

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLAINE DE SANTANA GARCIA

**A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E
SIGNIFICATIVA E O TRABALHO COM PROJETOS: PROMOVENDO
A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO SOCIAL DE UM ESTUDANTE
COM SÍNDROME DE *DOWN***

Presidente Prudente

2018

CAROLAINE DE SANTANA GARCIA

**A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E
SIGNIFICATIVA E O TRABALHO COM PROJETOS: PROMOVENDO
A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO SOCIAL DE UM ESTUDANTE
COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da
UNESP, para obtenção do grau de
licenciada.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Virginia
Isiano Lima.

Co-orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe
Moriya Schlünzen.

Presidente Prudente

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Garcia, Carolaine de Santana.

A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o trabalho com projetos: promovendo a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down / Carolaine de Santana Garcia. - Presidente Prudente, 2018 60 f. : il., fotos + 1 CD-ROM.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Ana Virginia Isiano Lima

Coorientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. 2. Trabalho com Projetos. 3. Inclusão. 4. Síndrome de Down. I. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria, a quem eu devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos” (Lev Vygotsky, 1999, p.56).

Agradeço,

Primeiramente, à **Deus**, pela vida e ao seu amor sem limites.

Aos meus pais, **Maria e Edson**, por todo o amor, e por estarem sempre ao meu lado, é incondicional meu amor por vocês.

Aos meus irmãos, **Jhonny e Kevin**, por todo o carinho, compreensão, apoio, e por me ensinaram a conviver com as diferenças.

Aos meus sobrinhos, **Italo e Igor**, os melhores presentes que Deus poderia me dar, por todos os beijinhos, abraços, brincadeiras, vocês me fazem mais feliz.

Aos meus avós, **Francisca e Pedro** (em memória), por todo o cuidado, paciência, ternura, histórias e conselhos.

À minha família, minha base, meu conforto, e para onde sempre vou voltar.

À minha orientadora, **Ana Virginia Isiano Lima**, que sempre me orientou com muito carinho, incentivo, paciência, e bondade, principalmente, por sempre acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditei, serei eternamente grata a você, por tudo.

À minha co-orientadora, **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, por todo o apoio, pela aprendizagem, por permitir o desenvolvimento deste estudo no CPIDES, e sobretudo, por me fazer acreditar e lutar pelo sonho de uma escola e sociedade verdadeiramente inclusiva.

Ao orientador da minha iniciação científica, professor **Klaus Schlünzen Junior**, grande profissional que admiro muito, especialmente, por sua dedicação em nos ensinar e compartilhar seus conhecimentos.

Às professoras **Ana Mayra Samuel da Silva e Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**, que gentilmente, aceitaram ler este trabalho e compor esta banca.

Ao estudante participante desta pesquisa, e aos pais, por fazerem parte desta etapa tão importante na minha vida, por todo o carinho, diálogo, respeito e confiança.

A todos os meus amigos, em especial, a minha amiga **Daniele**, por todo o apoio, carinho, incentivo e força, por todos os momentos felizes que compartilhamos juntas, você sempre fará parte da minha história.

Aos meus colegas do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), **Aline, Andressa, Jhenifer, Grazi, Tamires, Hiago e Erickson**, por todo o apoio, respeito e momentos felizes.

À **Jane, Marcela, Eliane, Matheus, Profª Ana Maria e Lu**, por todos os ensinamentos, incentivos e carinho.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), por contribuírem com a minha formação humana e acadêmica.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

E à todos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Epígrafe

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.*

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada como atividade curricular obrigatória para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), campus de Presidente Prudente. A construção de práticas educacionais inclusivas se configura como um dos desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro, pois, pressupõe, o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem para todos, a partir do respeito as especificidades e as diferenças de cada um. Assim, trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, suas dificuldades, habilidades e potencialidades. Nesse sentido, o trabalho que se segue teve como objetivo compreender como a abordagem CCS e o trabalho com projetos favorecem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down. Para tal, este estudo foi desenvolvido com base na abordagem metodológica qualitativa, do tipo pesquisa-ação, realizada por meio de uma pesquisa de campo. O universo da pesquisa foi o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na FCT/Unesp, e as intervenções ocorreram junto a um Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) com o diagnóstico de Síndrome de *Down* e Deficiência Intelectual (DI). Diante das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas evidenciou-se que a abordagem CCS e o trabalho com projetos possibilitaram a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social do estudante, uma vez que teve a oportunidade de aprender, no seu ritmo, de forma prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa; Trabalho com Projetos; Inclusão; Síndrome de *Down*.

ABSTRACT

The present research was carried out as a compulsory curricular activity for the conclusion of the Degree in Pedagogy of the Faculty of Sciences and Technology (FCT / Unesp), campus of Presidente Prudente. The construction of inclusive educational practices is one of the challenges inherent in the Brazilian educational scenario, since it presupposes the development of teaching and learning practices for all, based on respect for the specificities and differences of each one. Thus, working with the Project Methodology, based on the principles defended by the Constructivist, Contextualized and Significant approach (CCS), allows the development of inclusive learning situations that value the specificities of students, their difficulties, abilities and potentialities. In this sense, the following work aimed to understand how the CCS approach and the work with projects favor the learning and the social inclusion of a student with Down Syndrome. For this, this study was developed based on the qualitative methodological approach, of the research-action type, carried out through a field research. The research center was the Center for the Promotion of Digital, School and Social Inclusion (CPIDES) located at the FCT / Unesp, and the interventions took place with a Special Education Target Public Student (EPAEE) with the diagnosis of *Down Syndrome* and Disability Intellectual Property (DI). In view of the teaching and learning situations developed, it was evidenced that the CCS approach and the work with projects allowed the construction of a favorable environment for learning and digital inclusion, school and social of the student, since it had the opportunity to learn, in the its pace, pleasantly and meaningfully.

Keywords: Contextualised and Significant Constructor Approach; Work with Projects; Inclusion; *Down Syndrome*.

RESUMEN

La presente investigación fue realizada como actividad curricular obligatoria para la conclusión del Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Ciencias y Tecnología (FCT / Unesp), campus de Presidente Prudente. La construcción de prácticas educativas inclusivas se configura como uno de los desafíos inherentes al escenario educativo brasileño, pues, presupone, el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje para todos, a partir del respeto a las especificidades y las diferencias de cada uno. Así, trabajar con la Metodología de Proyectos, a partir de los principios defendidos por el enfoque Construccionalista, Contextualizada y Significativa (CCS), permite el desarrollo de situaciones de aprendizaje inclusivas, que valoran las especificidades de los estudiantes, sus dificultades, habilidades y potencialidades. En este sentido, el trabajo que siguió tuvo como objetivo comprender cómo el enfoque CCS y el trabajo con proyectos favorecen el aprendizaje y la inclusión social de un estudiante con Síndrome de Down. Para ello, este estudio fue desarrollado con base en el abordaje metodológico cualitativo, del tipo investigación-acción, realizada por medio de una investigación de campo. El universo de la investigación fue el Centro de Promoción para la Inclusión Digital, Escolar y Social (CPIDES) ubicado en la FCT / Unesp, y las intervenciones ocurrieron junto a un Estudiante Público objetivo de la Educación Especial (EPAEE) con el diagnóstico de Síndrome de *Down* y Deficiencia Intelectual (DI). Ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas se evidenció que el enfoque CCS y el trabajo con proyectos posibilitar la construcción de un ambiente favorable al aprendizaje y la inclusión digital, escolar y social del estudiante, una vez que tuvo la oportunidad de aprender, su ritmo, de forma placentera y significativa.

