



**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO E DIFICULDADES DOS PORTADORES DE SÍNDROME  
DE DOWN NO ÂMBITO ESCOLAR**

**FLORENICE DE SOUZA SILVA**

**ASUNCIÓN, PARAGUAY**

**2023**



**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO E DIFICULDADES DOS PORTADORES DE SINDROME  
DE DOWN NO ÂMBITO ESCOLAR**

Trabalho de Tese apresentado como  
requisito parcial para obtenção de  
título de mestrado em Ciências da  
Educação.

Orientador: Prof. Juan Ireneo Barreto A.

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2023

## HOJA DE APROBACIÓN

Aluno: Florenice de Souza Silva

Título do Trabalho: A Inclusão e Dificuldades dos Portadores de Síndrome de Down  
no Âmbito Escolar

Subtítulo: -

Tipo de Trabalho: Bibliográfico

Examinadores:

---

---

---

Parecer

---

---

---

Nota: \_\_\_\_\_ aprovado ( ) Reprovado ( ) Reformular ( )

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura dos Examinadores (ras):

---

---

---

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2023

Este trabalho é todo dedicado  
aos meus pais, pois é graças  
ao seu esforço que hoje posso  
concluir o meu curso.

## **Agradecimento**

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

“O mais corajoso dos atos ainda é  
pensar com a própria cabeça.”  
(Coco Chanel)

## RESUMO

O presente trabalho trata da temática da educação inclusiva, propõe um estudo de como as escolas brasileiras têm sido desafiadas com o processo de inclusão e como as diferenças são tratadas no contexto escolar. Visa analisar os desafios postos a escola por esse processo de inclusão e avaliar como a inclusão escolar pode propiciar um ambiente em que as diferenças podem ser reconhecidas e como o paradigma da inclusão escolar pode ser um veículo de transformação da sociedade. Sabendo que, atualmente, o sistema de ensino tem uma necessidade extrema de adotar um especial cuidado voltado para as práticas pedagógicas, convertendo o processo de ensino e aprendizagem em uma educação inclusiva, sempre respeitando a diversidade, sem esquecer que o papel de uma escola moderna deve ser ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, com o intuito de promovê-la, a fim de torná-lo um cidadão pleno. A inclusão de crianças com necessidades especiais que se foca nessa pesquisa é no âmbito escolar, visto que, nem todas as pessoas envolvidas com a educação infantil estão preparadas, para fazer a inclusão propriamente dita.

**Palavras-chave:** Brasileiras. Especial. Criança. Necessidades. Inclusão.

## **ABSTRACT**

Este trabajo aborda el tema de la educación inclusiva, propone un estudio de cómo las escuelas brasileñas han sido interpeladas con el proceso de inclusión y cómo las diferencias son tratadas en el contexto escolar. Pretende comprender y analizar los desafíos que este proceso de inclusión plantea a la escuela y evaluar cómo la inclusión escolar puede promover un ambiente en el que se reconozcan las diferencias y cómo el paradigma de la inclusión escolar puede ser un vehículo para la transformación de la sociedad. Sabiendo que, en la actualidad, el sistema educativo tiene una extrema necesidad de cuidar especialmente las prácticas pedagógicas, convirtiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en una educación inclusiva, siempre respetando la diversidad, independientemente del rol de una escuela moderna. construcción del desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño, con el fin de promoverlo, para que sea una ciudad plena. La inclusión de niños con necesidades especiales en la que se centra esta investigación es en el ámbito escolar, ya que no todas las personas involucradas en la educación infantil están preparadas para incluirlos adecuadamente.

**Palabras clave:** brasileños. Especial. Crianza precisa. Inclusión.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|      |                                                            |
|------|------------------------------------------------------------|
| DCNP | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| CNE  | Conselho Nacional de Educação                              |
| NEE  | Necessidades Educativas Especiais                          |
| LDB  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional             |

## LISTA DE TABELAS

|          |                                    |         |
|----------|------------------------------------|---------|
| TABELA 1 | Definição Operacional de Variáveis | Pág. 49 |
| TABELA 2 | Resultados Integrados da Pesquisa  | Pág. 56 |

## SUMARIO

|                                                                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                            | <b>13</b> |
| <b>1 CAPÍTULOS DO MARCO TEÓRICO.....</b>                                                                                                            | <b>16</b> |
| 1.1 Educação Inclusiva .....                                                                                                                        | 46        |
| 1.1.1 A Inclusão da Criança Portadora de Necessidades Especiais.....                                                                                | 20        |
| 1.1.2 O Papel do Professor Frente ao Desafio da Inclusão .....                                                                                      | 22        |
| 1.1.3 Inclusão de Portadores de Síndrome de Down no Ambito Escolar .....                                                                            | 24        |
| 1.2 O Papel do Professor na Atuação do Brincar .....                                                                                                | 27        |
| 1.2 O Papel do Professor Frente ao Desafio da Inclusão de Portadores de Síndrome de Down.....                                                       | 28        |
| <b>2 VISÃO GERAL DA SINDROME DE DOWN .....</b>                                                                                                      | <b>36</b> |
| 2.1 A Aprendizagem com Síndrome de Down .....                                                                                                       | 42        |
| 3 Conteúdo Geral do Referencial Teórico .....                                                                                                       | 47        |
| 3.1 Hipóteses de Investigação .....                                                                                                                 | 47        |
| 3.1.1 Definição Conceitual de Variáveis .....                                                                                                       | 48        |
| 3.1.2 Definição Operacional de Variáveis.....                                                                                                       | 48        |
| 2.1.3 Definición Operacional de las Variables .....                                                                                                 | 49        |
| <b>4 MARCO METODOLÓGICO .....</b>                                                                                                                   | <b>51</b> |
| 4.1 Contexto de Pesquisa (Local de Estudo) .....                                                                                                    | 51        |
| 4.1.2 Foco de Pesquisa .....                                                                                                                        | 51        |
| 4.1.2 Abordagem Metodológica .....                                                                                                                  | 52        |
| 4.1.3 Escopo .....                                                                                                                                  | 52        |
| 4.1.4 População e Amostra .....                                                                                                                     | 53        |
| 4.1.5 Técnica e Instrumentos de Coleta de Dados .....                                                                                               | 54        |
| 4.1.6 Procedimento de Coleta de Dados.....                                                                                                          | 54        |
| 4.1.7 Técnica de Análise de Dados.....                                                                                                              | 55        |
| <b>5 DISCURSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>                                                                                                   | <b>56</b> |
| 5.1 Apresentação dos Dados Coletados (Questionário Aplicado aos Professores) .                                                                      | 56        |
| 5.1.1 Questionário 1 – Professora Dinalva Pires Rocha (Graduada em pedagogia e pós-graduada psicopedagogia e gestão escolar).....                   | 56        |
| 5.1.2 Questionário 2 – Iêda Maria Figueirêdo da Silva (Graduada e pós-graduada em psicopedagogia).....                                              | 57        |
| 5.1.3 Questionário 3 – Professora Maria do Socorro Florêncio de Oliveira Nogueira (Graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Inclusiva)..... | 58        |
| 5.1.2 Questionário 4 – Professora Nayara Clemente da Silva (Graduada em pedagogia).....                                                             | 58        |
| 5.5 Questionário 5 – Professora Thaís Emanuelle Batista Pereira (Graduada e pós-graduação em Estudos Linguísticos e literários).....                | 59        |
| 5.3. Análise de Dados .....                                                                                                                         | 60        |
| 5.4 Resultados de Pesquisas Abrangentes.....                                                                                                        | 60        |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....       | 62 |
| RECOMENDAÇÕES .....             | 64 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 65 |
| ANEXOS.....                     | 81 |

## INTRODUÇÃO

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi celebrada na Guatemala, em maio de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade inclusive o direito a educação escolar com dignidade (VOIVODIC,2008).

Apesar dos vários documentos e leis que norteiam a inclusão das crianças portadoras de alguma deficiência nas escolas de ensino regular, no Brasil ainda vivenciamos uma integração educacional implementada somente por meio das leis, cuja ação é lenta, pois não temos uma integração planejada. Ocorre, assim, a presença de crianças deficientes em sala de aula regular sem o apoio especializado e sem planejamento adequado. (VOIVODIC, 2008).

Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. (GIL, 2005, 24).

Fabrício, Souza E Zimmermann (2007) reforçam essa ideia no trecho abaixo:

[...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros. (p. 26).

Para que a inclusão o ocorra, é preciso que o sistema de ensino tenha recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais.

SANTOS (2002, p. 30) revela que:

[...] a inclusão se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar igualdade de oportunidades. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as diversas necessidades dos alunos e dar uma resposta a cada uma delas, assegurando educação de qualidade a todos, através de

currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias. Para isso, as crianças com necessidades especiais devem receber os apoios extras que necessitam para que tenham uma educação efetiva. (SANTOS (2002) apud VOIVODIC (2008))

Batista e Mantoan (2007) define que aprender é uma ação humana individual, criativa, heterogênea e é regulada por quem está aprendendo, ou ensinando independentemente de sua condição intelectual; como as suas palavras:

São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. (p. 17)

Sendo assim, a escola atual precisa rever suas concepções de ensino e mudá-las, recriando e buscando novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do aluno, precisando rever seu papel dentro e fora da escola como fonte de inclusão social, sempre valorizando e reconhecendo as diferenças no cotidiano das pessoas. (BATISTA e MANTOAN, 2007).

Observamos em algumas crianças com SD, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem. Outras dificuldades que aparecem no desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organização cognitiva e conduta, debilidades de associar e programar sequência (SILVA, 2002).

Crianças com SD têm uma memória auditiva de curto prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas. Se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas, essa dificuldade pode ser minimizada caso as instruções sejam acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (BISSOTO, 2005).

Desta forma, o presente trabalho teve como pergunta central a seguinte, qual papel da escola frente à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais? seguindo das seguintes perguntas específicas, quais são os desafios diários enfrentados pelos professores da área? quais fatores facilitam ou inibem o

aprendizado de alunos com Síndrome de Down? e ocorrendo o processo de inclusão desses alunos?

O objetivo geral tem como, analisar inclusão de alunos com Síndrome de Down e os desafios diários enfrentados pelas escolas.

E como objetivos específicos,

verificar a aceitação e desafios encontrados pelos professores em incluir o aluno com Síndrome na rede regular de ensino,

Identificar quais os fatores que facilitam ou inibem o aprendizado de alunos com Síndrome de Down.

Observar como vem ocorrendo o processo de inclusão dos alunos como Síndrome de Down.

A escolha e relevância para o tema deste trabalho justificou-se na medida em que este estudo pretende contribuir junto à sociedade com maiores informações sobre a Síndrome de Down e a educação inclusiva, ajudando a remover as diversas barreiras existentes neste processo, dentre as quais se destacam o preconceito e a não integração desses alunos na escola e em outros ambientes sociais.

Dessa forma, a primeira parte deste trabalho descreve de forma sucinta o que é a síndrome de Down, como também o papel da escola frente à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais segundo a ideia de alguns autores. A segunda parte descreve detalhadamente toda a metodologia da pesquisa e a sua importância justificada com base nas ideias de Lüdke e André (2004) e Carvalho (2006).

Por último estão os resultados e discussão, em que foi realizada a análise das entrevistas obtidas no ambiente estudado, com vista a identificar possíveis soluções e melhorias no ensino e aprendizagem e consequentemente as considerações finais.

## **1 CAPÍTULOS DO REFERÊNCIAL TEORICO**

### **1.1 Educação Inclusiva**

A Educação é um direito assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como direito social, sendo dever do estado e da família. A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, onde a educação abrange todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A educação voltada para portadores de quaisquer deficiências é denominada de educação especial, devido suas necessidades, as quais exigem que o sistema ofereça tratamento especial como se encontra explicito na LDB (BRASIL, 1996).

Contudo, somente em 1975 tornou-se pública a Lei 94.142 nos Estados Unidos sobre a educação inclusiva, defendida pela educação especial. A referida legislação foi resultado de muitos movimentos sociais de pais e familiares de alunos com necessidades especiais, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidades (STAINBAK E STAINBAK, 1999).

Em 1990 foi realizado o primeiro Congresso de educação em Jantien na Tailândia, este evento, teve como objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, estabelecendo objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional (STAINBAK e STAINBAK, 1999, p.36).

Diante disto, profissionais se mobilizaram com o propósito de promover a Educação para todos, com um olhar sensível, examinando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, preparando as escolas para atender toda a sociedade, sobretudo os indivíduos com necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1994, na cidade de Barcelona, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso a qualidade. Participaram deste evento de 92 (noventa e dois) representantes governamentais e 25 (vinte cinco) organizações internacionais. Vale ressaltar que é notório reconhecer que a proposta

de educação inclusiva partiu da declaração de Salamanca, onde proclamou o direito de todos à educação, independentemente das diferenças pessoais.

