

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

IVÓN RAQUEL DÍAZ PEDRAZA

**PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM
SÍNDROME DE DOWN NA PANDEMIA DA COVID-19: significações de
professores, familiares e os próprios estudantes**

MACEIÓ

2022

IVÓN RAQUEL DÍAZ PEDRAZA

**PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM
SÍNDROME DE DOWN NA PANDEMIA DA COVID-19: significações de
professores, familiares e os próprios estudantes**

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ

2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

D542p Díaz Pedraza, Ivón Raquel.

Processo educativo em sala de aula comum de estudantes com síndrome de down na pandemia da COVID-19 : significações de professores, familiares e os próprios estudantes / Ivón Raquel Díaz Pedraza. – 2022.
122 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 86-92.

Apêndices: f. 93-122.

1. Processo educativo. 2. Inclusão escolar. 3. Pandemia. 4. COVID-19. 5. Down, Síndrome de. I. Título.

CDU: 376:61

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe (Anita), meu anjo do céu, minha força. Ao meu pai (Jairo), meu exemplo de trabalho e perseverança. Ao meu filho (Simón), toda a minha vida, a razão de ser cada dia melhor. Ao meu noivo (Mauricio), meu apoio, meu parceiro, meu companheiro de vida.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação insere-se numa etapa da minha vida profissional e pessoal em que o crescimento, a aprendizagem, a transformação e o contributo se devem ao apoio essencial daquelas pessoas a quem devo a minha gratidão.

A Deus e à Santíssima Virgem Maria, que conhecem minhas lutas, meus momentos de dor, minhas alegrias, e colocaram todas as oportunidades em meu caminho sem me deixar desistir.

À minha família, meu motor, às pessoas que são a base e a pedra que sustenta minha vida. Minha mãe, que se despediu há dois anos com a ilusão e o orgulho de ver mais uma conquista na sua filha. Que agora do céu cuida de todos os nossos passos, e de quem herdei a força e a perseverança para continuar trabalhando pelos meus sonhos. Meu pai, a pessoa mais nobre, honesta, trabalhadora, responsável e comprometida que conheço, o melhor exemplo que tenho de que quando tudo é feito com amor, os melhores frutos podem ser colhidos. À minha irmã e sobrinha, que à distância foram motivação, apoio e acreditaram em todas as lutas que enfrentei.

Ao meu pedaço de vida, minha outra metade, para quem sou uma mulher melhor, profissional, mãe, o Simón, meu homenzinho cheio de luz, amor, humildade, minha companhia diária, que luta ao meu lado cada uma das minhas batalhas. Eu te amo infinito filho.

Ao meu amor, “vaga-lumes sob o mesmo céu”. Agora é a hora, sempre foi e sempre será. Mauricio, o amor, amigo, amante, parceiro, guia, psicólogo, biólogo, que de mãos dadas tem percorrido todas as terras comigo, sem se adiantar, sem ficar para trás, longe, perto, conhece cada passo, tem sido força para me levantar quando eu tento desistir, acredita em mim quando não me conheço, tem as palavras quando eu só tenho silêncios, essa conquista também é sua.

À professora Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, por abrir as portas do seu coração para me ensinar a partir dele, e deixar uma marca indelével em minha vida. Pela paciência, pelo apoio, por acreditar no meu trabalho e que com certeza somos construtores de mudanças para aqueles que lutam incansavelmente para ter voz.

Quem posso chamar de meus amigos, meus queridos NEEDI, vocês são tudo o que eu não esperava ter de um país que agora posso chamar de minha segunda casa, vocês são irmandade. À Quitéria, Raíssa, Luana, Nágib, Sirlene, Larissa, Suzy,

Rosiane, Samara Calvacanti, Samara Cunha, Vitória, Tarciana, Márcia, Elisângela, obrigada por ter me recebido como uma de vocês, pelo aprendizado compartilhado, pelas discussões das sextas-feiras, pelo trabalho árduo, “la chica colombiana” sempre terá as portas de seu coração e de seu país para cada um de vocês...”Avantes na luta”.

Às professoras Dra. Deise Juliana Francisco e Dra. Vera Lucía Messias Fialho Capellini, por aceitarem o convite e fazerem parte da banca de avaliação desta dissertação. Agradeço suas contribuições, orientações e apoio constante para a construção deste trabalho.

Aos professores do PPGE, Dra. Deise, obrigada por confiar e apoiar meu trabalho, toda minha admiração e gratidão. Professores Dr. Silvio Sánchez Gamboa e Dr. Walter Matias Lima, um prazer ter estado em suas aulas e compartilhado conhecimento para a construção de uma educação de qualidade.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL, ao Comitê de Ética da UFAL e o Comitê de Ética da UNAB, por me permitir o desenvolvimento desta pesquisa.

À Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), pela outorgação da bolsa e financiamento da pesquisa.

Finalmente, aos participantes desta pesquisa, Peter, James, Paula, Francesca, Nicole, Maria Cristina, Jorge, Camila e Laura. Sem vocês, esta dissertação não teria sido possível. Para vocês e para todas as pessoas que motivam meu trabalho como profissional, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho visou apreender as significações dos diferentes envolvidos (professores, famílias e estudantes) sobre o processo educativo dos estudantes com Síndrome de Down (SD) conduzido na sala de comum em escolas da cidade Maceió/Brasil e Bucaramanga/Colômbia, durante a pandemia da COVID-19. Como objetivo específico foi delimitado: compreender as mediações que permeiam o processo educativo de estudantes com SD na sala de aula comum. A pesquisa orientou-se teórica e metodologicamente pela Psicologia Sócio-Histórica (PSH) a partir das produções de Vigotski sobre a Defectologia e, tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Participaram da pesquisa duas professoras (uma regente da sala de aula comum e uma do Atendimento Educacional Especializado - AEE), um estudante com SD, e a sua mãe, todos da cidade de Maceió. Além disso, duas professoras (regentes da sala de aula comum), um estudante com SD, a mãe e o pai do estudante, todos da cidade Bucaramanga. Para a produção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e o procedimento de Desenhos-Estórias, desenvolvidos na sua totalidade em ambiente virtual. Para a análise dos dados, utilizamos os Núcleos de Significação e a interpretação a partir das categorias: Historicidade, Mediação e Sentido e Significado. Os dados mostram que as significações tanto nas participantes professoras do Brasil quanto da Colômbia são marcadas por aspectos materiais na sala de aula comum com os estudantes com SD, e que a pandemia se configurou como um elemento de mediação. Dentro desses aspectos materiais, foi vivenciado um retrocesso em direção ao paradigma da integração educacional, com presença da hegemonia de aspectos da escola tradicional, a falta de formação dos professores que orientam a sua intervenção pelo capacitismo e pelo modelo biológico da deficiência, assim como condições precárias de trabalho para estes profissionais. Sobre os dados das famílias participantes, se remetem as significações sobre os determinantes sociais e políticos da reprodução de uma Educação Especial para estudantes com deficiência, multiplicando o discurso nas famílias sobre a importância de uma educação diferenciada. Além disso, ficou evidenciada e ratificada a importância do papel da família nesse processo educacional, principalmente no momento do ensino remoto desencadeado pela pandemia da COVID-19, evidenciando a precariedade nos canais de comunicação família-escola, o que não permitiu avançar neste aspecto material da mediação necessárias ao aluno e ao seu desenvolvimento. Por fim, as significações produzidas pelos alunos participantes, corroboram o que foi encontrado nas significações dos demais participantes, pois apreendemos que seu processo educativo está pautado no viés biologizante e naturalizante da deficiência. O aluno que é integrado na sala de aula comum, mas sem ser aquele ser humano mediado social, cultural e historicamente para a inclusão. Com isto, pode-se concluir que a pandemia colocou o estudante com Síndrome de Down em uma condição ainda mais precária e invisibilizada de educação.

Palavras-chave: Processo educativo. Inclusão. Sócio-Histórica. Pandemia COVID-19. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This research aimed to apprehend the meanings of the different stakeholders (teachers, families, and students) on the educational process of students with Down Syndrome (DS) conducted in the common room in schools in the city of Maceió/Brazil and Bucaramanga/Colombia, during the COVID-19 pandemic. As a specific objective, it was delimited: understand the mediations that permeate the educational process of students with DS in the common classroom. The research was theoretically and methodologically guided by Socio-Historical Psychology (PSH) based on Vigotski's productions on Defectology, and having as its basis the Historical-Dialectical Materialism (MHD). Two teachers participated in the research (one teacher from the common classroom and one from the AEE), a student with DS, and his mother, all from the city of Maceió. In addition, two teachers (regents of the common classroom), a student with DS, and the student's mother and father, are all from Bucaramanga city. For the production of data, we used the semi-structured interview and the Drawing-Story procedure, developed in its entirety in a virtual environment. For data analysis, we used the Nuclei of Meanings and the interpretation from the categories: Historicity, Mediation and Sense and Meaning. The data show the apprehension of the meanings marked in the particularities present both in the participating teachers from Brazil and Colombia, of material aspects in the common classroom with students with DS, in which the pandemic is configured as an element of mediation. Within these material aspects, there is a setback towards the paradigm of educational integration, with the presence of the hegemony of aspects of the traditional school, the lack of training of teachers who guide their intervention by the ability and the biological model of disability, as well as precarious working conditions for these professionals. On the data of the participating families, the meanings of the social and political determinants of the reproduction of a Special Education for students with disabilities are referred to, multiplying the discourse in families about the importance of a differentiated education. In addition, the importance of the role of the family in this educational process was evidenced and ratified, especially at the time of remote teaching triggered by the COVID-19 pandemic, evidencing the precariousness in the family-school communication channels, which does not allow progress in this material aspect of education. mediation necessary for the student and his/her development. Finally, the meanings produced by the participating students ratify what was found in the meanings of the other participants, as we learned that their educational process is based on the biologizing and naturalizing bias of disability, the student who is integrated into the common classroom, but without being that human being socially, culturally and historically mediated for inclusion. With this, it can be concluded that the pandemic has placed the student with Down Syndrome in an even more precarious and invisible condition of education.

Keywords: Educational Process. Inclusion. Socio-Historical. COVID-19 Pandemic. Down Syndrome.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo aprehender las significaciones de los diferentes actores (docentes, familias y estudiantes) sobre el proceso educativo de estudiantes con Síndrome de Down (SD) realizado en la sala común de escuelas de la ciudad de Maceió / Brasil y Bucaramanga / Colombia, durante la pandemia de COVID- 19. Se definió el siguiente objetivo específico: comprender las mediaciones que permean el proceso educativo de los alumnos con SD en la sala de aula común. La investigación estuvo orientada teórica y metodológicamente por la Psicología Sociohistórica (PSH) a partir de las producciones de Vigotski sobre Defectología, y teniendo como base el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD). En la investigación participaron dos profesoras (una profesora regente de sala de aula común y otra de AEE), un alumno con SD y su madre, todos de la ciudad de Maceió. Además, dos profesoras (regentes de sala de aula común), un alumno con SD, la madre y el padre del alumno, todos de la ciudad de Bucaramanga. Para la producción de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y el procedimiento Diseños-Historias, desarrollados en su totalidad en entorno virtual. Para el análisis de los datos utilizamos los Núcleos de Significación y la interpretación a partir de las categorías: Historicidad, Mediación y, Sentido y Significado. Los datos que las significaciones tanto en las participantes profesoras de Brasil como de Colombia, son marcadas por aspectos materiales en la sala de aula común con estudiantes con SD, en el que la pandemia se configura como un elemento de mediación. Dentro de estos aspectos materiales, existe un retroceso hacia el paradigma de la integración educativa, con la presencia de hegemonía de aspectos de la escuela tradicional, la falta de formación de docentes que orientan su intervención a través del capacitismo y el modelo biológico de la discapacidad, así como precarias condiciones laborales de estas profesionales. Sobre los datos de las familias participantes, se refieren las significaciones sobre los determinantes sociales y políticos de la reproducción de una Educación Especial para estudiantes con discapacidad, multiplicando el discurso en las familias sobre la importancia de una educación diferenciada. Además, se evidenció y ratificó la importancia del rol de la familia en este proceso educativo, especialmente en el momento de la enseñanza remota desencadenada por la pandemia del COVID-19, evidenciando la precariedad en los canales de comunicación familia-escuela, que no permite progreso en este aspecto material de la educación, mediación necesaria para el estudiante y su desarrollo. Finalmente, las significaciones producidas por los estudiantes participantes, corrobora lo encontrado en las significaciones de los demás participantes, pues aprendimos que su proceso educativo se basa en el sesgo biologizante y naturalizador de la discapacidad, el estudiante que se integra al aula común, pero sin ser ese ser humano mediado social, cultural e históricamente para la inclusión. Con esto, se puede concluir que la pandemia colocó al estudiante con Síndrome de Down, en una condición de educación aún más precaria e invisibilizada.

Palabras clave: Proceso Educativo. Inclusión. Socio-Histórica. Pandemia COVID-19. Síndrome de Down.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas da produção dos dados.....	30
Figura 2. Desenho escola estudante Peter.....	77
Figura 3. Desenho escola estudante James	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de participantes da pesquisa Brasil e Colômbia	23
Quadro 2 - Núcleo de significação 1 e seus indicadores.....	38
Quadro 3. Núcleo de Significação 2 e seus indicadores.....	58
Quadro 4. Núcleo de Significação 3 e seus indicadores.....	69

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE: Atendimento Educacional Especializado
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CNS: Conselho Nacional de Saúde
COVID-19: Corona Vírus Disease-19
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estatística
DEED: Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI: Deficiência Intelectual
DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
DUA: Desenho Universal da Aprendizagem
GCUB: Grupo Coimbrãs de Universidades Brasileiras
MEN: Ministério da Educação Nacional
MHD: Materialismo Histórico-Dialético
NEEDI: Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
NS: Núcleos de Significação
OEA: Organização dos Estados Americanos
PIAR: Plano Individual de Ajustes Razoáveis
PHC: Psicologia Histórico-Cultural
PSH: Psicologia Sócio-Histórica
Procedimento D-E: Procedimento Desenhos-Estórias
SARS-Cov 2: Severe Acute Respiratory Syndrome- Coronavirus 2
SD: Síndrome de Down
SEM: Sala de Recursos Multifuncionais
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1. PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN.....	7
1.1 Concepções da Deficiência Intelectual.....	7
1.2 A escolarização do estudante com Síndrome de Down.....	9
1.3 Contexto pandêmico da COVID-19 para os estudantes com SD.....	11

2 VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A DEFECTOLOGIA.....14

2.1 Uma aproximação da deficiência a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	14
2.2 Desenvolvimento e Compensação em Vigotsky.....	16

3 PERCURSO METODOLÓGICO.....19

3.1 Problemática.....	19
3.2 Objetivo Geral.....	19
3.3 Objetivos Específicos.....	19
3.4 O Método.....	19
3.5 Local de pesquisa e participantes.....	20
3.5.1 As cidades.....	20
3.5.2 As escolas.....	21
3.5.3 Os participantes.....	22
3.5.3.1 Peter.....	24
3.5.3.2 Paula.....	25
3.5.3.3 Francesca.....	25
3.5.3.4 Nicole.....	25
3.5.3.5 James.....	26
3.5.3.6 María Cristina.....	26
3.5.3.7 Jorge.....	27
3.5.3.8 Camila.....	27
3.5.3.9 Laura.....	27
3.6 Instrumentos.....	27
3.7 Procedimento para a produção dos dados.....	29
3.8 Procedimento de análise.....	33
3.9 As categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica.....	34
3.9.1 Historicidade.....	35
3.9.2 Mediação.....	35
3.9.3 Sentido e Significado.....	36

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....38

4.1	Significações de professoras sobre o processo de inclusão de alunos com SD em sala de aula comum durante a pandemia da COVID-19.....	38
4.2	Significações de familiares sobre o processo educativo em sala de aula comum de seus filhos com SD na pandemia da COVID-19.....	57
4.3	Significações dos estudantes com SD sobre o seu processo educativo em sala de aula comum na pandemia da COVID-19	68
4.3.1	As Entrevistas	70
4.3.2	Os Desenhos	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6	REFERÊNCIAS.....	86
7	APÊNDICES	92

APRESENTAÇÃO

Para dar uma visão geral ao leitor sobre o interesse como pesquisadora em realizar este trabalho, é necessário falar um pouco sobre minha experiência pessoal e profissional, que me levou ao longo do caminho da educação, sendo psicóloga por profissão.

Inicialmente, a orientação da minha carreira como psicóloga estava muito clara desde os estudos de educação básica: poder trabalhar pela e para a saúde mental das pessoas era uma paixão que crescia à medida que recebia cada aula na graduação. Mas, era tão claro que na época do meu estágio profissional que eu não queria trabalhar no setor educacional como primeira opção. Sonhava em poder fazer estágio em clínica e com grande surpresa, que na época fui recebida de forma negativa. A minha primeira experiência de estágio foi numa escola, situação que se repetiu no momento de desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Talvez poder estar, trabalhar, conhecer e aprender a amar a psicologia por meio da educação, me permitiu ficar tão apaixonada por trabalhar com crianças e jovens, que por mais de 10 anos esse tem sido não só o meu trabalho, mas toda a minha vida.

Em 2017, iniciei o processo de candidatura a uma bolsa através da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Tentei por 3 anos consecutivos, sempre pensando no mestrado em Psicologia como uma opção e desisti porque a oportunidade não foi possível. Estando no meu trabalho rodeada de alunos com e sem deficiência, e vendo tantas carências que existem na educação em meu país (Colômbia), entendi que só buscando aprimorar meus conhecimentos e minha experiência, poderia contribuir para que esses alunos tivessem outra oportunidade de uma educação melhor.

Em 2019, me inscrevi novamente, pensando em encontrar um programa de Educação que me desse a oportunidade de aprender mais sobre Educação Inclusiva e trabalhar muito nas potencialidades dos alunos com deficiência. Agora sinto-me parte de um grupo de trabalho onde os seus membros têm um

objetivo comum, contribuir para este processo educativo de pessoas com deficiência, estratégias de ensino e aprendizagem e formação de professores. Sou uma estrangeira pertencente ao Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI).

A presença de barreiras para o acesso, a permanência e o acompanhamento do processo educativo de alunos com Síndrome de Down (SD) na escola comum é uma constante. Isso acontece, apesar de haver uma ampliação nas matrículas e a cada dia termos maiores avanços em termos de proposição e de implementação de políticas para garantir essas condições. Países, como Brasil e Colômbia, mal alcançaram os objetivos previstos em muitas de suas leis e decretos educacionais, de maneira a ter uma “educação para todos”. É por isso que o interesse em orientar os esforços para realizar uma investigação com os mesmos pressupostos para analisar as condições dadas aos alunos com Síndrome de Down tanto no Brasil quanto na Colômbia, me levou a pensar em trabalhar com a hipótese inicial de que há ausência de possibilidades de acessibilidade, permanência e trabalho inclusivo na sala de aula comum para esse grupo de alunos. Porém, as condições materiais geradas a partir da realidade que o mundo passou a vivenciar com a pandemia do COVID-19, ultrapassaram aquela realidade objetiva e subjetiva onde questões sociais, econômicas, culturais e históricas foram reveladas, encontrando uma importante relação entre as lutas historicamente produzidas na educação inclusiva de alunos com deficiência, com o apoio de políticas, ações, práticas e modelos que reforçam formas hierárquicas de dominação, exclusão e culpabilização dos atores envolvidos no processo de inclusão na sala de aula comum destes estudantes.

INTRODUÇÃO

A formação de alunos com Síndrome de Down na escola comum está sendo orientada tanto no Brasil quanto na Colômbia com base na legislação de cada país e na forma de reivindicar uma educação inclusiva para seus alunos.

Na Colômbia, a Lei Estatutária n.º1618, de 2013, e seu decreto regulamentador n.º 1421, de 2017, do Ministério da Educação Nacional (MEN) garante o acesso, a permanência e o acompanhamento dos alunos que se

encontram na classificação de deficiência para serem atendidos no âmbito da educação inclusiva, bem como a criação de um Plano Individual de Ajustes Razoáveis (PIAR). Esse documento tem periodicidade anual e orienta a instituição de ensino onde o aluno está matriculado. Tem como objetivo garantir os ajustes necessários para a aprendizagem do mesmo de acordo com o seu Plano Institucional de Educação (PEI). O mesmo busca estabelecer, em escolas públicas e privadas, a existência de outros profissionais para além dos professores de sala de aula comum. São definidos professores líderes e professores de apoio pedagógico para a construção dos ajustes consignados no PIAR e o acompanhamento do aluno durante o seu ano letivo.

Por sua vez, no Brasil a Lei n.º 9.394 de 1996 denominada de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 208, inciso II abre a primeira entrada às garantias que o Estado deve dar com a educação ao mencionar que: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Isso é ampliado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde também é discutida a oferta de atendimento educacional especializado e a formação de professores e demais profissionais envolvidos na educação para a inclusão, bem como a participação das famílias e da comunidade. Além disso a Lei n.º 13.146, de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de garantir o acesso, a permanência e o acompanhamento dos alunos com deficiência, estabelece a sua participação e seus familiares no diferentes instâncias de atuação da comunidade escolar. Prevê ainda a formação e a disponibilização de professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com isso, pode-se pensar que as garantias estão dadas e que “todos” têm a possibilidade de se educar nas condições que precisam. No entanto, percebe-se grandes lacunas entre o normatizado e o efetivado. Do nosso ponto de vista, uma dessas lacunas tem sua origem no não envolvimento de todos no processo educativo – gestores, professores de classe comum, professores especialistas, familiares e a própria pessoa com deficiência.

A importância de olhar para o conjunto dos contextos escolares sugere que é preciso saber o que as famílias têm a dizer sobre o processo que estão

envolvidos os seus filhos, considerando a inclusão em si, a aprendizagem, as barreiras e as dificuldades, bem como os rendimentos obtidos. Assim, não muito distante dessa visão, deveríamos considerar o que os professores pensam sobre o processo e o trabalho realizado em sala de aula comum para estudantes com Síndrome de Down e a própria experiência dos estudantes na sala de aula.

Para Maturana e Mendes (2017, p. 211), “nos dias de hoje, nas realidades escolares, verifica-se que o “fazer” da inclusão traduz-se numa multiplicidade de práticas permeadas pelas subjetividades desses profissionais da escola (professores, coordenadores, diretores)”. Mas, os dados coletados em sua pesquisa observam e ratificam a importância de dar participação aos alunos com deficiência sobre o processo inclusivo em suas escolas, da mesma forma, alertam como mencionado anteriormente para a pouca produção de estudos onde esforços se dedicam a dar voz aos próprios alunos (MATURANA; MENDES, 2017).

Ainda sobre essa discussão, os autores mencionam que:

Considerar suas emoções, sentimentos e concepções sobre as formas de escolarização é o primeiro passo para inserir o aluno como sujeito ativo, propiciando sua participação e de sua família no processo de transferência escolar. Logo, é necessário que a atuação de todos os profissionais atuantes na escola considere a relação entre os alunos com seus pares na elaboração de práticas inclusivas (MATURANA; MENDES, 2017, p. 224).

Chaves e Rossato (2019) ressaltam que, apesar do reconhecimento de avanços na ressignificação da deficiência para além do modelo biológico, chamam a atenção para o fato de que esse processo educativo ainda não envolve, não dá voz ao sujeito principal do mesmo, o próprio aluno. Nas palavras dos autores: “[...] ainda é muito prevalente a patologização e a negação do estudante com deficiência em suas possibilidades de constituir-se sujeito da aprendizagem” (CHAVES; ROSSATO, 2019, p. 20).

Concordamos com Pacheco, Delou e Fernandes (2021), ao considerar a baixa produção de pesquisas na área da Deficiência Intelectual (DI), levando em consideração o aumento de estudantes com deficiência matriculados na escola comum. Nessa perspectiva, a situação apresentada a partir do contexto pandêmico da COVID-19 fez com que as barreiras representativas e as condições sociais, econômicas e de acessibilidade estivessem marcadas nas

peças com deficiência. “Todas as formas de opressão e exclusão das peças com deficiência foram aprofundadas com a pandemia e tendem a permanecer” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 268). Ainda os autores destacam o histórico que as peças com deficiência tem vivenciado e que só foi amplamente revelado pela pandemia, dizendo:

[...] Ao mesmo tempo, antes mesmo da pandemia, peças com deficiência já viviam num processo histórico de “isolamento social” de ordem física, psicológica, sociocultural e política como consequência do capacitismo estrutural. Este é oriundo do saber-poder da concepção biomédica da deficiência, que reduz as peças a rótulos e ao que não podem fazer (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 261).

Na revisão de literatura feita por Santos *et al.* (2022, p. 11529-11530) sobre estudos atuais sobre a temática, a realidade apresenta que:

Considerando os estudos levantados pela pesquisa, é possível constatar certa dicotomia na literatura educacional, uma vez que, embora muito se discuta acerca da relação entre inclusão de peças com Síndrome de Down num ambiente escolar, não existem muitas pesquisas que levantam dados sobre as condições desse processo em instituições regulares de ensino.

Por sua vez, Maturana e Mendes (2017, p. 223) destacam que “[...] São poucos os estudos que como este se dedicam a isso, talvez por conta da dificuldade de coleta e análise dos dados”.

Com base nessas orientações e mesmo nos caminhos percorridos a partir deste estudo, tivemos como problema de pesquisa: Quais as significações de professores, familiares e estudantes com Síndrome de Down acerca do processo educativo na sala de aula comum no contexto pandêmico da COVID-19 nas cidades de Maceió e Bucaramanga?

Revisando como orientar essa questão, propomos como **objetivo principal**: apreender as significações dos diferentes envolvidos (professores, famílias e alunos) no processo educativo dos estudantes com SD na sala de aula comum em escolas da cidade Maceió/Alagoas/Brasil e Bucaramanga/Colômbia, durante a pandemia da COVID-19. E ainda, vinculamos o seguinte **objetivo específico**: Compreender as mediações que permeiam o processo educativo de estudantes com SD na sala de aula comum.

Portanto, com esses pontos norteadores organizamos o material desta investigação da seguinte maneira:

No Capítulo 1, intitulado *A pessoa com Síndrome de Down*, são tratadas as concepções da Deficiência Intelectual, o contexto educativo para o estudante com SD e o processo de escolarização para este a partir de estudos das realidades de Brasil e Colômbia enquanto a educação inclusiva, conceitos fundamentais para entender esse processo educativo na sala de aula comum dos estudantes mencionados, assim como a questão apresentada a partir da pandemia da COVID-19, e as mudanças que foram geradas para acessibilidade, permanência e educação de qualidade para esses alunos.

No Capítulo 2, denominado *Vigotski e suas contribuições com a defectologia*, foram abordadas as bases teóricas dos postulados gerados por este autor e suas contribuições para o estudo do desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), bem como as formulações da teoria da compensação que permitem compreender como as concepções de deficiência podem ser reestruturadas nos processos educacionais de alunos com SD em uma sala de aula comum.

No Capítulo 3, nomeado de *Percurso Metodológico*, tratamos do tipo de metodologia utilizada, do percurso para a eleição dos participantes, sua descrição, bem como as etapas que geraram a coleta de informações e o procedimento de análise a partir do olhar dos fundamentos das categorias para compreender a realidade estudada além da simple aparência.

Finalmente no Capítulo 4, intitulado *Resultados e Discussão*, pudemos analisar os dados coletados nas entrevistas com os participantes da pesquisa além da análise do Procedimento Desenhos-Estórias (D-E), encontrando assim as significações destes do processo educativo que os alunos com SD vivem na sala de aula comum.

Acreditamos que este estudo pode contribuir significativamente para a compreensão da realidade do processo educacional de alunos com SD na sala de aula comum, e as novas significações que foram geradas a partir dessas materialidades encontradas no referido processo que perpassam pela crise mundial da COVID -19, e que abrem espaço para novas discussões sobre o papel desempenhado por cada um dos atores envolvidos nesse processo e, mais importante ainda, sobre a voz que deve ser dada aos próprios alunos com deficiência.

1 A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

1.1 As concepções da Deficiência Intelectual

A presença de pessoas com Síndrome de Down (SD) na escola comum foi precedida de uma variação na construção discursiva dessa condição ao longo da história, marcada por pressupostos pré-conceituais em que se destacaram as limitações da pessoa. Sendo mais evidente a supremacia da concepção individual e não seu determinante sociocultural, além de se configurar a partir do revelado por testes que avaliam o seu nível de inteligência atual e individual e de deslocar para segundo plano as possibilidades e as potencialidades de desenvolvimento da mesma.

Segundo Souza (2010), desde a Idade Média considerava-se que as pessoas com Deficiência Intelectual eram amaldiçoadas, por isso deveriam ser separadas da sociedade recebendo só a caridade. Eram concebidas como uma ameaça de possível herança sobrenatural ou culpa de seus pais que estariam pagando pelos pecados de vidas anteriores.

Isso durou até o século XVI, quando Wills começou a ter uma visão biologizante da Deficiência Intelectual e os chamou pela primeira vez de “idiotas”, uma categoria que não sofreu variações por alguns séculos e que foi, posteriormente, reforçada por Esquirol no século XIX. Este tinha uma crescente preocupação em isolar as pessoas com DI e para isso foram criados hospitais repletos de “alienados da razão” (MENDES; VALADÃO; MILANESI, 2016). Somente no século XX, houve a conquista dos direitos humanos e das pessoas com Deficiência Intelectual, que por muitos anos continuaram a ser vítimas de exclusão (AZEVEDO, 2013).