Palabras-claves: Enfoque Construccionalista, Contextualizada y Significativa; Trabajo con Proyectos; la inclusión; Síndrome de *Down*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do projeto idealizado.....	34
Figura 2: Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES).....	35
Figura 3: Estudante R.....	36
Figura 4: Área de Trabalho do OA.....	39
Figura 5: Desenho feito pelo aluno, utilizando os recursos do OA, para representar o tema.....	39
Figura 6: Textos utilizados durante as atividades.....	40
Figura 7: Portal IBGEeduca.....	41
Figura 8: Banco de dados do IBGEeduca sobre as pessoas com deficiência.....	41
Figura 9: Cartaz elaborado pelo aluno utilizando o software Microsoft Paint.....	42
Figura 10: Interface do editor de histórias em quadrinhos Tondoo.....	43
Figura 11: História em quadrinhos criado pelo aluno.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos utilizados como fonte de informações e análise de dados.....	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

AAIDD: Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

API: Ambientes Potencializadores para a Inclusão

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CCS: Construcionista, Contextualizada e Significativa

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CPIDES: Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social

DI: Deficiência Intelectual

EPAEE: Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

FCT: Faculdade de Ciências e Tecnologia

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OA: Objeto de Aprendizagem

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Apresentação.....	15
Justificativa e Relevância da Pesquisa.....	16
Definição do Problema de Pesquisa.....	17
Objetivos da Pesquisa.....	17
Objetivo Geral:.....	17
Objetivos Específicos:.....	18
Capítulo I - Pressupostos Teóricos.....	19
1.1 Acesso e participação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) na escola.....	20
1.2 Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	24
1.3 Síndrome de <i>Down</i>	25
1.4 A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o Trabalho com Projetos na construção de práticas pedagógicas inclusivas.....	27
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos.....	31
2.1 Metodologia da Pesquisa.....	32
2.2 Universo da Pesquisa.....	35
2.3 Participante da Pesquisa.....	36
2.4 A construção do projeto: Afinal, pessoas com deficiência podem trabalhar?.....	37
2.4.1 Levantamento dos conhecimentos prévios: o que já sabemos sobre isso?.....	38
2.4.2 O tratamento da informação.....	40
2.4.3 Divulgação.....	42
Capítulo III – Resultados.....	45
3.1 Contribuições da abordagem CCS e dos projetos na aprendizagem e inclusão social do estudante.....	46
Capítulo IV – Considerações Finais.....	50
Referências.....	53
Anexos.....	55

Introdução

Para contextualizarmos o estudo que foi desenvolvido, vamos abordar nos tópicos a seguir: uma breve apresentação da pesquisadora; a justificativa e a relevância do estudo; a pergunta que orientou o desenvolvimento da investigação e os objetivos que nortearam a realização da pesquisa.

Apresentação

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Quando criança era recorrente ouvir a seguinte pergunta: “O que você vai ser quando crescer?”. Definitivamente essa não é uma pergunta muito fácil de ser respondida e, que também não merece uma única resposta. Cientista, bailarina, professora, médica, cantora, como num piscar de olhos as repostas sempre mudavam, pois bastava a imaginação, a fantasia e o faz de conta para que um novo mundo de possibilidades se fizesse conhecer.

Com o passar do tempo, aquelas respostas antes não muito “confiáveis” (ou, ainda em fase de descobrimento), tornam-se mais conscientes, sérias e objetivas, começaram a revelar minhas inquietações, motivações e desejos.

Foi em minha família, onde tive meu contanto primeiro, de maneira pessoal e fraterna, com uma pessoa com deficiência. Meu irmão mais velho “Jhonny” diagnosticado com Deficiência Intelectual por fator biomédico (lesão ao nascimento). Ter um irmão com deficiência, sobretudo me ensinou a respeitar as diferenças que não nos tornam inferiores, mas únicos.

Em uma sociedade historicamente marcada pela exclusão e marginalização das minorias, escolhi ser professora, pois passei a enxergar na educação a possibilidade de intervir diretamente na formação de cidadãos que assim como eu, defendam e queiram viver em uma sociedade mais justa e com condições de acesso e permanência para todos.

Certa de que seria na área da educação, como professora que me realizaria pessoal e profissionalmente, no ano de 2015, iniciei o curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) - campus de Presidente Prudente.

Concomitante ao início dos meus estudos na graduação, como estagiária bolsista comecei a realizar atendimentos educacionais no Centro de Promoção para inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), junto ao Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API), localizado na FCT-UNESP.

Assim, a partir das minhas vivências pessoais e adquiridas no CPIDES comecei a me interessar de modo específico sobre as pesquisas e práticas direcionadas às pessoas com deficiência, seja no âmbito digital, escolar e/ou social, de modo que, a presente pesquisa, resulta da pesquisa de Iniciação Científica Reitoria/CNPq, com vigência 2018/2019.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir a justificativa e a relevância da pesquisa.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

Ainda em 2018, a inclusão Digital, Social e Escolar de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹ tem assumido diferentes tratamentos sociais, políticos, científicos e culturais, que exigem uma mudança e quebra do atual paradigma educacional, com vistas a superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Segundo Mantoan (2006, p. 9) “a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância dos alunos aprenderem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de ensino que contemplem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

A partir dessas premissas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê e ressalta os direitos de

¹ Pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

acesso, participação e permanência dos EPAEE em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, tais ações, orientam sobre a importância do planejamento e da organização de recursos e serviços que atendam às necessidades educacionais dos alunos, a fim de que, de fato, tenhamos uma escola de qualidade para todos. (BRASIL, 2008).

Diante disso, Mantoan (2006, p. 12) ressalta que, “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural.”

À vista disso, a presente pesquisa, buscou a partir da utilização da metodologia ativa de trabalho com projetos mediada pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), promover práticas educativas inclusivas considerando as necessidades sociais e educativas de um estudante com Síndrome de Down (SD) , com o objetivo de contribuir significativamente com o processo de aprendizagem e inclusão, para que, nessa perspectiva, o estudante possa aprender de maneira significativa e contextualizada, tendo as suas especificidades e interesses valorizados.

Por tudo isso, pretendemos, primordialmente, contribuir com a aprendizagem e inclusão do estudante, e, também, apresentar propostas de ações educacionais que visem a inclusão digital, escolar e social de alunos com deficiência por meio de projetos de trabalho que reconheçam e valorizam as diferenças e atendam as especificidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Definição do Problema de Pesquisa

Como a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o trabalho com projetos podem favorecer a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down?

Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

Analisar como a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o trabalho com projetos favorecem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down.

Objetivos Específicos

- Compreender as especificidades e os interesses do estudante, e, definir o tema norteador do trabalho com projetos;
- Desenvolver práticas pedagógicas, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem o trabalho com projetos e a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS);
- Analisar os efeitos do trabalho com projetos e da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) na aprendizagem e inclusão social do estudante.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir, o referencial teórico utilizado como base para o desenvolvimento deste estudo.

Capítulo I

Pressupostos Teóricos

Nesse capítulo, será exposto o referencial teórico da pesquisa, que discute sobre o acesso e participação dos EPAEE na escola, funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sobre os princípios que sustentam a Abordagem CCS, desenvolvida a partir da Metodologia Ativa de trabalho com projetos.

1.1 Acesso e participação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) na escola

A construção de práticas educacionais inclusivas se configura como um dos desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro. Conforme Mantoan (2004, p. 39) “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”, assim, a Educação Inclusiva pressupõe o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem para todos, a partir do respeito as especificidades e as diferenças de cada um.