No entanto, a formulação e a implementação de políticas com relação à integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (CARVALHO, 1999).

Como um dos direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada para educandos com necessidades especiais. O Art. 58º da LDB estabelece “a educação especial como modalidade de educação escolar e precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 31).

Dados da Organização das Nações Unidas – ONU destacam que aproximadamente 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. Para o Brasil a estimativa é de 15 milhões de portadores de necessidades especiais. Com o expressivo quantitativo apresentado pela ONU, torna-se ainda mais relevante que as instituições de ensino e pesquisa sejam inclusivas no sentido de fazer valer o que existe nas Legislações, sendo uma educação com assistência não apenas aos indivíduos com necessidades especiais, mas também aos seus pais e familiares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (BRASIL, 1997).

Diante do atual contexto da inclusão e, considerando, sobretudo as ansiedades e preocupações manifestadas por parte dos educadores em lidar com crianças deficientes, foi construída a seguinte problemática. Quais são as principais dificuldades encontradas pelos portadores de síndrome de down no âmbito escolar?

A educação é indispensável para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, pois, todo indivíduo tem o direito de aprender como estabelecido nas legislações. No ensino, frequentemente observa-se muitos conteúdos abordados sem integração curricular, sendo indispensável que os profissionais da educação estabeleçam estratégias e abordem metodologias diferenciadas para ensinar educandos com necessidades especiais de forma integrada.

De uma forma geral, é fundamental educar com e para a heterogeneidade, onde cada professor considera cada aluno como único, que seu aluno, independentemente das necessidades especiais que apresente, possui um conjunto de características que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais (FREIRE, 1996).

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p. 10).

Para atribuir a certos alunos identidades que os inserem e os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem, sociabilidade e outros tais, apenas torna a escola excludente, sendo um desafio posto a mesma. É incabível fixar no outro uma identidade dita como normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados (ROPOLI, 2010).

Ainda segundo Ropoli (2010), a educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico, ou seja, “a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los” (ROPOLI, 2010, p. 9).

Conforme Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”.

Entende-se então que a escola inclusiva é a escola na perspectiva das diferenças, e sua pedagogia deve questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem

uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

Para Mantoan (2015, p. 35), “o direito a diferença nas escolas, desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. ”

Continuando com a autora Mantoan (2015), o reconhecimento das diferenças (culturais, sociais, afetivas, intelectuais) se dá na contramão da homogeneização, de criação de identidades fixas, essenciais:

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. [...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2015, p. 36-37).

Sabe-se que do ponto de vista legal, a educação inclusiva está apontada e garantida em diversos documentos de âmbito nacional e de Convenções Internacionais. Porém o processo apresentado no interior das escolas não é tão rigoroso e acolhedor quando se trata desse assunto. Embora exista interesse e boa vontade por parte das escolas regulares, isso não acontece apenas com aceitação do diferente, mas com o fazer diferente.

É fundamental que se abra espaço para a desconstrução do trabalho pautado num currículo fechado, que valoriza resultados a partir de metas pré-estabelecidas e, reconstrua um trabalho fundamentado no compromisso de garantia de direitos humanos, o direito à educação, e principalmente, uma concepção baseada num planejamento flexível (CARVALHO, 2006).

Como já mencionado, existem muitos desafios que impedem que a inclusão aconteça plenamente no ambiente escolar. Um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas no Brasil, é a formação de professores voltada para o trabalho docente de ensinar a todos. No geral, as salas de aulas são repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (BUENO, 1999).

Xavier (2002) considera o seguinte:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética,

responde a necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

Para que realmente a educação inclusiva aconteça na prática, faz-se necessário uma reestruturação geral, visto que a escola deverá tornar-se aberta à criação de novas possibilidades de conhecimento (MANTOAN, 2003).

A educação especial é uma modalidade de ensino que promove o desenvolvimento global a alunos portadores de deficiências, que necessitam de atendimento especializado, assegurando-lhe o pleno exercício dos direitos básicos de cidadão e efetiva integração social. Práticas pedagógicas adaptadas às diferenças individuais vêm sendo promovidas dentro das escolas do ensino regular. No entanto, requerem metodologias, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados (SAHB, 2006).

Uma escola aberta aos princípios da educação inclusiva reconhece a individualidade da construção do conhecimento de cada aluno, e se preocupa com o desenvolvimento de um currículo escolar, voltado para a superação das necessidades individuais de cada aluno. Incluir trata-se de trazer o indivíduo para o convívio em grupo, de forma participativa. (CENTRO NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL, 1994, apud SASSAKI, 1999).

### **1.1.1 A Inclusão e a Criança Portadora de Necessidades Especiais**

Segundo Bruno (2006, p.09), os documentos escritos da Roma Antiga relatavam que as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, “nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis”. Na Grécia antiga, em sua obra, intitulada “A República”, Platão enfatizava que as crianças “mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público”. (BRUNO, 2006, p.09).

Já na Idade Média, havia duas formas de pensamento sobre as crianças com necessidades especiais: uma, recheada de contradições em relação aos sentimentos e atitudes. Pois, em alguns momentos as crianças que possuíam deficiência mental eram consideradas possuídas pelo demônio; outras, as que eram cegas ou surdas, eram justificadas segundo as deficiências, tais como as crianças que possuíam dons

ou poderes sobrenaturais; independentemente das deficiências eram excluídas da sociedade. (BRUNO, 2006).

Para ARIÈS, (1981 apud UJIE, 2009, p.12) a criança era vista como “adulto em miniatura”, um ser impotente e incompleto: “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Já na sociedade burguesa “a criança passa a ser vista, como alguém “que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura”. (KRAMER, 2006, p.19).

A transformação do conceito de criança, relacionada à concepção de infância, se delineou, portanto, como reflexo das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, em diferentes momentos da história, em relação ao modo de trabalho, das atividades realizadas e as necessidades dos tipos de inserção que as crianças têm nessa sociedade.

A inserção das crianças com necessidades especiais na sociedade, ao longo dos anos, diante do contexto acima descrito “nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa”. (BRUNO, 2006, p.9).

De acordo com Bruno (2006), as primeiras iniciativas em favor das pessoas com necessidades especiais surgiram na França, em 1620, com a tentativa de ensinar mudos a falar; a partir dessa iniciativa,

Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiências: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o “Método dos Sinais” para a comunicação com surdos. (BRUNO, 2006, p.9).

A inclusão de crianças com necessidades especiais se faz necessário, desde que aconteça em qualquer segmento; independente da necessidade que a criança apresente, as pessoas devem ter acesso e oportunidades na sociedade onde estejam inseridas.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p.08) a inclusão é descrita como a:

Garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na

equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

A educação inclusiva aspira fazer efetivos direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação o direito de todas as crianças encontra-se consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais dos países: porém, ainda existem milhões de crianças e adultos que não tem acesso à educação ou recebem uma de menor qualidade. (MEC, 2005, p. 08)

### **1.1.2 O Papel do Professor Frente ao Desafio da Inclusão**

O papel do professor está em criar uma ação pedagógica que dê possibilidades de reflexão sobre sua prática assim como a desmistificação da limitação, e as dimensões da ação educativa como concretização na prática pedagógica. Como o educador com sua experiência ver o aluno nas suas possibilidades de aprendizagem, é o fator importante para eficácia desse processo inclusivo. Não é tão fácil quanto à absorção e aplicação dos conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005, p. 58) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* afirma que “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras.”.

Batista (2007, p.28), então aponta que, “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu planejamento...” Assim os educadores precisam melhorar a sua prática pedagógica e associá-la a um pensamento crítico e uma maior sensibilidade. Sendo os objetivos de ensino a autonomia intelectual, moral e social dos seus educandos, oferecendo condições de aprender a conviver com as diferenças, proporcionando um cidadão pleno. Mas ele precisa superar os seus próprios preconceitos e adequar-se a esta nova realidade na sala de aula. As estratégias usadas com as crianças SD exigem materiais específicos e diversificados para facilitar a aprendizagem do aluno, respeitando seu ritmo de tempo e forma de aprender. Dando oportunidades para que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo sempre as adaptações necessárias, o que não significa dar atividades mais fáceis a quem tem deficiência.

(PIAGET, 2006, p.12) já dizia que: “a nossa possibilidade de conhecer é a resposta que damos às solicitações do meio.” Na educação uma atitude receptiva, carinhosa e positiva é muito importante para o sucesso da educação inclusiva; o afeto ajuda à quebra a barreira do preconceito.

Os professores precisam pensar na educação como um todo, Farfus (2008) afirma que:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (p. 30)

Segundo Minetto (2008), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (p. 101)

Para Piaget (apud SEBER,1997), todo processo de desenvolvimento inerente ao ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral. Porém não podemos confundir afetividade com ausência de limites, pois estabelecer limites contribui na formação dos educandos também, sejam estes com necessidades especiais ou não.

Segundo Freire, (1996):

É de inclusão que se vive a vida. É assim que os homens aprendem, em comunhão. O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece e isso não seria diferente com os portadores de necessidades educacionais especiais. (p.43).

Os educadores construirão o conhecimento em pessoas com deficiência se tive a coerência entre teoria e prática, a capacidade de dá aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a educandos que tem níveis diferentes de compreensão e de

desempenho acadêmico, e respeitando o ritmo de aprendizagem e a utilização avaliação flexível no desempenho escolar, adequando-os as necessidades dos educandos. (Formação de educadores para educação inclusiva, 2008 MEC).

O professor precisa ser criativo para não restringir a aprendizagem na sala de aula. Utilizando de vários métodos e espaços dentro e fora da escola. Um método muito eficaz é o de envolver os alunos no projeto de tutores ou guias uns dos outros. Os alunos com síndrome de Down têm uma grande capacidade de imitação, fato que os favorece estar em contato com alunos mais bem dotados, que servem de modelo adequado para eles.

### **1.1.3 Inclusão de Portadores de Síndrome de Down no Âmbito Escolar**

A criança, ao nascer já deve ser estimulada a se inserir no sistema EP (estimulação precoce), que surtirá efeitos satisfatórios no seu desenvolvimento social, cognitivo e motor.

De acordo com Carneiro (2008), o portador de necessidades especiais, quando devidamente reconhecido, deve ser encaminhado para serviços especializados e capazes de orientar os pais sobre o prognóstico e a conduta terapêutica, para oferecer uma qualidade de vida melhor para os portadores, onde a família é a principal válvula propulsora para os desenvolvimentos de duas estruturas cognitivas e potencialidades.

Portanto, a estimulação precoce melhora o desempenho neuro-motor, a hipotonia muscular e a linguagem, quando se procura desenvolver atividades lúdicas, cognitivas. Para este autor, o médico, ao diagnosticar uma criança portadora de Síndrome de Down, deve encaminhar a família aos serviços especializados ou instituições que observam crianças com SD, para prepará-los para o convívio social, estimulando esses portadores a desenvolverem suas capacidades e limitações.

Conforme Vohlk, et. al (2006), os estudos sobre as relações sociais das crianças portadoras de SD demonstra a importância da imagem e pensamento que mãe constrói do seu filho 21 perante a sociedade. O estudo também revelou que as mães usam a negação da SD como mecanismo de defesa ao receber a notícia, tendo um tempo para processar o choque inicial da notícia. Os professores da rede estadual de educação identificaram que os alunos do ensino regular têm um convívio melhor com as crianças da SD quanto ao respeito, valorização as diferenças e solidariedade (TEIXEIRA, KUBO, 2008).

À medida em que a criança vai vivenciando as experiências e o contato com a cultura nos espaços socioculturais, vai construindo um sistema de signos e de instrumentos que se tornarão “códigos” para a decifração do mundo. Seu desenvolvimento é estabelecido quando ela sai da situação de não saber fazer para conseguir realizar uma ação sozinho e esta ação é uma atividade de seu cotidiano, ela vai evoluindo rumo à independência e autonomia. Quando a criança consegue realizar tarefas sem a ajuda de um adulto ou criança mais velha, chamamos de “desenvolvimento real”. Se ela necessitar da ajuda do outro para realizar tarefas, ainda que relativamente, oscilando entre o fazer só e o depender de alguém para realizar suas tarefas, chamamos de “desenvolvimento potencial”. Por exemplo: amarrar os sapatos para o bebê é muito distante, sem efeito. Só conseguiria amarrá-los a criança que já iniciou o processo de desenvolvimento nesta habilidade. Quando ela está em processo de amadurecimento, construindo conceitos e modificando os conceitos já estabelecidos, entende-se que ela pode passar a outro nível ainda não consolidado, mas que ela tem potencial de aprender se for estimulado. (OLIVEIRA, 2000, p.58)

Na visão destes autores, quando a criança especial é inserida em escolas especiais e regulares, ao entrarem em contato e vivenciar as experiências que as outras crianças vivenciam, há uma troca de valores entre as mesmas e as diferenças são ocultadas. Nesta relação família e escola, na busca de inserir as crianças com deficiência na escola regular, gera-se um conflito de interesse, em que a escola tem resistência para não atrapalhar o desenvolvimento das crianças ditas normais e as famílias querem incluí-las para auxiliar os seus filhos no seu desenvolvimento psicomotor e suas relações sociais.

