no mar. Também tem sido importante para nós que o nosso sistema escolar vivo se expanda na direção do mundo das famílias, com o seu direito de conhecer e participar. Depois, ele expande-se para a cidade, com a sua vida própria, seus padrões de desenvolvimento, suas instituições, conforme pedimos que a cidade adote as crianças como portadores e beneficiários de direitos específicos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 69).

A epígrafe acima destaca uma das duas vertentes que contribuiu para os novos paradigmas de infância, tecida por Nascimento (2011), a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia. Essa citação é fruto de uma entrevista feita pela pesquisadora italiana Lella Gandini com Loris Malaguzzi, fundador do sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, que tem sido debatido e servido de fonte de experiência para outros países quanto a sua abordagem¹⁵⁶. No trecho em destaque, o pedagogo italiano trata dos princípios básicos para se pensar a organização e as escolhas educacionais feitas em Reggio Emilia. No cotejamento com o presente estudo, o trecho permite pensar que a escola para as crianças pequenas, seja no Brasil ou na Itália, respeitando seus contextos diversos, pode ser vista pela metáfora do organismo vivo ou de um transporte como o navio, em movimento, que tome as relações entre todos os envolvidos, incluindo a família e a sociedade no geral, tendo como prioridade a efetivação dos direitos de todas as crianças.

Na Figura 11, que segue a seguir, as crianças durante os percursos e deslocamentos para realização de diferentes atividades brincaram, cantaram música e fizeram gestos incentivadas e orientadas pela professora:

¹⁵⁶ Aqui segue-se o evidenciado por Bujes (2008), de que os mentores e especialistas pela iniciativa de Reggio se recusam em apontar como um modelo a ser seguido, mas preferem utilizar o termo abordagem, para se referir ao projeto de Educação Infantil cunhado na região italiana.

Figura 11 - Crianças se deslocando em fila brincando durante o percurso.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem, o brincar e o interagir são registrados como realmente devem ser em uma instituição de Educação Infantil: como ação cotidiana. Atualmente, a criança pequena de 0 (zero) a 5 (cinco) anos da primeira etapa da Educação Básica, conta com um aparato legal¹⁵⁷ e um sistema de educação que lhes asseguram em ambientes de educar e cuidar, o brincar e o interagir. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)¹⁵⁸ considera a vinculação indissociável entre educar e cuidar e os eixos estruturantes da Educação Infantil: interação e brincadeira, articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010).

O documento supra referido, destaca os 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, e os 5 (cinco) campos de experiências: O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Além disso, o sistema de ensino do Distrito Federal, para a rede pública de ensino da Educação Infantil, além das orientações nacionais, conta com Currículo em Movimento da

¹⁵⁷ Basilarmente na Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 1996, (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dentre outros.

¹⁵⁸ Constitui um documento normativo, uma referência para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas e orientam as práticas docentes, em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2014). O documento fundamentado na (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, e orientado pelos princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), os princípios éticos, políticos e estéticos, integra o conjunto normativo da política nacional de educação voltados para a criança pequena.

Educação Básica – Pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014b), o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014, (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o atual Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), com o objetivo de atender as especificidades regionais local.

Na imagem a seguir, durante a acolhida coletiva, todas as crianças dançaram e se divertiram diariamente:

Figura 12 - Criança Down na acolhida dançando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 12, a criança Down, segurando mão e ao lado da professora, que incentivou sua participação e protagonismo. Na imagem referida, o envolvimento da professora chama a atenção na cena, atendendo as orientações para a primeira etapa da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente, as crianças, no bojo do sistema de educação inclusiva, contam com a perspectiva legal da inclusão nacional e local¹⁵⁹.