A contribuição que Vigotski deu para a constituição de outra perspectiva para o estudo da pessoa com deficiência, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, está reunida na obra *Fundamentos da Defectologia*. Ela nos permite avançar na compreensão da deficiência a partir da análise do processo de desenvolvimento humano. Nas palavras de Dias e Oliveira (2013, p. 171), “tal perspectiva permite o reconhecimento do sujeito com deficiência como agente

em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas”.

Mesmo assim, no início de 1950 com a abertura das escolas para as conhecidas camadas populares, apresenta-se o fenômeno do fracasso escolar, sendo culpabilizados os próprios estudantes com deficiência pela inadequação no espaço onde estavam os padrões de bom escolar. Por tanto, surge o ensino especializado segregado para aqueles que tinham sido identificados, classificados e categorizados como anormais pela sua deficiência mental, com o objetivo de dar solução àquilo que estava errado nestes estudantes e assim inseri-los de novo nos ambientes escolares comuns (VELTRONE; MENDES, 2009).

As mudanças apresentadas na década de 90 com os debates surgidos da inclusão escolar, faz que seja considerada a adaptação da escola e não dos alunos nela inseridos, dando importância à presença do aluno nas escolas comuns (VELTRONE; MENDES, 2009).

Embora a forma de abordagem da pessoa com Síndrome de Down seja atualmente voltada para o reconhecimento das diferentes alternativas de desenvolvimento que o ser humano possui, permanece a preocupação de como educar os alunos que ingressam nas aulas regulares. Esse aluno foi, durante muitos anos, uma responsabilidade da Educação Especial, em um sistema paralelo e que, portanto, não cumpria o objetivo da escolarização, mas de cuidar, reabilitar ou criar currículos paralelos ao que era oferecido na escola regular.

O panorama histórico tem mostrado a estigmatização sofrida pelas crianças com deficiência, sendo rotuladas como incapazes e limitadas, apresentando a condição biológica como determinante do seu déficit no desenvolvimento. Segundo Oliveira e Silva (2010, p. 95):

Baseado nesses pressupostos surgiu o paradigma da integração, propondo que estes alunos em razão de suas dificuldades, fossem compensados com atividades segregacionistas, designando-os para escolas especiais ou mesmo para classes especiais em escolas regulares.

Com a bandeira do direito à educação para todos, a integração passa a ser apresentada como uma defesa do acesso das pessoas com deficiência para a efetivação da convivência com as pessoas sem deficiência, e para a adaptação

em seus comportamentos, a normatização exigida pelos modelos sociais (MENDES, 2006).

Essa situação foi demonstrada em diversos estudos em que o aluno com deficiência é reconhecido a partir do modelo de assistência médica, de modo que deve ser recebido por caridade ou obrigação do ponto de vista legislativo. Nesse modelo, há lacunas na estrutura de formação dos professores que tendem a utilizar essa formação caritativa por medo de lidar com a limitação e permanência das barreiras atitudinais tanto por parte dos profissionais quanto das próprias famílias que se tornam invisíveis como seus filhos, no processo formativo (AZEVEDO, 2013; MENDES; VALADÃO; MILANESI, 2016; MARQUES, 2020).

Segue um breve panorama do que implica a escolarização do aluno com Síndrome de Down, que tanto no Brasil quanto na Colômbia, se abre a partir de uma realidade aparente e esperançosa, que finalmente mostra uma estagnação no modelo de integração.

1.2 A escolarização do estudante com Síndrome de Down

Oliveira e Silva (2010) refletem sobre a importância do trabalho conjunto da escola e a família do estudante com deficiência ao dizer que:

A aprendizagem do aluno com Síndrome de Down não precisa ser vista como uma batalha, mas certamente como um desafio, onde cada conquista tem seu valor. Ambos, a escola e família devem olhar a criança antes e além da síndrome, e admitir que apenas trabalhando unidos, de forma compartilhada e coerente alcançarão resultados positivos (OLIVEIRA; SILVA, 2010, p. 103).

Segundo Fidalgo e Magalhães (2017), manter à margem do processo de ensino-aprendizagem os indivíduos atores principais de sua educação é cair na inclusão segregando. É por isso que a participação das famílias e das vozes dos próprios alunos, permitirá nesta pesquisa, conhecer melhor o processo educativo, ter a possibilidade de formar uma parceria escola e família, estratégia crucial para a garantia de uma educação de qualidade, o desenvolvimento do aluno de acordo com seu contexto sócio-histórico e sua subjetividade, assim como a formação de “agentes de suas escolhas, negociadores de seus

significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo” (FIDALGO, 2010. p. 1231).

Para Leite e Mont’Alverne (2020), a possibilidade de uma desconstrução enquanto aos preconceitos desencadeados na educação inclusiva só pode ser efetivada a partir do trabalho conjunto entre escola, família e sociedade, conseguindo visibilizar os direitos inerentes a todos os cidadãos. Ainda para os autores, os educadores passam por várias dificuldades no processo de ensino de crianças com DI e SD na sala de aula regular refletindo que:

Isso ocorre em virtude da falta de equiparação de todos esses profissionais para lidar com as questões aí imbricadas, uma vez que o modelo de inclusão, adotado em diversos ambientes escolares no Brasil, está ligado não a inclusão e sim a integração. De fato, a mera inserção das crianças com DI/SD no ambiente escolar compartilhando do mesmo espaço que outras crianças sem a síndrome, não qualifica como um processo de inclusão (LEITE; MONT’ALVERNE, 2020, p. 932).

Segundo Veltrone e Mendes (2009), a importância do trabalho do profissional especializado junto com a educação regular deve ser levada em consideração e ser garantia da legislação, isso com o objetivo de ser reflexo nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Ainda para as autoras, é um problema significativo que apesar de ser garantida a presença dos profissionais especializados, a questão de fundo encontra-se no processo de formação, onde os cursos específicos na área da Educação Especial são praticamente inexistentes (VELTRONE; MENDES, 2009).

Seguindo a mesma linha do exposto, as autoras reforçam que dentro dessas garantias, se encontra a formação para os professores da escola regular, “para responder às necessidades diferenciadas deste tipo de alunado, e para trabalhar em regime de colaboração, visando desenvolver flexibilizações pedagógicas e adaptações curriculares” (VELTRONE; MENDES, 2009, p. 69).

Para Oliveira e Silva (2010, p. 100), aquela formação deverá:

[...] no mínimo, assegurar aos futuros profissionais domínio teórico para sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais, aquelas em que, ao menos, a desigualdade não possa ser justificada sob nenhuma condição. Conhecimento para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira com jornadas de trabalho em que os profissionais tenham condições de se dedicar a projetos, estudos e construção de alternativas educacionais. Isso requer mais recursos para a educação, com salários que assegurem, entre outras condições, ter vínculo empregatício com apenas uma escola e com isto manter vida digna.

Em relação ao exposto, a formação de professores é essencial no processo de escolarização de alunos com SD, para que consigam lidar com o currículo na escola comum e promova ajustes de acordo com as condicionantes do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Ante isso, Pletsch e Oliveira (2017) dizem respeito às adequações ou adaptações curriculares que devem contemplar as especificidades dos alunos de acordo com sua deficiência, porém, não devem ser voltados para a redução, empobrecimento ou limitação do conteúdo e dos objetivos a serem alcançados para esses alunos, por sua vez, estratégias e recursos devem ser considerados direcionados na qualificação da forma como o conteúdo é entregue aos alunos com deficiência para que possam aceder às propostas dadas a todos.

Ainda os autores complementam ao respeito:

Do mesmo modo, sinalizamos para a necessidade urgente de revisão das concepções de currículo e das diferentes dimensões que o constituem, a fim de responder de forma adequada a todos os alunos, garantindo-lhes acesso ao conhecimento escolar. Tal postura da instituição escolar requer necessariamente mudanças na prática pedagógica, o que, por sua vez, está relacionada à concepção curricular e suas possíveis adaptações ou adequações. Igualmente, depende dos recursos pedagógicos disponibilizados aos professores para planejar e operacionalizar o ensino (PLETSCH; OLIVEIRA, 2017, p. 273-274).

Mendonça, Abreu e Costa (2020) consideram que o panorama do Brasil é bastante animador em relação ao modelo adotado na escolarização de alunos com deficiência:

Por mais que, na prática cotidiana, os professores tenham a tendência de apontar mais falhas a ganhos nos processos de educação inclusiva, temos que levar em consideração que esta é uma política que engatinha em termos históricos. A escola, que perdurou por séculos, foi desconstruída nos últimos 20 anos com uma proposta mais inclusiva e de valorização, celebração da diversidade enquanto constituidora do humano (MENDONÇA; ABREU; COSTA, 2020, p. 167).

No entanto, mesmo que seja feita uma tentativa de mostrar o progresso no assunto, as discussões que são apresentadas a seguir sobre a realidade dos alunos com deficiência durante a pandemia, contrastam com o que foi afirmado por Piñeres, Rueda e Delgado (2020) no contexto colombiano, para as autoras a escolarização do estudante com deficiência ainda permanece na linha entre o paradigma da integração e a inclusão, o que leva às escolas a pensar que por

terem dentro das suas aulas a cota exigida pelo governo enquanto a estudantes com deficiência, estão efetivando a inclusão e a tarefa já está finalizada.

1.3 Contexto pandêmico da COVID-19 para os estudantes com Síndrome de Down

No final de 2019 começou a se configurar uma nova forma de viver e de organização da sociedade, com o surgimento de um novo coronavírus descoberto na cidade de Wuhan, na China, e o qual foi declarado pela OMS em 30 de janeiro de 2020 como SARS-Cov-2 responsável da COVID-19. Este trouxe consigo uma reestruturação do sistema social ao ser considerado no mês de março de 2020 como uma pandemia, modificando o que se julgava normal, e exigindo um novo normal para todos.

A questão da discussão sobre Educação Inclusiva trouxe novos desafios para a educação das pessoas com deficiência durante a pandemia. Além disso, incumbiu-se de revelar uma desigualdade já existente, evidenciando a estagnação que existe na América Latina em políticas públicas que alcancem uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora.

Para o início da pandemia na América Latina, os sistemas educacionais se depararam com a tarefa de modificar seus processos, observando estratégias desenvolvidas nos diferentes países do continente, mas ficou claro que as decisões tomadas deveriam contemplar os diferentes atores nesse processo educacional (VALDIVIESO *et al.*, 2020).

Oliveira e Silva (2021) discutem como, no contexto pandêmico, expressões frequentes já apresentadas no cotidiano de alunos com deficiência se tornaram ainda mais agudas, sendo uma delas o capacitismo. Dificuldades presentes em todos os momentos da nova normalidade foram relatadas pelos professores, citando-se entre elas a utilização de ferramentas tecnológicas que antes não eram capazes de utilizar, o que o deixava exposto a vários outros problemas como atenção e concentração dos alunos, dificuldade de acesso às ferramentas tecnológicas por parte da família, o apoio destes no processo educacional dos alunos, e a infinidade de adaptações das atividades (BALBINO *et al.*, 2021).

Ainda para Oliveira e Silva (2021), a questão fundamental é que as atuais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, mantenham a hegemonia do sistema capitalista, antes disso se reforçam dizendo:

Assim, ocorre a manutenção dos pilares de uma cultura escolar homogênea na sua forma de ensinar e conceber estudantes com deficiência, reforçando a hegemonia de uma cultura e organização escolar tradicional e pautada no trabalho isolado do AEE nas salas de recursos, distante dos professores das classes comuns e dos demais profissionais da escola. Em síntese, permanece a fragmentação dos serviços e apoios interno e externos à escola e a exclusão do aluno com deficiência é reafirmada com um processo aparentemente “natural” (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 265).

Para Saviani e Galvão (2021), o que mantém essa hegemonia excludente é a pouca importância dada às implicações pedagógicas que o ensino a distância trouxe para os alunos com deficiência. As poucas alternativas que esses alunos tinham durante a permanência nesta modalidade obrigaram a uma segunda opção descrita pelos autores da seguinte forma:

Este segundo ponto é importante porque foi criada uma forte narrativa de lógica formal em que a oposição ao “ensino” remoto seria a volta ao presencial, colocando em risco a vida das pessoas. [...] Por isso, buscamos demonstrar que a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Situações cotidianamente evidenciadas e reforçadas nas falas de pesquisadores dedicados a desvelar a realidade da educação nos tempos do COVID-19 para alunos com deficiência. Oliveira e Silva (2021, p. 269) concluem que:

As atuais políticas de “inclusão” existentes não superam as condições em que se produz a exclusão, na medida em que não desestruturam ou rompem com o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para um ajuste ou uma acomodação, nos marcos da conciliação da relação entre o capital e trabalho. Os mecanismos e estratégias adotados para evitar e minimizar a exclusão não rompem com os elementos que originam a desigualdade, pois estão enraizados na lógica vigente.

No próximo capítulo, nos dedicaremos ao aprofundamento das concepções teóricas baseadas nos postulados de Vigotski em seu trabalho sobre a defectologia, que nos servirá para a análise do material produzido.

2 VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A DEFECTOLOGIA

Historicamente, as contribuições de Vigotski e sua teoria para a compreensão do desenvolvimento das pessoas com deficiência, mostraram grandes avanços ao que vinha funcionando fortemente em relação aos paradigmas biológico ou médico. Tentaremos apresentar os postulados que trataram especificamente o desenvolvimento das pessoas com DI, e como essas formulações baseadas na teoria da compensação social permitem a reformulação das práticas de ensino-aprendizagem desses alunos, principalmente, quando vistos em sala de aula comum.

2.1 Uma aproximação da deficiência a partir da Psicologia Histórico-Cultural

A relevância dos estudos realizados desde o início do século XX sobre a DI por parte de Vigotski são ressaltados por Pacheco, Delou e Fernandes (2021, p. 126) ao mencionar que:

As pesquisas realizadas por Vigotski nas duas primeiras décadas do século XX, no campo da Defectologia, ciência que estuda o desenvolvimento de pessoas com deficiência, ainda tem sido um relevante arcabouço teórico para a produção do conhecimento sobre a educação voltada para pessoas com deficiência que no caso desse texto, a ênfase recai sobre a DI. Seus estudos mostram-se muito atuais trazendo reflexões que ainda são fragilidades presentes na realidade da educação, como a concepção da pessoa com DI e considerações sobre práticas pedagógicas voltada para esse público.

Do ponto de vista histórico-cultural, mais especificamente como mencionado anteriormente, a partir dos estudos realizados por Vigotski sobre a deficiência, a visão do desenvolvimento é reforçada de acordo com as determinações socioculturais que o indivíduo vivencia em um determinado período histórico e através da linguagem e instrumentos criados culturalmente, o que faz que o processo educativo possa se orientar prospectivamente, gerando a formação de novos ciclos de desenvolvimento, condição essencial tanto para os alunos com e sem deficiência (BOCK, 1999; SILVA; MENDONÇA; MIETO, 2015).

Até agora, a visão do que se considerava DI se limitava à insuficiência e afetação de todas as funções psicológicas do indivíduo, desconsiderando as potencialidades e a possibilidade de que essas funções psicológicas possam se desenvolver na medida em que novas são ativadas por meio por meio de atividades de origem social. A forma como o indivíduo se desenvolve em seu contexto social, o sistema de valores, os suportes sociais tornam a deficiência presente em maior ou menor importância. Segundo Dias e Oliveira (2013, p. 176),

No caso da pessoa com deficiência intelectual, fatores como a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados favorecem a emergência do defeito secundário e o sentimento de deficiência como condição debilitante.

Mesmo na Psicologia Sócio-Histórica não é possível analisar essas considerações longe das condições biológicas do indivíduo, apenas que elas contribuirão para uma parte desse desenvolvimento sócio-histórico (BOCK, 1999). Os novos apontamentos dados pela Defectologia, desenvolvida por Vigotski, apresentam o aspecto social além do biológico, trazendo bases do materialismo histórico dialético nessa perspectiva (PACHECO; DELOU; FERNANDES, 2021).

Ainda para Pacheco, Delou e Fernandes (2021, p. 128) as contribuições de Vigotski no olhar sobre os estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual:

[...] apoiava-se no método do materialismo histórico-dialético no qual buscava compreender a deficiência em sua totalidade, não isoladamente. Esse método está presente em diferentes ciências estudadas pelo autor, como a Pedagogia, Psicologia, Defectologia entre outras expressando assim, o caráter da perspectiva histórico-cultural.

Para Voivodic (2013, p. 46), é importante “romper com o determinismo biológico genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio”. Nesse sentido, a interação social que as pessoas com deficiência estabelecem com o outro, possibilitam neste a construção da própria identidade a partir das semelhanças e diferenças em relação ao outro achadas neste processo (SIMÃO, 2004).

Segundo Oliveira e Silva (2010), os postulados de autores como Vigotski e Rogoff enquanto ao desenvolvimento humano a partir da interação social deste, trazem a discussão sobre o cenário escolar propício para as crianças com deficiência, sendo o mais adequado a escola regular pelas possibilidades de interação social que vão ter esses estudantes. No entanto, as autoras discutem que essa condição isolada não garante para os estudantes o desenvolvimento como tal, se fazem necessárias outras condições dentro da escola que permitam o processo.

Diante disso, Mendonça, Abreu e Costa (2020) trazem outros componentes expostos por Vigotski na sua forma de compreender o desenvolvimento das crianças com deficiência dentro da escola regular:

Ele nos mostra que a escola é um espaço rico para emergência das mediações semióticas, de negociação de sentidos e compartilhamento de significados entre professores e estudantes ou entre estudantes (com e sem deficiência), o que é fundamental para desencadear processos compensatórios (MENDONÇA; ABREU; COSTA, 2020, p. 169).

Para Oliveira e Silva (2010, p. 96-97), a questão é a seguinte:

Não é um processo de negar a 'deficiência', mas de saber que há um ser humano para além da deficiência, que não está "engessado" por ela, ou seja, é ver além das aparências, prever que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, contudo, sem diminuir o que se pode ensinar, subestimando o aluno e suas reais possibilidades.

Ainda para Oliveira e Silva (2010), o problema do aprendizagem da criança com Síndrome de Down se encontra na posição da escola ao ficar de lado no papel que tem que cumprir como local onde eles aprenderão conceitos abstratos, da mesma forma, a predominância do enfoque médico tradicional para a abordagem do estudante com deficiência é marcante sobre o enfoque social. A importância de abordar no ensino do estudante com deficiência, especialmente nas crianças DI o conhecimento científico e a abstração faz com que se dê essa educação histórico-cultural (NETO; MUZZETI; SILVA, 2020).

Outro dos problemas presentes nessa perspectiva marcante do reconhecimento só da deficiência é exposta por Mendonça, Abreu e Costa (2020, p. 167):

[...] os modos de compreender e estudar os sujeitos com deficiência são norteados por parâmetros classificatórios e quantificadores, que tem como foco as funções perdidas quando comparados aos indivíduos ditos normais. Suas diferenças são, inicialmente, percebidas

como uma doença ou déficit. Nesta visão, os diagnósticos se sobrepõem a terapêutica e a doença ao sujeito, que não é percebido em sua completude, mas apenas em relação às limitações associadas a sua condição orgânica.

2.2 Desenvolvimento e Compensação em Vigotski

Dentro dos pressupostos expostos anteriormente sobre os postulados do desenvolvimento, foi resgatado o aporte de Vigotski dentro da perspectiva histórico-cultural ao falar da constituição dos seres humanos no social. Segundo Pletsch e Oliveira (2017, p. 267), “[...] o processo educacional como prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade) é fundamental”.

A defectologia traz então uma nova forma de ver a criança com deficiência. Sua tese básica defende que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvido de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

Ainda Vigotski na Obra da Defectologia traz a análise do desenvolvimento das crianças com Deficiência Intelectual, que eram então chamados de crianças mentalmente retardadas, para ele:

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos de seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2019, p. 183-184).

Como foi abordado anteriormente nas pessoas com deficiência as causas para a presença de determinada deficiência podem estar atreladas a meios não só de origem biológico, o papel da cultura e o social estão também ligados nesta, por tanto, “uma contribuição significativa para a análise de pessoas com Deficiência Intelectual repousa na teoria da compensação que traz luz sobre o papel social e cultura sobre o aspecto biológico” (PACHECO; DELOU; FERNANDES, 2021, p. 129).

A compensação para as crianças com DI é contemplada por Mendonça, Abreu e Costa (2020, p. 167) segundo os pressupostos de Vigotski assim:

No caso da criança com DI, para atender as demandas e exigências escolares/sociais nas quais está envolvida, ela precisa desenvolver uma potencialidade cognitiva e/ou neurológica reorganizadora maior que outras crianças. É importante ressaltar que quanto mais complexas foram essas demandas, maior será a mobilização de energias compensatórias para organizar, de modo peculiar e criativo, seu funcionamento psicológico para a consolidação de novos ciclos de desenvolvimento.

Ainda para os autores, o papel dado por Vigotski ao processo de compensação contempla a possibilidade da criança de enfrentar situações ou tarefas que no primeiro momento podem ter dificuldade, mas a presença de obstáculos faz com que a criança recorra um caminho indireto para encontrar a solução, instigando nela o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, na sua fala, pensamento, consciência (MENDONÇA; ABREU; COSTA, 2020).

Em palavras de Vigotski (2019, p. 186-187):

[...] o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual seja a situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a essa deficiência.

O papel da escola é fundamental nesse processo de desenvolvimento, o caminho na formação de conceitos além dos cotidianos para os científicos, pode dar-se a partir dos instrumentos psicológicos presentes nesse processo educacional. Materiais, ferramentas de adaptação que possibilitem o desenvolvimento do estudante com e sem deficiência (PACHECO; DELOU; FERNANDES, 2021).

Mendonça, Abreu e Costa (2020, p. 169) ressaltam que:

Ademais, o desenvolvimento de dinâmicas que envolvam todos os estudantes (com e sem deficiência) e que promovam novas rotas de desenvolvimento, diante do que discorremos, só são possíveis a partir da busca de construção de novos significados, novas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento humano e sua diversidade, do papel do professor e da educação no atual contexto social.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico que norteou o desenvolvimento desta pesquisa. Faremos uma breve exposição da problemática que levou ao estabelecimento dos objetivos gerais e específicos, do método baseado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica.

Posteriormente, faremos a apresentação dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção de dados, bem como a descrição das etapas para o procedimento de produção de dados. Por fim, a proposta de análise do material.

3.1 Problema de Pesquisa

Com base nessas considerações, o seguinte problema pode ser estabelecido: quais as significações de professores, familiares e estudantes com Síndrome de Down acerca do processo educativo na sala de aula comum no contexto pandêmico da COVID-19 nas cidades de Maceió e Bucaramanga?

3.2 Objetivo Geral

Apreender as significações dos diferentes envolvidos (professores, famílias e alunos) no processo educativo dos estudantes com SD na sala de aula comum em escolas da cidade Maceió/Alagoas/Brasil e Bucaramanga/Colômbia, durante a pandemia da COVID-19.

3.3 Objetivo Específico

Compreender as mediações que permeiam o processo educativo de estudantes com SD na sala de aula comum.

3.4 O Método

Com vista a atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa seguindo os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-histórica levantados e desenvolvidos por Vigotski, e que por sua vez se baseia no Materialismo Histórico Dialético de Marx, a mesma visa compreender as significações que os participantes atribuem ao contexto em que estão inseridos. Para este Vigotski (1999) menciona “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança, esse é o requisito básico do método dialético” (p. 95).

Ao tratar o método de pesquisa Vigotski (2020) destaca a importância de um método que dê conta da complexidade do ser humano e suas funções psicológicas. Além disso, este método possibilita “[...] perceber o homem na sua totalidade, constituído por múltiplas determinações dos contextos sociais, históricos, culturais, entre outros. Logo, é na relação com outros que o homem se desenvolve pessoal e profissionalmente, mediado pelo uso de signos e instrumentos” (LIMA; CARVALHO, 2019 p. 164).

Para melhor entendimento, explicando a partir de Vigotski (1934/2008), ele nos mostra três princípios sobre a análise das funções psicológica superiores, os quais são fundamentais nos métodos de pesquisas dialéticos, são eles: a) analisar processos e não objetos; b) Explicar ao invés de descrever; c) compreender o problema do comportamento fossilizado para avançar à essência.

3.5 Local de Pesquisa e Participantes

3.5.1 As Cidades

Esta pesquisa foi realizada com participantes de duas cidades, uma delas Maceió, localizada no estado de Alagoas no nordeste do Brasil, com uma população estimada para 2021 foi de 1.031.597 habitantes. Segundo a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) para 2020 o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com alguma deficiência para o Estado de Alagoas

foi de 48,1% em classe comum com AEE, e de 51,8% em classe comum sem AEE, com um total de 23. 843 de alunos.

A segunda cidade, Bucaramanga, localizada no estado de Santander no nordeste da Colômbia. É uma cidade com aproximadamente 520.000 habitantes, dos quais 34.587 possuem algum tipo de deficiência, sendo pelo menos 6,5% da população da cidade, de acordo com dados lançados pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE, 2022).

Segundo dados do Governo de Santander em 2022, a deficiência mais prevalente em menores é a intelectual com um total de 1.636 crianças, e em termos de acesso à educação em Bucaramanga e região metropolitana, 546 alunos com deficiência estão matriculados em escolas públicas e privadas da cidade.

3.5.2. As Escolas

Para a escolha dos participantes da pesquisa, alguns critérios de inclusão foram levados em consideração. Inicialmente foram contatadas algumas escolas comuns particulares e públicas das cidades de Maceió (Brasil), e Bucaramanga (Colômbia) onde estivessem matriculados estudantes com Síndrome de Down que participaram das aulas.

A seleção das escolas para o contato posterior foi feita a partir da consulta com colegas de profissão que estavam vinculados às escolas das duas cidades. No caso do Brasil, a partir do conhecimento e contatos que os integrantes do grupo NEEDI tiveram com as escolas da cidade. Vale a pena esclarecer que devido ao contexto pandêmico da COVID-19, a grande maioria das escolas com as quais a comunicação foi estabelecida, não tinham alunos vinculados e assistindo aulas desde o início da pandemia.

A escola de Maceió (Brasil) que finalmente decidiu participar da pesquisa é uma escola pública que faz parte das escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, e atualmente contém 254 alunos aproximadamente.

Com uma história de aproximadamente 51 anos, esta escola deixou de ser um centro com diversas finalidades de atendimento à comunidade do entorno, para ser reformada no ano 2000 e mudando seu nome para o que é

conhecido hoje. Funciona com a modalidade Ensino Fundamental I (1 a 5 ano) em dois turnos, matutino (7h00 às 11h00) e vespertino (13h00 às 17h00). O número total de alunos é distribuído nos dois turnos.

É uma escola pequena e está localizada em um dos bairros que fica entre o morro e o mar. A população que frequenta esta instituição são estudantes oriundos de famílias de nível socioeconômico médio-baixo. Sua fundamentação pedagógica está dentro de uma concepção construtivista de ensino baseada em diversas teorias pedagógicas de autores como Emília Ferreira, Paulo Freire e Vigotski, entre outros autores da educação. A referida proposta pedagógica está voltada para a didática de “Aprender a aprender ou saber pensar”, com base no Referencial Curricular de Maceió e na BNCC.

Os alunos matriculados com deficiência, que têm acesso às aulas comuns, também trabalham como acompanhamento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A escola de Bucaramanga (Colômbia) que participou é uma escola particular localizada em um dos bairros mais reconhecidos da cidade. É considerada uma das maiores escolas da cidade, e com uma história relevante por ser a primeira escola da cidade não confessional para estudantes que eram filhos de pessoas cujas inclinações políticas não correspondiam aos ideais de direita.

Tem cerca de 900 alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 17 anos, oferecendo ensino desde a pré-escola até o 11º ano, desde há 70 anos na cidade. A população que faz parte da escola são famílias de nível socioeconômico médio-alto, possuem um horário único das 6h30 às 15h30. A fundamentação pedagógica é construtivista e está alicerçada no “Ensinar para a Compreensão”, baseado nos postulados de Piaget, Vigotski e Gardner.

Embora haja uma educação em sala de aula comum, para alunos com e sem deficiência, o número de alunos matriculados com alguma deficiência é de apenas cerca de 1%, sendo o aluno participante desta pesquisa, o único que possui histórico escolar desde a pré-escola até o curso em que se encontra atualmente.

3.5.3 Os participantes

Depois de dar os primeiros passos na busca pelos locais da pesquisa, o caminho nos leva aos principais atores que dão voz ao seu próprio processo, os participantes.

O Quadro 1 apresenta as informações gerais dos participantes de cada um dos países e, em seguida, uma breve descrição de cada um deles. De acordo com os princípios éticos relacionados ao trabalho de pesquisa, foram atribuídos aos participantes nomes fictícios para preservar a sua identidade.