De acordo com Teixeira/Kubo (2008), o fato de as escolas abrigarem alunos especiais no ensino regular não implica em que exista uma inclusão escolar, pois não é trabalhada a interação social com as demais crianças. A verdadeira inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino só ocorre quando há interação com os demais alunos, e isso beneficia a turma tanto acadêmica e socialmente. No entanto, a capacidade de interação nas crianças, com ou sem deficiência, varia também, conforme a singularidade e as condições que o grupo oferece a ela.

Para Souza e Boemer (2003), as atitudes preconceituosas e as discriminações sociais frente à deficiência provocam nos pais uma preocupação sobre as dificuldades de ter filhos com deficiência. Pois convivem com temor de que seus filhos não possam

ter uma vida digna e independente no futuro, com as outras crianças. De fato, poucas pessoas com SD conseguem realmente ter uma vida independente.

Assim, embora recentemente a longevidade seja uma característica notada entre o grupo de pessoas com Síndrome e muitas delas estão envelhecendo sem condições de poder dar conta de si mesmas e dependendo de familiares para sua sobrevivência física e emocional (COUTO et. al, 2007).

Os pais de jovens e adultos com SD temem por seus filhos, não sabem como resolver o problema de sua ausência na vida dos filhos, pois estas são pessoas que precisam de cuidados e atenção. O receio está em como eles sobreviverão nesta sociedade que os exclui (COUTO et al, 2007).

O autor ressalta que este movimento de buscar alguém que desempenhe a função materna em relação aos filhos com síndrome de Down não aponta necessariamente para uma pessoa propriamente dita pode ser uma instituição. Ao serem investigadas interações dos alunos com e sem SD em escolas regulares demonstrou-se que os alunos tendem a interagir com maior frequência com colegas que apresentam desenvolvimentos acadêmicos semelhantes aos seus.

Da mesma forma, Papaia, Olds e Feldman (2000), destacam que crianças e jovens, em geral, escolhem pessoas que julgam ser semelhantes a eles para serem seus amigos (TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Desta maneira, a escola e o professor devem preparar um ambiente acolhedor para receber a criança com necessidades especiais, com também desenvolver atividades que possam criar um vínculo de afetividade e amizade entre as crianças. (TEIXEIRA, KUBO, 2008).

Na complexa relação entre a família e escola, onde a família quer um espaço escolar para o seu filho e a escola não almeja esta criança com deficiência no seu ambiente escolar, surge um impasse na vida desta criança e dificulta o seu desenvolvimento emocional. Pesquisas constataam a presença de alunos com deficiência, incluídos na escola, apenas fisicamente, mas não social e emocionalmente (SMEHA, SEMINOTTI, 2008).

Após o período de aceitação, e início do tratamento de estimulação precoce na criança com Síndrome de Down através do planejamento e excursão das atividades que irão desenvolver nesta criança. Este é um processo longo, eficaz e seguro o desenvolvimento e superação das dificuldades da síndrome. São aplicadas as seguintes atividades para desenvolver o aprendizado biopsicossocial: a fala, o andar,

a escolarização, o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, a interação pessoal e também social. Preparando a mesma para aprendizados maiores que leve a sua independência e um futuro profissional. (PIRES; BONFIM; BIANCHI, 2007).

O medo do diferente na sociedade em especial a Síndrome de Down, gera preconceito e a criação de uma identidade, pois muitas famílias no Brasil desconhecem essas leis onde os portadores da Síndrome de Down podem ser facilmente inseridos na sociedade (BOFF, CAREGNATO, 2008).

Para além destas formas de sentimentos e compreensões, a criança com deficiência precisa ser vista como um ser humano, com capacidades com habilidades, potencialidades, que precisam ser trabalhadas por uma mediação planejada, intencional. Ela não precisa de um olhar discriminador ou piedoso, mas sim de credibilidade e oportunidades para se desenvolver e de situações na qual contribua para a sua transformação (DANIELSKI, 2001).

A pessoa com deficiência possui algumas limitações, que em alguns casos são mais intensos e em outros menos, porém, mesmo com as limitações todos têm capacidades e direitos. O direito do deficiente a educação provém de uma luta histórica dos direitos humanos em vista do Estado garantir a todos a obrigatoriedade da educação gratuita. E quando falamos todos também estamos falando dos deficientes. Sobre isso, a Lei Federal 4.024/61 estabelece no artigo 2º que: “[...] A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola [...]” (MAZZOTTA, 1987, p. 67).

Como já foi dito, a entrada das pessoas com deficiência na escola deve ocorrer o mais cedo possível, porque quanto antes iniciar uma mediação significativa, melhor será o seu nível de desenvolvimento. Um outro período crítico é a adolescência, por haver um conflito entre as aspirações e os valores sociais e ocorrer uma cisão da personalidade. Nesta fase, podemos notar alguns problemas psicológicos como o autoconhecimento que envolve a aparência corporal, as 21 limitações das experiências, os problemas de personalidade, as frustrações e assim por diante (FONSECA, 1995).

## **1.2 O Papel do Professor Frente ao Desafio da Inclusão de Portadores de Síndrome de Down**

O professor é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Para tanto o “programa de formação de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso devem ser-lhe proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria” (MAZZOTA, 1996, p. 43).

O pedagogo é o profissional formado pela graduação em pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Graduação em pedagogia, Licenciatura (DCNP), através da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Art. 4º “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.2)

Historicamente, as pessoas com síndrome de Down têm sido estigmatizadas como “incapazes” de desenvolver sua autonomia intelectual, social, afetiva, ou simplesmente têm sido engessadas por suas limitações, sendo condenadas ao determinismo genético em que responsabiliza a deficiência primária pelo não aprendizado das mesmas (OLIVEIRA; SILVA, 2009).

Desse modo, as pessoas com deficiência eram vítimas de atitudes extremistas como o isolamento social. Baseado nesses pressupostos, surgiu o paradigma da segregação institucional/escolar, no qual o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais era realizado em instituições especializadas. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico, com base num conjunto de terapias individuais e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. Isso porque a educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente as pessoas com deficiência intelectual (GLAT; FERNANDES, 2005)

Em oposição a essa prática de exclusão total, surge o paradigma da integração, tendo como princípio básico a normalização, onde os alunos com necessidades educacionais especiais adentram o espaço regular numa busca por adequá-las aos

padrões da sociedade, ou seja, escola não mudava como um todo, mas sim os alunos tinham que mudar para se adaptarem as suas exigências (GLAT; FERNANDES, 2005; MANTOAN, 2003).

Pensar dessa forma, remete a visão mecanicista de Descartes, na qual o homem é comparado a um relógio. E um indivíduo “normal” é um relógio bem-feito e um “anormal” seria o relógio com defeito. Assim, dentro dessa visão mecanicista de homem, as pessoas com necessidades educacionais especiais, são vistas como “anormais” por não se enquadrarem aos padrões de “normalidade” impostos pela sociedade (MICHELETTO; SÉRIO, 1993).

Essa concepção concebe homens e mulheres como seres fragmentados, dicotomizados, uma espécie de máquina que pode ser dissecada em suas peças. Isto significa dizer que o homem não é visto como sujeito, como agente transformador de sua realidade, como ser ativo capaz de contribuir através de suas ações, para o progresso de sua vida (MICHELETTO; SÉRIO, 1993).

A escolha mais adequada da estratégia possibilita o sucesso da aprendizagem, pois amplia suas experiências, a criatividade e a flexibilidade. As estratégias permitem a motivação e a participação da criança, além de atender às diferenças individuais, o que amplia as experiências de aprendizagem dos alunos (MASSETO, 1995).

Na escola estas características físicas são facilmente notadas, o que já coloca a criança com S.D como diferente, e por vezes, o preconceito acontece exatamente por causa do estereótipo, levando a um erro de pensar que são pessoas que não desenvolvem as competências e habilidades necessárias para a aprendizagem (OMOTE, 1990).

Segundo Delville et.al (1999, p.193): “o uso das tecnologias no campo das deficiências se realiza em diversos setores de aplicação: auxílio à comunicação, auxílio à vida cotidiana, aprendizado e desenvolvimento cognitivo”. (DELVILLE, 1999, p.193)

A inclusão da criança com Síndrome de Down no âmbito do ensino regular é de grande importância para a educação, se trata de direito garantido a todos por Lei, portanto, todos devem frequentar o espaço escolar com os mesmos direitos garantidos, e sem sofrer por qualquer discriminação, seja em razão de raça, religião ou qualquer tipo de necessidade especial. Inclusão pode ser considerada como a necessidade de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. A educação inclusiva acolhe a todos, sem

exceção, além de ser possível a interação com o outro, num ambiente onde todos participam, cada qual com suas diferenças (CAVALCANTE, 2005).

Assim, surge o papel do professor para com o aluno portador da Síndrome de Down, sendo sua competência aproximar a criança ao universo escolar, e não é apenas transmitir conhecimento, mas também criar condições para que o aprendizado ocorra. (MANTOAN, 2001).

A importância dessa discussão é essencial, pois a inclusão é um direito garantido por lei à todas as pessoas com algum tipo de deficiência e incluir as crianças deficientes nas escolas é, mais do que cumprir uma lei, é permitir que ela seja inserida na sociedade, onde ela precisará conviver e assim, não a deixar alienada e despreparada para uma realidade que também faz parte de sua vida (MAZZOTA, 2005).

Na escola regular a inclusão enfrentou e enfrenta muitas barreiras, sendo que para que se efetive em sua essência seja necessário considerar seis tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. É de suma importância que exista um olhar criterioso para perceber se estes pontos estão sendo contemplados. (SASSAKI, 2009).

A Declaração de Salamanca (1994), é um marco para a inclusão, ao definir que todas as crianças com necessidades especiais têm direito a educação, assim conquistaram o direito de frequentar a escola regular encontrando nela uma pedagogia centrada em atender a criança em suas possibilidades, limitações e aspirações. Desta forma, o aluno com S.D tem direito ao convívio e às mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos outros, porém com adaptações. (UNESCO, 1994)

A educação inclusiva ganhou destaque no mundo, sendo uma ação social, cultural, pedagógica e política, iniciada em defesa dos direitos de todos os alunos, onde se ensina e aprende, sem qualquer discriminação. A criança que apresenta a síndrome de Down necessita interagir com outras crianças, realizando intercâmbios intelectuais, sociais e culturais e sentindo-se pertencente a um meio social. (MANTOAN, 2001).

A inclusão não diz respeito a garantir matrícula para as crianças com SD nas escolas regulares, mas sim, propor mudanças nas escolas, capacitando professores, adequando ambientes e dando acessibilidade. Todos são responsáveis, e o docente necessita mudar seus paradigmas de uma sala homogênea, para conceber a

heterogeneidade e desta maneira aceitar suas responsabilidades quanto à aprendizagem de todas as crianças, fazendo com que haja uma nova reflexão e um novo olhar para todos. (MITTLER, 2003).

A formação integral do aluno é meta da educação, desta maneira, é preciso reconhecer em todos os alunos, independente se apresentam necessidades educacionais especiais-NEE, os talentos e capacidades. A escola precisa mudar seus princípios para atender a todos, não com diferenciação, mas com carinho e respeito. (MANTOAN, 2001).

Percebe-se que uma nova geração de profissionais da educação e uma sociedade mais justa se faz por vontade pública e própria. Mas também é necessário que o sistema educacional assuma sua responsabilidade para promover as transformações necessárias na escola, sendo importante que os envolvidos tomem essa tarefa de pensar para si, levando em conta essas questões de forma reflexiva e coletiva. (PAULON, 2007)

A escola inclusiva deve estar atenta à diversidade e para isso é fundamental uma mudança de atitude de toda a comunidade educativa, principalmente dos professores que de alguma forma, estão ligados diretamente no processo do ensino/aprendizagem. Esta mudança inclui a definição de estratégias capazes de respeitar o desenvolvimento e o tempo de aprendizagem de cada aluno. (RUELA, 2000)

O autor supracitado ainda afirma que é fundamental reestruturar a escola e preparar os educadores para conseguirem dar resposta às dificuldades educativas encontradas neste contexto da inclusão, cabendo a estes, ajustar o seu método de trabalho de acordo com as características e necessidades específicas de cada aluno, porque o resultado da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos educadores à diversidade na sala de aula. (AINSCOW, 1997).

