

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

ANDREIA ALVES DA SILVA

**INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

MARINGÁ  
2016

ANDREIA ALVES DA SILVA

**INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá, como  
requisito parcial para obtenção do grau de  
licenciado em pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Ivone Pingoello

MARINGÁ

2016

ANDREIA ALVES DA SILVA

**INCLUSÃO: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciatura Plena  
em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia  
da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Pingoello

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ivone Pingoello (Orientadora)  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. Raymundo de Lima  
Universidade Estadual de Maringá

## **AGRADECIMENTOS**

Durante os quatro anos de graduação muitas pessoas passaram em minha vida e as mais importantes permaneceram ao meu lado, contribuindo significativamente na minha caminhada, me fazendo não desistir nas horas difíceis.

Em primeiro lugar eu agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida, me guiando e abençoando em todo o processo da graduação, proporcionando-me a conclusão de uma etapa importante.

Agradeço aos meus pais Cleuza e Francisco, por todo apoio, carinho, confiança e ajuda que sempre me deram.

A minha irmã Amanda por todo carinho e apoio.

Ao meu namorado Edivam que nesta reta final da graduação entrou na minha vida, me dando todo apoio, incentivo, carinho e amor.

Aos familiares que sempre incentivaram a realização da graduação.

Não poderia deixar de agradecer as colegas e amigas da graduação pelas batalhas enfrentadas. As amigas que conheci durante esses quatro anos que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis e bons, Maria Aline, Naira, Patrícia e Talita, companheiras que levarei para uma vida toda.

Agradeço especialmente a minha orientadora Professora Dra. Ivone Pingoello, que aceitou me orientar no processo deste Trabalho de Conclusão de Curso, a qual, contribuiu significativamente com o seu conhecimento e experiência na realização do mesmo. E não posso deixar de agradecê-la pela dedicação e confiança.

Um agradecimento especial à Banca Examinadora, aos professores Celma e Raymundo por aceitarem participar da Banca e pelas futuras contribuições na conclusão deste trabalho.

*“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.*

*Boaventura de Souza Santos*

SILVA, Andreia Alves. **Inclusão:** um estudo sobre o desenvolvimento da criança com síndrome de down no ensino regular. 57f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção que as mães e professoras de dois alunos com Síndrome de Down têm sobre a inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Com isso, para o delineamento temático optou-se por estudar a inclusão do aluno com Síndrome de Down (SD) nas escolas regulares. A pesquisa justifica-se em compreender e analisar a forma em que os alunos com Síndrome de Down são inclusos nas escolas, discutindo a importância da formação docente adequada bem como o Atendimento Educacional Especializado. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido metodologicamente por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Analisamos o decorrer da história da Síndrome de Down, as características do indivíduo, a importância do desenvolvimento social, a educação inclusiva e os fatores que dificultam o acesso à escola regular. Os resultados apontaram que, tanto professoras como mães têm como maior fonte de preocupação a falta de formação profissional dos professores no atendimento educacional especializado. As duas mães indicaram como ponto positivo da inclusão a socialização, afirmando que seus filhos tiveram um acréscimo no desenvolvimento da aprendizagem após a inclusão. Esse resultado demonstra que a inclusão é importante para a socialização, mas que precisa de efetivação das políticas públicas para a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Atendimentos Educacionais Especializados. Síndrome de Down.

SILVA, Andreia Alves. **Inclusion:** a study about the development of children with Down syndrome in the regular teaching. 57 f. Work completion of course (Graduation in Pedagogy). State University of Maringá. Maringá, 2016.

### **ABSTRACT**

This research has the objective analyzing the apprehension that the mothers and teachers of two students with Down Syndrome have about the inclusion of these ones into regular education. Therefore, the thematic delimitation opted studying the student inclusion with Down Syndrome (DS) in the regular schools. The search justifies the understanding and analyzes the way that the students with Down Syndrome are included in the schools, discussing the importance of the proper teacher formation as well as the specialized educational Services. The research work was methodologically developed through the bibliographic and field research. The results pointed that, both the teachers and the mothers have how the bigger source of worry the lack of professional qualification of the teachers in the specialized educational services. Both mothers indicate how a positive point the inclusion of socialization, declaring that their children had an increase in the learning development after the inclusion. This results show that the inclusion is important to the socialization, but that needs of the effectuation of the public politics to the inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education. Specialized Educational Services. Down Syndrome

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. CONTEXTO HISTÓRICO DA SÍNDROME DE DOWN .....</b>	<b>10</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN .....	11
2.2 A CRIANÇA SINDROME DE DOWN E A FAMÍLIA.....	14
<b>3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>17</b>
<b>4. PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR .....</b>	<b>24</b>
4.1 FATORES QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DOWN NO ENSINO REGULAR .....	30
4.2 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN .....	32
<b>5. A PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
5.1.1 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS PROFESSORAS.....	38
5.1.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS MÃES .....	41
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>53</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma ação social, política, cultural, pedagógica e familiar, em que está regulamentado em leis o direito de todos os cidadãos ao acesso à escola regular de acordo com os escritos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ciente dessas políticas e da dificuldade em efetivá-las na prática, surgiram questionamentos e inquietações e a necessidade de analisar e compreender a relação da educação inclusiva com os indivíduos que dela necessitam. Para delimitação temática optou-se por estudar a inclusão do aluno com Síndrome de Down (SD<sup>1</sup>) nas escolas regulares. Nossa problemática pode ser colocada da seguinte forma: Como estão sendo incluídas as crianças com Síndrome de Down nas escolas regulares?