Quadro 1- Relação de participantes da pesquisa Brasil e Colômbia

Participantes de Brasil			
Participantes	Idade	Formação	Papel na escola comum
Peter	10 anos	5 ano do Fundamental I	Estudante com Síndrome de Down (Maceió)
Paula	35 anos	2 ano do Ensino Fundamental II	Mãe do Peter
Francesca	46 anos	Pós-Graduação (Doutorado)	Professora de Educação Física
Nicole	40 anos	Pós-Graduação (Especialização)	Professora do AEE
Participantes da Colômbia			
James	14 anos	2 ano do Ensino Fundamental II	Estudante com Síndrome de Down (Bucaramanga)
María Cristina	43 anos	Pós-Graduação (Especialização)	Mãe do James
Jorge	(não foi providenciada)	Pós-Graduação (Mestrado)	Pai do James
Camila	(não foi providenciada)	Graduação	Professora de Matemática
Laura	32 anos	Graduação	Professora de Língua Castelhana

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para a escolha dos alunos participantes, levou-se em consideração que se trataram de crianças com Síndrome de Down que participaram apenas da

escola comum e que tivessem faixa etária entre 10 e 14 anos, e que possuíssem uma verbalização passível de compreensão para a execução das entrevistas e do procedimento Desenhos-Estórias. Além dos alunos, outro grupo importante de participantes a ser considerado foram seus familiares, neste caso trabalhamos com a mãe do aluno da cidade de Maceió, e o pai e a mãe do aluno de Bucaramanga.

Enquanto aos professores(as), foi levado em consideração que atuaram como professores(as) de sala de aula comum, e estiveram acompanhando o processo dos alunos participantes durante este ano letivo. Devido às dificuldades apresentadas pela pandemia, o aluno participante da cidade de Maceió, não estava acompanhado por um(a) professor(a) regente da turma, a professora que tinha a designação do curso em que o aluno participava, iniciou o ano letivo mas teve que sair de licença devido a uma situação médica, para a qual foi realocado outro professora, que na data da efetivação do processo de contato com a escola não havia tido o primeiro encontro com o aluno, portanto o aluno não estava recebendo apoio de sua professora de sala de aula regente.

Diante dessas situações encontradas, optou-se por trabalhar com a professora de educação física, e a professora do AEE, que se interessaram em participar do projeto, e estavam tendo continuidade no processo de sala de aula com o aluno.

Por sua vez, para as professoras participantes da cidade de Bucaramanga, foi estabelecido contacto com dois professoras pertencentes à equipa de professores(as) que fazem parte da designação da turma do estudante, constatando que no caso da professora de língua castelhana, ela era também uma professora suplente, pois a professora designada no início do ano para esta disciplina apresentava uma situação de saúde e encontrava-se de licença.

3.5.3.1 Peter

O Peter, chamado por este nome fictício escolhido por ele mesmo porque gosta muito de super-heróis, especialmente o Peter Parker do Homem-Aranha. Trata-se de um menino com Síndrome de Down de 10 anos que cursava na

época da pesquisa o 5º ano do Ensino Fundamental I, e frequentava apenas a escola comum, com apoio dentro da escola, da professora da SRM. Ele morava com a mãe e com três de seus quatro irmãos, dois mais velhos e outro mais novo que ele, este último com quem mantinha uma relação muito próxima. O Peter tinha um baixo grau de verbalização, e precisou do apoio constante da mãe para a comunicação com a pesquisadora.

3.5.3.2 Paula

Paula mãe de Pedro, com 35 anos, era chefe de uma família com 5 filhos, o mais velho deles (19 anos) já vivia fora de casa com sua namorada, e os restantes 4 menores (17, 15, 11 e 10 anos) ainda estavam sob seus cuidados. Há 6 anos ela se separou do pai de seus filhos, e até hoje era ela quem sustentava a casa já que não teve a ajuda do pai deles. Estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental II, e trabalhava em serviços gerais em um conjunto residencial da cidade duas vezes por semana, nos outros dias ela se concentrava em cuidar dos filhos, principalmente passando a maior parte do tempo acompanhando o processo escolar de Peter, ou tentando encontrar trabalho como empregada em casas de família. A família estava estabelecida em um dos bairros periféricos da cidade de baixo nível socioeconômico.

3.5.3.3 Francesca

Francesca era uma professora com 46 anos de Educação Física da rede Municipal de Maceió que atuava na sala de aula comum da escola que frequentava o estudante Peter, além disso era professora de um curso de Pedagogia de uma Universidade de caráter privado da cidade de Maceió. É graduada em Pedagogia, com mestrado em Educação e doutorado em Cultura, Educação e Deficiência. Trabalhava com o Peter desde o segundo ano do Ensino Fundamental I, e tinha conseguido estabelecer uma ligação estreita com o aluno, já que as suas aulas eram das que mais gostava.

3.5.3.4 Nicole

Nicole era uma professora com 40 anos de idade, que atuava como professora do AEE há 4 anos na escola que frequentava o estudante Peter. Possuía formação em Administração de Empresas, em Pedagogia, com especialização em Atendimento Educacional Especializado, e especialização em Tradução Audiovisual voltada para a audiodescrição. A partir dos 16 anos, iniciou seu trabalho como professora na educação infantil e, no ano de 2006, iniciou seu trabalho como professora no AEE. Ela trabalhava com o aluno há dois anos e, assim como a professora Francesca, conseguiu, por meio de seu trabalho em sala de aula, avanços significativos na fala de Peter.

3.5.3.5 James

James com 14 anos, chamado por este nome fictício devido ao seu amor pelo futebol e sua admiração pelo jogador de futebol James Rodríguez. É um menino com Síndrome de Down, com 14 anos, que no momento da pesquisa estava no segundo ano do Ensino Fundamental II, e frequentava apenas a sala de aula comum. Ele morava com o pai, a mãe e o irmão mais novo (13 anos) que também estava no mesmo ano letivo na escola que James frequentava. A partir dos 3 meses de idade teve apoio terapêutico em uma fundação privada para alunos com Síndrome de Down na cidade de Bucaramanga. No início de sua escolaridade (5 anos) frequentava a sala de aula comum e a sala de aula especializada, até ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental I, quando os pais decidiram retirá-lo da fundação, pois perceberam um retrocesso em seu desenvolvimento social, pois ele só ficava com alunos com a mesma deficiência.

James tinha um alto grau de verbalização, por isso durante a entrevista, apesar de estar na companhia de sua mãe, conseguiu responder a todas as perguntas se expressando com muita facilidade.

3.5.3.6 María Cristina

Mãe do James, com 43 anos, atleta desde a infância, integrou o time de basquete do estado de Santander, é formada em Engenharia Industrial, e possui

duas especializações, em Administração de Empresas e Gestão Humana. No momento da pesquisa, trabalhava como Diretora de Recursos Humanos por ter sido selecionada no concurso de mérito da rede pública da cidade. Ela é casada há mais de 14 anos e morava com o marido e dois filhos.

3.5.3.7 Jorge

Pai do James, possui formação em engenharia eletrônica, duas especializações e um mestrado relacionado à área. Na época da investigação, ele ocupava o cargo de diretor de tecnologia de uma universidade privada da região, empresa onde trabalhava há 20 anos. Morava com sua esposa e os dois filhos. A família estava estabelecida em um bairro do setor urbano da cidade de Bucaramanga, de alto nível socioeconômico.

3.5.3.8 Camila

Camila era uma professora que possuía graduação em licenciatura em matemática, trabalhava há apenas dois anos como professora de sala de aula comum em escolas particulares da cidade de Bucaramanga, e era professora do estudante James.

3.5.3.9 Laura

Laura, com 32 anos de idade, era uma professora que possuía uma licenciatura em espanhol e literatura. Desde o ano 2012, atuava como professora de sala comum em escolas particulares e públicas da cidade de Bucaramanga. No momento da pesquisa, ela era professora do aluno James, há alguns meses devido a uma licença da professora titular de espanhol.

3.6 Instrumentos para a Produção de Dados

Para a produção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que além das questões elaboradas que contemplam o objetivo pretendido da

pesquisa, poderão obter outros elementos que complementarão as informações iniciais coletadas, e promoverão a geração de outras questões adicionais que permitem a extensão das respostas dos participantes (FLICK, 2013).

Para Freitas (2002, p. 29) a entrevista utilizada na pesquisa sócio-histórica é um elemento que:

(...) não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Além das entrevistas semiestruturadas, as informações prestadas pelos estudantes foram complementadas com a aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias, escolhido pela possibilidade de adaptabilidade às necessidades do examinado, para ser aplicado em pessoas de ambos sexos, de todas as faixas etárias, de qualquer nível mental, socioeconômico e cultural, bem como a possibilidade de investigação de conteúdos subjetivos e inconscientes (TRINCA, 1997).

Levando em conta a finalidade do objetivo da pesquisa, e o poder de analisar as significações dos alunos participantes, foi aplicado o Procedimento D-E, pois, é uma ferramenta que permite ampliar através de um desenho dados que dificilmente podem ser obtidos no nível da aparência desde a entrevista.

Essa ferramenta foi proposta inicialmente por Walter Trinca em 1972, e tem sido trabalhada e aplicada por pesquisadores ao longo dos anos, em investigações de diversas correntes, até sua versão mais atualizada do ano de 2021.

Ainda sobre isso, na área da aprendizagem autores como Barone e Trinca (1984) têm desenvolvido pesquisas em direção à área da Educação e Cruz (2006) trabalhou com a perspectiva que as crianças tinham da sua experiência educativa própria. Por sua vez, na área de deficiência, Moreno (1985) utilizou o Procedimento Desenhos-Estórias em um grupo de alunos com deficiência intelectual leve e Maturana (2016) analisou com a utilização do instrumento a

transferência que vivenciaram alunos com DI das escolas especiais às escolas comuns.

Na aplicação do instrumento, um aspecto fundamental a ser levado em consideração é a capacidade do pesquisador de estruturar a tarefa solicitada ao participante, isto para que fique claro ao participante o que se espera obter no desenho que está sendo requerido (TRINCA, 2013).

Originalmente, neste procedimento, é proposta a realização de 5 desenhos livres, cada um seguido de uma história e um inquérito, além de um título para cada produção, porém, o pesquisador tem liberdade para fazer adaptações quanto ao pedido de elaboração dos desenhos reduzindo sua quantidade e orientando o participante sobre o que se quer que ele faça.

Dentro da aplicação Trinca (2013, p. 17) destaca que:

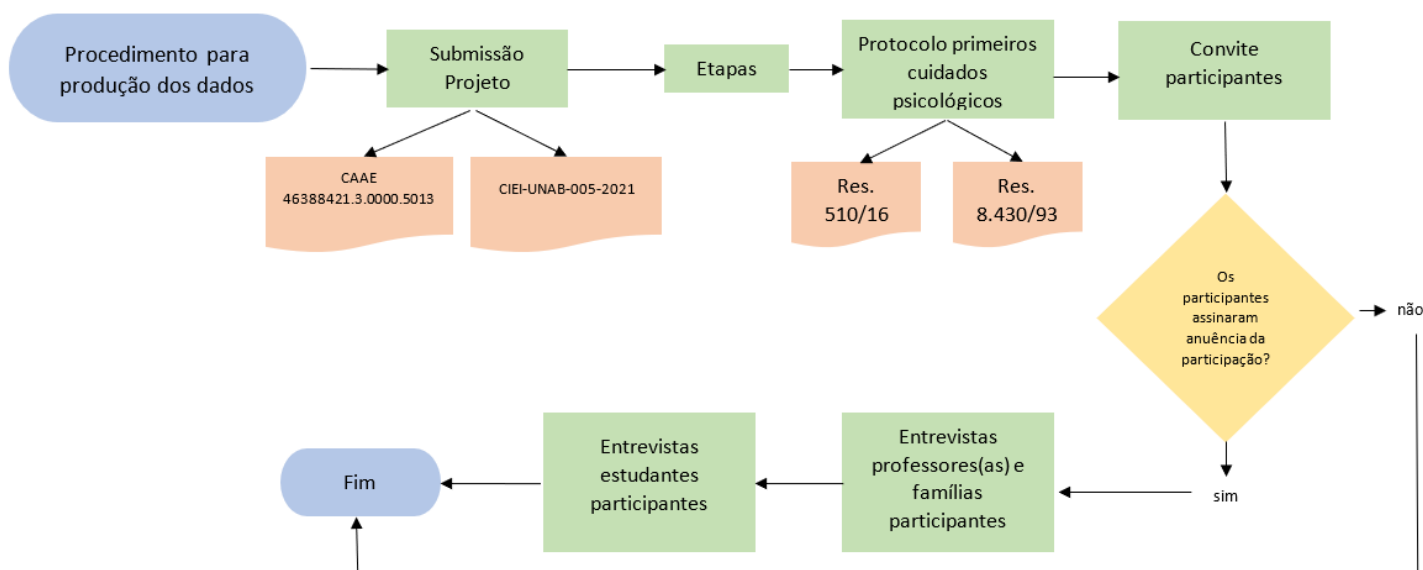
O examinador tomará nota detalhada da estória, verbalização do sujeito enquanto desenha, ordem de realização das figuras desenhadas, recursos auxiliares utilizados pelo sujeito, perguntas e respostas da fase de “inquérito”, título, bem como de todas as reações expressivas, verbalizações paralelas e outros comportamentos observados durante a aplicação.

Segue o processo dado a partir da identificação dos participantes e das ferramentas de produção de dados, orientado pelos objetivos desta pesquisa.

3.7 Procedimentos para Produção dos Dados

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob protocolo CAAE 46388421.3.0000.5013 e ao Comitê de Ética da Universidade Autónoma de Bucaramanga sob protocolo CIEI-UNAB-005-2021, tendo sido aprovada pelos dois comités. Para o início da descrição do caminho percorrido na presente pesquisa é importante mencionar cada uma das etapas para o desenvolvimento da coleta de dados, levando ainda em consideração que a mesma foi feita no período de afetação da pandemia da COVID-19, pelo qual todas as etapas foram realizadas em ambiente virtual na sua totalidade. A seguir apresenta-se a Figura 1. com o fluxograma e cada uma das etapas, e posteriormente a descrição delas:

Figura 1 - Fluxograma das etapas da produção dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Etapa 1: De acordo com a resolução 510/16 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) de 07 de abril de 2016, a pesquisa em ciências humanas e sociais deve garantir os direitos dos participantes, e os possíveis riscos e danos gerados pelo processo de pesquisa devem ser concebidos, avaliando as estratégias para evitar a presença destes nas áreas física, emocional e de saúde mental dos participantes. Portanto, para os participantes do Brasil, foi estabelecido um protocolo de atendimento com primeiros cuidados psicológicos a ser aplicado caso durante o desenvolvimento das entrevistas alguma alteração emocional ou psicológica provocada pela evocação de memórias no momento de responder as perguntas contidas no roteiro de entrevista fosse desencadeada nos participantes.

Da mesma forma, para os participantes da Colômbia, de acordo com o disposto na Resolução 8.430 de 4 de outubro de 1993, sobre os possíveis riscos e danos gerados nos participantes da pesquisa, o Comitê de Ética da Universidade Autónoma de Bucaramanga, ordenou dentro dos requisitos para a aprovação da pesquisa, a elaboração de um protocolo para o atendimento com primeiros cuidados psicológicos, nesse caso, contamos com o apoio de uma psicóloga educacional da referida Universidade, caso fosse necessária atenção imediata.

Etapa 2: Foi enviado o convite para a participação na pesquisa aos candidatos ou participantes individualmente, por meio do e-mail, contendo as informações gerais sobre a pesquisa, bem como o link para o endereço eletrônico do formulário Google no qual foi detalhado o conteúdo das instruções de aceitação de participação, e a leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Termo de Assentimento aos familiares participantes dos alunos com Síndrome de Down.

Assim, acertados os itens contidos no Termo de Consentimento e Assentimento, os participantes revisaram todas as informações no formulário Google com as indicações dos direitos contidos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 para os participantes de Brasil, e Resolução 8430 do 04 de outubro de 1993 para os participantes da Colômbia, conforme particularidades da investigação. Por fim, numa caixa de escolha os participantes faziam o preenchimento da anuência da participação na pesquisa.

Etapa 3: Logo após o primeiro momento, para o desenvolvimento das entrevistas, cada uma das famílias e professores foram citados individualmente via e-mail, estabelecendo uma data específica de acordo com a disponibilidade dos participantes. A informação do corpo do e-mail tinha o link da plataforma Google Meet utilizado para o encontro, isto considerando o contexto pandêmico da COVID-19. As entrevistas foram registradas através da videoconferência no Google Meet e transcritas na sua totalidade, o desenvolvimento das mesmas ocorreu entre os meses de julho e outubro de 2021.

Etapa 4: Finalmente para a próxima etapa, os estudantes foram convocados por meio de um e-mail enviado aos pais com o link para a sala de Google Meet, além disso foi anexada uma tirinha em quadrinhos feita na ferramenta Pixton com as explicações das etapas contidas no documento de Termo de Assentimento. Para a execução das duas entrevistas, os alunos estiveram na companhia de suas mães. No caso do aluno do Brasil, a interação estabelecida com a pesquisadora foi mediada pela interpretação de sua fala por sua mãe, pois, conforme mencionado anteriormente, não havia clareza fonológica na fala. Mesmo assim, com a presença da mãe, e auxiliando na interação entre o aluno e a pesquisadora, o participante conseguiu acompanhar o fio da entrevista, compreendendo cada uma das questões formuladas. Para

este participante, durante a entrevista, foi aplicado o Procedimento de Desenhos-Estórias, ampliando as informações fornecidas com as respostas às questões do roteiro de entrevista. Portanto, serão encontrados pré-indicadores que foram mediados pelos desenhos feitos pelo participante.

Por outro lado, na entrevista com o participante da Colômbia, foi aplicado o roteiro de perguntas da entrevista e posteriormente foi realizada a execução do desenho com as orientações explicadas na seção de procedimento de produção de dados, e que são ampliadas na análise dos desenhos.

A transcrição da entrevista na íntegra foi em espanhol, assim como a estória referida no desenho feito. Depois disso, apenas os pré-indicadores e a referida descrição foram traduzidos para o português.

Após as questões geradas a partir do roteiro de entrevista, a pesquisadora aplicou aos alunos a versão adaptada do Procedimento Desenhos-Estórias com ajuda das mães que estiveram presentes o tempo todo na video-chamada. Conforme mencionado acima, para o estudante do Brasil, a aplicação ocorreu no meio da entrevista, para o estudante da Colômbia, a aplicação ocorreu após a entrevista.

Devido ao fato de os desenhos terem sido feitos após a entrevista, e esta ter sido realizada remotamente, foi solicitado antes da entrevista com os alunos, aos pais acompanhantes, que o material necessário para a entrevista estivesse disponível no momento do início dos desenhos, neste caso uma folha de papel ofício branco, um lápis preto (ponta de grafite) e uma caixa de lápis de cor. O aluno não foi orientado quanto ao uso do lápis preto ou das cores, o uso dos materiais foi de livre escolha do participante. Da mesma forma, a localização da folha e os desenhos nesta foram escolhidos livremente por eles.

A instrução dada foi fazer um desenho de sua escola, para o qual foram fornecidos pelas mães acompanhantes, uma folha em branco do tamanho A4, apresentada na horizontal, um lápis preto e uma caixa de cores. Os alunos tiveram a liberdade de escolher como fazer seu desenho e quais materiais usar (lápis, cores). Ao final do desenho, eles foram solicitados a contar uma estória do que foi retratado ali, e dar um título ao desenho. Além disso, foi feito um inquérito para esclarecer algumas dúvidas sobre o desenho ou a história contada por eles.

3.8 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada com base na proposta feita por Aguiar e Ozella (2013, p. 301) na concepção de homem e suas relações em sociedade.

Os autores apontam que:

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética como o social e com a história, o que torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela em todas as suas expressões a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção.

Seguindo o objetivo geral que visa apreender os sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa, a formação de núcleos de sentido definidos por Aguiar e Ozella (2013, p. 308):

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito.

A sistematização das informações é explicada por Aguiar e Ozella (2013) da seguinte forma:

- a. Para a organização dos núcleos, devem ser consideradas as informações registradas nas entrevistas, que devem ser consistentes e suficientemente amplas, além das informações obtidas em nível de observação no processo de entrevista.
- b. Posteriormente, ocorre a leitura flutuante e a organização do material, procurando assim buscar apreender a fala interior, seu pensamento e o processo de constituição dos sentidos do sujeito.
- c. Com esse processo, serão organizados os pré-indicadores, que são partes do discurso compostas por palavras articuladas que compõem um significado e expressam a totalidade do sujeito. Dentro deste processo está também a aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, contraposição ou complementaridade, gerando os indicadores. Esses dois serão os movimentos de análise dentro do método dialético materialista.

d. Por fim, a construção dos núcleos será realizada a partir do processo de articulação dialética dos indicadores e da discussão teórica dos conteúdos que constituem esses núcleos.

Levando em consideração que o processo para a identificação dos pré-indicadores parte da leitura flutuante e recorrente das informações produzidas a partir dos instrumentos utilizados, entrevistas, Procedimento Desenhos-Estórias, observações nos momentos dos encontros, devemos considerar que nesse movimento é importante destacar o contexto no qual se apresentam as falas, as mediações históricas, sociais e culturais que atravessam a produção das mesmas (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Destacamos que o processo não pode ser feito de forma só ascendente, pois é preciso voltar a etapas anteriores para retomar aspectos importantes que façam sentido em essa realidade dos sujeitos. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) explicam ainda que:

[...] o caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

Finalmente, para a análise do instrumento Procedimento Desenhos-Estórias foram seguidos os preceitos contidos em seu manual segundo a orientação dada pelo Trinca (2013) na possibilidade de fazer identificação dos elementos subjetivos a partir da simples inspeção do material fornecido pelos participantes.

3.9 As categorias do MHD e da PSH

Antes de passar para o capítulo de resultados e discussão, vale esclarecer que os dados resultantes desta pesquisa não foram analisados considerando apenas o procedimento dos Núcleos de Significação (NS), mas, por sua vez, tal análise levou em conta as seguintes categorias, a partir dos postulados e princípios do MHD e dos estudos de autores próprios da PSH

(AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; MACHADO, 2016; AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021; FUMES; FERREIRA; PEDRAZA, 2022; GONÇALVES; BOCK, 2009; MOLON, 2008; VIGOTSKI, 1996). Estas serão brevemente abordadas nesta seção, pois ao longo da análise dos dados estarão norteando as considerações decorrentes do próximo capítulo.

Segundo Aguiar e Machado (2016, p. 283), as categorias:

[...] são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto. E é na compreensão dessas relações que repousa a relevância do processo de produção do conhecimento.

3.9.1 Historicidade

A categoria historicidade se constitui como o início desta análise devido à importância de ser aquela que permite olhar a realidade estudada em seu processo de transformação e movimento, e mais importante ainda apreender essa realidade em seu constante movimento, em palavras do próprio Vigotski (1999, p. 85-86) “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

Para Gonçalves e Bock (2009, p. 138), esta categoria é a base para entender que “[...] todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social”. Com isso, não se pode pensar que estudar os fenômenos a partir da sua historicidade se limite a falar da história geral, revendo um processo linear, simplesmente o passado de algo ou alguém.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 302-303), “ela é aqui alçada ao princípio fundamental deste pensamento metodológico, pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos”. Ainda sobre isso, olhar para a historicidade é ir em busca dessa gênese dos fenômenos que finalmente se constitui na vida material do homem, ao longo da produção de sua existência.

3.9.2 Mediação

Na mediação, o princípio fundamental é entender que nenhum fenômeno atua de forma isolada, o que faz entender que constitui a centralidade de todas

as relações materiais (SARMENTO, 2018). Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 301):

O uso desta categoria nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/ subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

Nesse caso, a mediação não tem o papel só de ligação desses aspectos dicotômicos, mas é o centro organizador dessa relação. Por tanto, no uso da categoria numa análise da realidade possibilitamos a utilização do elemento/processo em uma relação que antes vista como direta, vai além permitindo pensar em objetos/processos ausentes até então (AGUIAR; OZELLA, 2013). Os autores ainda dizem que:

O uso desta Logo, como já colocamos acima, subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

É mesmo na compreensão desta categoria no espaço das relações humanas que a entendemos como elemento fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento, assim, nessas relações o ser humano mediado social, cultural e historicamente, desenvolve-se e se torna verdadeiramente humano (PENTEADO, 2017).

3.9.3 Sentidos e Significados

A título de esclarecimento e para nortear as considerações que se seguem, o processo de significações é entendido como:

[...] a linguagem e a produção de significação (significados já instituídos e sentidos constituídos nas relações sociais e nas dinâmicas dialógicas) nos seus diferentes modos - depoimentos, discursos, conversas, textos - desempenham um papel fundamental, bem como possibilitam a análise das sutilezas e das particularidades, fugindo das classificações pré-existentes e de modelos apriorísticos, buscando o infrequente, o impróprio, o impertinente, a imprevisibilidade, a surpresa, os (des)encontros e as in(ter)venções (MOLON, 2008, p. 62).

Na mesma linha, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3) ressaltam que “o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”.

Depois de fazer essa contextualização dos procedimentos de análise e as categorias utilizadas para aprofundar os dados resultantes, no próximo capítulo foram trabalhados os dois Núcleos de Significação a partir das entrevistas realizadas às professoras participantes e as famílias dos estudantes com Síndrome de Down, participantes também desta pesquisa. O primeiro Núcleo intitulado *“De tanta água mole em pedra dura, tanto bate até que fura!”*: trabalho dos/das professores/as com os/as estudantes com Síndrome de Down, pertencente às falas das professoras, e o Núcleo intitulado, *“É muito aluno para uma professora [...] ela não pode dar atenção diferencial”*: significações da inclusão para as famílias do estudante com SD, das famílias.

Por fim, um terceiro Núcleo a partir das entrevistas e a informação resultante do Procedimento Desenhos-Estórias aplicado aos estudantes participantes intitulado: *“[...] contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais”*: Significações da escola comum para o estudante com SD. Vale ressaltar que na análise para a construção deste Núcleo, além do procedimento de Núcleos de Significação, foi contemplado o Manual do Procedimento para levar em consideração aspectos dos desenhos que complementaram as informações já fornecidas durante o desenvolvimento das entrevistas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Significações de professoras sobre o processo de inclusão de alunos com SD em sala de aula comum durante a pandemia de COVID-19

Nesse sentido, apresentaremos inicialmente a discussão do primeiro Núcleo de Significação (NS) dos dados obtidos com a entrevista semiestruturada realizada às professoras participantes do Brasil e da Colômbia. No núcleo intitulado *“De tanta água mole em pedra dura, tanto bate até que fura!”*: trabalho dos/das professores/as com os/as estudantes com Síndrome de Down, foram totalizados 214 pré-indicadores, estes surgiram depois de várias leituras do material produzido individualmente com cada uma das entrevistas das professoras, depois os pré-indicadores foram aglutinados em 10 indicadores, a saber:

Quadro 2 - Núcleo de significação 1 e seus indicadores

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<i>“De tanta água mole em pedra dura, tanto bate até que fura!”</i> : trabalho dos/das professoras com os/as estudantes com Síndrome de Down
INDICADORES
Indicador 1. Significações sobre ser professora
Indicador 2. Relação família/escola no processo de desenvolvimento educacional do estudante com SD
Indicador 3. Experiência com o/a estudante com deficiência
Indicador 4. Educação inclusiva/integração
Indicador 5. Significações dos professores sobre inclusão
Indicador 6. O/A estudante com Síndrome de Down na sala de aula comum
Indicador 7. Trabalho colaborativo professor(a) de sala de aula comum e professor(a) do AEE
Indicador 8. O desenvolvimento do(a) estudante com SD
Indicador 9. A pandemia= perdas e ganhos
Indicador 10. Formação docente inicial e continuada

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para a análise do presente NS, é importante lembrar que, de acordo com as diversas determinações do fenômeno, estarão presentes na discussão as seguintes categorias: Historicidade, Mediação e, Sentido e Significado, que ajudam o pesquisador a ir além desse nível de aparência nos dados analisados.

A partir das falas das professoras do Brasil e da Colômbia, retomamos o exposto por Aguiar e Ozella (2006) sobre a importância da atenção do pesquisador não apenas no que foi dito pelo sujeito, o conteúdo aparente, assim, apreender as significações constituem a análise do pesquisador ao articular aquela realidade subjetiva com os determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos implícitos nessa constituição histórica e compreensão do sujeito na sua totalidade. Além disso, “é importante destacar que esse movimento analítico não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência” (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 4).

Iniciamos a análise resgatando em cada um dos indicadores aqueles aspectos da realidade da educação para os estudantes com SD discutidos ao longo do texto, onde a presença dos professores na sala de aula comum para este primeiro Núcleo de Significação está mediada por uma série de determinantes materiais apreendidos nas significações das participantes, num movimento onde as singularidades presentes em cada contexto educacional próprios de Brasil e da Colômbia, convergem em particularidades dessa realidade vivenciada. Dentro desses aspectos materiais evidencia-se a hegemonia da escola tradicional nas práticas pedagógicas que são dominadas por um paradigma de integração, dificuldades significativas na formação inicial e continuada dos professores, e condições precárias de trabalho intensificadas pelo momento vivenciado a partir da pandemia da COVID-19.