A sala de aula apresenta uma diversidade, assim requer que o docente adote novas práticas pedagógicas, muitas advindas de sua formação inicial, outras de sua formação continuada e ainda outras que acontecem por conta de sua atualização constante através de pesquisas. O espaço em sala de aula, na escola e em seus entornos também deve ser considerado educativo. É importante o professor compreender que para uma criança com NEE é difícil ter liberdade de expressão se confinada sempre em um mesmo espaço, assim, as aulas podem e devem transcender as paredes da sala. O espaço deve ser apropriado conforme a faixa

etária, ser organizado, ser ativo e abrir um leque de possibilidades educativas. (SOARES; FIGUEIREDO, 2007).

No ensino regular, a postura do professor é fundamental no sentido de ajudar a todos os alunos a encontrar as respostas, para isso ele precisa dispor de conhecimentos diferenciados que lhe permitam ensinar para crianças diferentes e com capacidades de assimilação diferentes. Importa também compreender que o nível de conhecimento prévio dos alunos é diferente e a organização do planejamento deve respeitar este nível. (COSTA, 2004).

Desse modo, dentro de uma perspectiva de homem sociointeracionista, o paradigma da inclusão privilegia o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de serem deficientes ou não, oferecendo a eles, as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Pois, de acordo com o proposto pela inclusão, a escola deve ter um olhar para além da deficiência, na tentativa de romper com ideias tradicionalmente estabelecidas e estereotipadas a respeito do aprendizado e desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma a escola contemporânea precisa redefinir seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2003)

Assim o primeiro passo a ser dado para que a inclusão aconteça é que a escola ofereça a todos as mesmas oportunidades, fazendo com que todas as crianças cresçam, desenvolvam e evoluam enquanto seres humanos capazes de participar de sua própria construção educativa (MANTOAN, 2003).

Caso contrário, não só perdem as pessoas com deficiência, como perde toda a comunidade escolar, que deixa de vivenciar a diversidade, e conhecer suas riquezas (MANTOAN, 2004).

Porém, é válido mencionar que o modelo de escola tradicional não era visto com tal papel, pois ao longo dos tempos sempre exerceu uma forte ação distintiva, pois buscava a todo momento padronizar os alunos, separando os sujeitos, diferenciando uns dos outros, distinguindo-os através de mecanismos de hierarquização e delimitando os lugares permitidos ou negados a determinados sujeitos (LOURO, 2004).

Mas hoje, sob o paradigma da inclusão a escola é que precisa se adequar as necessidades dos alunos, e por esse motivo tem a responsabilidade de não mais se respaldar num modelo de aluno ideal, mas sim partir para uma nova conceituação de

escola que abra seus portões e deixe adentrar a diversidade humana, ou seja, deixar entrar as pessoas que por algum motivo não tiveram acesso, ou foram excluídas de seu espaço (RODRIGUES, 2007).

Assim a escola deve atuar, trabalhando com as possibilidades através da inclusão de diminuir as fronteiras entre o espaço escolar e o mundo, na tentativa de enfraquecer as ideias preconcebidas sobre as diferenças, uma vez que, a escola nunca foi espaço de iguais. E com isso, contribuir para que representações discriminatórias sejam desconstruídas abrindo espaço para o respeito às diferenças (RODRIGUES, 2007).

Sob esse ponto de vista, a escola comum é o lugar onde as manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas se inserem e se interligam a educação escolar, gerando com isso situações de envolvimento que dinamicamente se constrói e reconstroem numa troca recíproca de valores, experiências e ideias, pois nela se dá a diversidade humana (MANTOAN, 2003).

Assim sendo, a escola regular é o lugar onde há maior possibilidade de interações entre as crianças, uma mediando à aprendizagem da outra (VIGOTSKI, 1996).

Dessa forma, não só o aluno incluso tem a ganhar, mas toda a comunidade escolar, pois a aprendizagem se dá a partir de situações diferenciadas, em que a história de cada um se entrelaça as demais histórias. Fato esse importante para o fortalecimento das interações sociais, uma vez que, a interação do homem com o mundo não é uma relação direta, mais sim mediada (OLIVEIRA, 1997).

Resultados ainda dessa mesma pesquisa, apontaram que as representações dos professores, variam de aluno para aluno, pois quando se trata de crianças comuns os professores se sentem responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ao passo que quando se trata de crianças com síndrome de Down, os professores consideram o trabalho da família mais significativo que o seu e por isso atribuem a ela maior responsabilidade. Isso ocorre em virtude do medo que estes profissionais têm de fracassar, por reconhecerem sua falta de preparo em lidar com crianças com necessidades educacionais especiais. Porém, muitos pais apesar de reconhecerem o despreparo da maioria dos professores em lidar com essas crianças, percebem os avanços das mesmas em decorrência de sua frequência à escola regular (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007).

Mesmo diante de condições adversas percebe-se que as crianças com necessidades educacionais especiais, desenvolvem-se mais quando se encontram inseridas em classes regulares de ensino. Isso se deve ao fato de a escola regular apresentar um espaço dinâmico, onde a diversidade humana se faz presente, havendo assim um maior contato entre as crianças com deficiência e sem deficiência, e por isso há maior possibilidade de interação e trocas sociais, mesmo que essas trocas, aconteçam lenta e gradativamente (MANTOAN, 2003).

Por esse motivo a inclusão é uma prática que precisa ser considerada, pois tem se revelado benéfica para as crianças com necessidades educacionais especiais, muito embora, haja muitos desafios a serem superados para que se efetive (LUIZ et al, 2008)

Diante desse pressuposto, é importante ressaltar que as políticas educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva estão na contramão das políticas educacionais. O governo elabora leis e decretos para obrigar a escola e a sociedade a fazer a inclusão, no entanto não têm garantido acessibilidade arquitetônica e pedagógica as crianças com necessidades educacionais especiais, uma vez que não disponibiliza recursos financeiros para que estas instituições estejam preparadas estruturalmente e pedagogicamente, muito menos têm oferecido aos professores uma formação inicial e continuada sólida e crítica (SILVEIRA; NEVES, 2006).

E com a ausência do Estado, os pais, professores e escola acabam por serem os únicos responsáveis pela efetivação do processo da educação inclusiva. O que ocorre na verdade é que o Estado parte de uma representação de homem mecanicista, onde um indivíduo saudável é um relógio bem-feito, sendo este considerado produtivo para atender o mercado. Assim, não é de interesse maior, investir num alunado, que segundo essa visão cartesiana, não dará lucros, isto é, não é relevante assegurar a permanência nas escolas, daqueles considerados “improdutivos”. Levados por essa representação neoliberal, os professores, atuam como representantes desse sistema, assumindo a responsabilidade de adaptar os alunos ao atual sistema e aos valores que a sociedade impõe (FRIGOTTO, 1995, 2003; NIDELCOFF, 1989).

## **2 VISÃO GERAL DA SINDROME DE DOWN**

A pessoa com SD apresenta diversas características físicas clássica que já foram citadas, a que mais comprometida é a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente. Segundo (Luiz et al,2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida; pois só emiti a primeira palavra, em média, no 18º mês, onde expressa fisicamente mais do que fala na hora de se comunicar.

John Langdon Down foi um médico inglês que em 1866 descreveu a condição de retardo mental como hipotiroidismo denominando a pessoa que a possuísse como idiota mongoloide da raça mongólica. Com isso John Down dizia que as raças não eram todas iguais pois existiam raças mais evoluídas e raças menos evoluídas, explicando assim o retardo mental. Porém este termo mongolismo foi usado de maneira errônea e preconceituosa e pôde ser superado quando em 1959 Lejeune, Gauthier e Turpin descobriram que as pessoas afetadas no qual John Down se referia possuíam 47 cromossomos ao invés de 46. Então em homenagem ao médico John Langdon Down foi dado o nome Síndrome de Down à essa anomalia, tendo como data oficial para a denominação 1966 no Congresso Mundial na Fundação Ciba Londres (DANIELSKI, 2001).

Oficialmente, a história da SD passou a ser estudada a partir do Século XIX. Trata-se, portanto, de uma descoberta recente, com menos de dois séculos de estudos. Antes desse período não havia estudos científicos em sujeitos que apresentassem tais problemas genéticos ou interesse em estudar crianças com déficit cognitivo. Havia pouca divulgação dos resultados de pesquisas em revistas médicas especializadas com o objetivo de disseminar informações, devido a vários fatores, as mulheres não sobreviviam mais do que 35 anos e devido a problemas cardíacos, entre outros, as crianças com Síndrome de Down não sobreviviam à primeira infância (MARTINS, 2008, p. 36).

Em 1838, Jean Esquirol, psiquiatra francês, discípulo de Philippe Pinel, realizou a primeira descrição clínica consistente e detalhada de uma criança com característica da SD. Em 1846, Edouard Seguin, neurologista, descreveu um paciente com as mesmas características e denominou a condição de “*idiotia furfurácea*”. Vinte anos depois, em 1866, John Langdon Down publicou um estudo detalhando as principais características da síndrome. Este cientista utilizou a teoria da evolução das espécies de Darwin para explicar a referida condição. Segundo ele, a SD era um retorno a um tipo racial mais primitivo. Devido aos traços orientais que remetiam aos habitantes da Mongólia, passou a denominar como “*mongolismo*” ou “*idiotia mongolóide*”, que depois foi modificada para Síndrome de Down. (WERNECK, 1993; GUNDERSEN, 2007, p. 37; MARTINS, 2008, p. 36).

No início do século XX, com o avanço científico e tecnológico, destacaram-se o médico francês Jeroime Lejeune e a inglesa Pat Jacobs, por volta de 1959, que descobriram a origem cromossômica da síndrome, passando a ser considerada uma síndrome genética. Lejeune observou os cromossomos de pessoas com SD e verificou que havia um cromossomo autossômico extra, que posteriormente foi identificado no par 21. Por esse motivo, a síndrome de Down ficou conhecida como Trissomia 21. (ASSUMPÇÃO, 1990; SCHWARTZMAN, 1990; WERNECK, 1993; PUESCHEL, 1993; MARDOMINGO, 1995 apud MARTINS, 2008, p.41).

Para MACEDO et al. (2009), como forma de estimular a fala nas crianças com SD, há a importância de incluí-las no sistema de ensino regular para conviverem com outras crianças e adultos e ajudando a desenvolver melhor a sua comunicação oral.

Moreira e Gusmão (2002) destacam a importância da criança com SD ser estimulada com fisioterapia, o que vai ajudar no melhoramento da coordenação

motora, física e mental, proporcionando um aumento na expectativa de vida e uma maior interação social.

Micheletto et al (2009) aponta as vantagens da estimulação precoce de crianças com SD, pois traz consequências motoras positivas e significativas, quando a estimulação é tardia traz graves consequências futuras.

A estimulação precoce com fisioterapia, fonoaudioterapia e terapia ocupacional proporciona uma contribuição inequívoca para o melhor desenvolvimento e desempenho social possível. A ausência, de mora ou inadequação da estimulação, porém, podem limitar o desenvolvimento do indivíduo. Os pacientes com SD comumente são encaminhados muito tarde para estimulação, quando já apresentam prejuízos do desenvolvimento neuropsicomotor. Tal quadro poderia ser prevenido com uma orientação correta das mães e cuidadores com relação aos estímulos precoces necessários para suas crianças. Como os métodos de tratamento são paliativos e sintomáticos, devem ser aplicados em combinação, dando suporte um para o outro, adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo. (MICHELETTO et al., 2009).

Quanto à alimentação apresentam dificuldades ao se alimentar com a fase da amamentação não conseguirem a sucção e a deglutição do leite, quando passa para os alimentos sólidos podem apresentar dificuldade na mordida e mastigação.

Havendo estes casos, os pais devem procurar ajuda de profissionais especializados para ajuda com alimentação dos seus filhos, que são: pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, enfermeiro, nutricionista e fonoaudiólogo. (PUESCHEL, 2009).

Pessoas com SD têm menos neurônios corticais, densidade neuronal geral diminuída, estruturas dendríticas anormais, membranas celulares alteradas e mielinização neural atrasada (MILLER, LEDDY, MIOLO & SEDEY, 1993). A morfologia das ramificações dendríticas na SD mostra aspecto anormal. As ramificações podem ser maiores e tortuosas em alguns neurônios e extremamente menores ou quase ausentes em outros. O quanto a redução de produção de ramificações dendríticas é devida a fatores genéticos durante o desenvolvimento pré e pós-natal, e o quanto é secundária ao insucesso em responder ao ambiente, é difícil esclarecer. (FLOREZ, 1993 apud TRISTÃO; FEITOSA, 2015, p. 128).