Nesse contexto, nosso objetivo é analisar a percepção que mães e professoras de alunos com SD têm sobre a inclusão nas escolas de ensino regular. Para as análises teóricas nos amparamos na teoria Histórico Cultural de Vigotski (2011, 2007) e demais autores que contribuíram com a fundamentação, como Pueschel (2005), Schwartzman (1999), entre outros, bem como as Leis e Declarações que regem a Educação Inclusiva em nosso país.

O interesse pelo tema Inclusão surgiu durante o período de aulas na graduação, em razão dos trabalhos desenvolvidos, da curiosidade e questionamentos sobre o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down nas escolas regulares. O interesse, especificamente sobre a Síndrome de Down, se deve ao fato de, na minha turma do quarto ano do Ensino Fundamental, havia um aluno com Síndrome de Down e, desde aquela época, tenho interesse em entender como é o ensino para essas crianças e como elas aprendem.

Partindo desse interesse e motivação, optamos por um trabalho de caráter bibliográfico e de campo que possa responder os meus questionamentos. Para isso, foi utilizado como base de análises dados qualitativos oriundos de interpretações bibliográficas realizadas em livros, periódicos científicos, revistas e dados levantados a partir de questionário aplicado a duas professoras envolvidas com a educação de dois alunos com Síndrome de Down e outro questionário aplicado às duas mães dos

---

<sup>1</sup>No decorrer do trabalho utilizaremos em alguns momentos a sigla SD para representar Síndrome de Down

respectivos alunos. O objetivo da pesquisa ficou definido como a ação de compreender e analisar a forma em que os alunos com Síndrome de Down são incluídos nas escolas, discutindo a importância da formação docente adequada bem como o Atendimento Educacional Especializado.

Assim, nossa monografia ficou organizada da seguinte forma: na primeira parte da teorização da pesquisa, analisamos o contexto histórico, a caracterização e questões relacionadas à família da criança com Síndrome de Down; na sequência elencamos as questões políticas que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência e o processo de inclusão da criança com Síndrome de Down no ensino regular; para completar o quadro das análises teóricas, finalizamos com discussões sobre os processos que dificultam a inclusão das crianças com Síndrome Down no ensino regular e a importância das interações sociais para o desenvolvimento dessas crianças. Para completar, apresentamos no capítulo 5, os dados de nossa pesquisa de campo, os resultados e discussão, finalizando com nossas considerações finais.

Pensamos que, nas instituições de ensino os trabalhos desenvolvidos com as crianças nas salas de aulas devem ser de interação, socialização para que desenvolvam ao máximo suas potencialidades em todas as áreas. A falta de estímulos e o isolamento acarretam em regressão do desenvolvimento da criança, principalmente as que possuem alguma deficiência, com isso, os professores precisam estar aptos para lidar com as diversas necessidades que possam surgir, pois a educação é o principal agente de transformação de qualquer sociedade.

Assim, nossa intenção é contribuir com informações e reflexões no campo da educação inclusiva, levando o professor(a) a refletir sobre sua prática na formação social de todos os alunos, principalmente daqueles que mais necessitam de seu apoio e conhecimento, como os alunos com SD.

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) é conhecida como uma condição genética que está associada a uma alteração cromossômica que provoca uma deficiência intelectual, acarretando atrasos da aprendizagem e do desenvolvimento. Questiona-se, que a SD sempre existiu na humanidade e, de acordo com Pueschel (2005) e Schwartzman (1999a) não há uma resposta concreta de que nos tempos passados existiu a síndrome, mas, ao longo da evolução da humanidade e das relações biológicas, ocorreram diversas mutações cromossômicas e genéticas.

Pueschel (2005) declara que muitas fundamentações incertas e comparações foram realizadas por alguns pesquisadores para descobrir se existiu a síndrome nos tempos passados, mas não obtiveram nenhuma certeza. No entanto, Pueschel (2005) e Schwartzman (1999a) ressaltam em seus textos que na Cultura dos Olmecas existiram pessoas com traços semelhantes a SD.