Diante disso, como visto no módulo anterior e neste, mesmo diante de avanços e conquistas importantes no campo da Educação Especial, Mantoan (2015) reconhece que a escola se democratizou; abriu-se para novos grupos sociais, tornando sempre necessário questionar, repensar o modelo de ensino de sistemas escolares marcados por divisão de alunos

¹⁵⁹ Com documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), e no Distrito Federal Orientação Pedagógica - Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010).

como normais, anormais, modalidades de ensino especial e regular, professores especialistas determinados áreas, saberes, matérias e assuntos específicos.

Além disso, embora estudos apontam para a formação inicial insuficiente¹⁶⁰ do professor para enfrentar os desafios da inclusão escolar, já passados mais de 30 (trinta) anos da construção e consolidação do sistema inclusivo brasileiro, é um consenso nos estudos da importância da formação continuada¹⁶¹ e em serviço¹⁶².

Diante disso, as práticas docentes na perspectiva da inclusão escolar implicam reviravoltas, mudanças¹⁶³, extinção de categorizações, sendo urgente um novo paradigma de inclusão, de uma educação voltada para o reconhecimento e valorização da diferença, livre de preconceitos (MANTOAN, 2015).

Mas eles são apenas pessoas com Síndrome de Down, talvez a deficiência mental associada a alterações cromossômicas mais frequente do planeta, entre bebês nascidos vivos. Atinge todas as raças e continentes, não importando sua localização geográfica, renda *per capita*, condições de higiene ou nutrição. [...] crianças brasileiras que enfrentam uma dupla dificuldade: os problemas específicos dessa anomalia e aqueles criados por uma sociedade mal informada e preconceituosa como a nossa (WERNECK, 1993, p. 23).

Frente a discursos, legislações no campo da infância e ações afirmativas de inclusão, Skliar (2003) tece acerca da *Pedagogia da Diferença* e alertam sobre ações normalizadoras que reverberam sobre os sujeitos público alvo da Educação Especial, relacionando com a ideia subjacente da construção de uma normalidade, fruto de contextos históricos e de invenções que reforçam:

Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, surdezess e cegueiras, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc. [...] Egocêntrica normalidade cuja infame tentação é a invenção do anormal (SKLIAR, 2003, p. 145).

¹⁶⁰ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007).

¹⁶¹ LDB, Lei n. 9.394 de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001a); Resolução CNE/CP Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001b); Decreto 6.094 de 2007, (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008); (BNC- Formação), (BRASIL, 2019).

¹⁶² Mantoan (2015).

¹⁶³ Embora esse Dossiê usa como fundamentação a Resolução n. 2 de 20 dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), urge destacar que o referido documento encontra-se questionado e solicitado sua revogação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2023).

Nesse sentido, considerando a reflexão da autora supracitada, coadunado com Skliar (2003), tece reflexões em relação ao outro, e aqui, pode-se problematizar e pensar na criança Down, ou em cada criança singular no interior das instituições educativas:

Foi e ainda é inventado [...] representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro deficiente, uma alteridade *deficiente*, ou então, um outro *anormal*, uma alteridade anormal. [...] Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto [...] de um sonho ou ideal [...] de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro. [...] uma aprendizagem veloz, circular e consciente. E tudo isso pensado como um movimento cênico que representa o Paraíso. O Paraíso da normalidade. [...] numa invenção (SKLIAR, 2003 p. 152-153).

Coadunado com a citação acima, Skliar (2003) problematiza o outro, denominado de sujeitos com deficiência. Nesse sentido, a diferença de cada criança, não cabe em perfis predeterminados, categorias, identificação, rótulos, diferenciação entre crianças mais adiantadas ou mais atrasadas.

Na imagem a seguir, crianças e professora brincam de faz de conta, mostrando que todas podem e devem protagonizar no contexto da Educação Infantil, sem exceção:

Figura 13 - Criança Down em atividade de faz de conta.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Toda as crianças são únicas, heterogêneas e diferenciar para incluir é possível, e como exemplo, de diferenciar para incluir, Mantoan (2015) exemplifica: uma criança que faz uso de cadeira de rodas pode optar pelo lugar que deseja ocupar em sala de referência. Esta criança não pode ser colocada em uma posição à frente de todos, definido por especialista que decidiu o que seria melhor para ela. Assim, na diferenciação, foi resguardado o direito à igualdade, de

estudar juntamente com outras crianças, e a diferença com apoio de recurso e equipamentos, lhe facultando a liberdade em escolher onde deseja sentar, participar e aprender.