Outro problema sério é a obesidade, um problema de saúde pública atual, onde as crianças com SD não fogem deste problema. Principalmente, porque os pais no ato de amor deixam os filhos fazerem e comerem o que quer contribuindo para o aumento de criança SD com sobrepeso ou obesidade mórbida. Assim como para qualquer criança normal, é necessário um apoio alimentar educativo para crianças com SD, com a participação da família, do nutricionista e de uma equipe interdisciplinar, para que elas cheguem à idade adulta saudável, sem sobrepeso e sem obesidade (GIARETTA; GHIORZI, 2009).

Theodoro e Blascovi-assis, (2009), citando estudos de Al-Husain, (2003); Chumlea e Cronk (1981) e Damiani e Oliveira (2004), relatam que a população com SD apresenta maior porcentagem de excesso de peso em crianças e adolescentes quando comparada com a população sem a síndrome. Os autores também chamam a atenção para a grande incidência de hipotireoidismo em adolescentes com SD, em torno de 50%, sendo que esta disfunção está associada aos altos índices de sobrepeso e obesidade. (THEODORO; BLASCOVI-ASSIS, 2009).

Mesmo com avanço da medicina no tratamento de crianças com SD, ainda temos um alto índice de mortalidade principalmente nos primeiros meses ou anos de vida. Mas conseguiram aumentar o tempo de vida destes indivíduos com SD. Mesmo assim, a mortalidade dos últimos 10 anos difere significativamente em crianças com (44,1%) e sem (4,5%) defeito cardíaco congênito, especialmente quando combinado com malformação gastrointestinal (PIETRO, 2002).

É um cromossomo acrocêntrico, o centrômero está localizado próximo a extremidade superior, de cromossomos homólogos ou de cromátides irmãs. Durante a replicação ou duplicação, pode acontecer na Meiose I, onde ocorre a separação dos cromossomos homólogos e na Meiose II, quando ocorre a separação das cromátides irmãs. Na Meiose I acontece a primeira divisão cromossômica com a não-disjunção, uma célula fica com 23 pares e a outra fica sem o cromossomo 21. Acontece em 90 % dos casos com as células maternas. (CARVALHO, 2019).

TRISSOMIA SIMPLES OU POR NÃO-DISJUNÇÃO, ocorrem em 95% dos casos de Síndrome de Down, isto é, dois cromossomos do par 21 não se separam durante a divisão celular normal. Nesse tipo de trissomia, os três cromossomos são bem identificados e ficam separados entre si.(PUESCHEL,1993). A TRANSLOCAÇÃO (3 a 4% dos casos), quando o material genético sobressalente pode estar associado à herança genética e é muito raro. Neste caso, todas

as células possuem 46 cromossomos, no entanto, parte do material de um cromossomo 21 adere-se ou transcola para algum outro cromossomo. Este fato pode acontecer antes ou durante o momento da concepção. Nestas situações, as células dos indivíduos com Síndrome de Down têm dois cromossomos 21 normais, no entanto, encontramos também material adicional proveniente do cromossomo 21 aderido a algum outro cromossomo, o que dá ao indivíduo as características da Síndrome de Down. A translocação se produz quando uma porção do cromossomo 21 se adere a outro cromossomo durante a divisão celular. MOSÁICO, ocorre em apenas 1% das crianças, neste caso, a primeira célula do embrião é normal e o erro ocorre no momento que o feto desenvolve ( DANIEL SKI, 1999). Portanto, quando a criança nasce, encontram-se células com 47 cromossomos e células com o número normal de cromossomo (46). É uma situação em que as pessoas possuem células normais e células trissomias. O diagnóstico inicial é feito, normalmente, pelos fenótipos, no entanto, para ter um diagnóstico definitivo é necessário um estudo cromossômico, realizado por um geneticista (MACÊDO, 2002).

A translocação é a transferência de um cromossomo para um cromossomo não homólogo. O cromossomo extra fixa-se a outro cromossomo acrocêntrico que podem ser os de números 14, 21 ou 22. O cromossomo sofre uma quebra e se une a outro, produzindo um cromossomo com tamanhos diferentes. Em aproximadamente, três a quatro por cento dos casos. O cariótipo é normal com 46 cromossomos. (CUNNINGHAM, 1990; PUESCHEL, op. cit.; WERNECK, op. cit. apud MARTINS, 2008, p. 44).

Na trissomia por mosaicismo, que varia em torno de dois por cento dos casos, ocorre nas primeiras divisões celulares, as crianças nascem com duas porções de células diferentes, com 46 e 47 cromossomos, simulando uma forma parcial da trissomia, com menos comprometimento do indivíduo. (MUSTACCHI, 2000, p. 835).

Devido a esses fatores genéticos, as crianças e adolescentes com SD em idade escolar têm organização gramatical pobre. No entanto, todo o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto social dependerá das estimulações recebidas. O uso do gênero, expressão dos tempos verbais, relações sujeito-verbo e substantivos-adjetivos tende a ser problemático. Para facilitar a compreensão devemos optar por enunciados de tamanho médio, com frases curtas e médias formuladas no presente. Porém, não significa que não aprenderão, embora tenha um prejuízo cognitivo, cada criança é única e a deficiência não é uma incapacidade. (TRISTÃO; FEITOSA, 2015, p. 130).

O desenvolvimento na síndrome de Down ocorre com o atraso quando comparado com o de crianças com desenvolvimento neuropsicomotor típico. Mas

estudos têm mostrado que a estimulação é de extrema importância no processo de desenvolvimento desse grupo específico, ao oferecer maiores oportunidades de experiências ( BONOMO; ROSSETI; 2010).

Uma concepção ainda muito presente em relação aos portadores DA síndrome de Down é a de que esses se desenvolvem todos da mesma maneira, ou seja, apresentam as mesmas características, incapacidades e limitações orgânicas motoras e cognitivas (LONDON apud BISSOTO 2005).

O desenvolvimento motor é dependente da biologia, do comportamento e do ambiente e não apenas da maturação do sistema nervoso. Quando a criança nasce, o seu Sistema Nervoso Central ainda não está totalmente desenvolvido. Ela percebe o mundo pelos sentidos e age sobre ele, criando uma interação que se modifica no decorrer do seu desenvolvimento. Deste modo, por meio da sua relação com o meio, o Sistema Nervoso Central se mantém em constante evolução, em um processo de aprendizagem que permite sua melhor adaptação ao meio em que se vive. (GOLDBERG, 2002).

Cada criança apresenta seu padrão característico de desenvolvimento, visto que suas características inerentes sofrem a influência constante de uma cadeia de transações que se passam entre a criança e seu ambiente. Mesmo assim, existem características particulares que permitem uma avaliação grosseira do nível e da qualidade do desempenho. (GOLDBERG, 2002)

O desenvolvimento motor das crianças com a síndrome é parecido com a de crianças normais, a única diferença são as etapas, estas se apresentam lentas. O desenvolvimento sensório motor começa com movimentos das mãos e do corpo da criança, quando ela descobre seu rosto, seu corpo. A criança conhece suas mãos e os dedos colocando-os na boca, juntando as mãos e brincando com elas. Aprende através de texturas, formas e temperatura dos objetos tocando-os e levando a boca, conhece seu próprio tamanho quando alcança objetos e pessoas, quando engatinha por baixo dos moveis ou quando sobe neles. Enfim, elas descobrem seu ambiente indo de um lugar para outro, rolando e se arrastando, engatinhando e mais tarde andando (GOLDBERG, 2002).

Há várias características relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança portadora da síndrome de Down em seus primeiros cinco anos de vida. O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e as dificuldades na produção da fala que

são apresentados por essas crianças resultam em um vocabulário mais reduzido. Fato que frequentemente faz com esses indivíduos não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado, levando-os a serem subestimados em termos de desenvolvimento cognitivo (BUCKEY; BIRD, 1994 apud BISSOTO, 2005).

De acordo com Vygotsky (1999, p.99) desde o início do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive. Enfatiza a importância dos processos de aprendizado, em que segundo ele, desde o nascimento estão relacionados ao desenvolvimento da criança. O desenvolvimento, em parte é definido pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

## **2.1 Aprendizagem com Síndrome de Down**

O desenvolvimento do ser humano consiste em uma interação entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, é algo bastante complexo. No caso das crianças com SD, elas usam a linguagem como forma de expressar seus desejos, vontades, necessidades, brincar e interação com outras pessoas.

O desenvolvimento da aprendizagem vem da integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução da linguagem, percepção, esquema corporal, orientação temporal-espacial. Observamos em algumas crianças com SD, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem. Outras dificuldades que aparecem no desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organização cognitiva e conduta, debilidades de associar e programar sequência (SILVA, 2002).

As possibilidades de desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down podem atingir sua efetivação em um mundo mais justo e sem o ranço do preconceito. Aos professores cabe trabalharem na busca de informação e conhecimento que possam melhorar o processo de inclusão que instalem os alunos especiais em

diferentes contextos sociais. É importante destacar o conhecimento do diagnóstico da SD não pode alterar o compromisso dos professores com a formação e com o investimento educacional para melhorar a qualidade de vida. Segundo Alves (2007, p. 41).

A inteligência da criança com Síndrome de Down cresce com as especificidades apresentadas nos sujeitos, ou seja, não existe assim tempo fixo o desenvolvimento da aprendizagem. Outro aspecto importante é ter atividades curtas, atividades prolongadas não funcionam pela facilidade de perder a concentração. Algumas crianças aprendem a ler e a escrever com certa rapidez, outras precisam de um tempo mais longo. É necessário planejar atividades que se adequem ao tempo de realização de cada criança. Lembrando que não se deve cobrar das crianças com a síndrome um tempo de atenção mais prolongado (ALVES, 2007).

Para o pleno desenvolvimento da linguagem escrita e falada há criança com a síndrome tem que ter um contato social amplo e diversificado, além da convivência familiar e escolar. Frequentando diversos grupos sociais para que possa enriquecer o seu vocabulário, a instalação e articulação dos sons e produzir texto orais e escritos (CASTRO, 2002).

Crianças com SD têm uma memória auditiva de curto prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas. Se elas envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas, essa dificuldade pode ser minimizada caso as instruções sejam acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (BISSOTO, 2005).

O atraso psicomotor está nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação motora, a sensibilidade, o esquema corporal e a orientação espaço temporal. Para amenizar essa problemática, a estimulação precoce é essencial para todas as crianças, inclusive as com SD (COTRIM; RAMOS, 2011).

Estas dificuldades ocorrem por causa da imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências destas funções dificultam principalmente as atividades escolares. Com habilidade cognitiva abaixo da média, geralmente variando de uma deficiência intelectual leve à profunda, estima-se que a incidência é de 1 a cada 800 ou 1000 nascimentos para que seja apresentado

um quadro de deficiência profunda. 19 Apresentam maior dificuldade de concentração durante médios e longos períodos, e por isso, as atividades devem ser estimulantes e suficientes para lhes captar a atenção. Isso repercute em dificuldades na aquisição da linguagem oral, devido à pequena cavidade bucal e ao próprio atraso provocado pela síndrome. (LIMA, 2009).

Os processos psicológicos básicos mais prejudicados pela presença do cromossomo 21 são os de percepção auditiva, atenção, cognição, motivação e linguagem (TRISTÃO, FEITOSA, 1998).

Com a deficiência, a criança desenvolve mais lentamente, comparada a outra criança sem a Síndrome. Assim, a aprendizagem de habilidades novas, a atenção durante um longo período de tempo e a memorização das coisas que aprende pode ser uma tarefa difícil, mas não impossível. Alguns estudos têm mostrado que as crianças com SD aprendem a ler mais facilmente através do uso da tecnologia, como o computador que auxilia no desenvolvimento da linguagem. Provavelmente porque sua memória visual é melhor que sua memória auditiva (CASARIN, 1999).

De fato, muitos pesquisadores observaram que os cuidados e a estimulação que a criança recebe no ambiente familiar são muito importantes no desenvolvimento da linguagem oral, pois ela passa a maior parte do seu tempo com a família. Mesmo com a ajuda de profissionais e estimulação no ambiente familiar, é necessário um período longo para comunicar-se com um bom vocabulário e uma boa articulação das palavras (TRISTÃO; FEITOSA, 1998).

Ao fazer uso dos gestos com uma forma de expressar a comunicação, o interlocutor promove um incentivo para as crianças que não consigam se expressar oralmente. Outra ferramenta que vai ajudar é o ensino da leitura, pois a linguagem escrita passa a ter forma de desenho. O que está escrito pode ser visualizado durante o tempo necessário para que ela possa processar e recordar posteriormente (LIMA, 2009).

As dificuldades físicas, motoras e psíquicas problematizam o desenrolar das atividades escolares, e estas ocorrem por causa da imaturidade nervosa, dificultando as funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. Uma das funções mais importantes é a linguagem que acaba se desenvolvendo mais lentamente nas crianças com SD (SANTOS, 2005).