Segundo Pueschel (2005):

O registro antropológico mais antigo da síndrome de Down deriva das escavações de um crânio saxônico, datado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com síndrome de Down. [...] Os traços faciais de estatuetas esculpidas pela cultura Olmec há quase 3.000 anos foram considerados semelhantes aos de pessoas com síndrome de Down. O exame cuidadoso dessas estatuetas, porém, gera dúvidas sobre essa afirmação. (PUESCHEL, 2005, p. 45)

Conforme Pueschel (2005) e Schwartzman (1999a), alguns pintores do período da renascença pintavam as pessoas com algumas das características da síndrome. Na tentativa de identificar crianças com SD nos registros históricos, passou-se a observar diversos quadros antigos, com destaque para Andrea Mantegna do século XV, que pintou o quadro “Madona e a Criança”, em que a criança representada possui traços semelhantes da SD.

Para Pueschel (2005), ainda que as deduções a respeito das crianças pintadas nos quadros tivessem feições parecidas com a SD, não foi encontrado nenhum documento sobre pessoas com a síndrome antes do século XIX. Naquela época existiam poucos documentos, revistas médicas e pesquisadores interessados no assunto, por isso, as fundamentações são incertas.

Pueschel (2005) e Schwartzman (1999a) relatam que Jean Esquirol forneceu a primeira descrição de uma provável criança com SD em 1838. Nos anos seguintes, outros pesquisadores descreveram crianças com as feições da síndrome. Por volta de 1866, Jonh Langdon Down reproduziu um escrito sobre as características dos indivíduos com SD, o qual abordava as cores do cabelo, o formato do rosto, dos olhos, do nariz, entre outras características. Down elaborou um termo para originar as pessoas com a síndrome devido à sua aparência oriental, chamando-os de “mongolismo” e “idiotia mongoloide”, termos atualmente considerados incorretos e preconceituosos.

De acordo com Pueschel (2005), Schwartzman (1999b), Mustacchi e Rozzone (1990) na década de 1950, o médico francês Jérôme Lejeune estabeleceu relações ao fenótipo<sup>2</sup> da Síndrome de Down com o conjunto cromossômico de uma espécie, a trissomia do cromossomo 21. Após esta descoberta, muitos estudos foram realizados em relação às anormalidades cromossômicas, mas existiam muitas perguntas que precisavam ser respondidas, as quais exigiriam pesquisas mais complexas. Para melhor compreensão sobre a Síndrome de Down é necessário conhecermos suas características.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down, no início do século XX, era pensada por alguns médicos como uma má formação dos bebês que ocorria no início da gestação, devido a alguma influência do meio ambiente ou de problemas no decorrer da gravidez. Muitos se basearam em informações insustentáveis de que a sífilis, tuberculose, bem como o alcoolismo, fossem causas da SD. Outros acreditavam que o problema ocorria nos aspectos genéticos (PUESCHEL, 2005).

Por volta de 1956 tornaram-se possíveis os exames laboratoriais, para o estudo dos cromossomos, no qual estabelecia que o ser humano considerado normal possuía 46 cromossomos em cada célula. Pueschel (2005) expõe em seu trabalho que, após três anos a essa data, Lejeune relatou:

[...] que a criança com síndrome de Down tinha um pequeno cromossomo extra. Em estudos de tais crianças, ele observou 47

---

<sup>2</sup>O fenótipo é o conjunto de características bioquímicas, morfológicas e fisiológicas de um organismo. No qual, são determinadas por seu genótipo (NUSSBAUM, 2001, p. 354).

cromossomos em cada célula, ao invés dos 46 esperados e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula, o que levou ao termo *trissomia* 21. Geneticistas detectaram, subsequentemente, que, além deste, havia outros problemas cromossômicos em crianças com síndrome de Down, ou seja, *translocação* e *mosaicismo*. (PUESCHEL, 2005, p. 54)

De acordo com os escritos de Pueschel (2005), Schwartzman (1999b), Brunoni (1999), Mustacchi e Rozzone (1990), cada célula possui 46 cromossomos, organizados em pares e por tamanhos, 23 cromossomos são provenientes do pai e 23 da mãe, no caso da SD, ocorre uma anomalia na distribuição e, uma célula, ao invés de receber os 46 cromossomos, recebe 47 cromossomos e este cromossomo a mais se liga ao par 21, de onde origina o termo trissomia que corresponde à Síndrome de Down. Ou seja, a pessoa com SD possui 3 cromossomos 21 em todas as células.

Nussbaum (2001) aponta que “[...] nos distúrbios cromossômicos, o defeito não se deve a um único erro no código genético, mas a um excesso ou a uma deficiência dos genes contidos em cromossomos inteiros ou segmentos cromossômicos” (NUSSBAUM, 2001, p. 2).