Como foi mencionado no capítulo anterior, a identificação dos pré-indicadores realizou-se através dos princípios da similaridade, complementaridade e contraposição, neste caso se retomaram ditos princípios na aglutinação dos indicadores para sua análise. posterior

A primeira aglutinação com o Indicador 1. *Significações sobre ser professora*; o Indicador 5. *Significações dos professores sobre inclusão*; e o Indicador 10. *Formação docente inicial e continuada*, refere às significações das participantes acerca de sua trajetória profissional, evidenciando as possibilidades e as dificuldades presentes no início da sua carreira como professoras, as diferentes mediações necessárias para esse processo de constituição da sua atividade profissional, e que estão presentes na construção das significações acerca da inclusão, mostrando que além das possibilidades, ficam esclarecidas também as barreiras historicamente produzidas nesse percurso de formação continuada que fazem a produção de novas significações sobre a inclusão de pessoas com deficiência, ao ter poucas oportunidades de se qualificar para uma prática realmente inclusiva.

Nesses pré-indicadores advindos das entrevistas das professoras destaca-se as particularidades das participantes do Brasil com a aparição da Educação Especial num primeiro momento. Os pré-indicadores carregam a realidade de uma idealização de como se apresenta a Educação Inclusiva numa sociedade dominada por mecanismos ideológicos onde as diferenças são fortemente marcadas, e a intervenção capacitista sempre é a solução das pessoas com deficiência. Por sua vez, no pensamento verbalizado das professoras participantes da Colômbia, se evidenciam as condições permanentes no tempo do que foi mencionado anteriormente, a presença de uma solução em uma realidade precarizada de trabalho e o desconhecimento dos profissionais para a atenção dos estudantes com deficiência. A seguir os pré-indicadores:

Minha paixão né? pela educação e pela Educação Especial começou desde pequena né? em casa porque acredito que os exemplos positivos que nós temos nós levamos para toda vida [...] mesmo assim eu quis enfrentar esse desafio e partir para carreira da docência Ok! (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Daí um belo dia surgiu na propaganda da TV do governo federal que as escolas estavam prontas, estavam sendo preparados os profissionais para receber as crianças com deficiências. *Daquela me deixou assim choque (faz cara de surpresa) [...] a propaganda mostrava assim tudo muito lindo e crianças com deficiência chegando na escola, criança com Síndrome de Down, criança cega, criança com deficiência física utilizando cadeira de rodas, e eu fiquei meu Deus! onde é que eles estão preparando porque eu não tô sabendo (Professora Nicole, Maceió/Brasil).*

Fiz meu estágio em docência em 2019 [...] você tem a experiência de ter um grande número de alunos na mesma sala de aula (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Neste programa de graduação, conheci diferentes áreas do conhecimento porque vi francês, vi lingüística, fiz práticas pedagógicas, mas não no currículo, não encontrei, não vimos nada de inclusão, sim, porque até aquele momento coisas muito gerais, por exemplo, *em 2011 quando saiu a Lei de Inclusão*, que todas as escolas devem receber pessoas com deficiência independentemente dos professores que tinham, então *eu sabia algumas coisas, mas não que tivesse focado minha atenção nisso porque não havia nenhum assunto relacionado com esta temática* (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Retomando o que foi dito anteriormente, o Indicador 5. *Significações dos professores sobre inclusão* traz essas mediações que permeiam as significações das professoras sobre a inclusão. Elas vêm sendo reelaboradas de acordo com os paradigmas vigentes sobre a educação inclusiva, pois nos pré-indicadores se evidencia essa reconstrução própria do movimento histórico, que também é percorrido pelas significações produzidas e socialmente compartilhadas pelas participantes:

A inclusão a gente sabe o que é, uma cultura né? a cultura inclusiva ela faz com que as pessoas elas participem, ehh participem do jeito delas né? dentro das suas dificuldades participem de tudo, ehhh mas principalmente que a gente veja essas capacidades e potencialidades dessas pessoas (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Acredito que nos últimos tempos a questão tem melhorado, *não há mais tanta discriminação por parte da cidadania, para com as pessoas com alguma deficiência [...] tem melhorado*, as portas passaram a estar abertas, e digamos nos alunos muito mais (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Bem, *o termo é incluir, é fazer parte*, eu realmente não, e eu tenho assistido a palestras e coisas mas não, eu não me dei a tarefa de definir [...] eu acho que é sobre buscar as estratégias para incluir uma pessoa com deficiência na sala de aula independente do tipo de deficiência que seja[...] *como buscar as estratégias para fazer com que essa pessoa faça parte de, e que, na medida de suas capacidades, ela possa ter uma vida igual à de outras pessoas* (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

[...] *eu fui uma das pessoas que se opôs quando fiquei sabendo disso, né? Quando essa lei saiu, porque eu disse como?* (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Nesses últimos dois pré-indicadores, a professora Laura traz um movimento de contraposição ao tentar pensar em um significado para a inclusão, que vem sendo permeado pela característica assistencialista e de integração como mostra ao dizer: “*o termo é incluir, é fazer parte*” e que complementa em outro trecho ao afirmar “*como buscar as estratégias para fazer com que essa pessoa faça parte de...*”, mas no segundo pré-indicador a fala da professora está carregada de emoção principalmente ao dizer “*eu fui uma das pessoas que se opôs quando fiquei sabendo disso, né? Quando essa lei saiu, porque eu disse como?*”.

Com isto, evidencia-se a luta da profissional entre o que se deve ser, e o que se espera que seja o trabalho na sala de aula, as ações que estejam voltadas para garantir os direitos a todos os sujeitos, vislumbrando novamente os ideais da educação, com aquilo que o professor sente nessa realidade que está sendo apresentada sem contar com as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula comum com o estudante com deficiência. Diante disso, Oliveira e Silva (2010, p. 99) asseguram que “*assim a escola não tem conseguido se configurar como espaço educativo para significativo número de alunos, e a inclusão tem como significado, para muitas escolas, apenas matriculá-las*”.

Compreendendo aquele movimento em que se encontra a maioria dos profissionais da educação, em que não se dão as condições para que a inclusão seja efetiva, Mantoan (2015) afirma, que o movimento de luta para que a inclusão seja efetivada tanto em escolas públicas como privadas com qualidade é essencial, e continua sendo imprescindível que o processo educativo possa responder a cada uma das necessidades dos alunos, sem se tornar um modelo de educação especial.

Porém, é cada vez mais presente que essa mudança não possa ocorrer, dando lugar a promoção de discursos como o da professora Laura “*eu fui uma das pessoas que se opuseram*”, mostrando assim que as políticas e as realidades de cada país (Brasil e Colômbia) escondem sua ineficácia e produzem medo dos profissionais para enfrentarem a realidade nas escolas, além do reforço e da manutenção das desigualdades na sociedade. Diante disso, Oliveira e Silva (2021, p. 265) reforçam que:

[...] a realidade, evidentemente, impõe inúmeros desafios, dos quais as políticas de inclusão escolar não têm dado conta de superar, dado que a superação envolve rupturas com as condições concretas em que se produz e mantém a desigualdade social no modelo societário capitalista.

Junto com essas considerações decorrentes dos indicadores anteriores, o problema mais recorrente aparece não só nas falas das participantes, mas em diferentes estudos sobre o assunto, sugere uma forma de manutenção de tais aspectos já identificados e analisados por pesquisadores sobre educação inclusiva de alunos com deficiência, neste caso específico da SD - um sistema educacional e econômico desigual, que continua a atribuir aos professores a responsabilidade das más práticas educacionais ultrapassadas e a formação ineficaz para essas particularidades na sala de aula.

O Indicador 10. *Formação docente inicial e continuada*, traz um pouco das significações das professoras no que refere à formação inicial e as precárias condições da formação continuada. Sobre isso, Leite e Mont'Alverne (2020, p. 933) alertam:

Na maioria das vezes, os impasses vividos pelos professores no processo de inclusão podem estar associados a uma má formação na graduação, como também a falta de atualização, face às novas exigências e descobertas no processo inclusivo, fazendo assim com que estes profissionais empreguem práticas ultrapassadas, ou mesmo inadequadas, a determinadas necessidades.

Destaca-se no seguinte pré-indicador da entrevista da professora Camila:

Eu sinto que ficou-me fazendo falta mais preparação no sentido curricular, de conhecer currículo de saber educação do fundamental até o ensino médio, chega-se à queima-roupa [...] além de incluir disciplinas voltadas também para a inclusão, a academia deveria estar um pouco mais ciente que nem tudo é tanto teoria, mas sim abrir as portas para a prática um pouco mais cedo (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Trazendo de novo a análise feita por Leite e Mont'Alverne (2020) que destacam como uma dificuldade ainda marcante a falta de formação que possa ter relação com a realidade que vivenciam e é efetivada para os alunos nesse processo de aprendizagem. Além disso, as lutas dos professores nas últimas décadas perpassam as mudanças e embates históricos pelos quais tem passado o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, o que faz que se precise

de uma formação continuada em que a teoria e a prática possam ser articuladas e efetivadas (MENDONÇA; ABREU; COSTA, 2020). Os pré-indicadores reproduzem estas posições, a seguir:

A gente continua, se continua falando de inclusão, de um processo educacional aberto a todos, mas na verdade *a gente continua fragmentando a formação continuada desses professores* (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Lógico que *eu não posso esperar que as pessoas sejam como eu, mas se a pessoa tá com falta de conhecimento e o conhecimento chega, no meu caso eu fui atrás, tá?* mas se a pessoa não vai atrás e conhecimento chega, a partir do momento que o conhecimento chega até aquela pessoa, eu penso que, ela precisa fazer algo com relação a isso (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Acredito que seja muito necessário que nos programas de licenciatura em pedagogia oferecessem essa disciplina, que aliás ajudem a aprofundar mais nisso, porque não é fácil chegar a uma sala de aula e saber que vamos ter a responsabilidade de ter alunos com algumas necessidade educativa e não estamos preparados o suficiente (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Sim, em *algum momento eu o considerei , tentei antes de sair, tentei me matricular num seminário*, bem embora fosse de livre arbítrio se quisesse ou não *sobre inclusão, mas finalmente não [...]* em algum momento tive interesse de repente, começar ou procurar um mestrado que tivesse enfoque explicitamente nas necessidades educacionais especiais, *embora agora, não, nem tanto, acho que mudei o foco* (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Bem, eu não prestei atenção nele, mas não o descartei, tenho ele entre meus livros importantes que sei que em algum momento terei que consultar e estudar mais, ou me especializar mais, *eu não pensaria quiza em fazer um mestrado em educação inclusiva*, mas sim um mestrado em educação (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Uma questão reiterativa nas entrevistas dos professores no Brasil foi a da formação fragmentada que é ofertada aos/às professores/as do AEE temas relacionados à educação inclusiva, e os/as professores/as da sala comum continuam sendo formados/as em seus ramos de atuação, desconsiderando o trabalho conjunto que devem realizar dentro da escola com os/as alunos/as com deficiência. Ante isso, a professora Francesca destaca que: *“a gente continua fragmentando a formação continuada desses professores”*.

Melo e Martins (2021, p. 79) em sua pesquisa trazem a discussão sobre a revisão bibliográfica de estudos que demonstram que “a formação necessária não deve ser restrita a um profissional especializado ou a uma sala de recursos”.

É importante destacar novamente as falas das professoras participantes da Colômbia, que trazem o elemento além de só conceber a formação continuada como uma opção para o aperfeiçoamento, mas também a mediação de aspectos das condições materiais de trabalho. Nesse caso, a Educação Inclusiva não é vista como uma primeira opção a pensar na formação, uma vez que não são dadas condições de trabalho adequadas e, em termos salariais, continua a ser mais eficaz ver outras opções formativas acima da inclusão.

Diante disso, os trechos dos pré-indicadores das professoras Camila e Laura ressaltam o dito: “*algum momento eu o considerei , tentei antes de sair, tentei me matricular num seminário [...] embora agora, não, nem tanto, acho que mudei o foco*” e, “*eu não pensaria quiza em fazer um mestrado em educação inclusiva*”. Trazendo novamente as considerações feitas por Leite e Mont’Alverne (2020, p. 940), os autores falam sobre isso:

As escolas necessitam repensar o processo de inclusão, uma vez que não basta apenas capacitar seu quadro de profissionais, sem antes estimular e valorizar esses profissionais para o exercício da profissão. Como também o preparo do ambiente e material condizentes com a deficiência, quando se reporta a SD, faz se necessário, tanto no conhecimento como no material adequado para se trabalhar no progresso do aprendizado dessas crianças.

Piñeres, Rueda e Delgado (2020) consideram a formação como importante categoria de análise e apresentam relatos iniciais dos professores que mostram a falta de formação em relação à educação inclusiva e as dificuldades de acompanhamento de casos específicos de alunos com deficiência, dentro da sala de aula comum. Em palavras dos autores:

Ao envolver todos os docentes nas formações e na revisão dos documentos institucionais, criando espaços de reflexão, escuta e consulta sobre o processo, avançou-se com melhores resultados (PIÑERES; RUEDA; DELGADO, 2020, p. 279) (tradução própria).

Num segundo momento de análise na aglutinação do Indicador 2. *Relação família/escola no processo de desenvolvimento educacional do estudante com Síndrome de Down*; e o Indicador 7. *Trabalho colaborativo professor(a) de sala de aula comum e professor(a) do AEE*.

Nessa relação da família e a escola, as professoras do Brasil ressaltam a presença dos integrantes da família do estudante com SD, em seu processo de desenvolvimento, sendo mais significativo o trabalho feito no período pandêmico. Diante disso, Balbino *et al.* (2021) mencionam que o diálogo contínuo entre pais, professores e os próprios alunos permite que o desenvolvimento destes alunos se efetue nas condições materiais proporcionadas pela pandemia, tornando relevante a união entre a família e a escola e minimizando os diversos efeitos do isolamento.

A seguir as falas das professoras:

E a coisa o ponto positivo aqui, é que ele tem o irmão e a mãe que estão presentes o tempo todo, né? (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Aí chegamos com a pandemia, realmente nem pela pandemia mesmo, porque a mãe dele é muito, muito comprometida, então assim, ela realmente tá fazendo um trabalho muito bom comigo, e tudo que eu peço para ela fazê-la, ela para mim ela faz (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

[...] e bem quando você me perguntou se eu tentei me comunicar com a família, eu sei que também tenho que me propor a fazer isso e poder estabelecer um diálogo com os pais, e com ele mesmo (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Só tivemos uma reunião [...] mas os pais estavam muito ocupados, lembro que naquela reunião eles estavam dirigindo um carro e se conectaram do celular, foi assim, então eles obviamente tiraram um tempo, mas eu senti que eles estavam muito ocupados, e depois em duas ocasiões eu mandei uma mensagem pra eles, eles me responderam mas nós não marcamos para nos encontrar [...] então eu disse bem, deixa assim (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Embora os autores, mais uma vez enfatizam a importância da interação entre família e escola, dizendo que:

Família e escola sempre formaram um elo importante no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes. Nesse momento, a escola, com certeza, não quer que a família seja responsável pelos conteúdos dados, mas que se ocupe em estimular seus filhos em suas atividades escolares. A família, por sua vez, está sendo chamada junto com a escola a refletir sobre novas formas de pensar a organização e aprendizagem dos seus filhos (BALBINO *et al.*, 2021, p. 39).

Os pré-indicadores das professoras da Colômbia mostram a realidade vivenciada no contexto escolar, onde não foi possível estabelecer um diálogo de mão dupla com as famílias ao afirmar “*eu sei que também tenho que me propor a fazer isso e poder estabelecer um diálogo com os pais, e com ele mesmo*” e “*Só tivemos uma reunião [...] mas os pais estavam muito ocupados*”.

O estudo realizado por Piñeres, Rueda e Delgado (2020) relatam a pouca participação da família no processo escolar de alunos com deficiência, como um dos fatores reconhecidos como barreiras à inclusão. Os resultados obtidos em seu estudo podem se contrapor com o que foi afirmado pelas professoras anteriormente, visto que relatam que o fato de que os bons resultados dos processos inclusivos ocorreram apenas pelo interesse dos professores em estabelecer estratégias de acesso e permanência, o que pode mascarar uma falsa realidade do que acontece no contexto colombiano.

O indicador 7. *Trabalho colaborativo professor(a) de sala de aula comum e professor(a) do AEE*, apresenta um importante ponto de análise para a eficácia da educação inclusiva na sala de aula comum. Melo e Martins (2021) ressaltam que a efetivação da inclusão escolar acontece por vários fatores, entre esses a intencionalidade das partes que compõem a escola. Os autores, a partir de uma revisão de estudos podem corroborar que “este apoio à inclusão pode representar esforço estéril, principalmente, quando as ações transitam no âmbito da escola sem que expressem uma construção pedagógica consciente envolvendo toda a escola” (MELO; MARTINS, 2021, p. 76).

Ante isso os pré-indicadores das professoras:

Primeiro vamos passar uma borracha e começar a trabalhar com todos os professores e aí sim professor de Educação Física, professor da sala de aula, Professor do AEE, todo mundo junto em uma única formação, pelo menos para dar essa ideia do que realmente é a educação inclusiva (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

[...] sabe aquela pessoa chata que vive falando e pedindo? Sou eu! e eu consegui esse espaço de tanta água mole em pedra dura, tanto bate até que fura! [...] mas assim eu tive pouquíssimo retorno, mas eu já sou grata por isso [...] oi, a gente tá no 2021 né? então 17, 18, 19, 20, 5 anos eu batendo nessa tecla e consegui agora chegar ali (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Em relação às ferramentas da escola mmm o que, de quem recebi ajuda foi dos professores que já tinham trabalhado com ele antes, sim? aí a partir daí me orientei para fazer tudo, como me mostraram [...] e eu procurei de outro jeito, com os professores de Cimitarra (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Nos pré-indicadores advindos das entrevistas da professora Francesca: *“Primeiro vamos passar uma borracha e começar a trabalhar com todos os professores”*, e da professora Nicole, que dá o título deste Núcleo de Significação, [...] *sabe aquela pessoa chata que vive falando e pedindo? Sou eu! [...] de tanta água mole em pedra dura, tanto bate até que fura!*, se mostram não só a importância da formação continuada com a participação de todos os professores, mas também a realidade da presença histórica de professores que têm sido pilares na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. É possível materializar a inclusão na sala de aula comum, com o trabalho de toda a comunidade educativa.

Dentro dessas reflexões importantes, Melo e Martins (2021, p. 79) complementam que, “uma necessidade premente para essa construção consiste na articulação entre o trabalho da sala de aula de ensino regular, da Sala de recursos e da escola por meio de seu projeto pedagógico”.

Para o terceiro momento de análise, se agruparam os Indicadores 3. *Experiência com o/a estudante com deficiência*; o Indicador 4. *Educação inclusiva/integração*; e o Indicador 6. *O/A estudante com Síndrome de Down na sala de aula comum*.

Sobre o modelo de educação presente para os estudantes com Síndrome de Down, as experiências do professor na sala de aula comum com eles, refletem as subjetividades no desenvolvimento da atividade desses profissionais. O indicador 3. *Experiência com o/a estudante com deficiência*, apresenta nas falas das participantes umas singularidades enquanto a realidade vivenciada pelas professoras de Brasil com os estudantes com deficiência, nelas ainda que presente o medo e a inexperiência em seus primeiros contatos com esses alunos, se mostra a disposição para apresentar as estratégias que permitiram o trabalho inclusivo do estudante. Entretanto, para a professora participante fica presente a mediação do trabalho precarizado e mal remunerado para os professores, especificamente se eles estão a cargo dos estudantes com deficiência.

Em seguida, as falas das professoras:

Eu tive medo, mas a primeira coisa que eu pensei é, ela é uma aluna, então eu não vou tratá-la de forma diferente, somente tentar perceber quais são as especificidades dela né ela, né? (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Eu consegui adaptar sem, sem saber dos termos técnicos que realmente eu não tinha esse, esse conhecimento de tecnologias assistivas, e formas de adaptar atividades, eu ia de acordo com que a criança me mostrava, então quando eu percebia que ela tinha dificuldades, ela não conseguia, eu tô testava, então eu eu jogava para ela outra mas sem sair do conteúdo, sem sair do que eu tava dando, e ela ela respondia bem, então eu seguia daquela forma (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Eu fiquei muito tempo desempregada e me ofereceram em outro lugar trabalhar com pessoas com deficiência, e eu, uh, eu meio que pensei, estava precisando do emprego [...] a psicóloga que fez a minha entrevista, ela me falou, eu não quero pressioná-la, eu quero que você decida por si mesma [...] ela me falou mas você tem que estar preparada para que de repente uma criança Down cuspa na sua cara, sei lá, e eu aí fiquei assustada de novo e disse não, não, obrigada, e não aceitei o trabalho, além do fato de que a remuneração não era a melhor, então eu disse, bom não, não aceita isso (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

No pré-indicador da fala da professora Laura, a participante relata sobre as condições pouco adequadas que se dão no espaço de trabalho dos estudantes com deficiência. Além disso, existe um preconceito já estipulado pela profissional de psicologia que faz com que a predisposição da professora seja imediata ao expor as condições nas quais ela pode se enfrentar.

Na observação que complementa a entrevista com a professora, no trecho ressaltado “[...] ela me falou mas *você tem que estar preparada para que de repente uma criança Down cuspa na sua cara, sei lá, e eu aí fiquei assustada de novo e disse não, não, obrigada, e não aceitei o trabalho, além do fato de que a remuneração não era a melhor*, então eu disse, bom não, não aceita isso”, a professora acompanha a sua fala com uma carga emocional que enfatiza a rejeição ao saber o que poderia acontecer na atenção ao estudante com SD.

A respeito Carvalho (2019, p. 59) diz que:

[...] a predisposição dos professores frente a diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes.

Vemos que no indicador 4. *Educação inclusiva/integração*, as falas das participantes apontam para a manutenção do paradigma da integração apesar do reconhecimento de como deveria ser o tipo de educação do estudante com SD na sala de aula comum, a realidade do cotidiano revela de novo o domínio das condições precárias de trabalho para os professores, num contexto alienante onde um professor tem que dar conta de 30 estudantes e fica esquecido aquele com deficiência.

Sobre isso, os pré-indicadores nos dizem:

Não é só mudar a aula, adaptar, mas é fazer com que os demais alunos consigam entrar nesse processo inclusivo, e a turma ajudou muito né? (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

As professoras elas não conseguem fazer muita coisa, ou conseguem fazer mas acaba segregando né? [...] então *ele continua desenhando lá no cantinho da sala, enquanto os outros alunos continuam a percorrer o percurso curricular né?* que, que tem que ser (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Como professor, ter a disposição, porque às vezes um diz que tenho tantas horas, mas se tivéssemos à disposição, para mim seria o ideal, se me estabelecesse um horário diferente, não é? [...] mas não seria inclusão né? mas agora nesta situação é o melhor (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Eu achei uma falha porque ele participava de todas as aulas, então ele entrava na sala, mas eu entrava para trabalhar com os outros, não com ele, não compartilhava na tela a atividade dele e íamos explicar a atividade dele, porque estavam os outros, quantos eram? uns 30, 28, eram os outros 29, 28, então deva a aula para os outros. Ele estava lá, mas porque queria, sim? Porque ele tem que cumprir o horário, mas não para trabalhar com ele, então nesse sentido tem uma grande falha, porque eu percebo assim, porque ele não tem aula, né? (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Na verdade é que eu o esquecia, ou seja, focava nos outros e como ele já tinha a atividade, então se ele me perguntava alguma coisa eu respondia, claro [...] Eu tenho me limitado a receber a resposta dele, do que ele fez e já, e esperar até o final do período para concluir o relatório (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Mantoan (2015) diz a respeito que o paradigma de integração apontava desde sua base a impossibilidade da escola se adaptar às exigências dos estudantes, sendo consideradas novas formas de avaliação com objetivos reduzidos, avaliações especiais e formas de educação diferenciadas segregado dentro da escola comum os estudantes com deficiência.

As falas anteriores estão carregadas de significações que foram construídas no processo educacional vivenciado não só com a pandemia, posto que na fala da professora Francesca ao dizer: “*ele continua desenhando lá no cantinho da sala, enquanto os outros alunos continuam a percorrer o percurso curricular*”, a presença da categoria Historicidade traz o percurso que tem sido presente na educação de estudantes com deficiência ao ter que permanecer num ambiente assistencialista e de capacitismo, com atividades diferenciadas de seus colegas de turma.

Isso está contemplado nos pressupostos de Mantoan (2015) ao considerar que nesse paradigma de integração continuam perpetuando a estigmatização dos estudantes como incapazes destacando as dificuldades e compensando de acordo com atividades que promovam ainda mais a segregação.

Esse aspecto é reforçado nas falas seguintes das professoras Camila e Laura ao dizerem: *“para mim seria o ideal, se me estabelecesse um horário diferente, não é? [...] mas não seria inclusão né?”* e *“achei uma falha porque ele participava de todas as aulas, então ele entrava na sala, mas eu entrava para trabalhar com os outros, não com ele”*, que mostram agora com o contexto da pandemia o grave problema da educação para os estudantes com deficiência. As turmas com o mesmo número de estudantes num formato virtual que faz com que o contato diminua e a atenção foque em aqueles que são de ensino “normal”, aqueles que estão dentro do planejamento geral.

Na pesquisa realizada por Pletsch, Rocha e Oliveira (2020) se mostra como em um dos casos analisados de um estudante com Síndrome de Down numa turma comum, o professor tinha uma prática pedagógica centrada no modelo médico, sendo reforçadas as limitações do estudante comparado com seus colegas, então o acompanhamento era realizado com os demais estudantes da turma, e em palavras da própria fala do professor o aluno com deficiência está “aparte”.

Isso complementa a fala da professora Laura ao dizer: *“Na verdade é que eu o esquecia, ou seja, focava nos outros”*, o quanto é evidenciado a invisibilidade do estudante com deficiência na turma comum, num pensamento verbalizado da própria professora que reconhece que nos momentos da aula o estudante não faz parte e é esquecido como parte ativa da mesma, fazendo com que não seja efetivado não só o processo de inclusão na aula, além disso apresenta-se uma exclusão evidente.

No indicador 6. *O/A estudante com Síndrome de Down na sala de aula comum*, as professoras complementam o já falado nos indicadores anteriores da experiência com os estudantes, e as significações sobre a educação inclusiva. A seguir, a falas das professoras:

E ao ver que ele conseguia passar a bola para sua dupla, e essa, e a sua dupla passar a bola para ele fazer o gol, ayyy (emoção no rosto dela) eu acho que é um momento ímpar (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

[...] a professora dele chegou para mim e disse na frente dele [...] olha eu preciso falar com você sobre ele viu? porque esse menino não sabe nada. Ah meu Deus! na hora você não tem noção a revolta que deu [...] aí ela continuou né? falando: ah porque tem que ver, não faz nada, não sabe nada, não quer nada, eu tenho que falar com você sobre isso (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Ele é um garoto que consegue mexer muito bem na tecnologia, mas *na minha disciplina eu sinto que não tem sido muito fácil para mim participar da aula, na verdade porque às vezes sinto que falta tempo*, de tecnologia, ele se comunica através de mensagens (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Às vezes eu fazia perguntas e ele respondia bem, às vezes *se ele estava em outro mundo*, tão desligado e nem prestava atenção à aula, às vezes também acontecia com ele que como ele sempre tinha ativa a câmera, ele ia embora, aí eu percebia que ele não estava lá, porque lá estava a mesa vazia do James (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

É importante ver o movimento contraditório que se estabelece nas falas das professoras Francesca e Nicole, ao falar do aluno como SD na sala de aula comum. A professora Francesca ao dizer *“E ao ver que ele conseguia passar a bola para sua dupla... [...] eu acho que é um momento ímpar”*, apresenta no cotidiano da sala de aula, a participação desse aluno e o desenvolvimento de suas reconhecidas e destacadas capacidades no sucesso do que se apresenta a todos os alunos no currículo. Da mesma forma, a mediação presente no trabalho em equipe com a dupla favorece o desenvolvimento de suas habilidades motoras e a interação, não só do aluno com SD, mas de seu parceiro.

Ao mesmo tempo, na fala da professora Nicole ao dizer *“[...] a professora dele chegou para mim e disse na frente dele [...] olha eu preciso falar com você sobre ele viu? porque esse menino não sabe nada”* se evidencia o fator comum historicamente reproduzido nos professores, ao evidenciar as dificuldades, o que é necessário, o que não está presente no aluno e, da mesma forma, a manutenção da divisão entre os profissionais da sala de aula comum e o AEE.

Numa última agrupação se apresenta a análise do Indicador 8. *O desenvolvimento do(a) estudante com Síndrome de Down*; e o Indicador 9. *A pandemia= perdas e ganhos*.

As significações a respeito ao desenvolvimento dos estudantes com SD na sala de aula comum, trazem aqueles aspectos já abordados no referencial teórico sobre o fortalecimento de suas capacidades, além disso na materialização da manutenção de condições de retrocesso nos ditos avanços com as disposições da pandemia. A seguir, as falas das professoras:

Com ele foi dar essa autonomia, fazer porque ele tomasse a decisão e participação na aula [...] também mostrar para ele que ele consegue, porque eu acho que o grande problema dele e de outras crianças com deficiência, é acharem que não conseguem fazer a atividade (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

Quanto às habilidades motoras, eu já eu percebi que ele perdeu muito [...] ele tinha evoluído quando a gente estava no processo de educação presencial [...] Falando com a professora do AEE, eu acredito também perdeu muito da fala, no processo de um processo de melhoria da dicção (Professora Francesca, Maceió/Brasil).