Mantoan (2015), aponta que urge questionamentos das próprias práticas, nos caminhos do conhecimento científico, legislação, conversa e trocas de experiências com grupos de estudos entre professores e professoras para compreensão dos desafios da inclusão escolar.

Figura 14 - Criança Down brincando de casinha com seus pares.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem 14, as crianças brincam com seus pares e, aparentemente, a criança Down, de camiseta preta, lidera a brincadeira, participando e sendo protagonista, à sua maneira, oferecendo um alimento que escolheu no armário, preparou em uma panela no fogão e, em seguida, compartilhando com um de seus pares. E é à sua maneira porque não existe um modo correto ou errado da criança, seja ela Down ou não, exercer seu protagonismo, por isso que entendemos que todas são plurais e têm ações reais, que muitas vezes escapam de sentido dentro de uma perspectiva adultocêntrica de observação e acompanhamento dos pequenos ao longo da primeira etapa.

Atentar-se para essa função ou condição da instituição educativa para os pequenos é observar as dinâmicas de formação de professoras e professores para a Educação Infantil, tendo como foco a constituição daquilo que estudos têm apontado como uma *Pedagogia da Infância*, que permite práticas pautadas pelas experiências com as diversas linguagens, no protagonismo e escuta atenta das crianças, que reverberam nas ações vivenciadas nas salas de referência onde as crianças permanecem grande parte do tempo na instituição.

Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas nos parâmetros curriculares nacionais na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum (COSTA; GOMES, 2019, p. 205).

Diante disso, a formação do professor passou por mudanças¹⁶⁴ e orientação para as práticas docentes. Houve um processo de transformação, mas frente a avanços e desafios, permeiam as práticas docentes, num movimento dinâmico, e um convite à mudança ressoa para atender aos novos paradigmas da perspectiva da educação inclusiva, considerando a crianças e seu lugar constituido social e politicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal intenção deste Dossiê, com a coletânea de conteúdos teóricos, com a revisitação a dissertação “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), com considerações e retratos das práticas docentes da pesquisa *in loco*, foi reafirmar que as crianças Down, assim como todas as crianças, são sujeitos históricos e de direitos, e fortalecer reflexões sobre as relações das crianças plurais e as práticas docentes numa proposta de intervenção no contexto de pesquisa como espaço democrático de encontro e de troca de saberes com a inclusão irrestrita desde a infância.

Os desafios e as barreiras na efetivação de práticas docentes que englobam crianças plurais e a discussão neste Dossiê recai sobre a especificidade da Síndrome de Down, como qualquer criança, tendo em vista determinismos genéticos, padrões, perfis e aprendizagens esperadas, são reais.

Na pretensão de problematizar as práticas docentes, considerando que a educação tem uma importante relevância como fator de transformação social, uma educação atenta as diferenças, livre de preconceitos que atenda a todas as crianças, sobretudo as Downs que em razão de suas especificidades e características apresentam outros tempos de aprendizado.

Nesse sentido, no Módulo 1, reconheceu-se as normalizações culturais engendradas socialmente, que ditam uma norma social esperada socialmente sob o prisma determinismo genético, padrões, aprendizagem esperados para todas as crianças. Apresentou-se algumas

¹⁶⁴ Houve um processo de transformação com a implantação de uma legislação inclusiva, sobretudo referente a formação do professor com o público da Educação Especial, conforme Nonato e Costa (2018).

características comuns da Síndrome de Down e as necessidades de ação educativa de qualidade face às especificidades individuais e singulares dessas crianças.