Para Pueschel (2005), Schwartzman (1999b), Mustacchi e Rozzone (1990) e Nussbaum (2001), a Síndrome de Down pode ser causada por três tipos de comprometimento cromossômico, os quais são: a trissomia simples, a translocação e o mosaicismo. Na trissomia simples ocorre a não disjunção do cromossomo 21, ou seja, não acontece a separação das células que se espera em uma divisão celular normal, desta forma, os dois cromossomos 21 ficam grudados, sendo que 95% das crianças com SD são decorrentes desta anormalidade. A translocação ocorre em 3% a 4% das crianças. Segundo Pueschel (2005) a translocação acontece da seguinte maneira:

[...] o número total de cromossomos nas células é 46, mas o cromossomo 21 extra está ligado a outro cromossomo, então ocorre, novamente, um total de três cromossomos 21 presentes em cada célula. [...] a diferença é que o terceiro cromossomo 21 não é um cromossomo “livre”, mas está ligado ou translocado a outro cromossomo, geralmente ao cromossomo 14, 21 ou 22; todavia, o cromossomo 21 extra ou parte dele também poderia se aderir a outros cromossomos. (PUESCHEL, 2005, p. 58)

Quanto ao tipo mais raro, o mosaicismo, que ocorre em torno de 1% das crianças, é resultado de um erro de divisões celulares. Quando nasce um bebê com

essa anormalidade é possível observar que ele possui células com 47 cromossomos, bem como outras células com 46 cromossomos, apresentando um quadro em mosaico. Em vista disso, muitas crianças que nascem com esse tipo cromossômico não apresentam traços tão marcantes, iguais à trissomia simples e a translocação, sendo que sua média intelectual é superior aos outros casos. Pueschel (2005) aponta que, após muitos estudos realizados nos últimos anos, descobriu-se que o cromossomo 21 extra completo não é o responsável pelas desordens ocorridas nas pessoas com SD, mas sim um pequeno segmento do braço longo desse cromossomo.

De acordo com os expostos de Pueschel (2005) e Schwartzman (1999b), estima-se que em 70% a 80% dos casos de SD, o cromossomo extra é decorrente das mães e, um dos fatores que consideram de risco, é a idade materna. Após os 35 anos de idade as mulheres correm o risco de gerarem um filho com a síndrome. As mulheres já nascem com todos os óvulos no ovário, sendo assim, a função do ovário possui um tempo de vida, ao passar dos tempos vai ocorrendo uma falha na ovulação, chegando a perder todo o seu estoque de ovário. Diferentemente dos homens que produzem os espermatozoides continuamente desde a adolescência. Mesmo assim, 20% a 30% dos casos provêm dos pais, resultado de uma falha na divisão celular no espermatozoide.

Pueschel (2005) salienta que existem alguns diagnósticos pré-natais disponíveis para descobrir se o feto tem Síndrome de Down, como a triagem de alfa-fetoproteína, a amniocentese e a amostra vilo-corial. Nussbaum (2001) explica que a triagem de alfa-fetoproteína corresponde a um exame sanguíneo no qual se mede o nível de alfa-fetoproteína no sangue da mãe durante a gravidez. A alfa-fetoproteína é uma proteína produzida pelo fígado fetal e está presente no líquido amniótico, ele atravessa a placenta e vai para o sangue da mãe. Os níveis dessa proteína é que vão indicar a presença ou não de problemas no feto. Amniocentese pode ser realizada entre a décima quarta até a décima sexta semana de gravidez, este procedimento é realizado para obter uma amostra do líquido amniótico, sendo necessário para a realização, um aparelho de ultrassonografia para guiar a agulha coletora de materiais ao abdome materno. A amostra de vilo-corial é feita pela análise de uma parte da placenta, sendo retirada com uma agulha, pela vagina ou pela barriga, dependendo da posição em que a placenta se encontra. Pode ser realizada a partir da oitava e décima semana de gravidez. Tais exames são de

técnicas invasivas, ou seja, exames que provocam o rompimento das barreiras naturais e penetram em cavidades do organismo, correndo o risco de prejudicar o feto. Após o nascimento da criança, o diagnóstico pode ser confirmado por um exame do cariótipo, que corresponde ao estudo dos cromossomos.

De acordo com Schwartzman (1999b), as características das pessoas com Síndrome de Down são determinadas pelos genes, iguais a todos os seres humanos. Desta forma, as características físicas entre as crianças com SD são comuns e semelhantes entre si, além de visivelmente perceptíveis. No entanto, não são todas as crianças que possuem as mesmas características.

Segundo as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down (BRASIL, 2012) e mais os apontamentos de Pueschel (2005) e Schwartzman (1999b), as características que as pessoas com Síndrome de Down possuem são: a cabeça é considerada pequena em comparação com outras crianças que não possuem essa anormalidade cromossômica; as moleiras são maiores e demoram mais para se fechar; a parte posterior da cabeça é um pouco achatada, conhecida como branquicefalia; alguns possuem falhas no cabelo, ou às vezes a perda total do mesmo; o rosto apresenta um contorno achatado, tendo as pálpebras dos olhos estreitas e oblíquas, “[...] A dobra de pele (dobra palpebral) pode ser vista em muitos bebês nos cantos internos dos olhos. [...]” (PUESCHEL, 2005, p. 79); as orelhas são pequenas e a dobra superior geralmente são dobradas; o pescoço possui uma aparência larga e grossa; “A bocada criança com síndrome de Down é pequena. Algumas crianças mantêm a boca aberta e a língua pode projetar-se um pouco” (PUESCHEL, 2005, p. 80) e os dedos dos pés são frequentemente curtos, tendo um grande espaço entre o primeiro e o segundo dedo.