[...] eu fiquei assim preocupada, digo meu Deus! a gente vai ter que reiniciar esse processo todinho, os números, aconteceu com os números, com as letras, então aí eu voltei para fazer esse plano novo (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Eu acredito que seja necessário continuar fortalecendo o que tem a ver com as operações mais complexas [...] que já para este nível de sexto, sétimo (primeira e segunda série do fundamental), já deveriam ser mais perceptíveis [...] para a interpretação dos enunciados, porque às vezes eu sinto que está mais voltado para a prática e não se deixa o tempo necessário para ler a instrução [...] a resolução de problemas que envolvam operações básicas com situações do entorno (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Sim, eu percebi que ele tem dificuldades para escrever, e que essas dificuldades, eu acho, não sei, só se resolvem estando do lado da pessoa, que seja orientado, né? [...] então para o nível em que ele esta, segunda série do fundamental (7 ano) de repente tem que se trabalhar mais naquelas coisinhas para que ele possa ir, ele pode, pode trabalhar e melhorar, então foi aí que eu consegui fazer aos poucos, no remoto e no online (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Segundo Pletsch e Oliveira (2017), as condições pedagógicas voltadas à educação de pessoas com DI estão na sua maioria dirigidas nas atividades concretas, desconsiderando aqueles elementos importantes no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores presentes nas formas abstratas e o reforço de conceitos científicos. Isso pode se contrapor ao exposto na fala da professora Francesca ao dizer que “*Com ele foi dar essa autonomia, fazer porque ele tomasse a decisão e participação na aula [...] o grande problema dele e de outras crianças com deficiência, é acharem que não conseguem fazer a atividade.*”

Ainda sobre isso, Pletsch e Oliveira (2017, p. 41) reforçam essa prática da professora na sala de aula ao dizer:

Temos em conta que a avaliação precisa levar em consideração os processos relacionados à vida da pessoa como sujeito integral e humano, não enfocando apenas as suas deficiências. A condição apresentada pelos sujeitos precisa ser considerada; não entanto, deve ser apenas o ponto de partida.

No entanto, para que essas condições ocorram, a presença de dificuldades no momento vivido pela pandemia faz com que os professores tenham que reorganizar seu trabalho para que os contratempos vividos pelos alunos possam ser compensados como apresenta na sua fala a professora Nicole “[...] *eu fiquei assim preocupada, digo meu Deus! a gente vai ter que reiniciar esse processo todinho*”. Pacheco, Delou e Fernandes (2021, p. 131) ressaltam que:

Assim os recursos educacionais no processo de ensino são meios pelos quais os estudantes com deficiência, aqui em destaque, com DI, criam suas possibilidades quando a resposta está dificultada. Assim torna-se pertinente fazer uso dos caminhos indiretos que conduzem os estudantes a compensação.

Por último, o indicador 9. *A pandemia= perdas e ganhos*, complementa significações das professoras já expostas acima sobre o momento vivido durante a pandemia do COVID-19. Oliveira e Silva (2021, p. 267) problematizam alguns dos elementos materiais presentes naqueles que compõem a comunidade educacional:

O ensino remoto está ampliando as desigualdades no direito à educação. E isso se reflete em várias dimensões: o sofrimento dos estudantes, que não estão habilitados para o ensino remoto e sofrem com a falta de socialização, as dificuldades das famílias que assumem

o ensino dos filhos sem ter condições infraestruturais e, principalmente, pedagógicas; e o sofrimento e a solidão dos professores, que continuam trabalhando em condições precárias intensificada durante a pandemia.

Ante isso os pré-indicadores das professoras:

Com o contexto pandêmico muita coisa mudou como você disse, não somente para ele, mas para todo mundo, para nós também [...] a gente vinha nesse processo muito rico de desenvolvimento e aprendizagem [...] para mim não foi fácil, porque como é aula de educação física eu tive que adaptar (Francesca, Maceió/Brasil).

[...] a gente tá passando por um momento muito complicado né? a própria mãe dele disse que agora, professora eu sou mãe, psicóloga, psiquiatra, professora, fono, eu sou tudo agora professora, eu digo realmente é (Professora Nicole, Maceió/Brasil).

Sim sim, digamos no virtual [...] tem sido difícil atender o James com mais entusiasmo, ainda mais que ele perceba que está sendo dada a importância que lhe foi dada porque não é fácil para mim parar [...] acho que na presencialidade eu poderia me focar mais nos casos de inclusão (Professora Camila, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Tinha também um aspecto de comportamento, aí eu pude ler o que a anterior professora escreveu, ela o teve a ele pessoalmente no ano anterior à pandemia, e ela escrevia coisas que eu dizia: O meu Deus santíssimo, ainda bem que não o teve ele na presencialidade, porque lá ela dizia que ele era grosseiro, assim, ele batia em não sei quem, ele empurrava, ele chutava, ou seja, implicava com os demais, então ele era era mais complexo de manejar na sala de aula, então eu falei no final, era, não foi tão complexo para mim ter ele na virtualidade (Professora Laura, Bucaramanga/Colômbia) (tradução própria).

Finalmente nos trechos das falas das professoras, Francesca “*Com o contexto pandêmico muita coisa mudou como você disse, não somente para ele, mas para todo mundo, para nós também*”; Nicole, “*a gente tá passando por um momento muito complicado né? a própria mãe dele disse que agora, professora eu sou mãe, psicóloga, psiquiatra, professora, fono, eu sou tudo agora professora, eu digo realmente é*”; e Camila, “*digamos no virtual [...] tem sido difícil atender o James com mais entusiasmo*” podemos constatar o exposto por Saviani e Galvão (2021, p. 38) ao dizerem que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente

virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Portanto, apresenta-se um fenômeno social onde se revela uma realidade que permanece evidente diante das subjetividades das participantes, onde a pandemia se torna uma forma de materialidade para entender que a inclusão de alunos com deficiência tornou-se ainda mais diferenciada.

4.2 Significações de familiares sobre o processo educativo em sala de aula comum de seus filhos com SD na pandemia da COVID-19

Aqui é apresentado o Núcleo de Significação: *“É muito aluno para uma professora [...] ela não pode dar atenção diferencial”*: significações da inclusão para as famílias do estudante com SD, dos dados obtidos com a entrevista semiestruturada realizada às famílias participantes de forma individual com cada um dos participantes. O processo de análise apontou para a discussão de elementos marcantes nas falas dos/das participantes, que remetem as significações sobre os determinantes sociais e políticos da reprodução de uma Educação Especial para estudantes com deficiência, no caso específico os alunos com Síndrome de Down, multiplicando o discurso nas famílias sobre a importância da adoção de uma educação diferenciada, uma vez que não é possível desenvolvê-los em um ambiente de sala de aula comum.

Além disso, ficou evidenciada e ratificada a importância vital do apoio familiar no processo educacional do aluno com SD, principalmente no momento do ensino remoto desencadeado pela pandemia da COVID-19. Os canais de comunicação e o estabelecimento de vínculos entre escola e família ainda não foram fortalecidos, o que não permite avançar neste aspecto material da mediação necessária ao aluno e ao seu desenvolvimento.

Neste Núcleo, foram totalizados 100 pré-indicadores, estes surgiram assim como no primeiro NS da leitura flutuante do material produzido individualmente com cada uma das entrevistas das famílias, neste caso a mãe do participante do Brasil, e o pai e a mãe do participante da Colômbia. Depois disso os pré-indicadores foram aglutinados em 6 indicadores a saber:

Quadro 3. Núcleo de Significação 2 e seus indicadores

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<i>“É muito aluno para uma professora [...] ela não pode dar atenção diferencial”</i> : Significações da inclusão para as famílias do estudante com SD
INDICADORES
Indicador 1. Condições sócio-econômicas e de formação da família
Indicador 2. A pandemia e o processo escolar do estudante com SD na família
Indicador 3. O estudante com SD para a família
Indicador 4. Equipe multidisciplinar no processo de desenvolvimento do estudante com SD
Indicador 5. A família no processo escolar - trabalho colaborativo com a escola
Indicador 6. A inclusão na sala de aula comum - as significações da família

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Cabe esclarecer que a organização da análise dos indicadores pertencentes a este Núcleo também obedece aos princípios e aos procedimentos anteriormente indicados. Portanto, durante a leitura encontrarão os indicadores aglutinados para uma apreensão da realidade vivida pelas famílias e que permite continuar resgatando aquilo que vai além da aparência.

A primeira aglutinação tem o Indicador 1. *Condições sócio-econômicas e de formação da família*; o Indicador 4. *Equipe multidisciplinar no processo de desenvolvimento do estudante com SD*; e o Indicador 5. *A família no processo escolar - trabalho colaborativo com a escola* e apresenta uma síntese das significações das famílias sobre as mediações nesse processo de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento como núcleo familiar ao ter um filho com Síndrome de Down. Aspectos socioeconômicos são mostrados desde a simples aparência, marcando claramente as diferenças historicamente constituídas sobre as oportunidades presentes em uma sociedade hierarquizada.

No entanto, dentro dessas possibilidades que se tornam visíveis para as famílias com melhores condições socioeconômicas, a condição objetiva da realidade para essas famílias é também que o acompanhamento seja baseado no modelo biológico da deficiência, embora as práticas adotadas no núcleo familiar demonstrem o interesse em fortalecer o desenvolvimento de seus filhos com deficiência a partir de uma concepção de desenvolvimento social.

Seguindo a análise, as singularidades apreendidas das famílias participantes retornam ao que foi indicado por Silva *et al.* (2021, p. 200) quando afirmam que:

A família é vista como referência, ou seja, concede modelos para que as crianças convivam em sociedade, pois todos os valores culturais, sociais e costumes são transmitidos neste grupo. No entanto, nem todas as famílias aceitam um novo membro. Nos casos de PDC, principalmente as famílias de baixa renda, podem apresentar dificuldade nessa aceitação devido a pouca informação e o baixo acesso à serviços especializados, apesar de a saúde pública ser gratuita.

Mesmo com a realidade particular de muitas das famílias de crianças com deficiência, neste estudo, as condições econômicas orientam as possibilidades no núcleo familiar, afetando os sentidos constituídos nos pais sobre o que começa a ser sua nova vida por ter um filho com deficiência, da mesma forma, significados das condições de aprendizagem mais adequadas para eles.

Nos pré-indicadores do primeiro Indicador 1. *Condições sócio-econômicas e de formação da família*, as falas de cada uma das famílias, estão carregadas daquelas significações do que se constituiu historicamente, porém as significações da mãe do aluno do Brasil, apesar de carregadas de emotividade ao querer enfatizar seu papel de mãe e pai, que tem a possibilidade de sustentar sua família sem precisar ajuda, continua dentro dessa universalidade nas condições precárias das famílias com filhos com deficiência, de baixo nível socioeconômico, com grande número de filhos, em que o pai está ausente e quase indolente de sua responsabilidade. Isto está expresso no pré-indicador: “Não tenho ajuda do pai, *eu nem vou correr atrás porque esse é uma dor de cabeça*. Eu prefiro fazer as coisas sozinha mesmo (Mãe - Paula, Maceió/Brasil)”.

Em contrapartida, a família colombiana, com melhores condições econômicas e acesso à educação de qualidade, teve possibilidades de tomar decisões sobre a formação de seu filho com deficiência, como mostra o pré-indicador a seguir:

[...] *foi difícil mas não baixamos a guarda e encaramos a situação [...] também acredito que o nosso nível educativo ajuda muito porque sabemos a importância dos processos educativos*, que sem educação, sem ensinar e sem transmitir. sem estimular e gerar esse tipo de vínculo, né, se uma pessoa normal vai ter dificuldades, uma criança com Síndrome de Down vão ser muito mais grandes (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Segundo Silva, Rabelo e Mejía (2018), com os debates propostos para a análise da relação família-escola no contexto inclusivo, continuam se apresentando os mesmos resultados que vêm sendo vistos há vários anos. A importância do fortalecimento do vínculo e da participação dos pais ou famílias no processo educativo de seus filhos, no entanto, destacam que, apesar de as propostas estarem voltadas para a formulação de leis sobre o assunto, o grande problema é que isso por si só não resolve a falta de compreensão das particularidades existentes nos contextos sociais, e as mediações que possibilitam a relação família e escola.

Retomando a análise, uma primeira aproximação das famílias antes do ingresso de seus filhos na escola regular está nos suportes externos que esses alunos recebem/receberam. Embora haja uma contribuição em seu desenvolvimento, o paradigma baseado no desenvolvimento biológico predomina nas significações das mães e do pai participantes, estando em consonância com as particularidades das famílias de alunos com SD do Brasil e da Colômbia. Assim, os pré-indicadores apresentados a seguir fazem parte do Indicador 4. *Equipe multidisciplinar no processo de desenvolvimento do estudante com SD:*

Lá, onde ele faz fisioterapia, né? faz tudo, faz muita coisa lá, faz desenhos, escreve, as cores [...] se eu foi botar ele em outro lugar, ele vai perder o que ganhou, porque já conseguiu né? (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

Durou todos seus primeiros meses, nós falávamos que era uma tortura chinesa para ele porque ele vivia numa permanente, digamos, um movimento permanente que não era natural para o seu condição, e sempre acabávamos cansados, ele chorava muito durante os exercícios (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

[...] ela explicou para nós em que consistiam e do porque as terapias eram necessárias, tanto do ponto de vista neurológico quanto físico-motor, e quais regras tínhamos que seguir, então eles nos falaram muito sobre as conexões neurais, que surgiam, que a síndrome as traz carentes, e eles precisam de muito estímulo para criá-las, e que a primeira infância é a melhor época para isso. Então eu vi muito sentido nisso (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Destes pré-indicadores, Silva *et al.* (2018, p. 199) referem que “[...] o suporte de profissionais torna-se indispensável. São eles que irão apoiar, fornecer informações e orientações, designar alternativas que a família pode ter para auxiliar no desenvolvimento da criança, a qual, desde o nascimento,

carrega estigmas e preconceito”, o que traz na sua fala a participante Paula ao dizer que: *“se eu foi botar ele em outro lugar, ele vai perder o que ganhou, porque já conseguiu né?”*.

Luiz e Nascimento (2012), na sua pesquisa, reforçam o dito na fala anterior, ao detalhar que um dos aspectos mencionados pelos participantes como de grande importância para que a inclusão de alunos com SD fosse viável foi o acompanhamento clínico especializado. O manter a atenção e a continuidade do tratamento foi baseado “no receio da possibilidade de uma estagnação no processo de desenvolvimento da criança, principalmente daquele relacionado às aquisições de linguagem (LUIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 133).

Para Nacinovic e Rodrigues (2020) dentro das condições neoliberais das políticas que vêm sendo forjadas há alguns anos, está a visão em que todos aqueles com características diferentes estão dentro de uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, de modo que em uma aparente inclusão é responsabilidade de cada um aproveitar todas as possibilidades, porque elas são dadas.

Ainda os autores refletem que nessa linha, nas famílias com filhos com deficiência, serão os pais os responsáveis por garantir que as oportunidades disponíveis de natureza igualitária sejam dadas aos seus filhos, buscando assim o acesso a essas possibilidades criadas em uma suposta sociedade inclusiva, leva que as demandas de inclusão considerem pensar em padrões normativos biologizantes onde o diagnóstico é a base para dar mais uma cota de participação na escola regular, em pé de igualdade com todas as outras crianças.

Diante dessa análise, Silva e Rahme (2022, p. 78-79) levantam algumas questões dentro do estudo sobre a medicalização da escola inclusiva:

Diante disso, questionamos: esse movimento de recorrência a uma leitura biologizante dos problemas que se colocam na prática das instituições escolares está em consonância ao ideal de inclusão preconizado pelas políticas educacionais, que se pretendem acessíveis a todos? Como é colocada a questão da deficiência intelectual dentro de um quadro de aparente hegemonia do modelo médico para se pensar a organização do sistema educacional?

Mesmo os autores reforçam que existe essa proposta de patologizar para que a inclusão possa existir, aparentemente baseada no fato de que diagnósticos e apoios terapêuticos conseguem que a angústia dos professores para aqueles

alunos que não aprendem como a maioria, possa ter uma explicação para o coloque-os dentro do grupo de exceção. Como salientam os mesmos autores, "Apesar de estar dentro da escola, não é pela sua diferença que a instituição se mobiliza" (SILVA; RAHME, 2022, p. 79)

Na segunda parte da análise dos dados das famílias, se agruparam os indicadores 2. *A pandemia e o processo escolar do estudante com SD na família*; o Indicador 3. *O estudante com SD para a família*; e o Indicador 6. *A inclusão na sala de aula comum - as significações da família*. Concentram-se neles as significações apreendidas de aspectos fundamentais sobre o que a pandemia trouxe ao processo escolar desses alunos. Mostram a resignação das famílias a situação de que seus filhos tenham acesso a uma educação mínima devido aos argumentos baseados nas dificuldades que o contexto pandêmico trouxe consigo e revelam a grande lacuna entre a inclusão e uma integração latente que ficou muito mais evidente com a pandemia.

Ante isso, alguns pré-indicadores advindos das falas dos participantes:

Na pandemia é pelo whatsapp né? [...] Tá um pouco difícil agora porque ele não conhece agora a professora de sala (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

[...] a rotina, a rotina mudou, não? [...] Acho que não tem muita coisa que possa mudar porque já tá bom, não tá ruim (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

Na escola, os professores se esforçam para fazer diferentes materiais de trabalho para ele, tarefas, material didático, digamos o que eles fazem com seus alunos regulares, mas de repente algumas delas não são tão didáticas e tão atrativas para ele então às vezes ele mesmo diz: "ai mamãe eu já fiz isso". E, eu : "nããão você não fez". Ela, é como se fosse a mesma estrutura da atividade anterior então ele fala que eu já fiz, isso não é, então de repente é isso (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

As condições socioeconômicas fazem grande diferença no que foi o acesso à educação de seus filhos com deficiência no período de pandemia. Dentro das singularidades da família do aluno do Brasil, frequentar a sala de aula não era uma opção possível nesse tempo, por aproximadamente 2 anos foi marcada uma lacuna nessa educação ainda mais diferenciada. A participante Paula no trecho da sua fala menciona: "*Na pandemia é pelo whatsapp né?*", sendo então a casa seu ambiente escolar, e sua família responsável por que a educação fosse de qualidade cumprindo o papel de professora e colegas de sala

de aula, pois em parte do mesmo pré-indicador destaca-se que não havia um professor regente responsável pelo processo educativo, mesmo sendo tão distante e descontínuo por ser realizado por meio de uma plataforma onde a interação escola-aluno era quase nula , e com a particularidade de muitas famílias num contexto de pobreza onde o celular e a conexão à Internet mediaram a sua possibilidade de permanência na escola.

No trecho de fala da mãe do estudante da Colômbia, retoma-se o que consta no NS das professoras participantes, no qual se faz uma análise das condições em que se apresentava o desenvolvimento em sala de aula para o aluno com Síndrome de Down. Práticas segregadoras, nas quais se considera que não há desenvolvimento de acordo com a maioria dos alunos do grupo, de modo que os conteúdos se reduzem a práticas específicas. Estas são identificadas e verbalizadas pela mãe do estudante da Colômbia ao dizer: “os professores se esforçam para fazer diferentes materiais de trabalho para ele, tarefas, material didático, digamos o que eles fazem com seus alunos regulares”. Por outro lado, ela identifica que “algumas delas não são tão didáticas e tão atrativas para ele”. Estão dentro dessa construção historicamente constituída que o aluno com deficiência alcança, os limites para eles.

Segundo Mendonça *et al.* (2020) o papel das mediações resultantes nas atividades pedagógicas geradas na sala de aula para a potencialização dos conhecimentos científicos, permitem o desenvolvimento das crianças, mesmo assim não ocorrem para todos e ao mesmo tempo, e significativamente para todos os envolvidos. Ainda os autores referem na sua pesquisa que:

[...] as análises apresentadas sugerem a importância das atividades propostas no espaço pedagógico. Elas merecem ser intencionalmente desafiadoras para todas as crianças (com ou sem deficiência), estando direcionadas para um desenvolvimento prospectivo e não apenas para conhecimentos já consolidados pelas crianças, de modo a promover rotas de desenvolvimento ainda não previstas. No caso da escola, essas novas rotas emergem a partir da relação com o outro, por meio da linguagem, na construção do conhecimento (MENDONÇA *et al.*, 2020, p. 7).

Já em relação às significações das famílias sobre seus filhos com SD, como sinaliza o Indicador 3. *O estudante com SD para a família*, a trajetória de vida das duas famílias participantes consegue ser amplamente significativa. Mais uma vez, evidenciam-se aspectos materiais que mediam esse processo a partir

da gravidez das mães, mostrando uma grande barreira econômica para o acesso à saúde integral onde, para a mãe do estudante brasileiro, a notícia de ter um filho com deficiência é dada no momento do nascimento. Como ela menciona em uma de suas falas “*Eu não sabia que ele era especial [...]*”. Mas, quando nasceu, foi que “*teve a surpresinha, que era essa beleza aí né?* (Mãe - Paula, Maceió/Brasil)”.

Por outro lado, para a família do estudante colombiano, o tempo de preparação e de acolhimento, conforme mencionado pelo pai de família, se deu graças às possibilidades de acessar os meios para conhecer o desenvolvimento de seu filho durante a gravidez. Ainda assim, ao falar de aceitação, tanto o pai quanto a mãe enfatizam o impacto de saber que, dentro de sua família, o primeiro filho seria um filho com deficiência. A seguir os pré-indicadores:

Ele nasceu no 25 de dezembro e nasceu pois bem, vamos dizer que numa época que é um pouco difícil porque todo mundo está comemorando inclusive os médicos, pois a verdade se pensaria que não, mas sim, então foi difícil nesse sentido, não? (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Em particular, eu assumi a situação numa melhor forma, para minha esposa foi um pouco mais, foi mais difícil aquele processo de aceitação, e acho que tendo assumido rapidamente que era assim e nesse momento, nos deu aquela possibilidade de procurar e conseguir pessoas que nos deram suporte para o treinamento precoce (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Uma das particularidades encontradas nas famílias de alunos com SD é que ao saber de sua deficiência, a família tende a se desestabilizar ao pensar que a síndrome vai gerar só obstáculos no desenvolvimento de seu filho. O apoio, a afetividade e um núcleo que provenha esse acompanhamento consegue que o desenvolvimento biopsicossocial da criança com SD seja efetivado no seu primeiro ambiente (SILVA *et al.*, 2021).

A seguir, os pré-indicadores das famílias que apoiam o postulado anterior:

Eu fiquei morrendo de medo, porque eu não sabia como é que ia lidar com a dificuldade dele. Acho que a dificuldade maior era minha (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

Foi desde os 6 anos para lá que as coisas começaram ficar melhorzinha [...] quando ele começou a andar né?, vamos dizer a andar com as próprias pernas (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

Às vezes, nós vemos um pouco de frustração nele porque não é capaz de fazer a mesma coisa que os outros fazem, então ele entende

perfeitamente, e isso até certo ponto gera tipo, às vezes vemos *nele um pouco de raiva*, ou seja é como, *mas ele volta e esquece, e ele volta e recomeça e retoma*, mas tem sido um processo que tem tido muito acompanhamento (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Ainda na mesma linha, dos pré-indicadores anteriores, e entendendo que o processo de desenvolvimento do aluno com SD dentro de seu núcleo familiar, gera altos e baixos ao longo de seu crescimento, as verbalizações das famílias participantes mostram além da aparência, que os significados de deficiência estão profundamente arraigados e historicamente constituídos, pois, apesar de seu interesse em contribuir para o desenvolvimento dentro de uma linha inclusiva, valorizando as diferenças e aproveitando suas habilidades para seus processos compensatórios, a criança com SD continua sendo aquela que deve ser protegida de um sociedade indolente que destaca e minimiza aqueles com deficiência. Isso revelado nos pré-indicadores a seguir:

Eu não quero passar para ele que uma pessoa fique achando ele é diferente, às vezes né? (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

Ele sabe, e de repente ainda se torna difícil para ele, eu sinto, não sei aceitar que isso é a realidade, então ele não gosta de falar disso, ele não gosta, ele não gosta, mas ele sabe, ele sabe quem tem, tem uma situação particular que gera-lhe limitações, mas a gente sempre tentou vender pra ele como olhar, mas com o mesmo esforço igual que os demais você consegue (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

[...] as pessoas estão acostumadas a ver as crianças com Síndrome de Down com compaixão, como coitado, que eles são os anjos das casas, e não têm aquela perspectiva de que é uma pessoa que tem limitações, mas também tem uma, vai ter umas necessidades de auto-aperfeiçoamento e crescimento pessoal, então às vezes preferem mentalmente dar tudo de si para que isso não aconteça (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Para Dias (2021) há um tratamento infantilizado do núcleo familiar para a criança com SD, tornando-se superprotetora, pois há temores de que a sociedade possa rejeitá-los ou isolá-los, como a mãe do estudante de Brasil (Paula) destaca em sua fala ao dizer “*Eu não quero passar para ele que uma pessoa fique achando ele é diferente, às vezes né?*”. No entanto, apesar do medo por parte da família de que seu filho possa ser separado e/ou estigmatizado, há também o grande papel que é cumprido pela família na eliminação das barreiras que não permitem a inclusão de seus filhos no contexto escolar. A autora também enfatiza que as famílias a partir da sua participação

promoveram o desenvolvimento “favorecendo e estimulando o aluno a vencer as barreiras físicas, valorizando e incentivando o aluno a expressar-se mesmo que de maneira diferente, seus pensamentos, sentimentos e ideias” (DIAS, 2021, p. 63).

Para a última parte da análise deste Núcleo, o Indicador 6. *A inclusão na sala de aula comum - as significações da família*, com o pré- indicador que dá o título ao NS. Os significados historicamente constituídos destacam mais uma vez as condições sociais, a implementação de leis que promovem a mínima formação de professores, ajuda as famílias de alunos com deficiência, para que estes optem pela escolha de uma educação diferenciada, refletindo em uma aparente inclusão o que torna um interesse mediado pela imposição de políticas públicas que beneficiem aqueles que detêm o poder.

Com essa realidade, as condições em todo o ambiente escolar fazem com que os pais tenham a convicção de que o melhor caminho para que seus filhos realmente tenham o seu desenvolvimento potencial é aquele percorrido como foi dito antes, aquele oferecido a partir de uma educação diferenciada, somente onde cabem os portadores de deficiência, no espaço dos excluídos, como se expõe nos pré-indicadores a seguir:

Ele sabe, É muito aluno para uma professora só, né? ela não pode dar atenção diferencial para ele toda hora. [...] eu vou ver se consigo uma professora para dar uma ajuda a ela dentro da sala de aula, porque ele tem direito, né? [...] porque ele não sabe tirar do quadro ainda, se uma pessoa ensinando a ele eu acho vai melhorar (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

A professora da [sala de] recursos [multifuncional] dele, me disse que ele é muito dependente [...] ele fica querendo segunda opção, perguntando se está fazendo certo (Mãe - Paula, Maceió/Brasil).

O mais positivo que qualquer processo de inclusão na sala de aula regular tem é o contato, ter todos aqueles canais de comunicação com um grande número de professores, alunos, outras pessoas que os visitam, ter esse contato já é um valor agregado tremendo [...] esse é o primeiro valor (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

O grande valor da inclusão na sala de aula regular [...] *conosco aqui em casa é impossível de se conseguir, e nem com outras crianças com a mesma deficiência que ele tem ou com outro tipo de deficiência* (Jorge) ele tira prints das atividades, digamos que escreve no teclado, manda o dever de casa, escreve para seus professores, ou seja, gerou uma série de novas competências que não tinham sido exploradas (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Ante isso, Smeha e Oliveira (2014) mencionam que as mães participantes de sua pesquisa expressaram a necessidade de que na sala de aula comum existisse a ajuda de um professor auxiliar para colaborar com o professor regente. Caso isto não aconteça, o trabalho de um professor regente sozinho era orientado para o desenvolvimento de alunos sem deficiência. Nas palavras das mães participantes deste estudo: “[...] o professor com 26, 27 e 28 alunos [...] não vai trabalhar só com um, para ter 27 reclamando dele, então ele prefere deixar de lado esse um e manter os outros 27 [...]” (SMEHA; OLIVEIRA, 2014, p. 411).

Não obstante aos aspectos anteriormente levantados, na pesquisa de Lima e Mendes (2011), as famílias participantes indicaram três grandes aspectos decorrentes do processo educativo de seus filhos na escola comum, sendo o desenvolvimento e a socialização os mais destacados na fala das famílias. Nas palavras de um deles: "Pra ela é importante pelo desenvolvimento social, tem que conviver com as pessoas. Pra conviver socialmente, é bom, senão fica excluída da sociedade" (MENDES; LIMA, 2011, p. 200).