Glat e Blanco (2007) apud Lima (2017) evidenciam que o movimento em prol da Educação Inclusiva se intensifica a partir da década de 1990, a partir do reconhecimento de que as instituições que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, pois reconhecem as diferenças e singularidades dos estudantes.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.
(STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Nesse contexto, comprometida com a consolidação da educação como direito para todos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), estabelece que a educação deve ser oferecida a todas as pessoas de maneira equitativa, adotando medidas que assegurem a igualdade de acesso a todos, sobretudo as pessoas com deficiência, para que se desenvolvam em suas múltiplas dimensões, física, intelectual, social, emocional, dentre outras. À vista disso, em seu artigo terceiro, preconiza que,

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é essencial oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1990, p. 4).

Nesse sentido, a Declaração destaca, entre outros pontos, que garantir o acesso à educação para todos, é condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Ainda, na busca por uma sociedade e escola inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), do mesmo modo, reafirmam que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos individuais e coletivos que qualquer outra pessoa, devendo ser tratado por igual e, portanto, não devem ser discriminados e impedidos de integrar a sociedade. Além disso, preconizam que as escolas regulares orientadas por uma perspectiva inclusiva, devem fazer uso de recursos e apoios especializados para efetivar a aprendizagem a participação de todos os alunos.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) consagra o acesso ao ensino como direito público, destacando, em seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Além da Constituição Federal (BRASIL, 1998), outras políticas evidenciaram a necessidade de se constituir escolas inclusivas, a partir do desenvolvimento de práticas que promovam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), dispõe que a educação é dever da família e do Estado, devendo ser motivada pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade assegurar o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, em seu

artigo terceiro, são apresentados alguns princípios fundamentais que devem orientar a educação em âmbito nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, p. 1)

Além disso, assegura o AEE aos EPAEE a ser realizado, preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Art.59- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 21).

À vista disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se configura como um importante marco, pois objetiva assegurar a inclusão escolar dos EPAEE, a partir do desenvolvimento de práticas educativas que promovam a participação, a aprendizagem e a continuidade aos níveis mais elevados do ensino. Além disso, a política garante a oferta do AEE aos EPAEE, objetivando complementar e/ou suplementar o processo de escolarização.

Por fim, a Lei Federal nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com deficiência,

reafirma o direito dos EPAEE de acessarem e permanecerem no espaço escolar, e em seu parágrafo único do Capítulo IV dispõe que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. (BRASIL, 2015, s.p.).

Considerando que as escolas, públicas ou privadas, são espaços destinados à educação de todos, é necessário que os sistema de ensino assegurem igualdade em condições de acesso, permanência, participação que promova a aprendizagem dos estudantes. Uma vez que a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, s.p.) expressa que,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Embora a legislação assegure a inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns para o ensino regular com o apoio do serviço de atendimento educacional especializado o maior desafio esta na mudança de atitudes e mentalidade em relação a inclusão. Mantoan (2004, p. 40) alerta que “ [...] os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão [...] refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

No dizer de Carvalho, 2004, p. 77,

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Sendo assim, a fim de superarmos os obstáculos que impedem a implementação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, torna-se imprescindível que a sociedade em geral, especialmente os sujeitos envolvidos nos processos educativos, lutem pela consolidação de uma nova sociedade, mais justa, solidária e inclusiva.

1.2 Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A Resolução nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em que determina que os sistemas de ensino têm por obrigatoriedade matricular todos os alunos, sobretudo os alunos com deficiência. Em vista disso, ampliou-se o caráter de Educação Especial para a realização do AEE, de modo a complementar ou suplementar à formação dos EPAEE nas classes comuns.

A Resolução nº 4/2009 sobre o AEE, em seu artigo segundo, esclarece que,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 11)

Ainda, segundo a Resolução nº 4/2009, este serviço é destinado aos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Nesse sentido, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na própria escola do atendido, ou em outra escola

próxima, e também em centros especializados que ofereçam este serviço. Sendo assim, o AEE se configura como um serviço de fundamental importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos EPAEE.

1.3 Síndrome de *Down*

Ao longo do tempo, muito médicos-cientistas buscaram encontrar explicações para as causas da Síndrome de Down (SD). No início do século XX, acreditava-se que a síndrome ocorria ainda no início da gestação, decorrentes de fatores genéticos e ambientais, de modo que, alcoolismo, sífilis, tuberculose, ou um retrocesso a um tipo mais primitivo da espécie humano, pudessem ser as causas desta síndrome, assim como descrito pelo médico britânico John Langdon Down que iniciou as investigações relacionadas ao mongolismo (nomenclatura utilizada na época de seus estudos), trazendo grandes contribuições relacionadas à SD.

Com efeito, muitas outras especulações foram feitas, sem que houvessem explicações mais sólidas e cientificamente comprovadas, de modo que, foi somente no início dos anos 1930, que se intensificaram as especulações de que a síndrome resultaria de uma alteração cromossômica. (PUESCHEL, 1993).

Assim, com o avanço nas técnicas para o estudo das alterações cromossômicas, descobriu-se que, “a criança com síndrome de *Down* tinha um pequeno cromossomo extra, descobriu-se que ao invés dos 46 cromossomos previamente presumidos, havia 47 cromossomos e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou-se três cromossomos 21 em cada célula, o que levou ao termo trissomia 21”. (PUESCHEL, 1993, p. 54).

Com relação a maneira que se porta um indivíduo com o diagnóstico de Síndrome de Down, não existe uma forma padrão de comportamento. De acordo com Schwartzman (2003) alguns fatores exógenos influenciam no comportamento das pessoas com SD, como o meio, a relação familiar, os estímulos e o potencial genético dos indivíduos. Ainda segundo o autor, com relação ao desenvolvimento cognitivo, na maioria dos casos a Deficiência Intelectual se caracteriza como uma decorrência desta síndrome.

Com relação ao termo deficiência, este revela a falta de algo, uma imperfeição ou insuficiência. Em contraste, vivemos em uma sociedade, que prioriza

a competição em detrimento da cooperação, sendo assim, não há espaço para aqueles que não suficientes.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), “A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.” (AAIDD, 2010, p. 1)”. Além do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, outros atrasos podem ocorrer em outras áreas de desenvolvimento, como o motor, social e afetivo.

No entanto, tanto no comportamento, como na inteligência, os fatores externos exercem grande influência no desenvolvimento das pessoas com SD. Nesse sentido, Schwartzman, nos esclarece que,

Discussões referentes à inteligência destes pacientes devem, portanto, levar em conta, além de medidas como quociente de desenvolvimento (QD) e QI, a presença ou não de comportamentos que têm muita aquisição de habilidades tais como andar, independência para vestir-se, aprendizado da leitura, falar ao telefone, preparar uma refeição ou aprender um ofício e ter a possibilidade de exercer uma profissão. (SCHWARTZMAN, 2003, p. 59)

Consoante a isto, Pueschel (1993, p. 39) defende que, “Crianças com síndrome de Down diferem muito entre si quanto à sua comunicação, desenvolvimento motor, socialização e atividades de vida diária”. Entretanto, toda criança com deficiência deve ter a oportunidade de interagir com outras crianças da mesma idade. Sendo assim, de uma forma geral, é muito importante que indivíduos com SD sejam estimulados desde a infância, para que atinjam o máximo do seu potencial de desenvolvimento.

Em suma, o nascimento de uma criança, representa um momento de euforia e grande expectativa, quando a gravidez é desejada. Eventualmente, embora as famílias se diferem em sua reação, quando ocorre o diagnóstico da SD, sentimentos negativos são trazidos à tona, muitas vezes provocando uma reação de choque e insegurança.