Muito dos fatores citados em relação às características físicas, não prejudicam o desenvolvimento da saúde do indivíduo. Contudo, as pessoas com Síndrome de Down têm mais possibilidades de terem alguns órgãos do corpo prejudicados, gerando mais problemas médicos, do que outras pessoas sem essa desordem. Se os tratamentos e os cuidados forem feitos logo quando criança nasce, esses poderão ter boa saúde e um bom desenvolvimento.

## **2.2 A CRIANÇA SINDROME DE DOWN E A FAMÍLIA**

De acordo com Iarocrinski e Fogaça (2011) e Casarin (1999), a descoberta de um filho com Síndrome de Down não é uma notícia encantadora para os pais em um primeiro momento, causando um choque que pode provocar comportamento de desespero, sofrimento, desamparo, não sabendo lidar com o fato de ter um filho com necessidades educacionais especiais. Murphy (2005) ressalta que alguns pais tentam escapar da realidade, tendo a esperança de que o diagnóstico tenha sido um erro. Com isso, muitos casais que recebem a notícia não conseguem comunicar-se entre si, entram em conflito, não conseguem informar aos parentes que o filho tem uma deficiência, gerando insegurança, tristeza e negação.

O processo de aceitação e relação afetiva com a criança por parte dos pais pode variar, em alguns casos o processo de aceitação ocorre em um período curto, já em outros casos pode durar meses e até anos. Passado o período de rejeição/aceitação, muitos pais sentem-se culpados por terem, em um momento, rejeitado seu filho, mas na verdade não foi o filho que foi rejeitado e sim a SD. A falta de informações provoca medos e angústias, por não saberem lidar com a nova situação. Então, neste momento, os pais precisam ter união para lidar com as dificuldades que irão surgir com o tempo (MURPHY, 2005).

A criança com Síndrome de Down desenvolve-se como todas as pessoas, se estimulada desde bebê. Schiavo e Ribó (2007) apontam a importância em desenvolver todos os sentidos da criança para o melhor aproveitamento de experiências e aquisições de conhecimentos para seu desenvolvimento. Desta forma, principalmente para as crianças com SD, os estímulos devem ser frequentes, pois essas crianças possuem dificuldades para realizarem determinadas funções e atividades devido aos atrasos de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, quanto mais compartilhamento de experiências com as pessoas a sua volta, maior será o seu desenvolvimento, inteligência e autonomia.

Alton<sup>3</sup> (2008) afirma que alguns fatores podem inibir o aprendizado da criança com SD, como o desenvolvimento tardio em relação à coordenação motora grossa e fina, o déficit da memória auditiva recente, tornando a sua capacidade de concentração menor, essas crianças possuem maiores dificuldades na retenção de conteúdo, em relação ao pensamento abstrato e o raciocínio lógico. Com isso, é

---

<sup>3</sup> Sandy Alton, que faz parte da Associação de Síndrome de Down, fez um folheto explicativo sobre o perfil de aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down e as boas práticas para a educação, cujo o nome é "Incluindo Alunos com Síndrome de Down na Escola", o folheto foi distribuído pelo Ministério da Educação Britânico e foi traduzido para o português por Patrícia Almeida em 2008.



necessário desde o nascimento da criança que seja estimulada de forma significativa, para que com o tempo possa se desenvolver da melhor forma, sem prejudicar suas funções.

Por isso, é importante que a família se desfaça rapidamente do luto pela morte do filho perfeito e idealizado e assuma o compromisso de educar seu filho ou filha nas condições que lhe é dada. Quanto mais cedo os estímulos motores, cognitivos e sensitivos começarem a ser trabalhados com as crianças com SD, mais cedo ocorrerão os avanços educativos.

Para que a criança com SD se desenvolva integralmente é necessário que seja promovida a interação social, que essa criança participe ativamente dos contextos sociais, entre eles, da escola inclusiva.

### 3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Da exclusão e segregação à integração e inclusão das pessoas com necessidades especiais nas redes regulares de ensino, a Educação Inclusiva passou por diversos paradigmas até intensificar-se e se fortalecer como princípio que atende a base legal da Educação para Todos. De acordo com os expostos de Silva (2009) os aspectos sociais, econômicos, bem como culturais estão relacionados ao modo em que se tem observado as diferenças dos indivíduos na sociedade, desta forma, os movimentos foram se modificando ao longo do tempo. Sendo assim, o progresso da exclusão à inclusão transcorreu por um longo período e considera-se que ainda está em curso.