Alguns pontos importante do processo de desenvolvimento da aprendizagem, são eles: estruturar seu 20 autoconhecimento; desenvolver seu campo perceptivo; desenvolver a compreensão da realidade; desenvolver a capacidade de expressão; adquirir hábitos de bom relacionamento; adquirir destreza com materiais de uso diário; atuar em situações do dia a dia; adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho espaço tempo e ordem; desenvolver interesses, habilidades e destrezas que o oriente em atividades profissionais futuras; ler e interpretar textos expressos em frases diretas; entre outros (SILVA, 2002).

Todas as ações de desenvolvimento da criança com SD devem começar a partir do seu nascimento, pois a fase que compreende o período de zero a três anos de idade merece cuidados especiais, e é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Essas estratégias visam a facilitar o desenvolvimento de seu potencial nas áreas de socialização, linguagem, cognição, motora e atividades de vida diária. A participação da família é fundamental nesses programas de estimulação, que pode auxiliar o desenvolvimento motor e social.

As escolas regulares devem ampliar as suas capacidades para integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem de ser de qualidade. “Os programas de integrados dos indivíduos não são um luxo, e sim necessários no movimento de integração” (FONSECA, 1987, p. 23).

Na escola, deve-se defender a inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais, como única saída para fazer valer os direitos constitucionais de todo cidadão, e contra a exclusão social. A criança ainda não tem preconceitos. Se a escola mostra que a sociedade é formada por pessoas diferentes, a criança acaba se tornando um cidadão mais consciente. A escola deve disponibilizar oportunidades no desenvolver de habilidades aos educandos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, segundo VYGOTSKY (1994):

Portanto se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentes do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras.

Ao professor cabe a tarefa de perceber “[...] que tais potencialidades são reais e que existe uma base de maturidade (Piaget), ainda incompleta, porém suficiente

para incorporar aprendizados mais complexos (Vygotsky).” (DIAZ-RODRIGUEZ, 2010, p. 02).

Para MAHEU (2008), para o docente interferir na aprendizagem precisa ter saberes essenciais, tais como: os de ordem didática, que inclui a relação entre o professor e o objeto de conhecimento, e a ordem psicopedagógica, que significa a atenção ao processo de aprendizagem do aluno. Além disso, a autora incorpora os saberes lúdicos e criativos como complemento aos anteriores, e tão necessários ao fazer do professor e ao aprender do aluno.

O professor, ao trabalhar com a língua escrita e fazer uso da intervenção pedagógica no apoio ao aluno ou grupo, é responsável por organizar métodos para ajuda na aprendizagem da leitura e escrita dentro do modo particular de concebe o conhecimento do indivíduo. (VARELLA, 2001; COLL, 2009).

Em outras palavras, pode-se afirmar que: "o saber dos docentes sobre a leitura e a escrita, combinado ao conhecimento do modo pelo qual a criança realiza o processo de aprendizagem, abre novas perspectivas para a prática docente do alfabetizador". (VARELLA, 2001, p.29).

Para Teberosky e Colomer (2003) o trabalho pedagógico aplicado deve se desdobrar em construir um ambiente rico em atividades diversas de leitura e de escrita de forma compartilhada, desenvolvendo o conhecimento. O docente atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

A zona de desenvolvimento proximal, estudada por VYGOTSKY (1998) e colaboradores, aborda a importante aprendizagem, revela a necessidade de análise sobre o ensino escolar que precisa considerar a aprendizagem previa da criança, adquirida antes dela entrar para a escola.

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

A etapa do desenvolvimento potencial é o processo inicial da aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula, onde a criança não tem maturação necessária para fazer as atividades sozinhas, mesmo com auxílio do professor que lhe oferece dicas e pistas, que Vygotsky chama de “brotos” ou “flores”. (DIAZRODRIGUEZ, 2010).

As crianças com SD, diante dos conteúdos podem usar das técnicas de aprendizagem como as exemplificações orais, repetições, definições e esclarecimentos que possam apoiar a compreensão e a aprendizagem. O conhecimento se constitui na troca de saberes entre o professor e o aluno. O professor oferece caminhos para o atingir da aprendizagem até mesmo no uso de brinquedos (DIAZ- RODRIGUEZ; BEGROW, 2009).

### **3 Conteúdo Geral do Referencial Teórico**

#### **3.1 Hipóteses de Investigação**

Em relação as etapas “levantamento das fontes bibliográficas e leitura analítica e exploração das fontes bibliográficas” foram realizadas seguindo três passos: Inicialmente, analisou-se todos os estudos identificados pelas combinações das palavras-chave, por meio da análise do título do estudo, respeitando os critérios supracitados.

Em seguida, observou-se, por meio dos resumos, informações relevantes e condizentes ao tema tratado, bem como aos questionamentos e critérios estabelecidos. Nos casos em que o título ou o corpo do resumo deixaram margens de dúvidas, estes foram lidos na íntegra para posteriormente serem julgados.

##### **3.1.1 Identificação de Variáveis**

Após definir o tema da pesquisa, os sujeitos do estudo e local onde a pesquisa seria realizada, foram definidos os métodos para a coleta de dados.

Desta forma, optou se pela entrevista, observação e análise documental como forma de desenvolvimento do estudo. Os nomes dos sujeitos envolvidos no estudo, escola e local de realização da pesquisa, serão trocados por pseudônimos para

preservar a identidade dos participantes. Segundo orientações do código de ética, todos os participantes assinaram o termo livre de consentimento.

Observou também que: “A linguagem foi outra área que precisou ser trabalhada, pois eles falavam com muita dificuldade e quase não dava para entendê-los” (LIMA, 2016, p. 40).

As crianças com Síndrome de Down têm dificuldades na fala, por isso é preciso desenvolver as capacidades de utilizar a fala e a escuta, de forma cada vez mais competente em diferentes contextos, ampliando suas possibilidades de interação social. Por essa razão elaborou uma avaliação diagnóstica, “o plano de ensino foi pautado em cima de avaliação diagnóstica realizada com os alunos” (LIMA, 2016, p.42).

Partindo dessa avaliação diagnóstica foi possível verificar o que os alunos já sabem, quais conhecimentos eles possuem e, a partir desses saberes, elaborar um plano de aula que será trabalhado e adaptado ao planejamento anual, produzindo em seus alunos a construção do saber mesmo diante de suas dificuldades.

Dessa forma, percebe-se que, apesar dos desafios apresentados no processo de inclusão do aluno, principalmente quanto à interação social dele, torna-se possível contornar as dificuldades quando se admite a existência de barreiras à inclusão que só serão superadas quando família e escola trabalham juntas em prol de se alcançar um objetivo comum.

### **3.1.2 Definição Conceitual de Variáveis**

É importante ressaltar a importância das práticas pedagógicas em sala de aula para se trabalhar com crianças com Síndrome de Down. Tal prática tem a característica de cada um no seu particular, envolve atividades pedagógicas que desenvolvam várias áreas para que se estimule o desenvolvimento de cada aluno, desenvolver as capacidades de utilizar a fala e a escuta, de forma cada vez mais competente, em diferentes contextos, ampliando suas possibilidades de interação social. Partindo desse pressuposto, Lima afirma a importância de diagnosticar, “Diagnósticos

realizados permitiram mapear dificuldades de cada um em seu particular e auxiliou a montar intervenção pedagógica de forma individual e coletiva” (LIMA, 23 2016, p. 12).

De acordo com esse artigo, percebe-se que o legislador entende que mesmo o atendimento especializado para os alunos com deficiência deve ser realizado de preferência na rede regular de ensino. Vale ressaltar que o convívio dos alunos com ou sem deficiência além de permitir a inclusão contribui para a quebra de ações discriminatórias e pode ajudar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, além de ajudar a superar o preconceito e permitir o desenvolvimento de pessoas mais conscientes sobre a necessidade de nos tornarmos uma sociedade mais inclusiva. (MANTOAN, 2015, p.40)

### 3.1.3 Definição Operacional de Variáveis

**Tabela 1.** Definição Operacional de Variáveis

| <b>Variables</b>              | <b>Dimensiones</b>     | <b>Indicadores</b>                | <b>Itens</b>                             |
|-------------------------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Ações e metodologias</b>   | <b>Tipo de ação</b>    | Adaptações curriculares           | Uso de materiais adaptados               |
| <b>Adotadas</b>               |                        | Recursos pedagógicos específicos  | Utilização de recursos audiovisuais      |
| <b>Estrutura e processos</b>  | <b>Ambiente físico</b> | Acessibilidade arquitetônica      | Rampas de acesso                         |
| <b>de incluso</b>             |                        | Recursos didáticos adaptados      | Mesas e cadeiras adaptadas               |
|                               |                        | Suporte e formação de professores | Capacitação em educação inclusiva        |
| <b>Importância da incluso</b> | <b>Reconhecimento</b>  | Valorização da diversidade        | Promoção de eventos culturais inclusivos |
| <b>de forma eficiente</b>     |                        | Impacto positivo na aprendizagem  | Melhoria nos resultados acadêmicos       |
|                               |                        | Igualdade de oportunidades        | Acesso a recursos educacionais adequados |

Para compreender melhor as necessidades, vimos que a qualidade do ensino se relaciona com metas de aprendizagem, organização e preparação do corpo docente, instalações adequadas e práticas didáticas, planos pedagógicos que permitam ao aluno tornar-se um ser consciente.

É necessário facilitar e promover intervenções que favoreçam e garantam essa inclusão para conhecer o mundo natural e social por meio de atividades exploratórias e lúdicas. Desse-se a sociabilidade, a capacidade de fazer amigos e de organizar se em grupo, respeitando e sendo respeitado. A capacitação dos professores favorece a aprendizagem dos alunos com síndrome de Down, apoia a educação inclusiva, constrói conhecimentos sobre os fenômenos físicos, químicos e biológicos, relacionando-os às experiências do cotidiano, pois em sala de aula é possível promover interação.

Essas anotações cotidianas são importantes para que se faça um acompanhamento do desenvolvimento desse aluno e quais evoluções estão acontecendo, sendo também encaminhadas a outros profissionais que o acompanham: “Essas informações ajudaram o neurologista, o fisioterapeuta a fonoaudióloga e os outros da equipe a entender melhor o quadro de cada aluno” (LIMA, 2016, p. 14).

Para ajudar a trabalhar a convivência entre os alunos e ajudar nos problemas cotidianos, deve-se anotar em uma ficha os acontecimentos do dia a dia, os comportamentos e atitudes para auxiliar na hora da intervenção. Dessa forma, “a análise desta ficha de procedimento serviu para melhorar o atendimento individual com os alunos e também em grupo, no que se refere principalmente à questão da agressão física que sofriam entre eles.” (LIMA, 2016, p. 14)

Deve-se trabalhar o respeito com o colega, orientar não bater, principalmente quando não compreendido, pode usar o visual trabalhando cartazes para que relacione suas práticas. Segundo Lima (2016, p. 16), “os combinados foram regras estipuladas em sala de aula pelos alunos em conjunto com a professora, que foram escritos na lousa e depois transcritos para um cartaz que ficou pregado no mural da sala, para que os alunos não esquecessem”. Esses combinados ajudam a manter a disciplina em sala de aula, assim os alunos entendem que é necessário o comportamento positivo a ser imitado através da imagem do cartaz e criar uma rotina nas práticas sociais, ensina a trabalhar os dias da semana, os meses do ano as

estações com cartazes de calendários, de higiene pessoal e do ambiente em que vivemos.

## **4 MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 Contexto de Pesquisa (Local de Estudo)**

O presente trabalho teve como local de estudo o Centro Municipal de Educação Infantil professora Marineide Nunes de Brito , está situado à rua Vivaldo de Assis Curvello , s/n , no bairro São Francisco Xique-xique/Ba,Brasil. composto de 52 funcionários, sendo 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 coordenadora; 1 secretaria; 8 professores regentes e 15 professores assistentes; 5 cuidadores, 17 operacionais e merendeiras e 3 guardas.

Funcionando aos turnos matutino e vespertino, do maternal com crianças de 6 meses até o grupo 5, com crianças de 5 a 12 meses composto de 5 funcionários, entre eles 22 professores, 5 cuidadores, 17 operacionais, 5 merendeiras e 3 guardas, 1 diretora, 1 vice-diretor, 1 secretária e 1 coordenador.

#### **4.1.1 Foco da Pesquisa**

Para conduzir o artigo, a pesquisa escolhida foi a de natureza bibliográfica e de pesquisa de campo, por meio de uma revisão de literatura, com uma abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32).

Conforme elucida Severino (2013, p. 76):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

#### **4.1.2 Abordagem Metodológica**

Para desenvolver o trabalho do Mestrado, além da pesquisa bibliográfica, foi escolhida a utilização da metodologia Observação Participante, que permite o levantamento de dados e informações necessárias sobre o desenvolvimento dos alunos da educação básica.