Hoje em dia, as famílias de crianças com deficiência, possuem maior acesso a fontes de informação e aos serviços de profissionais de diferentes áreas, como educação, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, psicologia, terapia ocupacional,

dentre outros, que representam um importante apoio e orientação no trabalho com indivíduos com SD.

Ainda nesse sentido, para que indivíduos com SD tenham uma vida ativa e plena, é necessário que tenham acesso às oportunidades e serviços de qualidade, para que se desenvolvem e tenha suas especificidades e habilidades reconhecidas e valorizadas.

1.4 A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o Trabalho com Projetos na construção de práticas pedagógicas inclusivas

As práticas desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, baseiam-se na abordagem CCS, definida por Schlünzen (2015). Essa abordagem busca a construção de práticas inclusivas que despertem o interesse dos estudantes e os motivem a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas ideias mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do trabalho com projetos.

O ambiente CCS surgiu a partir da tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas” (SCHLÜNZEN, 2000). E, se consolidou enquanto abordagem a partir d tese de Livre Docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva” (SCHLÜNZEN, 2015).

Tal ambiente, foi proposto buscando a consolidação de um ensino inclusivo, considerando, sempre, os interesses e as especificidades do estudante.

A autora conceitua este ambiente como:

[...] o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82)

De acordo com a autora, o ambiente CCS, consolidado como uma abordagem é **Construcionista**, porque o conhecimento é construído por meio da realização de uma ação, que gera a construção de objetos palpáveis que partem do interesse de quem o constrói. É **Contextualizado** porque o conhecimento construído emerge de situações reais ligadas ao contexto dos estudantes. Logo, torna-se **Significativo** porque os conhecimentos construídos partem do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que torna possível a consolidação de uma aprendizagem que tenha significação pessoal e de aprendizagem para os alunos (SCHLÜNZEN, 2000).

Nesta perspectiva, ao adotar em suas práticas as concepções de construção, contexto e de significado defendidos pela abordagem CCS, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, estimulando o potencial dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A abordagem CCS, pressupõe o desenvolvimento de projetos, pois “permitem romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar dicotomizado de situações da realidade e do contexto do aluno” (ALMEIDA, 2001, p. 50). Nesse sentido, a melhor forma de desenvolver a abordagem CCS por meio da criação de situações reais de aprendizagem é a partir do uso da Metodologia Ativa de Trabalho com Projetos.

De acordo com o Dicionário Essencial da Língua Portuguesa (2001), a palavra **trabalho**, “1. Aplicação das forças físicas ou mentais na realização de uma coisa, necessária ao indivíduo ou à sociedade, para a consecução de um fim ou resultado; 2. Obra resultante de uma atividade”.

Enquanto a palavra **projeto** deriva do latim *projecto*, “1. Lançar para a frente; 2. Plano ou intento para a realização de um ato; 3. Intenção”. Dessa forma, os termos, expressam uma ideia de projeto que se encontra intimamente ligado ao ato ou condição de planejar ou realizar alguma ação de maneira intencional.

Para Almeida (2001, p. 50) “a ideia de projeto faz parte da constituição do ser humano consciente de sua condição de incompletude de sujeito em constante busca de atingir seus objetivos e buscar respostas às suas questões”.

Já no âmbito educacional, a ideia de projeto está ligada ao comprometimento com um processo de ensino e aprendizagem que valorize não somente a aquisição

mecânica e cumulativa de conhecimentos, mas a valorização do papel do estudante como o sujeito responsável por sua própria aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998).

Dessa forma, aprender passa a se constituir como uma prática prazerosa e significativa, por meio da qual os alunos exercem o papel de atores da sua própria aprendizagem, em que os seus conhecimentos, experiências e vivências prévias são valorizadas e seus interesses e curiosidades passam a nortear o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, pois “as questões de investigação são formuladas na situação levando em conta as dúvidas, curiosidades e indagações dos alunos a respeito de problemáticas reais e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças e experiências.” (ALMEIDA, 2001, p.59).

Hernández (1998, p. 81) destaca que, embora cada projeto apresente particularidades e exija adaptações, não havendo um único modelo, pronto e acabado, as seguintes preocupações básicas devem ser consideradas na construção de todo projeto:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

A partir desses princípios, os projetos de trabalho podem acontecer por meio de atividades ordenadas, na qual uma etapa antecede e prepara a necessidade da outra, as quais se acrescentam e transcendem de um modo cumulativo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68). Não existe uma única forma de desenvolver projetos, diante disso, Hernández (1998, p. 68) apresenta quatro possibilidades:

- a) globais, nas quais se fundem todas as matérias desenvolvendo projetos complexos em torno de núcleos temáticos como a família, as lojas, as cidades;
- b) por atividades: de jogo, para adquirir experiência social e na natureza e com finalidade ética;
- c) por matérias vinculadas às disciplinas escolares e

d) de caráter sintético. Fala-se também de projetos simples e complexos, relacionados com as matérias ou com a experiência próxima, breves ou extensos.

Aprender por projetos, possibilita que todos os alunos possam aprender juntos, levando em conta a diversidade dos alunos, suas dificuldades, habilidades e potencialidades, sendo assim “os projetos são oportunidades excepcionais porque possibilitam um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem”. (ALMEIDA, FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 35).

Sendo assim, trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando os alunos como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa e contextualizada.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Capítulo II

Procedimientos Metodológicos

Nesse capítulo, será exposto a abordagem metodológica adotada, o local em que a pesquisa foi desenvolvida, assim como o estudante participante da pesquisa e o planejamento e as atividades que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

2.1 Metodologia da Pesquisa

O presente estudo, buscou analisar os efeitos do trabalho com projetos e da abordagem CCS, aliado a uma metodologia qualitativa de pesquisa, por permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem o participante da pesquisa. Richardson (1999, p.80) evidência que os dados na pesquisa qualitativa “[...] podem descrever a complexibilidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Segundo Strauss (2008, p. 23) quando nos referimos a pesquisa qualitativa podemos caracterizá-la como:

Qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações.

Consonante a isto, André (1995, p.17) nos destaca que a pesquisa qualitativa:

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influencias recíprocas.

Sendo assim, os resultados obtidos não são mensuráveis, pois tem em seu pretensão desvelar questões repletas de significados, usos, valores e atitudes muito particulares aos sujeitos envolvidos, o que também requer o estabelecimento de uma relação indissociável entre pesquisador e pesquisado. (MINAYO, 1994).

Para tanto, associado a abordagem qualitativa, este estudo se caracteriza como pesquisa do tipo pesquisa-ação. Severino (2007, p. 120) caracteriza a pesquisa-ação como:

aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Para Thiollent (2009, p. 16) a pesquisa-ação pode ser definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

De acordo com o mesmo autor, de maneira sintética podemos definir as principais características desse tipo de pesquisa como:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
 - b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
 - c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
 - d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
 - e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
 - f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.
- (THIOLLENT, 2009, p. 18).

Sendo assim, além de compreendermos, buscamos intervir na situação, propondo, de maneira cooperativa e colaborativa com o estudante, um conjunto de ações que buscassem aprimorar as práticas analisadas, de forma que os objetivos traçados para este estudo fossem alcançados. Ao considerarmos os objetivos deste

estudo, apresentaremos os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados que serão analisados, como apresentado no Quadro 1.

Instrumentos utilizados para a coleta de dados	
Ficha de Planejamento Semanal	Consistiu no planejamento semanal das atividades que foram desenvolvidas, envolvendo os objetivos, metodologia, recursos pedagógicos e tecnológicos e avaliação.
Relatório Semanal	Consistiu no relatório síntese das observações feitas durante o desenvolvimento das atividades que foram propostas, era composto pelos objetivos das atividades, participação e desenvolvimento do estudante.
Diário de campo	Consistiu no registro e anotações de informações e observações feitas durante as intervenções.
Fotografia e filmagens	Consistiu na captação de momentos, atividades e situações das intervenções.