Segundo Silva (2009), no período da Idade Média os deficientes eram considerados como pessoas demoníacas, que faziam parte de atos de bruxarias, com isso, não tinham oportunidades de se escolarizarem, eram restritos ao convívio familiar e excluído das escolas, pois não eram considerados aptos e em condições de realizarem as ações escolares.

Desde a Idade Antiga à Idade Média, as pessoas que apresentavam alguma deficiência intelectual, bem como mental não eram aceitas pela sociedade, eram consideradas como indivíduos sobrenaturais, de origem demoníaca, que promoviam a bruxaria. Acreditavam que eram uma ameaça para a humanidade e para o seguimento das espécies, sendo que no início da Idade Antiga eram mortos logo após o nascimento (PUESCHEL, 2005).

Com o passar do tempo, foram reconhecidos como doentes e surgiram os primeiros hospitais psiquiátricos. Tais hospitais tinham como objetivo proteger a sociedade das pessoas com deficiências, compreendendo que esses indivíduos poderiam oferecer riscos a outras pessoas sem deficiência (PELLIZZARO; BORGES, 2011).

A partir da metade do século XIX e início do XX as pessoas com deficiências passaram a serem inseridas nas instituições assistencialistas, estas foram construídas distantes das cidades para que os indivíduos não tivessem comunicação com outras pessoas. Nesse período não tinham direito de frequentar as escolas regulares do ensino público e eram atendidas em instituições especializadas, no qual eram separados a partir das necessidades individuais. Esta fase ficou conhecida como a fase da segregação (SILVA, 2009).

Conforme os apontamentos de Silva (2009), após este período surgiu a necessidade de construir escolas voltadas para todos os cidadãos, para que as pessoas com necessidades especiais pudessem ter acesso à educação e integração.

Pellizzaro e Borges (2011) apontam que nos tempos atuais as relações sociais dos deficientes evoluíram em razão da evolução do conhecimento público. Antes, o que era restrito apenas à saúde, agora ganha espaço na sociedade, no meio educacional. Esse reconhecimento passou a acontecer em meados do século XX quando surgiram as primeiras instituições voltadas para o atendimento às pessoas com deficiências, o Instituto Pestalozzi, as APAEs e, na década de 1960, a criação do Atendimento Educacional Especializado. Foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que a integração escolar das pessoas com deficiência teve início, de modo que tivessem direitos de convivência igualitária na sociedade.

De acordo com Santos e Paulino (2008), a integração remete ao fato de o indivíduo ser inserido no meio escolar tendo que se adaptar ao ambiente, ou seja, a adaptação parte do sujeito e a escola continua com a mesma estrutura, mesmo currículo, mesmo Projeto Político Pedagógico. No entanto, a integração abriu as portas para que o processo de inclusão surgisse, tendo como finalidade minimizar o processo de exclusão do aluno, por conseguinte, a escola passou a ter princípios de adaptações escolares para atender às necessidades dos alunos, de modo que possam se desenvolver adequadamente com educação de qualidade e adquirir conhecimentos e autonomia. Desta maneira, as escolas propiciaram mudanças em seus currículos, estruturas e qualificação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Foi a partir deste movimento que as pessoas com deficiências passaram a ganhar espaço na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1948), foi a primeira a declarar o movimento de luta em benefício da garantia de direitos a todos os cidadãos, de forma legal, sem distinção de cultura, raça, deficiência, *status* sociais, dentre outras categorias, de caráter nacional e internacional. O artigo 26º aponta que “[...] todo ser humano tem direito à instrução” de forma gratuita, nos graus elementares e fundamentais, em vista disso o primeiro é obrigatório e, no artigo 7º, o documento afirma que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção, tendo direito a proteção a qualquer tipo de discriminação. A partir desse

momento, as pessoas passaram a ter os seus direitos legalmente garantidos, principalmente as pessoas com deficiência (UNESCO, 1948).

Foi a partir da década de 1990 que os princípios da educação pública inclusiva ganharam destaque mundial, tendo como base ações democráticas. O destaque surgiu com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1990) na cidade de Jomtien – Tailândia e a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994, realizada na cidade de Salamanca – Espanha (UNESCO, 1998).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos tem como finalidade amparar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os indivíduos. No artigo 3º, a Declaração salienta a universalização ao acesso à educação e a promoção de equidade, sendo apontado no tópico 5 desse mesmo artigo, que as necessidades básicas para aprendizagem das pessoas com necessidades especiais precisam de atenção especial, e que necessitam ser tomadas medidas para garantir a igualdade ao acesso à educação (UNESCO, 1990).