Isso também foi apontado pelo participante Jorge, pai do menino da Colômbia ao dizer na sua fala: "*O mais positivo que qualquer processo de inclusão na sala de aula regular tem é o contato, ter todos aqueles canais de comunicação com um grande número de professores, alunos, outras pessoas que os visitam, ter esse contato já é um valor agregado tremendo [...]*".

Ainda para reafirmar o que foi dito anteriormente, dentro do que foi analisado na pesquisa de Silva, Rabelo e Mejía (2018), a importância que os pais participantes deste estudo atribuem ao papel da escola comum, está em que nela se gere a aprendizagem formal para seus filhos com SD. Nos resultados das narrativas dos participantes, não está presente o que diz respeito à abordagem inclusiva nessa aprendizagem formal que deve funcionar para garantir o desenvolvimento do aluno com SD.

Relacionados a essa aprendizagem formal de que falam na pesquisa anteriormente dita, as significações advindas da família do aluno colombiano, mais uma vez ratificam as condições em que essa aprendizagem acontece e, por sua vez, relembram a análise apresentada no NS das professoras participantes, também da Colômbia. Nela é evidente a realidade de uma

educação segregada/especializada, com o mínimo para garantir o acesso ao conhecimento e onde não existe o currículo flexível para alunos com deficiência.

A seguir os pré-indicadores:

Dos professores [...] tem uns que se interessam mais, outros menos, né? Alguns deles têm dito nas reuniões, que dá muito trabalho porque têm muitas crianças e fazer um trabalho adicional com o James é um trabalho adicional, não é? Então, isso, então, de repente eles não têm, digamos, a disponibilidade adicional para gerar uma atividade adicional que de repente fica um pouco mais estruturada e construída, sim, eu já percebi [...] Bom, o trabalho é difícil (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Agora no ensino médio eu sinto que é muito mais, sim? Dá para perceber muito mais a diferença, até porque as questões que são tratadas no ensino médio são muito mais complexas do que as que eram tratadas no ensino fundamental, mas estão relacionadas, existe uma relação entre o que as crianças trabalham e o James está executando (Mãe - Maria Cristina, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

[...] no terceiro ano (do ensino fundamental I) um professor que lembramos muito, ele morreu, que nos ajudou muito naquele ano, e ele gerou um vínculo muito próximo e que o ajudou a se conter, ele tinha muito respeito para com o professor, ele desenvolveu uma amizade muito grande (Pai - Jorge, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Nessa linha é importante rever o que nos dizem Mendonça et al (2020, p.

7) sobre as condições pedagógicas para os estudantes com deficiência:

O espaço pedagógico colaborativo e desafiador – voltados para a criação de novos caminhos de desenvolvimento pouco usuais – é o que possibilita a emergência dos processos compensatórios. Desse modo, alavanca-se a formação das funções psicológicas superiores, por meio da correlação entre essas funções para o desenvolvimento do sistema funcional complexo, como já apontava Vigotski.

4.3 Significações dos estudantes com SD sobre o seu processo educativo em sala de aula comum na pandemia da COVID-19

Por fim, após a análise das significações dos participantes (professoras e pais) envolvidos no processo escolar na sala comum de alunos com Síndrome de Down, a voz passa a ser para os próprios atores desse processo, os alunos. Abaixo aparece o último NS intitulado: *'[...] contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais'*: Significações da escola comum para o estudante com SD.

Nesse núcleo, foram totalizados 35 pré-indicadores, que foram extraídos das falas das entrevistas com os alunos participantes do Brasil e da Colômbia. Vale esclarecer que, apesar de não ter informações tão extensas quanto nas entrevistas com as professoras e famílias participantes, o diálogo com os alunos desenvolvido na entrevista em conjunto com a pesquisadora foi rico em conteúdo para concretizar a construção do Núcleo, assim como a informação do desenho realizado por cada um deles e a descrição que fizeram posterior ao desenho. A leitura flutuante do material individual de cada entrevista também foi essencial para identificar os pré-indicadores, a saber. Depois disso, os pré-indicadores foram aglutinados em 3 indicadores que se apresentam a continuação e além disso, os desenhos elaborados por cada um dos participantes estudantes dos quais foi realizada uma análise em conjunto com as informações fornecidas na entrevista:

Quadro 4. Núcleo de Significação 3 e seus indicadores

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<i>“[...] contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais”</i> : Significações da escola comum para o estudante com SD
INDICADORES
Indicador 1. Relação família - estudante com SD
Indicador 2. A sala de aula comum para o estudante com SD
Indicador 3. Os colegas no desenvolvimento do estudante com SD

Antes de iniciar a análise deste NS, é importante relatar como foi o processo de produção de dados, pois isso nos permite ter maior clareza do que será encontrado nas informações fornecidas pelos alunos. Estes alunos com Síndrome de Down, com suas singularidades, convergem em suas próprias particularidades, que têm sido pouco ou quase minimamente estudadas, discutidas e destacadas como importantes, como foi problematizado na introdução.

A análise, teorização, planejamento e intervenção em uma sociedade que se afirmar inclusiva para as pessoas com deficiência passa imperceptivelmente a considerá-las dentro dessa engrenagem. Além do mais, dar “voz” às pessoas que a partir de um paradigma biologizante foram rotuladas como “deficientes”, não tendo cognitivamente as capacidades do suposto “normal” é ainda mais inconcebível.

Por outro, nos opomos a estas concepções e procuramos estabelecer um diálogo com os dois alunos com SD, um na língua nativa da pesquisadora e outro na língua aprendida e a questionar as, muitas vezes, que se continuam construindo significados fossilizados sobre o que é inclusão, e dos sentidos que também são redefinidos historicamente através de materialidades capacitistas. A realidade vivida ao dar possibilidade de participação a uma pessoa a quem diariamente são tomadas a ampla maioria decisões sobre seu desenvolvimento, mostra um caminho diferente, uma vez que seu próprio pensamento verbalizado é ouvido, sobre sua materialidade no processo escolar.

4. 3.1 As Entrevistas

Assim, o primeiro indicador das entrevistas é o Indicador 1. *Relação família - estudante com SD*, onde são apresentados os pré-indicadores que mostram a sua relação com a família e o papel que eles têm dentro do seu núcleo familiar. A seguir os pré-indicadores:

[...] e Mamau (irmão) [...] esse é eu [...] é....esse é a tia [...] esse é mamau [...] sim, tu vi [...] *Desenhei meu pai* [...] esse aqui (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

O po (flor) [...] sim, inta inta (muito linda) [...] sim é impi (sim, é uma princesa) [...] não tu (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

[...] ehhh eu moro só com meu pai, o vou com minha mãe, ou com mi auelo (avô) (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Você não sabe o que é, madura [...] mamãe paraaaaa [...] mamãeeee eu estou falando com ela (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

No caso do estudante do Brasil, a história da fala que ele teve durante a entrevista é muito incompreensível e a pesquisadora teve a ajuda da mãe de Peter para entender o que ele estava expressando. Nesta primeira passagem destacada do pré-indicador, Peter menciona as pessoas que fazem parte do desenho, “Mamau”, como chama o seu irmão, ele, a professora e seu pai. Estes estão dentro da sala de aula. Da mesma forma, ele menciona sua mãe no segundo pré-indicador, dizendo que ela também faz parte do desenho, e além disso, destaca que ela é “*uma flor, muito bonita e como uma princesa*”.

No desenho, embora não tenham sido mencionados por Peter, há outras três pessoas que, de acordo com o contexto que ele descreve, a sala de aula, são seus colegas, o que indica que para Peter há uma clareza do que é sua sala de aula. Ele se sente parte de uma escola regular, mas devido ao contexto pandêmico, para ele as pessoas de seu núcleo familiar fazem parte desse processo e embora não tenha contato com o pai, de acordo com o que foi relatado pela própria mãe, a figura paterna está presente em seu desenho.

Para James, por outro lado, a relação com a família é baseada no núcleo que a compõe, estando presente também uma figura de sua família extensa que tem sido vital em seu desenvolvimento. No pré-indicador ao dizer: “eu vou com minha mãe, *ou com mi auelo(avô)*” refere-se às pessoas que se encarregam da ida à escola, se destacando a presença do seu avô nesse processo escolar. Vale mencionar que James mora com o pai, a mãe, o avô e que essas pessoas são participantes de seu processo escolar.

Nesse processo escolar na escola comum, para James uma figura de presença e acompanhamento era seu avô. No roteiro de entrevista, a questão a que James responde e menciona o seu avô, referia-se com quem vivia, mas a resposta de James foi mais orientada para referir quem era o responsável pelo

seu acompanhamento na escola, e por fim o seu avô é uma figura representativa desse processo.

Em outro pré-indicador, James diz: “*Você não sabe o que é, madura [...] mamãe paraaaaa [...] mamãeeee eu estou falando com ela*”, enfatizando sua capacidade de comunicação e, embora tenha a presença da mãe para apoiar a entrevista para aquelas perguntas que não podem ser compreendidas, ele quer que tanto a mãe quanto a pesquisadora entendam que ele pode responder às perguntas e estabelecer a conversa.

Ante as significações anteriormente expostas, Fidalgo e Carvalho (2022, p. 103) dizem que:

No caso de crianças e adolescentes com deficiência intelectual (DI), ainda hoje, se verifica um tratamento social infantilizado e segregador, que demonstra que a sociedade continua acreditando que esses jovens, no fundo, são crianças e devem ser atendidos ou ensinados com outras crianças da mesma idade mental, a despeito de sua idade cronológica. A outra opção parece ser deixá-las em escolas ou salas especiais nas quais elas fariam alguma atividade manual, sob a ideia de “preparação para o trabalho”.

Ainda sobre isso, Gomes (2018), em sua pesquisa com estudantes com SD, ressalta como um dos aspectos importantes a serem levados em consideração, a questão do bloqueio do desenvolvimento das capacidades dos estudantes falarem por si mesmos. Isso acontece por meio dos mecanismos de controle institucional voltados para a segregação, o isolamento, a sinalização da sua incapacidade, fazendo com que o próprio aluno sinta que não pode ter a voz sobre a suas eleições, deslegitimando a escuta dessas eleições.

James nessa fala apresenta suas significações sobre seu desenvolvimento e destaca ao dizer “*madura*”, o que tanto tem sido questionado no processo de socialização às pessoas com deficiência, a imaturidade por não ser colocada no mesmo padrão do que uma criança deveria ser em determinada idade. Além disso, ele novamente insiste em querer mostrar que não precisa de ajuda, de uma interpretação porque tem certeza de suas habilidades, e a maneira de sua família entendê-lo é que, no contexto da entrevista, ele possa afirmar sua voz.

No Indicador 2. *A sala de aula comum para o estudante com SD*, apresentam-se os pré-indicadores sobre as significações dos alunos sobre seu trabalho em sala de aula. Neles há o reconhecimento das próprias tarefas que desenvolvem na sala de aula comum, as quais continuam baseadas no concreto. Além disso, os pré-indicadores mostram a realidade dos alunos com deficiência no contexto pandêmico como sendo de segregação dentro de uma aparente inclusão. A seguir os pré-indicadores:

Eenhos (desenhos) [...] *eeva, gol (brincar de gol)* [...] *a, b, c, e, o, u* [...] sim (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

[...] *e, e, esse é eter (esa é a tarefa)* [...] *ivo (do livro)* [...] *e e izer e (disse tarefa)* [...] *eeto (caderno)* [...] *a, i, o, u* (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

Meu one (meu nome) [...] *eu????* [...] *e, u, s* [...] Botou já. (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

Ehhhh eu faço, *jogo no celular e pronto* [...] não, e também *o professor que é novo, ele me deixa tirar o celular* [...] claro mãe, do meu pai [...] é sério mãe (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

[...] eu, eu simasco (sempre faço) as minha atividades com ela, *sempre falamos pelo Zoom e nos conectamos, às vezes me ajuda, minha a a apresentação*, encontros deportivos (deportivos) uma coisa assim, e também leitura (leitura) com Angélica, e a dietora (diretora), eh hh *eu sempre falo com ela sobre meus materiais*, e isso (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Contar, e tirar o caderno [...] *eu não lembro nada mais*, só disso, do professor (professor) que morreu (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Os pré-indicadores de Peter evidenciam que a alfabetização como característica predominante nos processos de alunos com SD, uma vez que se destaca a aquisição de bases que permitem a comunicação desses alunos. Parece haver ênfases em atividades como a escrita, o reconhecimento do alfabeto, fazer com que escrevam seu nome, de certo modo, conceitos básicos que permitem que os alunos desenvolvam certa autonomia.

Ante isso, Maturana (2016) traz a análise do que é apresentado a partir da categorização na American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) e no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-V) sobre o comportamento adaptativo para pessoas com DI, particularmente sobre as habilidades conceituais. Segundo o AAIDD, apud Maturana (2016, p. 41) as habilidades conceituais:

[...] estão relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita, a alfabetização, conceitos de tempo, número e dinheiro e os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

Continuando na mesma linha do que foi apontado na análise do Núcleo correspondente às famílias sobre o diagnóstico e medicalização da escola, verifica-se que o processo escolar continua a ser pautado no diagnóstico como objetivo principal para estabelecer uma linha de atuação, definição de suportes e formas de intervenção dos professores em sala de aula, perpetuando a visão de conteúdos específicos que limitam o desenvolvimento de todas as possibilidades desses alunos.

Maturana e Mendes (2017), em sua pesquisa com estudantes com DI que foram transferidos da escola especial para escola regular, ressaltam que, ao indagar sobre o significado para eles da escola comum, os estudantes indicaram que ela é o local onde aprendem a leitura e a escrita. Os autores concluem ainda que a escola comum é “um local de aprendizagem acadêmica estruturada, [...] e a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum, visto que, em suas concepções, essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado “aprender a ler e escrever.” (MATURANA; MENDES, p. 222).

Mesmo sendo um desejo de aprendizagem por parte dos alunos, como os pesquisadores referem na discussão anterior, para Gomes (2018), em seu estudo a partir da escuta da voz de alunos com SD, encontrou relatos que apontam que estes têm a sensação de não poder acompanhar os conteúdos oferecidos na sala de aula comum, influenciaram a perda de sentido de estar na sala de aula e o prazer de estudar.

O pré-indicador retirado da entrevista de James: “*Contar, e tirar o caderno [...] eu não lembro nada mais*” apresenta a realidade objetiva desses alunos, em que uma inclusão concebida a partir das limitações, do pouco que pode ser oferecido, e a desconsideração das mediações que permeiam o processo de desenvolvimento, fazem com que as significações para eles sejam acessar conteúdos mínimos que não transcendem o desenvolvimento real, porque não é representativo e eles esquecem o que aprenderam.

Ainda na mesma linha, Maturana e Mendes (2017) referem que, em relação à inclusão escolar, deve se dar uma mirada na importância de que nesse processo há um sujeito, o estudante, e assim considerar suas emoções, concepções e sentimentos. É dar forma ativa a participação dele nesse processo. Por isso, é importante rever o papel da mediação que cumprem os colegas no desenvolvimento do estudante com SD, como eles mesmos falam nos pré-indicadores a seguir do Indicador 3. *Os colegas no desenvolvimento do estudante com SD:*

Eu, eu, mamau (eu e meu irmão) [...] esse é mamau! (Esse é meu irmão) [...] sim, e mamau (sim, e meu irmão) (Estudante Peter, Maceió/Brasil).

Zamudio e eu sempre jogamos, fazemos parkour e parecemos (parecemos) que se caia no chão [...] Zamudio e eu sempre (sempre) jogamos nas casas, eu vou para a casa dele, e jogamos o futebol o fazer em stereo e pronto, também assistir o Youtubers [...] o papiés (papi edson) [...] ehhhh letos (retos) do futebol na quadra [...] sim, sempre fazemos aposta (não se consegue entender) penalties e ataque e faltas, é isso, e eu no chão como um penaltie (Estudante James, Bucaramanga/Colômbia) (Tradução própria).

Seguindo os postulados de Vygotski sobre o modo de ver a deficiência, Prestes (2010) enfatiza naqueles pressupostos elaborados pelo autor ante a questão social do olhar para conseguir criar as condições de compensação num modelo longe do biológico. Na mesma linha, a autora traz uma citação do próprio Vygotski, a partir dos Fundamentos da Defectologia, em que ele fala o seguinte:

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. (...) Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não

percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (VIGOTSKI, apud PRESTES, 2010, p. 191).

De acordo com os postulados desenvolvidos por Vigotski, é preciso conceber as crianças com deficiência para além da limitação ou defeito, considerando aquelas áreas ricas/fortes para intervir e, desse modo, elas possam alcançá-las por meio da compensação. A partir disso, acrescenta-se outro conceito, importante para o desenvolvimento da criança, a zona de desenvolvimento iminente.

Voltando à análise feita por Prestes (2010) sobre o desenvolvimento da teoria vygotskiana, uma das contribuições desta autora que nos permite discutir os pré-indicadores expostos acima, é a clareza sobre o que é considerado para além das interpretações que foram feitos pelos estudiosos de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento. A autora esclarece que:

Vigotski refere-se à importância da zona blijaichego razvitia em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira.

Diante disso, é possível discutir as significações dos alunos participantes, ao citarem seus colegas de sala de aula como partícipes ao promover mediações que permitiram que essa zona de desenvolvimento iminente estivesse presente tanto no contexto escolar, mas não se limitando apenas para isso.

No caso de Peter, o contexto pandêmico permitiu que seu irmão mais novo desempenhasse um papel fundamental no processo escolar, bem como na interação social que vivenciava no dia a dia. As tarefas foram compartilhadas e naquele espaço escolar imposto pela pandemia dentro de sua casa, ele pôde ver uma aproximação para uma ressignificação da atividade historicamente constituída, a partir da mediação de seu irmão nesse processo.

Por sua vez, para James no pré-indicador mostra como seus colegas mediaram essa zona de desenvolvimento iminente na atividade de imitação e jogo como postula Vigotski.

Para o participante colombiano, o desenvolvimento social tem condições materiais que também são mediadas pelo ambiente familiar, econômico e de acessibilidade. O contexto social em que se desenvolve é rico em atividades que ele pode compartilhar com seus amigos, além daquelas oferecidas por seus pais para que possa explorar outras habilidades, como no caso de James, a música.

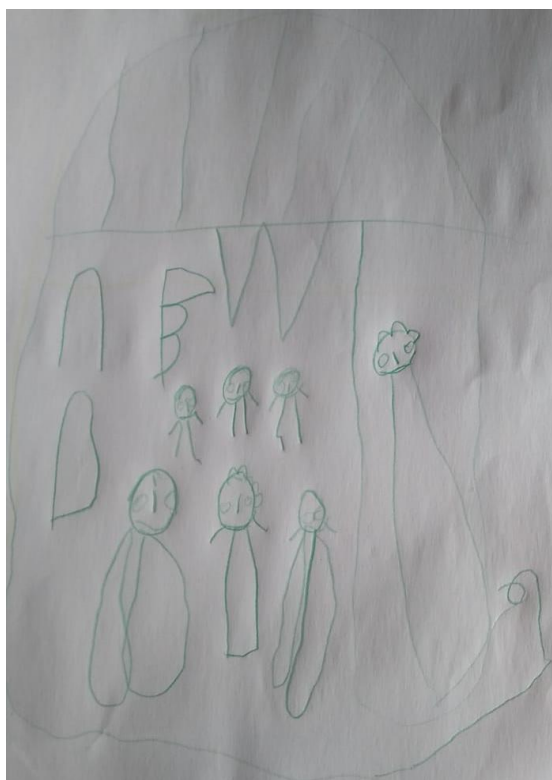
Na última parte da entrevista com James, ele pediu a pesquisadora que o deixasse mostrar o que havia aprendido em seu curso de piano, interpretando um fragmento de uma peça musical.

Esta seção de análise termina a partir das informações obtidas nas entrevistas com os dois participantes, com um aprofundamento dos aspectos já mencionados nas falas dos alunos, no que se reflete nos desenhos, e sua análise de inspeção do material de acordo com o procedimento D-E.

4.3.2. Os Desenhos

Segue abaixo a apresentação de cada um dos desenhos e um breve relato do que aconteceu com a elaboração de cada um deles pelos alunos participantes:

Figura 2. Desenho escola participante Peter



Fonte: acervo da pesquisa realizada

A figura 2 mostra o desenho elaborado pelo participante Peter. Quando este recebeu a folha e os materiais para fazer o desenho, demorou um pouco, olhou para a mãe pedindo aprovação, e ela trouxe os materiais dando-lhe segurança para que pudesse começar com os desenhos, além de repetir para Peter a instrução dada pela pesquisadora sobre o desenho a ser feito.

A colocação da folha sobre a mesa era horizontal, mas Peter a colocou na vertical para iniciar seu desenho. Ele pegou a cor amarela e perguntou para sua mãe se ele poderia fazer o desenho com essa cor porque ela gostava dessa cor em detrimento das outras; por fim, ele fez o desenho só com verde. No início do desenho, ele descreveu cada uma das coisas representadas. Ele desenhou inicialmente a sala de aula e a professora. Ao ser questionado sobre qual professora era, ele respondeu que era a pesquisadora. Também sinalizou os seus colegas, indicando que eram sua mãe, seu pai e seu irmão, a quem ele mencionou repetidamente. Da mesma forma, também desenhou a si mesmo, assim como algumas coisas próprias da sala de aula, como as cadeiras, o quadro, as janelas e a porta.

Quando solicitado a contar uma história, a mãe fez a mediação para que ele explicasse o que as pessoas da escola representadas no desenho estavam fazendo. Ele descreveu da seguinte maneira:

Pesquisadora: a tia? e o que estão fazendo na escola?

Mãe de Peter: tão fazendo que na escola?

Peter: e, e, esse é eter (essa é a tarefa)

Pesquisadora: O que?

Mãe de Peter: tarefa

Pesquisadora: estão fazendo tarefa na escola...tarefa de que, você lembra?

Peter: sim

Pesquisadora: sim? tarefa de que

Peter: ivo (do livro)

Pesquisadora: sim, do livro?

Peter: sim, e mamau (sim, e meu irmão)

Mãe de Peter: estudo no caderno que?

Peter: eefa, enho (tarefa e desenho)

Mãe de Peter: tarefa, desenho, e que tarefa é?

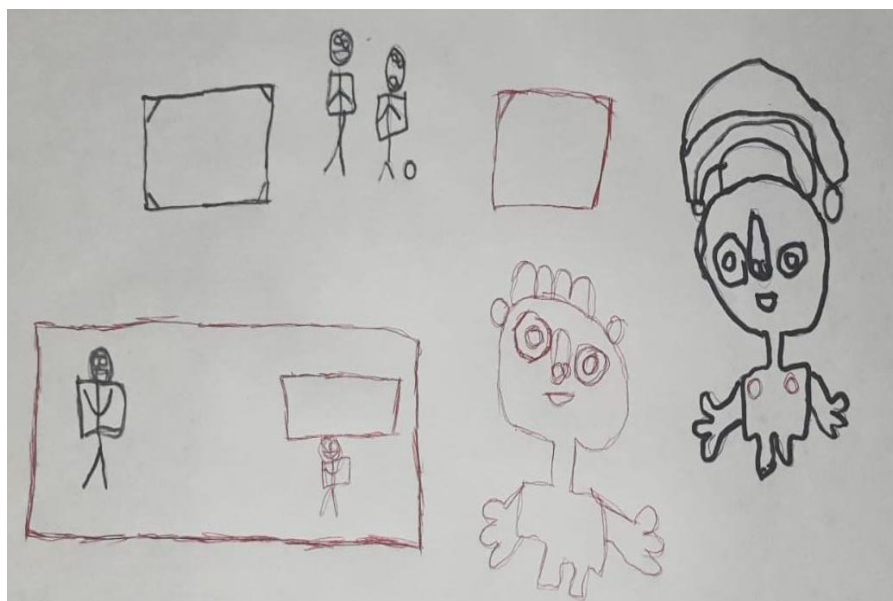
Peter: a, i, o, u

Por fim, foi solicitado que desse um nome ao seu desenho, e ele começou a escrever o próprio nome com a ajuda de sua mãe - ela soletrou uma a uma as letras que compõem o nome de Peter. Esclarece-se que na imagem apresentada do desenho de Peter foi feito um recorte do nome que ficou localizado no canto superior da folha, pois seu nome completo está ali, e para preservar a identidade do participante esta informação é omitida da reprodução, pois bem como o recorte da entrevista onde também pode ser visto o nome do mesmo.

Por sua vez, com James a construção do Procedimento D-E foi feita de forma diferente. Expressando-se de forma compreensível, o participante após a entrevista foi orientado a também fazer o desenho de sua escola. Assim como a participante do Brasil, quando a produção dos dados foi realizada, a partir de uma videochamada, a mãe de James estava mediando tanto a entrevista quanto a elaboração do desenho.

A folha tamanho A4, o lápis preto e a caixa de cores foram apresentados para que o participante pudesse escolher o que queria fazer. A folha colocada horizontalmente pela mãe, foi deixada assim por James. Ele fez primeiramente o desenho com lápis preto e depois as imagens foram revisadas com cores. No espaço da mesa onde James estava localizado, havia alguns marcadores e ele queria usá-los para revisar as linhas dos desenhos das duas pessoas que estão do lado direito da folha. A continuação o desenho de James:

Figura 3. Desenho escola participante James



Fonte: acervo da pesquisa realizada

Na folha, no canto superior esquerdo há uma quadra de futebol com duas pessoas, uma delas com uma bola ao lado do pé. Perto desta última pessoa está desenhado outra quadra. No canto inferior esquerdo, está desenhada a sala de aula, com a presença de um professor e de James. O professor é a pessoa maior e James a que está ao lado do quadro.

No lado direito da folha, James estava desenhado em tamanho maior, e ao lado dele estava a pesquisadora. A seguir, a estória relatada por James de seu desenho. Ressalta-se que o participante não deu título ao desenho:

É o momento da minha apresentação, eu sou James como me conhecem. Esse é meu desenho da escola, que eu fiz. Parece minha mãe, mas não é. Esta é a minha sala de aula e lá está a quadra com os arcos de futebol, lá outra quadra. Este sou eu, e esta é a Ivón, e pronto” (Tradução própria).

Na análise realizada a partir das falas decorrentes das entrevistas com os alunos participantes, acrescenta-se o que foi resgatado do procedimento D-E. Isso com base nos parâmetros propostos por Trinca (2013) já expostos na seção sobre instrumentos de produção de dados, deixou a pesquisadora a possibilidade de conectar com as significações apreendidas do pensamento verbalizado dos estudantes, e a relação do processo inclusivo na escola comum, vivenciada especificamente no período pandêmico.

Embora o manual de análise do procedimento indique a possibilidade de adaptação de acordo com o referencial teórico utilizado pelo pesquisador ao planejar seu estudo, é importante destacar que ele enfatiza a necessidade de que o instrumento seja aplicado por um profissional de Psicologia, que conheça a análise pela simples inspeção do material e possa adequá-lo ao procedimento geral de análise da investigação.

Neste caso, as informações apresentadas anteriormente, de acordo com a verbalização dos alunos na história relatada sobre o desenho, para o participante James, e o inquérito feito para o participante Peter no desenvolvimento da entrevista, complementam aquele pensamento não verbalizado por parte dos alunos, ao receber a instrução para desenhar sua escola.

Indo além do aparente, verifica-se que a escola regular é um local de aprendizagem formal para o aluno com SD, pois há um reconhecimento do que foi exposto anteriormente na análise dos pré-indicadores. A alfabetização torna-se um aspecto primordial para o aluno, sua família e seus professores. No entanto, o que limita esse desenvolvimento no aluno com deficiência e o que o faz perpetuar sua condição de aparente inclusão na escola comum? Que convergências temos entre as particularidades de duas realidades sociais de países que compartilham políticas, práticas, limitações econômicas, oportunidades, sentidos culturais e sociais? Do nosso ponto de vista, são práticas em que a inclusão nada mais é do que integração e segregação.

De acordo com os estudos de Vygotski (2018) sobre as 4 fases do desenvolvimento do desenho na infância desenvolvidas por Kerscheneiner, um aspecto importante a destacar dentro da primeira e segunda etapas é a habilidade que a criança tem na hora de fazer seu desenho, de pensar no objeto que quer representar, até como se estivesse falando sobre ele. Já avançando nas etapas seguintes, as crianças conseguem revelar através do desenho a emergência da necessidade de transmitir com o aperfeiçoamento das linhas, as inter-relações formais das peças, passando pela representação por meio de silhuetas e contornos, chegando finalmente ao que se pretende mostrar. movimento e perspectiva.

Cabe salientar que segundo os pressupostos anteriormente referidos, os desenhos apresentados pelos participantes estão carregados das subjetividades que como já foi mencionado também, convergem nas particularidades das representações da sua realidade, transmitindo esse movimento do que é a escola, as suas relações com professores, as suas significações do apoio da família, os seus papéis no contexto vivenciado e as possibilidades de desenvolvimento.

Compreendemos, portanto, que uma aproximação com a realidade estudada, após a vivência dos participantes da pesquisa em um momento de transformação das significações historicamente constituídas em um momento atravessado pela pandemia da COVID-19, nos leva a pensar as portas que se abrem para reflexões a partir de um novo olhar sobre a materialidade da inclusão de estudantes com Síndrome de Down na escola comum no Brasil e na Colômbia.