Quadro 1: Instrumentos utilizados como fonte de informações e análise de dados.
Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Nesse sentido, a fim de desenvolvermos situações de aprendizagem contextualizadas, que estimulassem a participação ativa do estudante, ajudando-o a superar suas dificuldades de aprendizagem e promover o desenvolvimento de capacidades e potencialidades, consideramos imprescindível o uso dos elementos que compõem a pesquisa-ação, acrescidos a prática de trabalho com projetos.

Assim, as ações desenvolvidas no decorrer do projeto, realizado no segundo semestre do ano de 2018, encontram-se sistematizadas na figura 1.

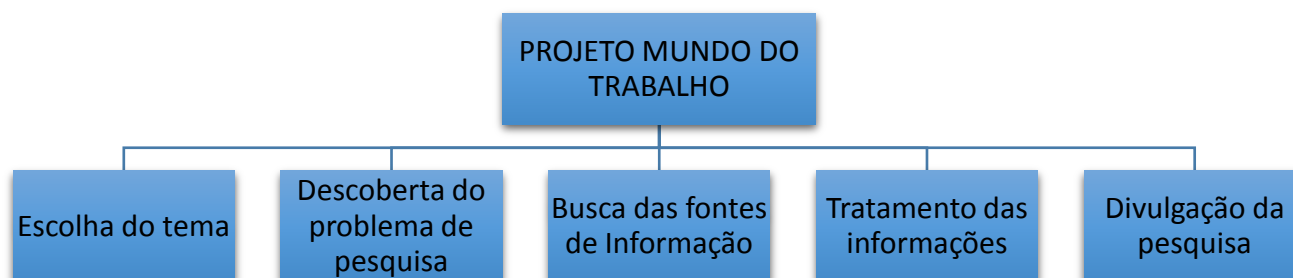


Figura 1: Estrutura do projeto idealizado.
Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora.

Diante do exposto, a seguir serão apresentados o contexto e o estudante participante que contribuíram diretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 Universo da Pesquisa

As intervenções ocorreram no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) - campus de Presidente Prudente, evidenciado na Figura 2.



Figura 2: Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social - CPIDES.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Desde 2002, com a participação do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializados para Inclusão (API), o CPIDES realiza atendimentos educacionais direcionados às pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e/ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Para tal, o centro possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de desenvolvimento, dentre outros espaços, para a realização das atividades de pesquisa e dos atendimentos.

Para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão no CPIDES existe a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo protocolo de aprovação no CAAE é nº 67756617.0.0000.5402.

2.3 Participante da Pesquisa

Estudante R.

O estudante participante da pesquisa (Figura 3), denominado R., tem 26 anos de idade e possui o laudo de Síndrome de Down desde o nascimento. Participa das atividades do CPIDES há 11 anos. Além das atividades realizadas no Centro de Inclusão, participa de outras atividades externas, faz aulas de dança, pintura e ações terapêuticas com fonoaudióloga, psicóloga e terapia ocupacional.

A interação da família no processo educacional do estudante é constante, acrescido a uma relação dialógica entre a família e a pesquisadora.



Figura 3: Estudante R.

Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Os atendimentos com o estudante ocorreram uma vez por semana, às sextas-feiras, com a duração de uma a duas horas, no período da manhã. No que se refere ao perfil do estudante, é participativo, criativo e comunicativo, além disso, cabe ressaltar, que percebíamos que as tecnologias digitais despertavam o interesse do estudante, principalmente, com relação a acessibilidade e fácil usabilidade que alguns softwares possibilitavam. Sendo assim, buscamos integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) às atividades propostas, de modo a favorecer os processos de construção do conhecimento do estudante.

2.4 A construção do projeto: afinal, pessoas com deficiência podem trabalhar?

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 1996, p. 85).

Para dar início ao trabalho com projetos nos atendimentos, tomamos como ponto de partida a escolha do tema que compreendesse as especificidades e os interesses do estudante. De modo a atingirmos esse objetivo, realizou-se uma conversa com o pretenso de investigar e refletir sobre quais temas seriam pertinentes e significativos.

A fim de motivar o aluno a expressar suas ideias, foi feita a seguinte pergunta investigadora: *“R. o que você gostaria de aprender neste semestre?”*. Diante da pergunta, o estudante respondeu que gostaria de iniciar no próximo ano de 2019 um curso profissionalizante, para adentrar ao mercado de trabalho, em seguida, fez a seguinte pergunta, que tornou-se o problema norteador deste projeto, *“Pessoas com deficiência podem trabalhar?”*.

A respeito da pergunta feita pelo estudante, Pátaro e Pátaro (2011, p.52) afirmam que “[...] o foco dos projetos é sempre um tema ou problema que tenha como objetivo a formação ética, relacionada, por exemplo, aos direitos humanos, à afetividade, aos problemas sociais, à resolução de conflitos etc.”.

Levando em consideração o que os autores relatam, a temática escolhida e o problema a ser resolvido é relevante ao compreendermos o trabalho como uma das principais ferramentas de integração social na vida de todo ser humano, e que

ajudam o estudante a articular os diferentes conteúdos com a sua realidade, assegurando, portanto, o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos. (PRADO, 2005).

Posto isto, a seguir encontram-se descritas as ações realizadas no decorrer do projeto, bem como, a participação do estudante na construção do projeto.

2.4.1 Levantamento dos conhecimentos prévios: o que já sabemos sobre isso?

A essência da aprendizagem significativa implica em reconhecer e valorizar aquilo que já se sabe,

segundo a autora,

como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (AUZUBEL, 2003). Portanto, levantar os conhecimentos prévios do aluno, acerca da temática, foi fundamental para que compreendêssemos suas concepções iniciais sobre o assunto a ser estudado.

Com vista a proporcionar situações de aprendizagem criativas, dinâmicas e atrativas, vemos nas tecnologias um grande potencial ao trabalharmos com projetos, pois, possibilitam “incentivar a busca de fontes de informações diversas, fornecer informações relevantes, favorecer a elaboração de conteúdos e a formalização de conceitos que propiciem a aprendizagem significativa.” (ALMEIDA, 2001, p. 43). Ainda segundo a autora,

Criar ambientes de aprendizagem com as tecnologias da informação e comunicação significa utilizar essas tecnologias para a representação, a articulação entre pensamentos, a realização de ações, o desenvolvimento de reflexões que questionam constantemente as ações e as submetem a uma avaliação contínua. (ALMEIDA, 2001, p. 43).

À vista disso, propomos ao estudante que produzisse um desenho acerca da temática do projeto/problema, expressando suas ideias e hipóteses prévias, utilizando o Objeto de Aprendizagem (OA) “Scrapbook Libras”, como exposto nas Figuras 4 e 5. O OA Scrapbook Libras tem por objetivo possibilitar ao aluno construir um álbum digital, em que possa se expressar, relatar experiências com significado

pessoal e de aprendizagem fazendo uso de ferramentas de inserção e manipulação de diversos elementos gráficos. (GARCIA et al., 2017, p. 8).