No Módulo 2, problematizou-se como atuar nas práticas docentes, apontando que não há uma resposta pronta e definida, um manual, metodologias e técnicas específicas infalíveis a serem implementadas, mas orientações, que, aliadas à Sociologia da Infância e à *Pedagogia da Diferença* podem ser eficazes na promoção de práticas docentes e na inclusão irrestrita, em que a diferença é reconhecida, sem excluir pela própria diferença, valorizando, sobretudo o lugar de protagonista da criança no interior das práticas e seus tempos próprios de aprendizagem.

Frente a isso, o grande desafio nas práticas docentes para o professor e para a professora é não cair em armadilhas que levam a ações que excluem pela diferença, pela deficiência, exigindo do professor e da professora dinamismo nas diferenciações, flexibilizações e Adequação Curriculares orientadas legalmente, em documentos públicos.

Diante disso, emerge, frente ao conhecimento e a compreensão acerca da especificidade da Síndrome de Down, subsídios que podem auxiliar professores e professoras a pensarem e problematizarem suas práticas, levando em conta a criança real, com suas características peculiares, considerando a multiplicidade de crianças que recebe em suas salas de referências, no apelo a mudanças para atender aos novos paradigmas e à necessidade da perspectiva inclusiva irrestrita e para todos(as), sem cair em diferenciações ou estereotipificações que não incluem, quando o objetivo é incluir, e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente.

A discussão vai permanecer aberta face às multifacetadas da inclusão escolar, os desafios da constituição das práticas docentes, formação do professor, políticas públicas e a criança plural, única e que ao se repete.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis - Revista do programa de pós-graduação em educação**, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan/jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327027655_A_ESCUTA_DAS_CRIANCAS_E_A_DOCENCIA_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 de fev. 2023.
- ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- AMARAL, Lilian Pinto; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Aprendizagem para a criança com síndrome de Down:** desafios do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes e perspectivas de ação. **Revista do Centro de Educação**, cadernos: n. 22, p. 1-8, ed., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-20A14>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 20 dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt#_. Acesso em: 11 out. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnecp-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnecp-022015-movimento-revoga-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo.** São Paulo, 2004. p. 7-16.

COSTA, Ademárcia Lopes; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, p. 203-212, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil, 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil, 2018. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica - Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDWARDS; Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da crianças:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 set. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A Pré-Escola na República. **Pro-Posições**, Campinas/Unicamp, v. 3, p. 55-66, dez. 1990. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1692/3-artigo-kishimoto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos:** estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202051/001106374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4100/2690>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da Diversidade: Normalizar o outro e familiarizar o estranho. Anais, 27 ª **reunião anual da Anped**, GT 15: Educação Especial, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-da-diversidade-normalizar-o-outro-e-familiarizar-o-estranho>. Acesso em: 08 mar. 2023.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo escolar de crianças com Síndrome de Down.** 2011. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2011. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22012014-102952/publico/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Lília MA; EI-HANI, N Charbel; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-158, jan./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação de professores: uma visão inclusiva.** Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47469>. Acesso em: 01 dez 2022.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

PATTUZZO, Yngrid Galimberti. GONÇALVES, Élida dos Santos. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 08, v. 01, p. 53-71, ago. 2019. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-22, 2003. Disponível em:
<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmento.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005. Disponível em:
https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **LTP**, Campinas , v. 30, n. 58, p. 77-85, jan. 2012. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722012000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 maio 2023.

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

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Francisco Fernando; ROCHA, Lorena Fernanda de Jesus; RODRIGUES, Maria de Jesus. **Síndrome de Down:** A inserção do Lúdico no seu desenvolvimento. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down.** 2018. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4426/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Elaine%20Cristina.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 13, n. 3, set/dez. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down.** 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul.** Curitiba, CRV: 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças Sul Americanas nos estudos da infância. **Serviço Social Em Debate**, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2021. Disponível em:<https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496> Acesso em: 10 de fev. 2022.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre pessoas com síndrome de Down. 2 ed. ver, e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.