Com isso, um dos principais documentos mundiais e referenciais para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) que reafirma o direito de todos os cidadãos ao acesso à educação, abordando o direito de todas as crianças a terem a oportunidade de manter-se nas escolas. No documento está a incumbência da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representada por noventa e dois países e vinte e cinco organizações especiais, que declaram:

[...] compromisso em prol da Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro de sistema regular de educação, [...], também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (UNESCO, 1998, p. 1)

O acesso à educação é direito de todos os cidadãos e está regulamentado nos termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal, no artigo 205º, da seção I da Educação, estabelece que é dever do Estado e da família, garantir o direito de todos os cidadãos ao acesso à educação nas instituições de ensino, em que, “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Conforme os expostos do artigo, podemos ressaltar que a educação é um direito de todos, sem distinção e discriminação das pessoas, no qual não haverá restrição em relação a este direito, mesmo havendo diferenças culturais, políticas, sociais e o indivíduo apresentando necessidades especiais. Diante disso, o Estado tem o dever de garantir e oferecer recursos, de modo que os alunos possam se desenvolver conforme os objetivos estabelecidos na Constituição para a educação, desenvolvendo o indivíduo de forma integral, para o desempenho da cidadania e a qualificação profissional (BRASIL, 1988).

O ECA (BRASIL, 1990) aponta no artigo 53º o direito à educação da criança e do adolescente, visando também o preparo ao exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Consoante ao artigo 205º da constituição, os três objetivos para a educação são apresentados no artigo 53º do ECA, que vem ressaltar o objetivo da educação, bem como a garantia de seu direito de forma pública e gratuita à criança e ao adolescente.

Na LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o artigo 5º assegura que o acesso à educação básica é direito público e subjetivo a todos os cidadãos, inclusive aos indivíduos que não ingressaram no ensino na idade adequada. Deste modo, qualquer cidadão tem o direito de exigir-lo do poder público. Apesar das pessoas com deficiência terem os mesmos direitos, muitos desconhecem que é obrigação do estado oferecer o atendimento escolar a todos as crianças.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208º, estabelece que é dever do Estado a garantia de educação a todos os cidadãos, e o inciso III aponta o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O artigo estabelece um direito subjetivo do indivíduo em estudar de forma gratuita, dos 4 aos 17 anos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, não estando incluso a Educação Superior. O termo “preferencialmente” não é sinônimo de “obrigatoriamente”, portanto, abre possibilidades de rejeição da matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares, visto que nem todas as escolas estão preparadas para

receber alunos com algumas necessidades educacionais especiais, devido a sua estrutura, bem como materiais necessários e não possuírem profissionais especializados (BRASIL, 1988). Para resolver essa questão, a partir da Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) fica estabelecido que nenhuma instituição de ensino pode recusar a matrícula de alunos com deficiência, fato que, no caso da não existência estrutural física e de recursos humanos na escola, essa deve adequar-se e buscar, junto ao governo, resolver o problema.

A atual LDB (BRASIL, 1996), título III do direito à educação, artigo 4º, coloca em operação o dever do estado em relação à educação escolar pública em garantir:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, art. 4º)

As políticas públicas para a educação inclusiva procuram minimizar a exclusão dos indivíduos que ingressam nas escolas, buscando a socialização e inclusão na comunidade escolar. No entanto, o processo de inclusão passa por muitas dificuldades, uma delas é a falta de professores qualificados nas instituições de ensino, bem como um ambiente adequado e materiais necessários para o bom andamento e desenvolvimento das aulas para os alunos.

A partir dos estabelecimentos legais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, fundada pela Resolução n.º 02/2001 (BRASIL, 2001), confirma e estabelece como prática a garantia dos direitos universais da educação, a atenção à diversidade e o respeito às diferenças. O documento aponta que as instituições de ensino devem se adequar às necessidades de seus alunos e, não os alunos terem que se adequar à escola, em vista de atender a diversidade da escola, trabalhando de modo a conquistar mudanças na gestão e na prática pedagógica. Isso representa um avanço, visto que os indivíduos com deficiência eram atendidos separadamente e excluídos do processo de educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), visa integrar políticas públicas para assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento tem como objetivo garantir a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais, garantindo o:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

É importante ressaltar que, embora existam diversas declarações estabelecendo os direitos dos cidadãos com necessidades especiais, os indivíduos com deficiência intelectual possuem uma declaração especialmente direcionada a eles que é a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual de 2004(OPS/OMS, 2004).

A Declaração de Montreal tem como propósito apoiar e defender os direitos especificamente das pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para uma melhor condição de vida e o exercício de seus direitos. No documento consta, no artigo 3º, a obrigatoriedade do Estado em:

Proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência intelectual, sejam exercidos de acordo com as legislações e a declaração dos Direitos Humanos. (OPS/OMS, 2004, p. 3)

A mesma declaração afirma os direitos de todas as pessoas com deficiência, ratificados por declarações, convenções e normas internacionais.

De acordo com Litwinczuk (2011) é por meio das políticas públicas que a sociedade tem obtido um grande incentivo na educação inclusiva, de modo que as instituições de ensino cooperem com a formação e aprendizagem do indivíduo.