Figura 4: Área de Trabalho do OA.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

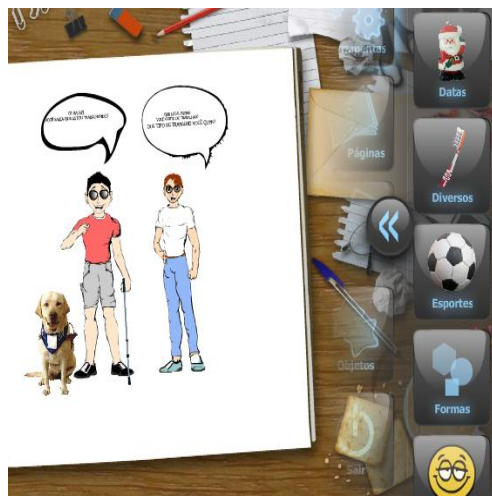


Figura 5: Desenho feito pelo aluno, utilizando os recursos do OA para representar o tema.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Após esse processo, mediante diálogo com o aluno, foram elaboradas perguntas para serem respondidas e delimitar o que o estudante “queria aprender” sobre a temática, revelando, assim, o interesse e curiosidade do estudante sobre o tema, a saber:

1. O que é o trabalho?
2. É importante trabalharmos? Porquê?
3. As pessoas com deficiência, mesmo diante de suas limitações, podem trabalhar?
4. Existe leis que garantem e asseguram o direito ao trabalho para todas as pessoas? Quais são?

Em vista disto, demos início a primeira atividade iniciando a busca por fontes de informações sobre a temática, com o objetivo de que o aluno compreende-se os direitos fundamentais de todo ser humano, propomos que pesquisasse na internet a cartilha digital “Os direitos humanos”, Ziraldo e o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptação de Ruth Rocha e Otávio Roth (Figura 6)



Figura 6: Textos utilizados durante as atividades.
 Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

A escolha das obras literárias seguiu alguns requisitos considerados importantes, como: Fornecer respostas às indagações do aluno; Faixa etária do educando; A finalidade do texto; O contexto social; A relevância do livro para a formação de um leitor crítico e reflexivo; A relação do saber adquirido com os acontecimentos de sua vida.

Tendo em vista, a teoria fundamentada na “Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o estudante encontrava-se no nível alfabético de escrita, portanto, já possuía o domínio do código escrito, bem como compreendia a função social da escrita e da leitura.

Ao lermos e refletirmos sobre os textos, buscamos problematizar as ideias apresentadas pelos autores com situações vivenciadas pelo próprio estudante, estimulando, assim, o despertar do interesse do estudante frente à leitura, tornando a compreensão do texto mais significativo.

2.4.2 O tratamento da informação

Com o objetivo de oferecer para o aluno informações que o ajudassem a interpretar a realidade, percebeu-se a necessidade de consultar fontes de

informação que expusessem a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, para isso, pesquisamos na internet por bancos de dados que reunissem estas informações.

O site escolhido para o levantamento dos dados foi o IBGEeduca, expresso nas Figura 7 e 8. O portal pertence ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e possibilita aos estudantes levantarem informações atualizadas sobre o país e a população brasileira, por meio de uma linguagem lúdica.

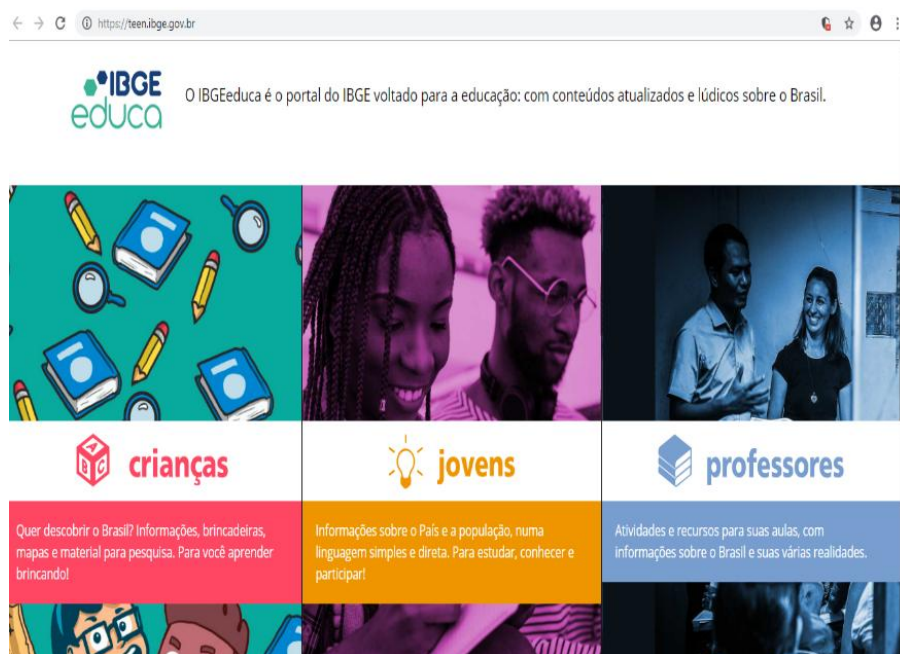


Figura 7: Portal IBGEeduca.
Fonte: IBGE.

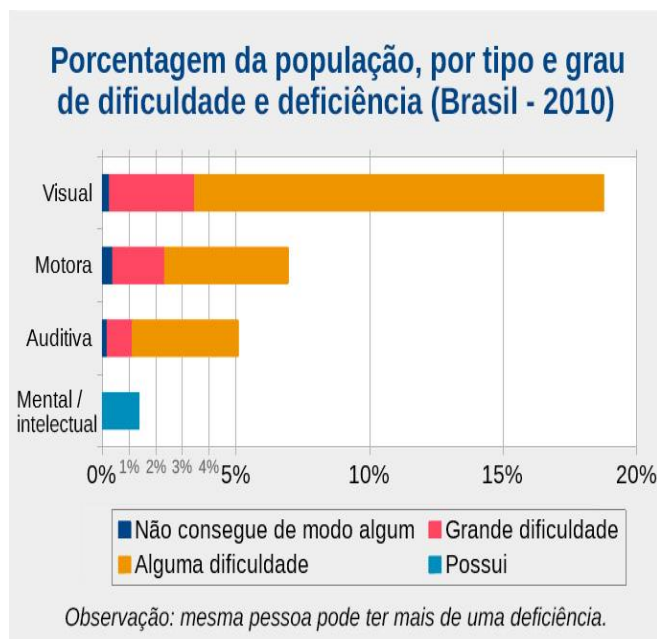


Figura 8: Banco de dados do IBGEeduca sobre as pessoas com deficiência.
Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Com base nos dados obtidos, sugerimos ao aluno que realizasse o tratamento das informações, motivando-o a refletir sobre como organizaríamos e apresentaríamos as informações coletadas. Dessa forma, o estudante decidiu pela produção de um cartaz.

Para dar início a confecção do cartaz, foi proposto ao aluno a realização de uma pesquisa em dicionários online de Língua Portuguesa, em alguns sites e no Google Imagens, a fim de descobrirmos o significado da palavra cartaz, sua função e importância social, seu valor estético e se este atenderia a nosso objetivo de veicular as informações previamente levantadas (Figura 9).



Figura 9: Cartaz elaborado pelo aluno utilizando o software Microsoft Paint.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

2.4.3 Divulgação

A última etapa do projeto, consistiu na sistematização e divulgação dos resultados. Sendo assim, conversamos com o aluno sobre a importância de construirmos um produto final, que pudesse, assim como nos destaca Almeida (2000, p. 45) “ser tocado, transportado, visto, guardado, divulgado além da sala de aula”. Nesse sentido, ao reservamos um momento no planejamento que envolvesse a constituição e divulgação de um produto final, buscamos dar visibilidade aos saberes construídos pelo aluno.