A metodologia do estudo foi bibliográfica e teve como finalidade compreender um conjunto de técnicas e métodos que permitiram levar ao conhecimento científico pertinente. Essa pesquisa se refere ao instrumento de captação ou manipulação da realidade associada a caminhos, formas, métodos e procedimento que fará com que atinja um determinado fim (VERGARA, 2009).

A metodologia significa a organização de um estudo sistemático, com base numa pesquisa, investigação, ou seja, um método de estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, é definido como o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizado para fazer uma pesquisa científica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O objetivo de uma metodologia bibliográfica é aplicar procedimento que visa atender a descrição de um fato científico, desenvolvido com materiais já elaborados, como: livros, artigos, revistas online, monografias, dissertações teses e congressos, que serviram como embasamento para o desenvolvimento presente no estudo (GIL, 2008).

#### **4.1.3 Escopo**

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, método de investigação científica que focaliza no caráter subjetivo do objeto analisado. Tem o intuito de obter dados descritos sobre pessoas e não procura enumerar, mas auxiliar no entendimento detalhado de todas as informações que foram adquiridas no decorrer do processo.

Desse modo, a pesquisa qualitativa pressupõe uma integração do pesquisador aos espaços pesquisados, processo que fundamenta a criação de um cenário para a pesquisa e que interfere no posicionamento e na expressão dos participantes da investigação. Para tanto, “o diálogo se transforma em ferramenta central, em função da qual se organiza a investigação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47).

A avaliação deve ter sempre a preocupação com resultados na aprendizagem dos alunos. Os critérios desta avaliação explicitam as expectativas considerando os objetivos e conteúdos propostos para a organização lógica e interna às particularidades de cada momento da escolaridade, possibilitando assim aprendizagem a cada etapa do desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social em uma determinada situação.

A educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Esta pesquisa de caráter bibliográfico visa focar a inclusão e em especial às crianças com Síndrome de Down com o objetivo de analisar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e motor dos portadores dessa deficiência, além do mais visa informar sobre o que é essa deficiência, conhecendo os possíveis problemas que afeta o desenvolvimento dentro da sociedade e suas características principalmente em relação ao apoio familiar e da escola.

O interesse por este tema partiu da realidade do nosso município onde se encontra hoje com um enorme número de alunos com inúmeras deficiências. Este documento tem a finalidade de ampliar a relação de inclusão dessas pessoas, pois além de enfrentarem os problemas característicos da deficiência, lamentavelmente sofrem com a ignorância e o preconceito, muitas vezes pela falta de conhecimento em não saber de suas limitações e capacidades especiais. É necessário, portanto, explorarmos os instrumentos e estar alicerçado de orientação adequada de forma a dignificá-la como ser humano inserindo-a socialmente como um cidadão capaz de opinar e tomar decisões.

#### **4.1.4 População e Amostra**

A educação inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Esta pesquisa de caráter bibliográfico visa focar a inclusão e em especial às crianças com Síndrome de Down com o objetivo de analisar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e motor dos portadores dessa deficiência, além do mais visa informar sobre

o que é essa deficiência, conhecendo os possíveis problemas que afeta o desenvolvimento dentro da sociedade e suas características principalmente em relação ao apoio familiar e da escola.

O interesse por este tema partiu da realidade do nosso município onde se encontra hoje com um enorme número de alunos com inúmeras deficiências. Este documento tem a finalidade de ampliar a relação de inclusão dessas pessoas, pois além de enfrentarem os problemas característicos da deficiência, lamentavelmente sofrem com a ignorância e o preconceito, muitas vezes pela falta de conhecimento em não saber de suas limitações e capacidades especiais.

É necessário, portanto, conhecermos instrumentos e estar alicerçado de orientação adequada de forma a dignificá-la como ser humano inserindo-a socialmente como um cidadão capaz de opinar e tomar decisões.

#### **4.1.5 Técnica e Instrumentos de Coleta de Dados**

O pesquisador se coloca na mesma posição dos pesquisados, para interagir com eles em todas as situações, acompanhando suas manifestações nos diferentes momentos vividos por eles, registrando descritivamente os elementos observados, as análises e considerações sobre as dúvidas e questões que surgem ao longo da pesquisa (SEVERINO, 2007).

Observação é uma técnica de pesquisa, ou, “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p.124).

A Observação Participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.90)

#### **4.1.6 Procedimento de Coleta de Dados**

Como referencial teórico, além da coleta de dados através de um questionário feito com os professores, foi utilizado autores como Brasil (1996), Kishimoto (1997, 2010), Vygostsky (1998), Piaget (1998) e Brougère (2002) e alguns documentos oficiais, entre outros.

#### **4.1.7 Técnica de Análisis de los datos**

As análises que emergiram durante a pesquisa a campo foram classificadas em pontos de análises. O primeiro ponto de análise consiste na adaptação escolar das crianças, visto que este foi um fator evidente e bastante presente durante as observações realizadas, não podendo ser desconsiderado.

Já o segundo ponto de análise constitui-se das situações de aprendizagem planejadas. As situações planejadas são as que exigiram um planejamento por parte das professoras, visto que apenas ela planeja as situações propostas para a turma.

O terceiro ponto de análise refere-se à rotina da turma, ou seja, momentos da rotina, como alimentação, que fazem parte do dia a dia na escola. Salienta-se que, apesar de não exigirem um planejamento, estes momentos também podem ser pedagógicos e são importantes por promoverem aprendizagens das crianças.

## 5 DISCURSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Tabela 2. **Resultados Integrados da Pesquisa**

| <b>Objetivos Específicos</b>                                                                                              | <b>Resultados</b>                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Verificar a aceitação e desafios encontrados pelos professores em incluir o aluno com Síndrome na rede regular de ensino; | Realidade de cada estudante;<br>Qualidade dos professores.                       |
| Identificar quais os fatores que facilitam ou inibem o aprendizado de alunos com Síndrome de Down;                        | Brinquedos facilitadores;<br>Aprendizado rápido;<br>Aprendizagem dos portadores. |
| Observar como vem ocorrendo o processo de inclusão dos alunos como Síndrome de Down.                                      | Empatia pelos professores;<br>Experiencia profissional.                          |

### 5.1 Apresentação dos Dados Coletados (Questionário Aplicado aos Professores)

#### 5.1.1 Questionário 1 – Professora Dinalva Pires Rocha (Graduada em pedagogia e pós-graduada psicopedagogia e gestão escolar)

- a) Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais?

*“Sim”*

- b) A escola onde se atua disponibiliza recursos pedagógicos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos portadores de síndrome de down?

*“Infelizmente não”*

- c) Observando a estrutura da escola onde atua, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão dos alunos portadores de síndrome de down?

*“Ambiente adequado, materiais, profissionais capacitados...”*

- d) No seu primeiro contato com o portador de síndrome de down, o que você sentiu?

*“Desmotivada, pois não existe acompanhamento familiar”*

- e) Na sua opinião, qual a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com síndrome de down?

*“Praticamente nenhuma, tudo fica na responsabilidade do profissional”*

### **5.1.2 Questionário 2 – Professora Iêda Maria Figueirêdo da Silva (Graduada e pós-graduada em psicopedagogia)**

- a) Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais?

*“Não”*

- b) A escola onde se atua disponibiliza recursos pedagógicos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos portadores de síndrome de down?

*“Não”*

- c) Observando a estrutura da escola onde atua, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão dos alunos portadores de síndrome de down?

*“A falta do material e curso preparatório para melhor desenvolver o trabalho”*

- d) No seu primeiro contato com o portador de síndrome de down, o que você sentiu?

*“Curiosidade, porque são consideradas crianças inteligentes”*

- e) Na sua opinião, qual a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com síndrome de down?

*“A família deve relatar as limitações e capacidades para ajudar no desenvolvimento da criança”*

**5.1.3 Questionário 3 – Professora Maria do Socorro Florêncio de Oliveira Nogueira (Graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Inclusiva)**

- a) Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais?

*“Não”*

- b) A escola onde se atua disponibiliza recursos pedagógicos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos portadores de síndrome de down?

*“Não”*

- c) Observando a estrutura da escola onde atua, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão dos alunos portadores de síndrome de down?

*“A falta do material e curso preparatório para melhor desenvolver o trabalho”*

- d) No seu primeiro contato com o portador de síndrome de down, o que você sentiu?

*“ Ainda não recebi aluno com síndrome de down”*

- e) Na sua opinião, qual a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com síndrome de down?

*“Essa parceria é essencial para o desenvolvimento psicológico, afetivo, cognitivo do aluno”*

**5.1.4 Questionário 4 – Professora Nayara Clemente da Silva (Graduada em pedagogia)**

- a) Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais?

*“Não”*

- b) A escola onde se atua disponibiliza recursos pedagógicos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos portadores de síndrome de down?

*“Muito pouco”*

- c) Observando a estrutura da escola onde atua, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão dos alunos portadores de síndrome de down?

*“Não”*

- d) No seu primeiro contato com o portador de síndrome de down, o que você sentiu?

*“Vontade de ajudar”*

- e) Na sua opinião, qual a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com síndrome de down?

*“Alguns pais na maioria das vezes não colaboram”*

#### **5.1.5 Questionário 5 – Professora Thaís Emanuelle Batista Pereira (Graduada e pós-graduação em Estudos Linguísticos e literários)**

- a) Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais?

*“Não”*

- b) A escola onde se atua disponibiliza recursos pedagógicos específicos para trabalhar com a inclusão de alunos portadores de síndrome de down?

*“Não”*

- c) Observando a estrutura da escola onde atua, no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão dos alunos portadores de síndrome de down?

*“Falta de materiais e cursos”*

- d) No seu primeiro contato com o portador de síndrome de down, o que você sentiu?

*“Desmotivada, pois não existe acompanhamento familiar”*

- e) Na sua opinião, qual a relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com síndrome de down?

*“A família deve relatar as limitações e capacidades para ajudar no desenvolvimento da criança”*

## 5.2 Análise de Dados

Para a realização das entrevistas foram elaborados roteiros prévios e foram enviados os termos de autorização aos pais para que fossem assinados. Após receber os mesmos assinados e de posse dos roteiros de entrevistas, elas foram realizadas sempre durante o recreio.

Concebemos a entrevista como um acontecimento marcado pela intersubjetividade, sem a neutralidade dos participantes, no qual as respostas do entrevistado não consistem em mera reiteração da memória, mas de reelaborações das lembranças no momento desse encontro (AUGRAS, 1997 Apud. FAVERO et al, 2009).

## 5.3 Resultados de Pesquisas Abrangentes

Através da explanação clara e objetiva respaldada pela pesquisa de autores verdadeiramente comprometidos com a causa dos deficientes e em especial aos portadores de Síndrome de Down este trabalho relata a grande importância de rever os conceitos da família, da sociedade e da escola no processo de inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, visando não tão somente à deficiência em si, mas a diferença como fator determinante para relacionar o desenvolvimento afetivo e social, dentro da perspectiva de crescimento e estimulação do potencial de cada um.

Esta pesquisa de caráter bibliográfico, embasado em vários autores como Claudia Werneck, Siegfried Pueschel, Maria Tereza Egler Mantoan Romeu Kazumi Sassaki, Augusto Cury, além de outros que mesmo tendo vivido em época bastante anterior a nossa, acabaram contribuindo com suas idéias e reflexões sobre uma melhor qualidade de vida para todos, como é o caso de algumas pessoas famosas que apesar de suas deficiências não deixaram de brilhar como é o caso de:

Sócrates, de Thomas Edson que nasceu com a cabeça grande e as escolas o excluíram, sendo ensinado por sua mãe em casa, do galã Tom Cruise e da famosa escritora policial Agatha Cristie que são dislexos e decoram seus papéis e artigos por meio de gravador e o pesquisador Albert Einstein que só falou aos quatro anos e só conseguiu ler aos onze.

Vale enfatizar que apesar desta pesquisar atender uma linha de pesquisa bibliográfica, foram observados comportamentos e atitudes em algumas escolas, visto que atendem alunos com inúmeras deficiências, constatando enfim que as práticas são exclusivamente a exposição oral e a prática de exercícios de fixação, com algumas tarefas descontextualizadas, não havendo um crescimento em relação às outras crianças ditas normais.

A pesquisa tem um caráter reflexivo, devendo ser interpretados na ótica de uma intenção exploratória, o que afasta quaisquer conclusões acerca das análises obtidas, paralelamente, foi realizado pesquisas em sites, revistas, livros e periódicos, que serviram de guia para uma etapa profunda da pesquisa, baseado em uma estrutura metodologicamente dialética, sem deixar de se ser uma abordagem crítica e que produza uma atitude também crítica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com crianças portadoras de Síndrome de Down é desafiador ao sistema educacional atual, necessitando de mudanças fundamentais em seus métodos e estruturas, pois a inclusão social é um processo que contribui para a

construção e elaboração de um novo tipo de sociedade por meio da transformação em todos os ambientes físicos, na mentalidade das pessoas e dos padrões de comportamento que possuem, sobretudo a síndrome. São necessárias mudanças e adaptações, um planejamento bem elaborado, preparação e dedicação do professor, recursos e material de apoio, a fim de facilitar e promover intervenções que favoreçam e garantam essa educação, para conhecer o mundo natural e social por meio de atividades exploratórias e lúdicas.