A seguir, uma breve abertura de uma discussão que parece exigir um estudo mais aprofundado, pois não podemos falar de considerações finais, quando se visualizam mais oportunidades para manter em aberto a construção de zonas de sentido onde novas formas de reconstituição podem ser aprendidas numa realidade vagamente intervencionada para uma mudança completamente estrutural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões advindas deste processo de pesquisa, é importante sinalizar que algumas conclusões valem a pena ser enfatizadas, pois bem, esse processo se deu em um momento histórico totalmente conjuntural para marcar um antes e um depois de uma realidade que tem sido quase imperceptível de mudanças realmente significativas.

De um panorama menos animador a uma proposta de mobilização de grupos de transformação na luta pela constituição não de uma inclusão aparente, mas de condições equânimes para os alunos com deficiência, podemos, inicialmente, apontar que dentro das significações apreendidas com os participantes tanto do Brasil como da Colômbia, existe uma identificação de aspectos materiais que mediarão o processo educativo na sala de aula comum dos estudantes com Síndrome de Down.

Com a pandemia se colocou o estudante com Síndrome de Down numa condição ainda mais precária e invisibilizada de educação, ao passar pelo afastamento das aulas sem ter garantido um plano de ação como foi pensado para muitos outros sem deficiência. Desprezava-se o acesso, permanência e melhoria de uma educação, que atingia famílias e alunos de acordo com as oportunidades e outros aspectos materiais que mediarão, da mesma forma, os benefícios que para uns eram mais representativos do que para outros.

No entanto, as dificuldades presentes nessa pandemia não se devem à deficiência em si, a Síndrome de Down, mas também à forma como o ensino remoto foi organizado, como as políticas públicas, a sociedade, foram mobilizadas para as pessoas com deficiência, resultando em dois anos catastróficos para esta população.

No caso do estudante do Brasil, o fosso social, cultural, econômico, familiar e as políticas neoliberais carregadas de meritocracia ficaram mais evidentes das oportunidades oferecidas ao estudante colombiano, que dentro das mesmas condições materiais, ao observar uma semelhança em termos de mediações sociais, culturais, econômicas e políticas, as possibilidades econômicas de acordo com seu ambiente familiar, fazem com que haja um véu que cobre aquilo que é posto como uma construção social fossilizada na inclusão.

O retrocesso no período da pandemia ao paradigma da integração educacional também foi marcado pela presença hegemônica da escola tradicional, onde a falta de formação docente faz com que as práticas se voltem para uma intervenção capacitista pautada no modelo biológico da deficiência, com invisibilidade mesmo do aluno com SD, tudo dentro de umas condições precárias de trabalho.

Nas significações das professoras participantes estão as subjetividades de duas realidades que não se distanciam em semelhanças, ao revelar práticas fossilizadas de integração e em muitos casos até de exclusão. Alunos que ficaram ainda mais esquecidos no contexto da sala de aula virtual, à mercê do que suas famílias puderam fazer e avançar em seu processo de desenvolvimento.

Da mesma forma, essa relação que tem sido marcada como importante entre a escola e a família, foi bastante diferencial entre os dois contextos estudados. A partir das materialidades que mediarão os dois processos dos alunos participantes, a relação escola-família para o participante do Brasil, mesmo com lacunas gigantescas nas oportunidades socioeconômicas, foi muito mais estreita do que o encontrado na mesma relação família-escola para o participante da Colômbia. Esta, por sua vez, foi distanciada e ignorada pelos participantes que tomaram, na maioria das vezes, as decisões dos alunos com SD.

Ao mesmo tempo, foram apreendidas as significações das famílias sobre a importância de uma educação diferenciada para os alunos com Síndrome de Down. Embora o papel destes durante a pandemia tenha sido crucial para permitir o desenvolvimento dos alunos, a precariedade dos canais de comunicação família-escola não permitiu que esse aspecto material de mediação, necessário para um desenvolvimento adequado dos alunos, avançasse.

Por fim, foi possível constatar nas significações produzidas pelos próprios alunos com Síndrome de Down, que o processo educativo continua sendo pautado pela viés biologizante e naturalizante da deficiência, apesar de se sentirem parte da escola comum, não são membros ativos que estão na construção de seu desenvolvimento, pois as práticas pedagógicas são pautadas em decisões como a participação limitada do que se consideram capazes de fazer por suas limitações e não por suas possibilidades, pelo que se continuam a excluí-los e rotulá-los como incapazes.

Acreditamos ainda mais que a partir desta pesquisa conseguimos avançar no empoderamento do mesmo aluno do processo dele. Poder dar voz aos alunos em uma corrida sem fim para marcar uma sociedade inclusiva, possibilita ir à base do que os principais atores desse processo podem verbalizar, participar, construir, e não apenas a pauta de quem está ao redor criar políticas, tomar decisões para quem pode decidir por si.

Cabe salientar que a concepção social da deficiência deve ser a diretriz para a implementação de políticas públicas no Brasil, na Colômbia e em toda a América Latina, onde sejam consideradas práticas pedagógicas diversificadas, verdadeira formação docente para a inclusão, levantamento de barreiras ideológicas, sociais, culturais, econômicas baseadas em condições neoliberais, que permitem que a família, a escola e os alunos com deficiência tenham voz e visibilidade na educação.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso: 11 fev. 2019.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

AGUIAR, W. M. J. de; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *Estudos de Psicologia*, v. 33, n. 2, abril-junio, 2016, p. 261-270.

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. 1-16, 2021.

AZEVEDO, K. R. A escolarização do estudante com Deficiência Intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade de Brasília , [S. l.], 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15027>.

BALBINO, E. S.; SOUSA, D. A. de., SANTOS, J. A. I.; SANTOS, J. I. Pandemia e seus impactos na educação e inclusão escolar das crianças com deficiência: o que dizem pais e professores?. In: LEITE, A. M. A., BALBINO, E. S., MACÊDO, M. S V (ORGS). *Infâncias, crianças, diversidade e perspectivas de inclusão*. Eduneal, Arapiraca, p. 31-42, 2021.

BARONE, L. M. C.; TRINCA, W. O uso do Procedimento de Desenhos-Estórias no diagnóstico psicopedagógico: um estudo exploratório. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, v. 3, n. 5, p. 5-16, Ago 1984.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Resumo Técnico do Estado de Alagoas. Censo da Educação Básica 2020. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicador

es/resumo_tecnico_do_estado_de_alagoas_censo_da_educacao_basica_2020.pdf.

BOCK, A. M. B. As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia. Ed. Cortez/EDUC: São Paulo, 1999.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação Inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COLÔMBIA. Ley estatutaria nº 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Disponível em:
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COLÔMBIA. Decreto nº 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Disponível em:
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COLÔMBIA. DANE. Disponível em:
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>

COLÔMBIA. GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Disponível em:
<https://www.datos.gov.co/Educaci-n/DISCAPACIDADES-MARZO-2022-DEPARTAMENTO-DE-SANTANDE/b6yg-3vyi/data>

CHAVES, M. P.; ROSSATO, M. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-25, 2019.

CRUZ, S. H. V. A. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: DELACOURS-LINS, S;

CRUZ, S. H. V. Linguagem, literatura e escola. Fortaleza: UFC, 2006, p. 175-196.

DIAS, S; OLIVEIRA, M. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&tlng=pt.

DIAS, E. C. V. Processo de Inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: AGUIAR, F. S; ROCA, R. F. Práticas inclusivas para alunos com deficiência no contexto da escola pública. Editora Bordô Grena, Catu, Ba, 2021. (p. 57-71). ISBN: 978-65-

FIDALGO, S. Para dar voz aos excluídos da escola. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios. In: Anais do II CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas). Rio de Janeiro: Letra Capital, v. 1, p. 1228-1241, 2010.

FIDALGO, S; MAGALHÃES, M. Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão Vygotskyana do conceito de compensação social. In: CELANI, M.; MEDRADO, B. (ORGS). Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. [S. l.], v. 96, p. 63-96, 2017.

FIDALGO, S. S; CARVALHO de, M. P. Tempos de pandemia: sobre aulas e flexibilização de tarefas para um aluno com Deficiência Intelectual. In: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. A produção sócio-histórica do conhecimento em educação. Marília: ABPEE, 2022. p. 101-126.

FLICK, U. Introdução à Metodologia da Pesquisa. 2013.

FREITAS, M. T. A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GOMES, R. B. "O QUE ELES PENSAM?! EU NÃO SOU... EU SOU UM SER HUMANO!" Sentidos de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual acerca de duas vivências escolares. Dissertação (Mestrado em Psicologia Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 2018.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B. *et al.* (org.). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 4. p. 116-157.

GONÇALVES MENDES, E; TANNÚS-VALADÃO, G; BELTRAMI MILANESI, J. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. Revista Linhas, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 045-067, 2016. DOI: 10.5965/1984723817352016045.

LEITE, M. M., MONT'ALVERNE, C. R. Desafios e Perspectivas do Professor na Educação Inclusiva de Crianças com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down. Id on Line. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 14, n. 50, p. 929-946, maio 2020.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.195-208, maio/ago. 2011.

LIMA, M. R. E. S.; CARVALHO, M. -Meu mundo caiu!-: As significações de uma professora de ensino médio sobre a atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Linguagens, Educação e

Sociedade, v. 1, p. 159-180, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2015.

MARQUES, C. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. Inclusion of children with disability in regular education: families view of school inclusion Inclusion del niño con discapacidad en la enseñanza regu. [S. l.], p. 1-18, 2020.

MATURANA, A. P. P. M. Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. Educar em Revista, Curitiba, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDONÇA, F. L.; ABREU, F.; COSTA, M. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos da defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. Cadernos de RCC #21, v. 7, n. 2, p. 165-172, maio 2020.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA da, D. S.; BARBOSA-ANDRADE, F. S.; SILVA, D. N. H. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193222>.

MELO, H. A.; MARTINS, L. A. de. R. Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual: Mediação como substância formativa. In: MARTINS, L. A. de. R.; SILVA, L. G. S. dos. Pesquisa em Educação Especial: cenários de formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Ideia, João Pessoa, p. 76-108, 2021.

MOLON, S. I. Questões metodológicas da pesquisa na abordagem sócio-histórica. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 58-68, jan./jun. 2008.

MORENO, N. M. M. Estudo da personalidade de pacientes com deficiência mental leve através do Procedimento de Desenhos-Estórias 1985. 213f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1985.

NACINOVIC, R. do C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 57, p. 203-221, 2020. <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.20>

NETO, A.; MUZZETI, L. R., SILVA, R. N. A inclusão no Brasil: A deficiência intelectual e as contribuições de Vigotski. *Interfaces Científicas-Educação*, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 93-106, 2020.

OLIVEIRA, M.; SILVA, O. da. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: uma análise à luz da teoria sócio-histórica. *Revista de Humanidades do curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá*, n. 3, p. 93-108, dez. 2010.

OLIVEIRA, M.; SILVA. O aprofundamento do Capacitismo na Pandemia: velhas facetas do capital. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 259-272, jan/jun. 2021.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de Covid-19, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02 set. 2021.

PACHECO, M. C.; DELOU, C. M.; FERNANDES, E. A perspectiva Histórico-Cultural acerca da Deficiência Intelectual. In: ARAUJO, M. M.; ALVES, C. J. (Orgs). *Educação: minorias, práticas e inclusão 2*. Atena Editora. Ponta Grossa, p. 125-132, 2021.

PENTEADO, M. E. L. A Dimensão Subjetiva da Docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIÑERES, A. D.; RUEDA, C. B.; DELGADO, G. E. S. Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, v. 22, n. 34, p. 25-290, 2020.

PLETSCH, M. D., OLIVEIRA, M. A escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R.; BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Navegando Publicações, Uberlândia, p. 265-285, 2017.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G.; OLIVEIRA, M. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. *Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, v. 25, n. 1, p. 33-46, março 2020.

SANTOS dos, G. M; LEITE, P. L.; MARTINS, I. C.; GIMENEZ, R. As condições da Inclusão com Síndrome de Down na Escola Regular: uma revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n.2, p. 11522-11535

feb. 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, n. 67, p. 36-49, 2021.

SIMÃO, L. O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pionera Thomson Learning, 2004.

SILVA, D; MENDONÇA, F; MIETO, G. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. In: MACIEL, D.; BARBATO, S. (ORGS). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. [S. 2.]. p. 210-224, 2015.

SILVA, N. L. P; RABELO, V. C. SOUZA de; MEJÍA, C. F. Relación familia-escuela y Síndrome de Down: perspectivas de padres y profesores. *Revista de Psicología*, v. 36, n. 2, p. 397-426, 2018. ISSN 0254-9247.

SILVA, L. P. N. de; FUZINELLI, J. P. D.; MORAES, R. A. A. de; MANGILI, F. F. M. Inclusão de crianças com Síndrome de Down: Um ensaio teórico sobre a importância da relação família-escola. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 18, p. 195-208, 2021. DOI: 10.5747/ch.2021.v18.h520.

SILVA, F. H; RAHME, M. M. F. A questão da medicalização como um atravessamento à inclusão escolar. *Debates em Educação*, v. 14, n. 34, jan/abr. 2022.

SMEHA, L. N; OLIVEIRA de, V. L. P. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49. p. 403-416 maio/ago. 2014 Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5908>.

SOUZA, F. A Inclusão / Exclusão Escolar: Concepções De Pais E De Jovens Alunos Com Deficiência. [S. 1.], p. 161, 2010.

TRINCA, W. Formas lúdicas de investigação em psicologia: Procedimento de Desenhos-Estórias e Procedimento de Desenhos de Família com Estórias. São Paulo: Vetor, 1997.

TRINCA, W. Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões. São Paulo: Vetor, 2013.

VALDIVIESO, K. D.; GRUPO DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. Educación Inclusiva durante la emergencia: Acciones en América latina. *CienciAmérica*, v. 9, p. 1-12, 2020.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, (Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1984), 1999.

VYGOTSKI, L. S. A. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 1. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas Tomo V. Edunioeste (Tradução ao português), 2019.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 4a Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VOIVODIC, M. A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. 7a. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE A - PAIS E/OU /RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Você e o seu filho (a) estão sendo convidados(as) a participar do projeto de pesquisa: **SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTES** das pesquisadoras Ivón Raquel Díaz Pedraza e Neíza de Lourdes Frederico Fumes. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. Que o estudo se destina a: apreender as significações dos diferentes envolvidos (professores, famílias e alunos) na escolarização do aluno com SD acerca desse processo na sala de aula comum de escolas da cidade Maceió/Alagoas/Brasil e Bucaramanga/Colômbia;
2. Que a importância deste estudo será a partilha de informações sobre situação atual da inclusão de alunos com Síndrome de Down em sala de aula comum e seu processo escolar;
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: promover a compreensão da situação atual de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, assim como a reflexão sobre o papel colaborativo das famílias no processo escolar de seus filhos.
4. A coleta de dados começará em junho de dois mil e um (2021) e terminará em julho de dois mil vinte e um (2021)
5. O estudo será feito da seguinte maneira: a princípio um aprofundamento das temáticas que permeiam a pesquisa (psicologia sócio-histórica; Síndrome de Down; atuação do professor de sala de aula comum com alunos com deficiência) e, posteriormente, será organizada uma entrevista semiestruturada com professores de sala de aula comum do Estado de Maceió (Brasil) e a cidade de Bucaramanga (Colômbia), famílias de estudantes com Síndrome de Down, e os próprios estudantes com Síndrome de Down. As informações das entrevistas serão complementadas com a aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias aos estudantes com Síndrome de Down. A entrevista será conduzida pela pesquisadora responsável, que é Psicóloga e Especialista em Necessidades Educacionais e Inclusão.

6. A minha participação será nas seguintes etapas: Participação das entrevistas semi-estruturadas, e posterior confirmação dos dados com a revisão da informação da entrevista, a qual será apresentada para mim pela pesquisadora.

A participação do meu filho será nas seguintes etapas: Participação das entrevistas semi-estruturadas, posterior confirmação dos dados com a revisão da informação da entrevista a qual será apresentada para nós (eu e o meu filho(a)) pela pesquisadora, e finalmente na aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias. Nesse procedimento, é feito um convite ao meu filho/a para realizar uma série de dois desenhos, seguidos de suas respectivas estórias. Inicialmente, o desenho e a estória contada serão da escola atual na qual ele(a) frequenta. Após seu término, o meu filho/a será instruído/a para a realização de desenho e estória sobre a sua sala de aula (descrevendo características específicas da turma dele(a)) e. Nestas duas etapas de participação do meu filho(a), eu poderei acompanhar a ele(a);

7. Os incômodos e possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são: cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas da entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante os encontros no ambiente virtual e a gravação em vídeo dos mesmos; alterações emocionais ou psicológicas provocadas pela evocação de memórias no momento de responder as perguntas contidas no roteiro de entrevista. ao responder algum questionamento durante a entrevista. Além disso, pode acontecer risco de quebra de sigilo dos dados da pesquisa pelo uso do ambiente virtual para a coleta dos dados e as limitações que as tecnologias utilizadas apresentam para a pesquisa.

Assim, os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do meu filho são: acanhamento com a presença da pesquisadora, curiosidade em relação a vídeo chamada e não vontade de participar dela. Constrangimento ao responder algum questionamento durante a entrevista, ou de fazer algum dos passos na aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias.

Para minimizar os possíveis riscos para os participantes da pesquisa, a pesquisadora responsável estabelecerá um protocolo de intervenção para atendimento com primeiros cuidados psicológicos, disponíveis imediatamente caso ocorra alguma das situações expostas.

De acordo com isso, os participantes podem decidir suspender temporariamente as entrevistas para receber atendimento psicológico ou a suspensão definitiva das mesmas e abandonar a participação no projeto.

De acordo com os possíveis riscos gerados com a quebra de sigilo dos dados da pesquisa, serão consideradas ações que minimizem esses possíveis riscos, como o envio do convite aos participantes através do e-mail institucional da

pesquisadora principal, individualmente, e contendo apenas um remetente e um destinatário, além disso, com a ativação do modo confidencial disponível na ferramenta, para que o destinatário não tenha a possibilidade de reproduzir as informações contidas naquele e-mail.

Da mesma forma, os dados de identificação que vierem a ser gerados dos participantes, como nomes e e-mail, serão conhecidos apenas pela equipe de pesquisa e permanecerão fora do alcance de terceiros.

Por sua vez, todas as informações contidas tanto no convite à participação, os documentos de Consentimento, Assentimento, formulários de aceitação de participação, e os dados gerados a partir das entrevistas, estarão no servidor local da pesquisadora principal, além disso, será feito periodicamente um download de dita informação para dispositivo HD externo portátil, para salvar a informação;

8. Os benefícios esperados com minha participação e a de meu filho(a) no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a) um despertar reflexivo das famílias sobre seu papel colaborativo no processo escolar de seus filhos; b) bem como as possíveis mudanças que podem ser geradas para modificar aspectos processuais na educação inclusiva e; c) uma olhada na situação atual de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum; e) assim como o reconhecimento dos próprios alunos por sua voz participativa no processo escolar;

9. Eu e meu filho(a) podemos contar com assistência caso qualquer risco ou incômodo citados anteriormente sejam apresentados durante o desenvolvimento do estudo, sendo a equipe de pesquisa responsável por ela;

10. Eu e meu filho(a) seremos informados(às) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

11. A qualquer momento, eu e meu filho (a) podemos recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da minha participação e a do meu filho(a), não permitirão a identificação de nós, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para mim.

14. Eu serei indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a minha participação na pesquisa ou a do meu filho(a) (nexo causal).

15. Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por a equipe de pesquisa responsável, e além disso concordo em que recebi as informações necessárias para entender que, clicando na caixa de seleção do formulário google, estou confirmando minha participação e a de meu filho/a na pesquisa. Da mesma forma, sei que devo manter em meus arquivos cópia dos documentos que me foram fornecidos pela pesquisadora responsável (Termo de Consentimento e Assentimento).

Eu

.....
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Eu,

.....
..... responsável por
..... autorizo,
sua participação como convidada(o,a) voluntári(o,a) da pesquisa mencionada.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro de
Martins,

Complemento: Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária

Cidade/CEP: Maceió - AL, 57072-970

Telefone: 99983-7373

Ponto de referência: Complexo Esportivo / IEFE

Contato de urgência: Sr(a). Ivón Raquel Díaz Pedraza

Endereço: Avenida Menino Marcelo - Cidade Universitária, Condomínio Parque Maceió

Complemento: 5585

Cidade/CEP: 57.048-015

Telefone: (82) 9 9186-4487

Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B- PROFESSORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTES** das pesquisadoras Ivón Raquel Díaz Pedraza e Neíza de Lourdes Frederico Fumes. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. Que o estudo se destina a apreender as significações dos diferentes envolvidos (professores, famílias e alunos) na escolarização do aluno com SD acerca desse processo na sala de aula comum de escolas da cidade Maceió/Alagoas/Brasil e Bucaramanga/Colômbia;
2. Que a importância deste estudo será a partilha de informações sobre situação atual da inclusão de alunos com Síndrome de Down em sala de aula comum e seu processo escolar;
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: promover a reflexão sobre o trabalho docente, a compreensão da situação atual de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, assim como a reflexão sobre o papel colaborativo das famílias no processo escolar de seus filhos.
4. A coleta de dados começará em maio de dois mil vinte e um (2021) e terminará em junho de dois mil vinte e um (2021)
5. O estudo será feito da seguinte maneira: a princípio um aprofundamento das temáticas que permeiam a pesquisa (psicologia sócio-histórica; Síndrome de Down; atuação do professor de sala de aula comum com alunos com deficiência) e posteriormente será organizada uma entrevista semiestruturada com professores de sala de aula comum do Estado de Maceió (Brasil) e a cidade de Bucaramanga (Colômbia), famílias de estudantes com Síndrome de Down, e os próprios estudantes com Síndrome de Down. As informações das entrevistas serão complementadas com a aplicação do Procedimento de Desenhos e Estórias aos estudantes com Síndrome de Down. Participarão da entrevista a pesquisadora responsável, que é Psicóloga e Especialista em Necessidades Educacionais e Inclusão.

6. A minha participação será nas seguintes etapas: Participação das entrevistas semi-estruturadas, e posterior confirmação dos dados com a revisão da informação da entrevista, a qual será apresentada para mim pela pesquisadora;

7. Os incômodos e possíveis riscos à minha saúde física e/ou mental são: cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas da entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante os encontros no ambiente virtual e a gravação em vídeo dos mesmos; alterações emocionais ou psicológicas provocadas pela evocação de memórias no momento de responder as perguntas contidas no roteiro de entrevista ao responder algum questionamento durante a entrevista. Além disso, pode acontecer risco de quebra de sigilo dos dados da pesquisa pelo uso do ambiente virtual para a coleta dos dados e as limitações que as tecnologias utilizadas apresentam para a pesquisa.

Para minimizar os possíveis riscos para os participantes da pesquisa, a pesquisadora responsável estabelecerá um protocolo de intervenção para atendimento com primeiros cuidados psicológicos, disponíveis imediatamente caso ocorra alguma das situações expostas.

De acordo com isso, os participantes podem decidir suspender temporariamente as entrevistas para receber atendimento psicológico ou a suspensão definitiva das mesmas e abandonar a participação no projeto.

De acordo com os possíveis riscos gerados com a quebra de sigilo dos dados da pesquisa, serão consideradas ações que minimizem esses possíveis riscos, como o envio do convite aos participantes através do e-mail institucional da pesquisadora principal, individualmente, e contendo apenas um remetente e um destinatário, além disso, com a ativação do modo confidencial disponível na ferramenta, para que o destinatário não tenha a possibilidade de reproduzir as informações contidas naquele e-mail.

Da mesma forma, os dados de identificação que vierem a ser gerados dos participantes, como nomes e e-mail, serão conhecidos apenas pela equipe de pesquisa e permanecerão fora do alcance de terceiros.

Por sua vez, todas as informações contidas tanto no convite à participação, os documentos de Consentimento, Assentimento, formulários de aceitação de participação, e os dados gerados a partir das entrevistas, estarão no servidor local da pesquisadora principal, além disso, será feito periodicamente um download de dita informação para dispositivo HD externo portátil, para salvar a informação;

8. Os benefícios esperados com a minha participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: a) a reflexão sobre o trabalho docente; b) bem como as possíveis mudanças que podem ser geradas para modificar aspectos

processuais na educação inclusiva e; c) da situação atual de inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum.

Além, d) um despertar reflexivo das famílias sobre seu papel colaborativo no processo escolar de seus filhos e; e) bem como o reconhecimento dos próprios alunos por sua voz participativa no processo escolar;

9. Eu poderei contar com assistência caso qualquer risco ou incômodo citados anteriormente sejam apresentados durante o desenvolvimento do estudo, sendo a equipe de pesquisa responsável por ela;

10. Eu serei informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

11. A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

12. As informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização;

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para mim;

14. Eu serei indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal);

15. Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por a equipe de pesquisa responsável, e além disso concordo em que recebi as informações necessárias para entender que, clicando na caixa de seleção do formulário google, estou confirmando minha participação e a de meu filho/a na pesquisa. Da mesma forma, sei que devo manter em meus arquivos cópia dos documentos que me foram fornecidos pela pesquisadora responsável (Termo de Consentimento e Assentimento);

Eu

.....,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota - Tabuleiro do
Martins,

Complemento: Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária

Cidade/CEP: Maceió - AL, 57072-970

Telefone: 99983-7373

Ponto de referência: Complexo Esportivo - IEFE

Contato de urgência: Sr(a). Ivón Raquel Díaz Pedraza

Endereço: Avenida Menino Marcelo - Cidade Universitária, Condomínio Parque
Maceió

Complemento: 5585

Cidade/CEP: 57.048-015

Telefone: (82) 9 9186-4487

Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo , Campus
A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de 2021.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO

Ao aluno,

Olá! Eu sou Ivón Díaz, hoje vou contar para você que estou fazendo uma pesquisa e gostaria muito que você participasse dela; agora vou te dizer como ela se intitula **“SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTES”**. Seus pais ou as pessoas responsáveis por você, permitiram que você participe, mas, também gostaríamos que você também concorde em participar. Para você tomar a sua decisão, eu vou contar um pouco do que nós vamos fazer e você pode me dizer o que você acha disso.

Inicialmente para poder fazer meu trabalho, preciso de ter alguns encontros com você e seus pais. Mas agora eles não podem ser presenciais pela pandemia (COVID-19), então nós vamos combinar encontros em vídeo chamada, como aqueles encontros que você tem nas suas aulas da escola. Nos encontros, vamos conversar. Eu vou fazer algumas perguntas para conhecer coisas sobre você, a sua família e a sua escola. Por exemplo: O que você mais gosta da sua escola?.

Vamos lá! Outra das coisas que você vai poder fazer são alguns desenhos da sua escola. Isso pode ser feito com a ajuda de seus pais. Você vai ter folhas, lápis de cor e o que você precisar para fazê-los. Você vai desenhar o que gostaria de me mostrar sobre sua escola, seus colegas, suas aulas e, além do desenho, poderá me contar a história que quiser sobre eles.

Eu vou fazer o possível para que os nossos encontros não sejam cansativos, no caso de isso acontecer você pode me falar e nada vai acontecer. Seus pais vão nos acompanhar e você pode contar a eles, e faremos uma pausa para descansar. Por outro lado, pode acontecer que você queira que eu repita alguma pergunta ou simplesmente não responder as questões que incomodarem você. Você pode me falar no nosso próximo encontro.

Quando a gente se encontrar de novo, vamos fazer um resumo da história que você já me contou. Se você achar que tem alguma coisa a mais para me contar, esse vai ser o momento. Mas, se você achar que a história não foi como você a contou, vamos tirar as coisas que não estejam certas, para você ficar mais à vontade.

Nesta pesquisa, vamos a deixar que você possa escolher um nome diferente ao seu para que as demais pessoas não possam saber quem é você. Assim, só eu, seus pais e você iremos saber sua verdadeira identidade. Vai ser assim como uma identidade secreta, como a de um super herói.