Essas ações de responsabilidade dos alunos representam momentos riquíssimos de aprendizagem e de compromisso com o bem comum. Tais atividades despertam neles um interesse muito maior para os estudos posteriores, pois vêem reconhecidas as suas habilidades e sua responsabilidade. (ALMEIDA, 2000, p. 53).

Diante do exposto, indagamos o aluno com a seguinte questão: “O que poderíamos fazer para divulgar este trabalho?”. Nesse momento, o aluno expôs que gostaria de elaborar uma história em quadrinhos que abordasse os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência.

Posto isto, pesquisamos na internet alguns softwares que nos possibilitariam atingir nosso objetivo: Criar uma espécie de almanaque ilustrativo sobre o tema trabalhado pelo projeto.

O objeto de aprendizagem oferece ao usuário diversos elementos gráficos prontos que podem ser utilizados na construção de história em quadrinhos, assim, permite ao aluno estimular a criatividade e a imaginação, bem como apresentar o resultado do projeto desenvolvido.

Nesse percurso, em conjunto, optamos pelo “Toondoo”, expresso na Figura 10. Trata-se de um editor online de histórias em quadrinhos com acesso gratuito.



Figura 10: Interface do editor de histórias em quadrinhos Tondoo.

Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

O objeto de aprendizagem oferece ao usuário diversos elementos gráficos prontos que podem ser utilizados na construção de história em quadrinhos, assim, permite ao aluno estimular a criatividade e a imaginação, bem como apresentar o resultado do projeto desenvolvido.

O objeto de aprendizagem oferece ao usuário diversos elementos gráficos prontos que podem ser utilizados na construção de história em quadrinhos, assim,

permite ao aluno estimular a criatividade e a imaginação, bem como apresentar o resultado do projeto desenvolvido.

Capítulo III

Resultados

Será apresentado neste capítulo os resultados da experiência educativa construída com o estudante, a partir do uso da metodologia ativa de trabalho com projetos e da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

3.1 Contribuições da abordagem CCS e dos projetos na aprendizagem e inclusão social do estudante

Conforme mencionado na seção anterior, de acordo com a teoria fundamentada na Psicogênese da Língua escrita, e considerando a sondagem feita inicialmente para diagnosticar as hipóteses de escrita, constatamos que o estudante já dominava o código escrito, sendo necessário, aprender as regras do código ortográfico, e desenvolver a competência de compreensão e de conseguir se expressar por meio da escrita com coesão e coerência.

Com vistas a superar tais dificuldades, no decorrer do projeto, trabalhamos com o gênero textual História em Quadrinhos, pois este gênero era muito apreciado pelo aluno e, realizava, a combinação entre a linguagem verbal e a não-verbal., facilitando, assim, sua compreensão.

Ao se referir às especificidades do nível silábico, Mendonça esclarece que:

A passagem para o estágio seguinte, o nível silábico, faz-se com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. (MENDONÇA, p. 13, 2009)

Diante disso, percebemos através das produções do estudante, que a partir das atividades propostas, estava conseguindo expressar suas ideias com mais clareza através da escrita, de imagens, narração e raciocínio sequencial.

De acordo com Soares (2010, p. 17), concomitante ao processo de aquisição da leitura e da escrita, de maneira articulada, ocorre à prática do letramento, pois não basta somente a apropriação da tecnologia de ler e escrever, em conjunto precisam ser desenvolvidas práticas sociais de leitura e escrita, que possibilitem aos educandos a condição de se tornarem sujeitos que exerçam um papel ativo na sociedade.

Assim, ao utilizarmos o gênero História em Quadrinhos para desenvolver a temática do projeto, conseguimos trabalhar de forma significativa e contextualizada os conteúdos disciplinares.

“Eu gosto muito de hq, antes eu lia, agora eu posso escrever e desenhar a minha própria história”.

Estudante R.

Diante desse relato, percebemos que estávamos dando ao estudante, a possibilidade de expressar e construir seus conhecimentos, por meio de situações nas quais adquiria um papel ativo, através de suas possibilidades, de modo, a “[...]aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1985, p. 14).

Ao desenvolvermos um projeto contextualizado, cujo tema surgiu de um problema real da vida do aluno, oportunizamos ao aluno situações que lhe possibilitaram refletir, expressar-se e aprender, de forma significativa e prazerosa, como relatado pelo pai do aluno:

“Ontem o R. demorou para dormir, estava ansioso, queria vir logo para o Cpides para terminar o quadrinho que ele está criando”.

Além disso, percebemos uma mudança considerável no papel que desempenha na sua aprendizagem, pois ao ser estimulado a assumir um papel mais ativo e atuante para o desenvolvimento das atividades, começou a se expressar, de forma cada vez mais independente, e assumir um posicionamento mais crítico, criativo e atuante, para produzir seus conhecimentos.

Sendo assim, constatou-se que, por meio da abordagem Construcionista, o aluno teve a oportunidade de explorar e potencializar suas habilidades de leitura e escrita, construindo seu próprio conhecimento, de maneira significativa, tendo uma formação autônoma, reflexiva e participativa, como protagonista de seu próprio aprendizado.

O desenvolvimento do projeto, a partir de um tema gerador, permitiu ao estudante o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, dentro de um contexto, possibilitando, assim, “uma educação para a compreensão, propõe que aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos, ou seja, deva ter sentido para eles” (Hernández, 1998, p. 27).

O conhecimento pertence a um movimento, que abrange dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, portanto, a ideia de que o conhecimento deve ser contextualizado com a realidade dos alunos, contribuindo com a constituição da

identidade pessoal e social dos educandos, para que tenham desenvolvidos não somente os aspectos cognitivos, visando, o desenvolvimento global do estudante, permitindo assim a plenitude de sua cidadania e crescimento contínuo de suas experiências do dia-a-dia.

Nesse sentido, ao adotarmos como ponto de partida para o projeto uma temática do próprio contexto social do estudante, conseguimos garantir que os conhecimentos construídos tivessem uma aplicação real na vida do aluno, portanto, uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Além disso, a cada etapa do projeto, percebemos que o aluno teve a oportunidade de pensar, agir e relacionar os conhecimentos científicos, às suas vivências, tendo a oportunidade de explorar e compreender a temática.

Ao final do projeto, optou-se pela elaboração de uma HQ, para que pudesse expressar sua compreensão em relação a temática, envolvendo o tratamento da informação, como expresso na Figura 11.



Figura 11: História em quadrinhos criado pelo aluno.

Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Link: <http://www.toondoo.com/Search.toon?searchfield=DIREITOS%20HUMANOS&searchFrom=toon>

A história em quadrinhos na íntegra, encontra-se disponível para consulta no banco de dados do site do Toondoo. Diante das atividades desenvolvidas, constatamos que conhecer as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e trabalhar de acordo com cada nível cognitivo, através de diversas atividades devidamente planejadas de acordo com as situações de aprendizagem

que emergem do contexto educativo, possibilitou a construção de uma aprendizagem contextualizada e significativa, respeitando o interesse e o ritmo do estudante.

Ainda, com relação, ao desenvolvimento da consciência crítica do estudante, percebemos que apresenta um posicionamento crítico com relação a temática, de modo que, a partir do produto final deste projeto pode influir nela.

“Todos temos direito ao trabalho. Temos leis para isso. As pessoas vão poder ler minha cartilha e entender mais sobre isso e lutar pelos seus direitos”. (Estudante R.)

Sendo assim, podemos constatar que o estudante pode empenhar todo o seu potencial em atividades, articuladas aos seus interesses e necessidades, como ser social, ativo e atuante na sociedade.

Capítulo IV

Considerações Finais

No caminhar deste estudo, buscamos a partir da Metodologia ativa de trabalho com projetos e dos princípios que possibilitam a criação de um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, construir situações de aprendizagem que favorecessem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante público alvo da educação especial.