Considera-se com isso que o fator principal dessa representação está relacionado a uma visão de homem mecanicista sobre a síndrome de Down e principalmente sobre o desenvolvimento humano, o que leva essas participantes a acreditarem que as crianças com síndrome de Down não se desenvolverão, por apresentar uma deficiência de ordem biológica. Por outro lado, acreditam que as crianças comuns, por não apresentarem nenhuma limitação em seu aparato biológico, desenvolverão suas habilidades espontaneamente.

No primeiro objetivo específico, para Vigotsky (1997) tanto as crianças com deficiência, quanto as sem deficiência, precisam interagir com o meio social para desenvolverem suas habilidades, pois o desenvolvimento só é impulsionado através das aprendizagens mediadas por alguém mais experiente.

No segundo objetivo específico, os resultados desse trabalho podem contribuir para criar caminhos possíveis para efetivação da educação inclusiva, bem como diminuir as barreiras atitudinais que impedem o pleno desenvolvimento das crianças em condição de deficiência. Além de possibilitar que novas representações sejam construídas em torno das potencialidades desses sujeitos. E com isso, mães, professoras e sociedade no geral possam ter um novo olhar para além da deficiência e que estes tenham uma concepção de homem, enquanto um ser constituído e constituidor de sua cultura.

No final, deve-se responder ao objetivo geral, diante dos desafios, os professores promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas aulas, pois a presença de crianças com deficiência na sala de aula pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos. Enfim, espera-se que os resultados encontrados neste estudo sirvam de base para uma análise crítica e reflexiva dentro da escola, possibilitando então

mudanças necessárias para que a educação inclusiva de fato aconteça dentro das salas de aula.

## RECOMENDAÇÕES

Portanto, para facilitar o entrosamento dos alunos e a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, o professor precisa buscar formas de entrosamento afetivo, tendo em vista o momento ou o contexto da aula. Precisa estar mais preparado emocionalmente para lidar com essa geração de seres inquietantes e inquietos. Fazer-se uma referência de conduta, 27 de ética, de afetividade e de amor por uma profissão. Em um mundo cada vez mais egocêntrico e virtual, pode-se ensinar com afeto e mostrar que com amor e prazer se ensina e também se aprende.

Dessa forma, as mães não podem se conformar com uma escola que trabalha com práticas homogeneizadoras, que nega a especificidade de cada um, nem tão pouco com uma escola que se detém a tarefas reduzidas e simplificadas de ensino que ofereçam aos alunos em condição de deficiência uma educação pautada nas suas dificuldades e não nas suas potencialidades. Quanto às professoras, é imprescindível que tenham um olhar para além da deficiência, e lembrar que as pessoas com síndrome de Down, também possuem 22 outros pares de cromossomos que lhes conferem um rol de diversidade.

Resta, portanto, a escola aqui pesquisada refletir e buscar novas medidas para promover adaptações necessárias para garantir a permanência e a aprendizagem de todos os alunos com NEE na escola. Incluir significa também uma parceria, reconhecer o outro, aceitar e ser aceito. A escola deve trabalhar esse processo de forma conjunta, sendo assim, necessita da ajuda tanto da sociedade como da família. Sendo a família o mais importante e o primeiro contato da criança com Síndrome de Down, oferecendo o suporte para a ampliação do contato social com o mundo e com os elementos da sociedade juntamente com a escola.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Alonzo B.; TAELE, Willian H. **A lectoescritura como prática cultural**. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987, p. 213-230.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

ABREU, Ana Paula Gomes de. **A evasão escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública do DF**. Monografia (graduação). Faculdade JK. Curso de Pedagogia. Taguatinga – DF, 2009.

AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1984.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria - duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BEYER, Hugo Otto. **Porque Lev Vygotski se Propõem a uma Educação Inclusiva?** Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial, Rio Grande Sul, n. 26, setembro 2005.

BRANDÃO, Sílvia Regina Silva. **Desempenho na Linguagem Receptiva e Expressiva de Crianças com Síndrome de Down**. Santa Maria/RS, 2006. p.150. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental** In: \_\_\_\_\_ (coord.) Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília, MEC/SEESP, 2007

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.3, p. 7-25, 1999.

BERGAMO, R. B. **Educação Especial: pesquisa e prática.** Ibpx, 2010 BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988

BERNARDIM, Jacques. **As crianças e a cultura escrita.** Tradução: Patrícia C. R. Reuliard. Porto Alegre; Artmed, 2003.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações.** Revista Bras. Ed. Esp. Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar, 2012.

BOFF, Josete; CAREGNATO, Rita Catalina Aquino. **História oral de mulheres com filhos portadores de Síndrome de Down.** Texto contexto enferm. Vol. 17. Florianópolis: 2008.

BRASIL. **O Processo de Integração Escolar dos portadores de necessidades educacionais no Sistema educacional brasileiro.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. 1ª. Ed. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Normas de pesquisa envolvendo seres humanos**. Res. CNS 196/96. Bioética; Suppl: 15- 25,1996.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. v.04, nº 1, Brasília: jan./jun. 2008.  
66

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusivo**. v. 1. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusivo**. v. 1. Brasília, 2010.

BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas emocionais**.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

CUNHA, M. S. Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental. 2015. 173 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARRARA, Sérgio (org.), et al. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CAVÉQUIA, Marcia Pagananini. **A escola é nossa: letramento e alfabetização**, 3º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

CURY, C. R. J. **Um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Brasília: MEC, 2005.

COSTA, S.F.G.; VALLE, E. R. M. **Ser ético na pesquisa.** João Pessoa; Ideia, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHATEAU, JEAN. **O Jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

COSTA, A. V. de. F. **Um estudo sobre didáticas e ações de orientação inclusiva.** 2006/2007. DANIELSKI, V. A síndrome de Down. São Paulo: Ave Maria, 1999. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

D'ALLONDANS, A. G. **L'exclusion sociale: les métamorphoses d'un concept:** 1960- 2000. Paris: Harmattan, 2003

DIAZ- RODRIGUEZ, Félix; BEGROW, Desirré. **A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigostskiana.** In: TENÓRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino (Orgs) Educação Básica. Salvador: EDUFBA, 2009. 67

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista brasileira de educação set-dez, n.18. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. p. 35-40, 2001.

DUVEEN, Gerard. **Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 261-293.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da cunha. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito a escola acessível.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2009.

DIAS, Viviane K.; DUARTE, Priscila S. F. **Idoso: Níveis de coordenação motora sob prática de atividade física generalizada.** Revista Digital, Buenos Aires, nº 89, Outubro de 2005.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEVÃO, C. **Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado.** Ensaio, vol.11, nº41, 2003.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004

FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. Singularid. FABRÍCIO, N. M. C; SOUZA, V. C. B.; ZIMMERMANN, V.B. **Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados.** São José dos Campos: Pulso, 2007

FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para educação básica**. São Paulo: Summus, 2007

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da C. Lopes, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.), 25ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14).

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.), 25 ed atualizada. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v.14)

FREIRE, Paulo. **O que é método dialógico de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e o empowerment?** In: FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phortes, 2005. 585p

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GIL, M. (Coord.) **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONZÁLEZ, E. **A educação Especial: conceito e dados históricos** In: \_\_\_\_\_ (coord.) Necessidades Educacionais Específicas. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 17-46

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Revista Inclusão. Brasília, 2005.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: **Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais** In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GRANDIN, A. B. **Aspectos do desenvolvimento da linguagem de um grupo de crianças com Síndrome de Down em contexto terapêutico grupal**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

JOVCHELIOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). Textos em representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p 63-85.

KOZMA, Chahira, **O que é síndrome de Down?** In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (Org). Crianças com e sem síndrome de Down guia para pais e professores. Porto Alegre: Artmed,2007

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2010. KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOZMA, Chaira. **O que é Síndrome de Down.** in: STRAY-GUNDERSEN, Karen (ORG). Crianças com Síndrome de Down: Guia para os pais e portadores. Porto Alegre:ARTMED,2007.

LEMONS, Claudia. Prefácio. In: TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 07-20, 1993.

LEONARDO, N.S.T. **Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas.** Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). v. 12, n. 2, p. 431-440, Julho/Dezembro, 2008.

LOPES, M. T. V. **Inclusão das crianças Autistas.** Lisboa, 2011. 232f. Dissertação (Mestre em Ciência da Educação) – Escola superior da Educação Almeida Garrett. Departamento de Ciência da Educação.

LOPES, V. P. et al. **Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, vol. 3, nº 1, 2003.

LIMA, S. W. de. **Arterapia: Um caminho para o desenvolvimento da autonomia dos jovens com SD.** 57 fl. Monografia. Pós-Graduação em Arte Terapia. Universidade Potiguar, Natal, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000. MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desafios da Escola Atual. Revista História da Pedagogia: Piaget**. São Paulo: Segmento. v. 1, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001. MAHEU, Cristina M. D. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edufba/Eduneb, 2008.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MANZINI, E. J. **Recursos Pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral**. Revista Mensagem da Apae. n. 84, v. 36, p. 17-21, 1999.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Perspect. 2000.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MORALES, P. V. **A relação professor-aluno - o que é, como se faz**. São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (orgs.) **Educação Especial: em direção a educação inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPICURUS, 2004 p. 27-40

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. MARTINS, G. de A. Manual para elaboração de monografias e dissertações. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MOSCATI, I.M.; BEÇAK, W. **Comportamento sexual e etiologia da síndrome de Down**. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, v 8. n 4, 1997.

MILLS, Nancy D. **A educação da criança com Síndrome de Down**. In: SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.p. 232-262.

MINAYO, M. C. de. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde. Públ. Rio de Janeiro. v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia, Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary. **Psicologia da aprendizagem: processos**, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009. 70.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva** In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. **Políticas para a inclusão**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009, (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Anna A. S. **Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down**. Cadernos de Educação. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, mai-ago, 2010.

ONRUBIA, Javier. **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. In: COLL, C. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2009.

PARO, Vítor. **Gestão Democrática da escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família**. Revista Interação em Psicologia, v.6, n.1, p. 167-176, 2002

PIMENTEL, Susana Couto. **(Com) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação da UFBA. Salvador: S. C. Pimentel, 2007.

PUESCHEL, S. M. et al. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 1993.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina R. **Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais**. In Aquino, Julio Gropa. *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e Práticas*. 8 ed. São Paulo: Summus, 1998.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artemed, 2002. 136p.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Contextos de determinação da prática profissional**. In: NOVOA, Antonio (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, H. J. **A família no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com SD**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Faculdades Integradas da Terra de Brasília, Distrito Federal, 2005. 71.

SANTANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p. 7 – 18, out. 2005

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto alegre: Artmed, 2003.

TRIACA, L.; NUNEZ, E.E.S; ZILLY, A. **A inclusão escolar do portador de síndrome de down**. In: EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 7, 2011. Paraná. Anais... Paraná: CESUMAR, 2011.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. Â. G. **Linguagem na Síndrome de Down. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol 14, pp 127-137, 1998.

TAPIA, J. A.; MONTERO, I. **Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar**. In: COLL. C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS J. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação - 2: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TELES, P. (2009). **Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário**. Lisboa: **Distema**. TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Amadora: McGrawHill.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOPCZEMWKI, Abram. **Aprendizado e- Suas Desabilidades - Como Lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2000.

VARELLA, Noely Klein. **Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização**. In: SARAIVA, Juracy A. (Org). *Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

UJIE, Najela Tavares. **Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais**, Revista Guairacá, Guarapuava, Paraná, n.25, p.9-23, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

VEIGA, M; M; QUENENHENN; A; CARGNIN; C. **O ensino de Química: Algumas reflexões**. Trabalho apresentado na I JORNADA DE DIDÁTICA - O ENSINO COMO FOCO, I FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 3ª. Ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOSHIKAWA, R. C. S. **Possibilidades de aprendizagem na elaboração de materiais didáticos de Biologia com educandos deficientes visuais**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Brincadeiras de Acordo com a BNCC**



### **Anexo 2. Brincadeiras de Acordo com a BNCC**



**Anexo 3.** Brincadeiras de Acordo com a BNCC

**Anexo 4.** Brincadeiras de Acordo com a BNCC

### Anexo 5. Aplicação do Questionário para Construção do TCC



Anexo 5.

## Anexo 6. Aplicação do Questionário para Construção do TCC



### Anexo 7. Aplicação do Questionário para Construção do TCC



## Anexo 8. Aplicação do Questionário para Construção do TCC