Finalmente, para que nós possamos ter os encontros, falar e fazer tudo o que eu contei para você, vai escrever seu nome na folha que eu vou dar, e assim eu sei que você vai querer participar desta pesquisa. Será sua autorização.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTE”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Maceió, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do aluno

*O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

APÊNDICE D

Consentimiento Informado Profesores

Usted está siendo invitado(a) a participar del proyecto de investigación: **SIGNIFICACIONES ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO EN SALA DE AULA REGULAR DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN: UNA MIRADA DE PROFESORES, FAMILIAS Y LOS PROPIOS ESTUDIANTES** de las investigadoras Ivón Raquel Díaz Pedraza y Neiza de Lourdes Frederico Fumes. A continuación, las informaciones del proyecto de investigación con relación a su participación en este proyecto:

1. Que este estudio se destina a Reconocer las significaciones de los diferentes participantes (profesores, familias y estudiantes) en la escolarización de estudiantes con Síndrome de Down acerca de ese proceso en sala de aula regular de colegios de la ciudad de Maceió/Brasil y Bucaramanga/Colombia;
2. Que la importancia de este estudio será la divulgación de información sobre la situación actual de alumnos con Síndrome de Down en la sala de aula regular y su proceso escolar;
3. Que los resultados que se desean alcanzar son los siguientes: promover la reflexión sobre el desempeño docente, la comprensión de la situación actual de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la sala de aula regular, así como la reflexión sobre el papel colaborativo de las familias en el proceso escolar de sus hijos.
4. La colecta de datos comenzará en mayo/junio de dos mil y veintiuno (2021) y terminará en junio/julio de dos mil y veintiuno (2021);
5. El estudio será realizado de la siguiente manera: inicialmente un aprofundamiento de las temáticas que permean la investigación (psicología sociohistórica, Síndrome de Down, actuación de los profesores en la sala de aula regular con los estudiantes con deficiencia) y posteriormente será organizada una entrevista semiestructurada con profesores de sala de aula regular del Estado de Maceió (Brasil) y de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), familias de estudiantes con Síndrome de Down, y los propios estudiantes con Síndrome de Down. Las informaciones de las entrevistas serán complementadas con la aplicación del Procedimiento Dibujos-Histórias a los estudiantes con Síndrome de Down. La entrevista será dirigida por la investigadora responsable, que es Psicóloga y Especialista en Necesidades Educativas e Inclusión.
6. Su participación será en las siguientes etapas: Participación de las entrevistas semiestructuradas, y posterior confirmación de los datos con la revisión de la información de la entrevista, la cual será presentada por la investigadora principal.

El tiempo estimado de participación en el estudio será de un mes, el cual se distribuirá 4 en encuentros a través de videollamada desde la plataforma Google Meet, descritos así:

- El primer encuentro se realizará para la presentación formal de la investigadora principal responsable del estudio, explicación del proceso y participación de los sujetos, así como resolución de posibles preguntas que los sujetos puedan presentar. Su duración será aproximadamente de 1 hora.
- El segundo y tercer encuentro se realizará para la ejecución de la entrevista. La duración de cada uno será de 2 horas.

Nota: En caso de requerir un encuentro adicional para finalizar con las preguntas planteadas para la entrevista, se acordará el tiempo de ejecución con el sujeto participante.

- El cuarto encuentro se realizará para la presentación de la información generada a partir de las entrevistas, la revisión, modificación en caso de ser necesario y su aprobación por parte del sujeto participante. La duración será aproximadamente de 2 horas.

Cada uno de los encuentros será programado previo acuerdo del sujeto participante y la investigadora principal, y serán enviadas las fechas y horario a través de correo electrónico de los involucrados.

7. Las incomodidades y posibles riesgos a su salud física y/o mental son: malestar/molestia al responder alguna pregunta durante la entrevista. Sin embargo, será facilitada la atención psicológica inmediata por parte de la psicóloga de la institución en la cual usted labora. Además, podrá desistir en participar de la investigación en cualquier momento que desee, o pedir esclarecimientos sobre los procedimientos que están siendo realizados;

8. Los beneficios esperados con su participación en el proyecto de investigación, a pesar de que no son directos, son: a) reflexión sobre el trabajo docente; b) así como posibles cambios que puedan generarse para modificar aspectos de procedimiento en la educación inclusiva, e; c) una visión panorámica de la situación actual de alumnos con discapacidad en la sala de aula regular.

9. Usted podrá contar con asistencia psicológica inmediata en caso de que cualquier riesgo o incomodidad citados anteriormente se presenten durante el desarrollo del estudio, siendo el equipo de investigación responsable de ello;

10. Será informado(a) del resultado final del proyecto, y siempre que desee, serán proporcionados detalles sobre cada una de las etapas del estudio;

11. Usted podrá negarse a continuar participando del estudio y también, podrá retirar el consentimiento, sin que eso traiga cualquier penalidad o perjuicio.

12. Las informaciones resultantes a través de su participación no permitirán su identificación, excepto para el equipo de investigación; y la divulgación de las mencionadas informaciones sólo serán hechas entre profesionales estudiosos del asunto, después de su autorización;

Usted será identificado(a) durante todo el proceso de investigación con un nombre diferente al suyo el cual tendrá la posibilidad de escoger, este aparecerá en la versión final de la disertación, así como en los posibles artículos que se puedan generar a partir del estudio, así se garantizará la confidencialidad de su identidad. Su nombre real sólo estará consignado en los documentos del Consentimiento Informado, a los cuales tendrán acceso los profesionales responsables de este estudio;

13. El estudio no conlleva ningún gasto para usted;

15. Será indemnizado(a) por cualquier daño que sufran con su participación en la investigación (nexo causal);

16. Si en algún momento, durante el desarrollo del estudio considera que están siendo vulnerados sus derechos, podrá exponer su situación con la psicóloga principal responsable del estudio, o demás integrantes del equipo de investigación, los cuales dejarán en este documento todos sus datos de contacto. Así mismo podrá exponer su situación ante el Comité Institucional de Ética para Investigación, CIEI-UNAB, en el correo electrónico ciei@unab.edu.co, o al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Alagoas, en el correo electrónico cep@ufal.br o comitedeeticaufal@gmail.com;

18. Recibirá una vía del Consentimiento Informado firmado por todos los involucrados;

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo he leído, escuchado y comprendido el propósito de este estudio, los procedimientos que serán implementados, los riesgos y beneficios asociados con mi inclusión en el estudio y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada y revelada durante el estudio.

He tenido la oportunidad de resolver mis dudas acerca del estudio y estas han sido resueltas satisfactoriamente.

Comprendo que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y que esto no perjudicará o cambiará mis futuras atenciones médicas o de otras actividades.

Yo, quien firma, acepto participar en este estudio y autorizo la recolección y utilización de mi información personal como se indica en este formato de Consentimiento Informado.

Entiendo que una copia de esta ficha me será entregada y que yo puedo pedir información sobre mis resultados contactando a Ivón Raquel Díaz Pedraza al siguiente teléfono +55 (82) 99186-4487 o al correo electrónico ivon.pedraza@cedu.ufal.br previamente autorizado.

Nombre del Participante:

Firma:

Dirección:

Teléfono:

Correo electrónico:

En caso de presentarse una eventualidad, el participante podrá comunicarse con

Nombre: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Teléfono: +55 (82) 9983-7373

Correo: neiza.fumes@iefe.ufal.br

Contacto Comité Institucional de Ética para la Investigación, CIEI-UNAB:

Correo: ciei@unab.edu.co

Contacto Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Alagoas

Correo: cep@ufal.br o comitedeeticaufal@gmail.com

Testigo:

Nombre:

Cédula de Ciudadanía No.:

Firma:

Nombre de la persona que obtiene el Consentimiento: Ivón Raquel Díaz Pedraza

Firma de la persona que obtiene el Consentimiento:

Fecha:

APÉNDICE E

Consentimiento Informado Padres de Familia

Usted y su hijo están siendo invitado(a)s a participar del proyecto de investigación: **SIGNIFICACIONES ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO EN SALA DE AULA REGULAR DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN: UNA MIRADA DE PROFESORES, FAMILIAS Y LOS PROPIOS ESTUDIANTES** de las investigadoras Ivón Raquel Díaz Pedraza y Neiza de Lourdes Frederico Fumes. A continuación, las informaciones del proyecto de investigación con relación a su participación en este proyecto:

1. Que este estudio se destina a Reconocer las significaciones de los diferentes participantes (profesores, familias y estudiantes) en la escolarización de estudiantes con Síndrome de Down acerca de ese proceso en sala de aula regular de colegios de la ciudad de Maceió/Brasil y Bucaramanga/Colombia;
2. Que la importancia de este estudio será la divulgación de información sobre la situación actual de alumnos con Síndrome de Down en la sala de aula regular y su proceso escolar;
3. Que los resultados que se desean alcanzar son los siguientes: promover la reflexión sobre el desempeño docente, la comprensión de la situación actual de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la sala de aula regular, así como la reflexión sobre el papel colaborativo de las familias en el proceso escolar de sus hijos.
4. La colecta de datos comenzará en mayo/junio de dos mil y veintiuno (2021) y terminará en junio/julio de dos mil y veintiuno (2021);
5. El estudio será realizado de la siguiente manera: inicialmente un aprofundamiento de las temáticas que permean la investigación (psicología sociohistórica, Síndrome de Down, actuación de los profesores en la sala de aula regular con los estudiantes con deficiencia) y posteriormente será organizada una entrevista semiestructurada con profesores de sala de aula regular del Estado de Maceió (Brasil) y de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), familias de estudiantes con Síndrome de Down, y los propios estudiantes con Síndrome de Down. Las informaciones de las entrevistas serán complementadas con la aplicación del Procedimiento Dibujos-Historias a los estudiantes con Síndrome de Down. La entrevista será dirigida por la investigadora responsable, que es Psicóloga y Especialista en Necesidades Educativas e Inclusión.

6. Su participación será en las siguientes etapas: Participación de las entrevistas semiestructuradas, y posterior confirmación de los datos con la revisión de la información de la entrevista, la cual será presentada para mí por la investigadora principal.

La participación de su hijo será en las siguientes etapas: Participación de las entrevistas semiestructuradas, posterior confirmación de los datos con la revisión de la información de la entrevista, la cual será presentada para ustedes (familia) por la investigadora, y finalmente la aplicación del Procedimiento de Dibujos-Historias. En este procedimiento, es realizada una invitación a su hijo/a para realizar una serie de dos dibujos seguidos de sus respectivas historias. Inicialmente, el dibujo y la historia contada serán del colegio actual que frecuenta. Después de finalizar el primer dibujo, su hijo/a será orientado/a para la realización de un dibujo e historia sobre su aula de clase (describiendo características específicas del grupo de él/ella). En estas dos etapas de participación de su hijo/a, podrán acompañarlo/a;

El tiempo estimado de participación en el estudio será de un mes, el cual se distribuirá 4 en encuentros a través de videollamada desde la plataforma Google Meet, descritos así:

- El primer encuentro se realizará para la presentación formal de la investigadora principal responsable del estudio, explicación del proceso y participación de los sujetos, así como resolución de posibles preguntas que los sujetos puedan presentar. Su duración será aproximadamente de 1 hora.
- El segundo y tercer encuentro se realizará para la ejecución de la entrevista. La duración de cada uno será de 2 horas.

Nota: En caso de requerir un encuentro adicional para finalizar con las preguntas planteadas para la entrevista, se acordará el tiempo de ejecución con el sujeto participante.

- El cuarto encuentro se realizará para la presentación de la información generada a partir de las entrevistas, la revisión, modificación en caso de ser necesario y su aprobación por parte del sujeto participante. La duración será aproximadamente de 2 horas.

Cada uno de los encuentros será programado previo acuerdo del sujeto participante y la investigadora principal, y serán enviadas las fechas y horario a través de correo electrónico de los involucrados.

7. Las incomodidades y posibles riesgos a su salud física y/o mental son: malestar/molestia al responder alguna pregunta durante la entrevista. Sin embargo, será facilitada la atención psicológica inmediata por parte de la psicóloga de la institución escolar a la cual asiste su hijo/a. Además, podrá desistir

en participar de la investigación en cualquier momento que desee, o pedir esclarecimientos sobre los procedimientos que están siendo realizados;

De igual forma, las incomodidades o posibles riesgos a la salud física y/o mental de su hijo/a son: timidez con la presencia de la investigadora, curiosidad en relación al medio de comunicación para la realización de la entrevista (video llamada) y deseo de no participar en la misma. Así mismo, deseo de no responder alguna pregunta durante la entrevista, incomodidad con alguna de las preguntas planteadas, o de no realizar los pasos en la aplicación del Procedimiento Dibujos-Historias. Sin embargo, será facilitada la atención psicológica inmediata por parte de la psicóloga de la institución escolar a la cual asiste su hijo/a. Además, su hijo/a podrá desistir de participar en cualquier momento que desee, o pedir esclarecimientos sobre los procedimientos que se están llevando a cabo;

8. Los beneficios esperados con su participación y la de su hijo/a en el proyecto de investigación, a pesar de que no son directos, son: a) un despertar reflexivo de las familias sobre su papel colaborativo en el proceso escolar de sus hijos; b) posibles cambios que pueden ser generados para modificar aspectos en los procedimientos de la educación inclusiva; c) una mirada a la situación actual de inclusión de estudiantes con discapacidad en sala de aula regular; d) el reconocimiento de los propios estudiantes por su voz participativa en el proceso escolar, y, e) una retroalimentación de aquellos hallazgos generados a partir de la investigación y que pueden promover cambios significativos en el proceso escolar del estudiante;

9. Su hijo/a y usted podrán contar con asistencia psicológica inmediata en caso de que cualquier riesgo o incomodidad citados anteriormente, se presenten durante el desarrollo del estudio, siendo el equipo de investigación responsable de ello;

10. Serán informado(a)s del resultado final del proyecto, y siempre que deseen, serán proporcionados detalles sobre cada una de las etapas del estudio;

11. Su hijo/a y usted podrán negarse a continuar participando del estudio y también, podrán retirar el consentimiento, sin que eso traiga cualquier penalidad o prejuicio.

12. Las informaciones resultantes a través de su participación no permitirán la identificación de ustedes, excepto para el equipo de investigación; y la divulgación de las mencionadas informaciones sólo serán hechas entre profesionales estudiosos del asunto, después de su autorización;

Usted y su hijo/a serán identificados durante todo el proceso de investigación con un nombre diferente al suyo el cual tendrán la posibilidad de escoger, este aparecerá en la versión final de la disertación, así como en los posibles artículos que se puedan generar a partir del estudio, así se garantizará la confidencialidad

de su identidad. Sus nombre reales sólo estarán consignado en los documentos del Término de Consentimiento Informado, a los cuales tendrán acceso los profesionales responsables de este estudio;

13. El estudio no conlleva ningún gasto para ustedes

15. Serán indemnizado(a)s por cualquier daño que sufran con su participación en la investigación (nexo causal);

16. Será implementado un protocolo de atención por parte de la investigadora principal, en caso de que, durante el desarrollo de las entrevistas, se conozca alguna situación de acoso escolar realizada contra su hijo/a, o alguna situación de violencia intrafamiliar. Dicho protocolo está orientado según lo indicado en la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, así como la ruta de atención integral que se maneja en la institución educativa a la cual asiste su hijo/a. Todo este manejo estará siempre bajo la confidencialidad de los profesionales participantes, y de igual forma será privilegiada la atención psicológica de emergencia antes de cualquier cumplimiento de etapas posteriores descritas en el protocolo de atención;

17. Si en algún momento, durante el desarrollo del estudio consideran vulnerados sus derechos, podrán exponer su situación con la psicóloga principal responsable del estudio, o demás integrantes del equipo de investigación, los cuales dejarán en este documento todos sus datos de contacto. Así mismo podrán exponer su situación ante el Comité Institucional de Ética para Investigación, CIEI-UNAB, en el correo electrónico ciei@unab.edu.co, o al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Alagoas, en el correo electrónico cep@ufal.br o comitedeeticaufal@gmail.com;

18. Recibiremos una vía del Consentimiento Informado firmado por todos los involucrados;

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo he leído, escuchado y comprendido el propósito de este estudio, los procedimientos que serán implementados, los riesgos y beneficios asociados con mi inclusión en el estudio y la naturaleza confidencial de la información que será recolectada y revelada durante el estudio.

He tenido la oportunidad de resolver mis dudas acerca del estudio y estas han sido resueltas satisfactoriamente.

Comprendo que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y que esto no perjudicará o cambiará mis futuras atenciones médicas o de otras actividades.

Yo, quien firma, acepto participar en este estudio y autorizo la recolección y utilización de mi información personal como se indica en este formato de Consentimiento Informado.

Entiendo que una copia de esta ficha me será entregada y que yo puedo pedir información sobre mis resultados contactando a Ivón Raquel Díaz Pedraza al siguiente teléfono +55 (82) 99186-4487 o al correo electrónico ivon.pedraza@cedu.ufal.br previamente autorizado.

Nombre del Participante:

Firma:

Dirección:

Teléfono:

Correo electrónico:

En caso de presentarse una eventualidad, el participante podrá comunicarse con

Nombre: Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Teléfono: +55 (82) 9983-7373

Correo: neiza.fumes@iefe.ufal.br

Contacto Comité Institucional de Ética para la Investigación, CIEI-UNAB:

Correo: ciei@unab.edu.co

Contacto Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Alagoas

Correo: cep@ufal.br o comitedeeticaufal@gmail.com

Testigo:

Nombre:

Cédula de Ciudadanía No.:

Firma:

Nombre de la persona que obtiene el Consentimiento: Ivón Raquel Díaz Pedraza

Firma de la persona que obtiene el Consentimiento:

Fecha:

APÉNDICE F

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Apreciado estudiante,

¡Hola! Yo soy Ivón Díaz, hoy voy a contarle que estoy realizando una investigación, y me gustaría mucho que usted participara de ella; ahora, voy a decirle cómo se llama esta investigación: **SIGNIFICACIONES ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO EN SALA DE AULA REGULAR DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN: UNA MIRADA DE PROFESORES, FAMILIAS Y LOS PROPIOS ESTUDIANTES**. Sus padres o personas responsables por usted, permitieron que participara, pero, también me gustaría que usted estuviera de acuerdo en participar. Para que usted pueda tomar una decisión, yo voy a contarle un poco de lo que nosotros vamos a realizar y usted me puede decir qué cree de ello.

Inicialmente para poder hacer mi trabajo, necesito tener algunos encuentros con usted y sus padres. Pero como ahora ellos no pueden ser presenciales por causa de la pandemia (COVID-19), vamos a acordar algunos encuentros en video llamada, como aquellos que usted tiene en las clases del colegio. En los encuentros vamos a conversar, yo voy a hacer algunas preguntas para conocer cosas sobre usted, su familia y su colegio, por ejemplo: ¿Qué es lo que más le gusta de su colegio?.

Entonces, vamos a continuar! Otra de las cosas que usted va a poder hacer, son algunos dibujos de su colegio. Esto podrá ser con ayuda de sus padres. Usted va a tener hojas, lápiz, colores, y todo lo que necesite para realizarlos. Va a dibujar lo que le gustaría mostrarme sobre su colegio, sus compañeros, y además del dibujo, podrá contarme la historia que quiera sobre esos dibujos.

Yo voy a hacer lo posible para que nuestros encuentros no sean muy extensos y usted no se sienta cansado, en el caso de que eso suceda, podrá decirme y nada va a suceder. Sus padres van a acompañarnos y usted podrá hablar con ellos, y acordaremos unas pausas para descansar. Por otro lado, puede suceder que usted quiera que yo repita alguna pregunta, o simplemente no quiera responder algunas preguntas que lo hagan sentir incómodo. Usted puede decirme si quisiera retomar la entrevista en otro encuentro.

Cuando nos encontremos de nuevo, vamos a hacer un resumen de la historia que usted ya me habrá contado. Se usted cree que tiene alguna otra cosa más para contarme, ese va a ser el momento adecuado. Pero, si usted cree que la historia no fue como me la contó, vamos a quitar las cosas que no estén correctas, para que usted esté de acuerdo con la historia.

En esta investigación, vamos a dejar que usted pueda escoger un nombre diferente al suyo para que las demás personas no puedan saber quién es usted.

Así, sólo yo, sus padres y usted, vamos a saber su verdadera identidad. Va a ser así como una identidad secreta, como la de un superhéroe.

Finalmente, para que podamos tener nuestros encuentros, hablar y hacer todo lo que conté anteriormente, va a escribir su nombre en la hoja que voy a dejar con sus padres, y así yo sé que usted va a querer participar de esta investigación. Será su autorización

Yo _____ acepto participar da pesquisa **“SIGNIFICACIONES ACERCA DEL PROCESO EDUCATIVO EN SALA DE AULA REGULAR DE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN: UNA MIRADA DE PROFESORES, FAMILIAS Y LOS PROPIOS ESTUDIANTES.”**. Entendí las cosas malas y las cosas buenas que pueden pasar. Entendí que puedo decir “sí” y participar, pero que en cualquier momento puedo decir “no” y desistir, y eso no va a ser problema. La investigadora respondió mis preguntas y conversó con mis padres.

Bucaramanga, ____de _____de 2021.

Firma del estudiante

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

PREÂMBULO

Olá professor(a)! Bom dia/Boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. Sou psicóloga e estou no Mestrado em educação, na UFAL- Maceió/AL. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada **“SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTE”**.

Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética de acordo com as informações fornecidas no TCLE.

Agora podemos iniciar?

Nome:

Idade:

Formação:

Instituição:

Especialização:

1. Fale um pouco sobre sua formação profissional: o que o (a) levou a escolher essa profissão.
2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
3. Em que nível escolar você leciona?
4. Você poderia falar um pouco sobre sua trajetória profissional antes de vir para esta escola?
5. Qual sua visão sobre os conceitos de deficiência e inclusão?
6. Em algum momento da sua experiência você tem trabalhado com alunos com deficiência?
7. Nessa experiência, você presenciou manifestação de preconceito com relação aos alunos com deficiência? (Se positivo, cite algumas situações e fale se você interferiu de alguma forma, ou não, por quê?)
8. Você possui algum aluno com síndrome de down neste momento? Se a sua resposta é positiva, comente um pouco sobre ele(a). Como ele(a) é em sala de aula em relação às atividades escolares?
9. Agora neste contexto de pandemia, como tem sido as aulas com ele (a)?
10. Ele(a) consegue seguir as atividades como os demais alunos da sala? Como é seu ritmo de trabalho com referência aos demais alunos?
11. Caso ele(a) não consiga finalizar as atividades juntamente com os outros alunos como é feito neste caso?

12. Em relação às atividades escolares, você vê necessidade em diferenciar as atividades para este aluno?
13. E ele(a) consegue compreender os conteúdos e avançar na aprendizagem? Comente.
14. Você vê alguma potencialidade nele(a)? Comente um pouco.
15. Como é a relação dos colegas com o aluno com SD?
16. Pensando em sua experiência em relação à inclusão, quais aspectos você considera positivos e negativos neste processo?
17. Você encontra dificuldades em trabalhar com alunos com S.D. em sala regular?
18. Quais ações autônomas você utiliza na sala de aula para o trabalho de inclusão dos alunos com SD?
19. O que você acredita ser fundamental para auxiliar o professor no processo de inclusão de alunos com SD, para que estes possam avançar na aprendizagem?
20. Que meios de suporte (profissional e material) são oferecidos pela escola para auxiliar os professores na inclusão de alunos com SD? Precisam ter algum outro meio? Se for positiva a resposta, quais outros meios você acha que poderiam auxiliar os professores em seu trabalho?
21. Quais outras ações poderiam ser feitas nesta escola para favorecer ainda mais o processo de inclusão dos alunos com SD?
22. Você gostaria de acrescentar algo mais, que a gente não comentou?

APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA PAIS/ RESPONSÁVEIS

PREÂMBULO

Olá! Bom dia/Boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. Sou psicóloga e estou no Mestrado em educação, na UFAL- Maceió/AL. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada “**SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTE**”.

Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética de acordo com as informações fornecidas no TCLE.

Agora podemos iniciar?

Nome:

Idade:

Formação:

Agora eu quero que você me conte um pouco sobre a história de sua vida. Você pode dar detalhes do que considere importante para me falar.

Para que você possa falar livremente, eu não vou interromper, mas quando você sinalizar que /acabou poderei fazer perguntas no sentido de esclarecer algo que eu não tenha entendido bem. Pode começar.

1. Pode me falar um pouco sobre sua experiência com a gravidez de seu filho(a)?
2. Como foi a sua reação e da família quando falaram sobre a deficiência dele(a)?
3. Fale um pouco sobre o desenvolvimento dele desde o nascimento. Dificuldades e potencialidades.
4. Como é seu dia a dia com seu filho(a)? Comente sobre as atividades de lazer e as atividades da escola.
5. Qual foi o primeiro contato de seu filho com a escola?
6. Vocês têm contato com a escola onde seu filho(a) estuda? Como é esse contato?
7. O que a escola faz para se aproximar da família?
8. O que vocês acham da educação que seu filho(a) recebe na sala de aula comum?
9. Quais aspectos positivos e negativos acham são importantes para falar da educação na sala de aula comum onde seu filho(a) assiste?
10. Que serviços de apoio você acha necessários para inclusão de seu filho?
11. Com a situação da pandemia, o que aconteceu com o processo educativo de seu filho(a)?

12. Como você avalia a relação da escola e o seu filho durante a pandemia?
13. O que vocês acham que poderia melhorar na educação de seu filho na escola regular?
14. Vocês gostariam de acrescentar algo mais, que a gente não comentou?

APÊNDICE I
ROTEIRO DE PROFESSORES DE ATENÇÃO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADA

PREÂMBULO

Olá! Bom dia/Boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. Sou psicóloga e estou no Mestrado em educação, na UFAL- Maceió/AL. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada **“SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCATIVO EM SALA DE AULA COMUM DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM OLHAR DOS PROFESSORES, FAMILIARES E OS PRÓPRIOS ESTUDANTE”**.

Gostaria de esclarecer que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da UFAL e do Comitê de Ética da UNAB, que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética de acordo com as informações fornecidas no TCLE.

Você pode se recusar a continuar participando da pesquisa quando você quiser, e isso não vai gerar nenhuma penalidade ou prejuízo para você. Além disso depois deste encontro se a gente finaliza com todas as perguntas da entrevista, vamos nos encontrar de novo para que eu possa apresentar para você a informação resultado desta entrevista

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre a sua história, como foi sua formação, como foi que você chegou lá, como foi que você resolveu ser professora
2. Durante sua formação inicial, você teve alguma disciplina voltada para a Educação Especial?
3. De onde surgiu essa vontade ou essa oportunidade de fazer pós graduação?
4. Em que local foi sua primeira experiência como professora?
5. Em que ano entrou na rede municipal de ensino, qual foi sua primeira função na rede. Já tinha experiência na Educação Especial?
6. Tem participado de programas, cursos ou formação continuada na perspectiva da Educação especial, mas com ênfase na Síndrome de Down?
7. Como é a formação dos professores que atuam no AEE junto com alunos com SD?
8. Como avalia a formação que você recebe atualmente da SEMED para poder fazer seu trabalho com os alunos?
9. Quais são as ações específicas da SEMED para o atendimento do aluno com SD?
10. Qual sua visão sobre os conceitos de deficiência e inclusão?
11. O que é para você o Síndrome de Down?

12. O que você entende por inclusão de alunos com SD. Você acha que de essa perspectiva que você tem agora mudou alguma coisa do que você pensava no início de sua formação e nos primeiros anos de trabalho?
13. Como é o AEE para o aluno com SD, como é a avaliação dos alunos?
14. Agora neste contexto de pandemia, como tem sido as aulas com ele (a)?
15. Conte-me um pouco como são as aulas para os alunos com SD que você tem
16. No caso do aluno X, como é ele nas aulas, consegue compreender os conteúdos, Você vê as potencialidades do seu aluno, e quais dificuldades?
17. Como é a relação dos colegas com o aluno com SD?
18. Pensando em sua experiência em relação à inclusão, quais aspectos você considera positivos e negativos neste processo?
19. Qual é a relação do trabalho que você faz com o aluno X e o trabalho dos professores de sala de aula comum?
20. Como é a comunicação que tem você com os professores de sala de aula comum?
21. Que meios de suporte (profissional e material) são oferecidos pela escola para auxiliar os professores na inclusão de alunos com SD? Precisam ter algum outro meio? Se for positiva a resposta, quais outros meios você acha que poderiam auxiliar os professores em seu trabalho?
22. Quais outras ações poderiam ser feitas nesta escola para favorecer ainda mais o processo de inclusão dos alunos com SD?
23. Como vê você que se está dando a Educação inclusiva aqui em Maceió, que aspectos positivos e por melhorar desde sua perspectiva se tem
24. Como você analisa a sua formação para promover a inclusão em sala de aula?
25. Agora, em relação a o acompanhamento da família no processo escolar do aluno, como se dá esse acompanhamento?
26. Como avalia a relação da família com a escola e o processo de aprendizagem do aluno, neste momento pandêmico
27. Você gostaria de acrescentar algo mais, que a gente não comentou?

APÊNDICE J

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTES

PREÂMBULO

Olá! Bom dia/Boa tarde!

Hoje vamos ter esse encontro do qual a gente falou na anterior vídeo-chamada. Neste encontro, vamos conversar. Eu vou fazer algumas perguntas para conhecer coisas sobre você, a sua família e a sua escola.

Vamos lá!Primeiramente você vai me dizer seu nome, aquele que você escolheu e que o faz como um super herói.

2. Quantos anos você tem?
3. Você mora com quem?
4. O que você mais gosta de fazer com a sua família?
5. Você frequenta a escola? Como se chama a sua escola?
6. O que você acha da sua escola?
7. O que você mais gosta da sua escola?
8. Você frequenta a qual turma?
9. Tem muitos colegas nessa turma? Lembra do nome deles(as)?
10. Você gosta de seus colegas? Por que?
11. Você tem amigos na sua turma?
12. O que você faz com seus amigos?
13. O que vocês fazem nas suas aulas?
14. Qual é a disciplina que você mais gosta? Como se chama o professor ou professora dessa disciplina?
15. Que coisas ensina esse(a) professor(a)?
16. Você consegue entender a lição que o professor(a) dá na aula?
17. Que coisas são as mais fáceis e quais as mais difíceis?
18. Qual é a disciplina que você menos gosta? Por que?