Para tal, estabelecemos que o trabalho de campo ocorreria em três importantes etapas: a primeira consistiu no levantamento das especificidades e interesses do estudante e do tema que foi o fio condutor do projeto, a segunda consistiu na construção do projeto “Mundo do Trabalho”, e por fim, a última etapa, constitui a análise e reflexão sobre a experiência educativa construída com o estudante. Em face do exposto, este capítulo tem o objetivo de elucidar se os objetivos traçados foram alcançados, a fim de tecermos considerações finais deste estudo, considerando os resultados alcançados.

Diante dessas premissas, o objetivo geral deste estudo consistiu em “*analisar como a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o trabalho com projetos favorecem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down*”, bem como, os objetivos específicos que apresentam as ações que pretendíamos alcançar com este estudo.

Desse modo, em nosso primeiro objetivo específico, buscamos “compreender as especificidades e os interesses do estudante, e, definir o tema norteador do trabalho com projetos”, à vista disso, a partir de um momento de diálogo, questionamos o aluno sobre qual tema gostaria de aprender, dessa forma, o tema do projeto transcorreu do próprio interesse e contexto do estudante em compreender mais sobre os preconceitos que existem com relação as pessoas com deficiência, assim como, seus direitos e deveres, de modo a exercer sua cidadania e construir sua autonomia.

Em relação ao segundo objetivo específico, que consistiu em “desenvolver práticas pedagógicas, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem o trabalho com projetos e a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS)”, à vista disso, buscamos criar um ambiente de aprendizagem, que possibilita-se um maior envolvimento do estudante, em atividades que o motivassem a pesquisar, explorar, refletir e construir seus conhecimentos, valorizando suas habilidades e potencialidades, relacionando os conceitos

aprendidos com a realidade do aluno, de modo a tornar sua aprendizagem significativa.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, que consistiu em “analisar os efeitos do trabalho com projetos e da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) na aprendizagem e inclusão social do estudante”, buscamos refletir, sobre as contribuições do desenvolvimento de projetos, que que tivessem como ponto de partida a experiência e o contexto do estudante, de modo que os conhecimentos construídos tivessem significado, e em que o estudante fosse protagonista da sua aprendizagem.

Nesse sentido, diante das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas, evidenciou-se que, a abordagem CCS e o trabalho com projetos possibilitaram a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social do estudante, por meio do qual, teve a oportunidade de aprender, no seu ritmo, de forma prazerosa e significativa.

Sendo assim, podemos concluir que trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando os alunos como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa e contextualizada.

A face do exposto, e sob a concepção de educação inclusiva que atenda às necessidades educativas de todos os estudantes, como continuidade desta pesquisa, sugere-se que novos estudos possam ser desenvolvidos, em referência a: Perspectiva de formação de professores para atuar com a Metodologia Ativa do Trabalho com Projetos; Perspectiva de formação de professores para atuar a partir da Abordagem CCS; Desenvolvimento do Trabalho com Projetos em outros contextos como escolas, instituições especializadas, dentro outras e Estado da Arte sobre pesquisas que abordam o Trabalho com Projetos e Inclusão.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2001.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AUZUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Platano Edições Técnicas, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva**: Com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais-NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE**: Acesso em 25 de set. de 2015. Qualidade-UNESCO. Salamanca/ Espanha: UNESCO 1994.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência**: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/28267>>. Acesso em: 10 Set. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

PRADO, M. E. B. B.. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. ; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/ Salto para o Futuro, 2005.

PUESCHEL, S. (Org.). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 4º ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

VI SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES E IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2017, Presidente Prudente. **O Objeto de Aprendizagem Scrapbook Libras como recurso pedagógico para a aprendizagem e inclusão escolar**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2017.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1999). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Relatório/Planejamento Semanal Atendimentos

Estudante:

Objetivo Geral:

MÊS	Objetivo Específico	Atividade Realizada	Observações	Avaliação
SEMANA 1			O desenvolvimento das atividades para o estudante foi: () Fácil () Difícil	O que foi Avaliado?
			O estudante gostou? () Sim () Não	Como foi avaliado?
			Participou? () Sim () Não	
SEMANA 2			O desenvolvimento das atividades para o estudante foi: () Fácil () Difícil	O que foi Avaliado?
			O estudante gostou? () Sim () Não	Como foi avaliado?
			Participou? () Sim () Não	
SEMANA 3	Atividade Suspensa		O desenvolvimento das atividades para o estudante foi: () Fácil () Difícil	O que foi Avaliado?
			O estudante gostou? () Sim () Não	Como foi avaliado?
			Participou? () Sim () Não	
SEMANA 4	Atividade Suspensa		() Fácil () Difícil	O que foi Avaliado?
			O estudante gostou? () Sim () Não	Como foi avaliado?
			Participou? () Sim () Não	

Assinatura do estagiário



CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL

RELATÓRIO DE ATENDIMENTO

Aluno: _____ Data: _____

Atividade Programada:

Objetivos:

Atividade Realizada:

Observações:

Avaliação:

Assinatura do Estagiário

AUTORIZAÇÃO

Eu, Sébastien Spolador
 nacionalidade BRASILEIRO, estado civil CASADO, portador (a) da cédula
 de identidade RG 9128723 ou Registro Nacional de Estrangeiro
_____, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Fazenda
 sob o número (CPF) 77974988-34, residente à Av/Rua AV. ROSA
PEREIRA, nº 391, Bairro CECOP
 no Município de P. P. TE, AUTORIZO o Grupo de Pesquisa
 "Ambientes Potencializadores para Inclusão" - API, Comitê de Ética CAAE nº
 67756617.0.0000.5402 - em consonância com as disposições da Lei nº 9610 de 19/02/1998 o
 uso da imagem de meu (minha) filho (a)
RENAN CARLOS Spolador na idade de
26 anos em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizado em
 território nacional e internacional, a fim de divulgar o trabalho realizado junto ao grupo de
 pesquisa API no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) -
 Faculdade de Ciência e Tecnologia, campus de Presidente Prudente/SP, da Universidade
 Estadual Paulista - FCT/UNESP. A presente autorização é concedida ao uso da imagem por
 meio impresso, eletrônico ou digital para publicações e artigos acadêmicos. Declaro estar
 ciente de que a produção ora disponibilizada poderá ser utilizada em atividades de ensino,
 pesquisa e extensão vinculadas aos projetos do Campus da FCT/UNESP.

Presidente Prudente, ____ de ____ de 2018.



Prof. Dr. Elisa Torres Moriya Schlitzman
 Coordenadora do Grupo de Pesquisa API


 Responsável pelo (x) Aluno (a)



Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o trabalho com projetos: promovendo a aprendizagem e a Inclusão social de um estudante com Síndrome de Down" a ser conduzida pelo Sr(a) Caroline de Santana Garcia, aluno regularmente matriculado no Programa de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) pelo Prof. Me. Ana Virginia Isiano Lima, no CPIDES (Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social).

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 05 de Fevereiro de 2018

Prof.ª Dr.ª Elisa Tomoe Moriya Schünzen
Responsável pelo local

CARTA DO ORIENTADOR DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT- UNESP/Presidente Prudente

Eu, Ana Virginia Inácio Lima, orientador(a) do estudante Caroline de Santana Garcia do Curso de Licenciatura em Pedagogia, R.A. nº 15125198) confirmo as correções solicitadas pela Banca no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa e o trabalho com projetos: promovendo a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down.*

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2018.



Nome e assinatura do Professor(a) Orientador(a)