Não obstante, independentemente de estarem estabelecidos os direitos dos cidadãos com necessidades especiais nas legislações e declarações, o processo de inclusão é um caminho longo que está constantemente em busca de minimizar as exclusões da sociedade, tornando-a mais democrática e igualitária. A perspectiva inclusiva educacional deve ser no sentido de tentar reduzir a exclusão, de modo a aumentar a participação do indivíduo nos processos educacionais.

Segundo Santos e Paulino (2008) e Silva (2009), os processos inclusão e exclusão na educação não estão separados, mas interligados e associados aos

problemas sociais, culturais, econômicos e políticos de cada região e contexto histórico. Desta forma, a inclusão tem como pressuposto que todas as pessoas devem interagir, participando de diversos grupos, não sendo excluídos, independentemente de suas dificuldades. Vale ressaltar que, na inclusão escolar, cabe a instituição de ensino adaptar-se aos seus alunos, criando novas formas de aprendizagem significativas, proporcionando o desenvolvimento de todos. A exclusão leva ao isolamento, discriminação e preconceito.

De acordo com os autores Santos e Paulino (2008):

[...] Inclusão e exclusão são conceitos intrinsicamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

A sociedade tem um papel importante para a educação inclusiva nas lutas pelo acesso e garantia de cumprimento de seus direitos. É preciso garantir o direito de todas as pessoas com necessidades especiais ao acesso aos ambientes familiar, escolar, social, cultural e político que contribuem para o desenvolvimento e autonomia.



#### **4. PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO REGULAR**

O processo de inclusão escolar tem como referência e princípio a construção de medidas educacionais com a demanda de minimizar a exclusão, com isso, a criança ganha espaço no processo educativo, livre de qualquer barreira que lhe possa atravessar o caminho no processo de aprendizagem (SANTOS; PAULINO, 2008).

De acordo com os escritos de Santos e Paulino (2008), para que o processo de inclusão seja promissor, tem-se a necessidade de mudanças nas práticas e no olhar das pessoas em relação aos indivíduos com necessidades especiais, que, implica na quebra de paradigmas excludentes. Sendo necessária a reformulação de políticas para o ensino, tendo como objetivo a educação de qualidade, em que todas as pessoas tenham acesso e permanência.

A inclusão é dificultada quando se inclui uma criança com necessidades especiais na escola regular sem que esta possua professores formados e especializados. Professores que não tenham conhecimento sobre a inclusão, sobre as necessidades que seus alunos possuem e suas limitações, podem tornar a frequência no ensino regular em algo desvantajoso para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Serra (2008) aponta que:

É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no sistema educacional se fazem necessário. Seriam elas: adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando à efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais. (SERRA, 2008, p.38)

Na opinião de Melo, Lira e Facion (2009), independentemente de toda batalha enfrentada em diversos países do mundo, para a garantia do direito de todas as pessoas ao acesso a uma escola regular, para introduzirem uma política inclusiva, não é possível oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. Os autores questionam se é possível falar da inclusão na forma como foi pensada na Declaração de Salamanca, pois o que é exposto na

Declaração é uma reformulação de um todo na sociedade e não apenas escolar, devem estar todos os âmbitos interligados, de modo a minimizar as desigualdades existentes. Em razão disto:

É necessário que todas as crianças possam estar na escola, sim, mas com a garantia de desfrutar, no âmbito social, de uma vida mais digna, pois de nada adianta planejarmos leis e políticas voltadas para o ambiente escolar, se não promovermos no social uma equidade econômica capaz de não só levar os alunos para a escola, mas, principalmente, de reduzir a exclusão a que se encontram submetidos inúmeros seres em nossa sociedade. (MELO; LIRA; FACION, 2009, p.61)

Não obstante, a realidade de uma educação igualitária e de qualidade para todos está muito distante daquela idealizada. Conforme os relatos dos autores, vivemos em uma sociedade carente de recursos, principalmente na área da educação, tendo carência nos materiais didáticos, estrutura física, bem como a desmotivação dos professores para atuarem nas salas de aula. Destarte, cabe às instituições de ensino adequar-se aos seus alunos, tanto em sua estrutura física, como no currículo, no Projeto Pedagógico. No entanto, a implantação de uma educação inclusiva demanda muito tempo, sendo uma tarefa coletiva e não individual, à qual abrange as esferas governamentais, a sociedade, a instituição de ensino e o próprio indivíduo (MELO; LIRA; FACION, 2009).

Uma das principais formas de efetivar-se uma educação inclusiva é, primeiramente, a mudança de pensamento dos próprios professores que possuem em sala de aula alunos com necessidades especiais. Uma das barreiras para o processo de aprendizagem do aluno é o preconceito e a discriminação que algumas vezes é praticada pelo próprio docente, no entanto, não são todos os profissionais que apresentam esta postura. Em razão disso, os professores podem deixar de olhar e observar as potencialidades e os conhecimentos que esses alunos possuem e enfatizar apenas as dificuldades e limitações.

Cabe ao professor conhecer as potencialidades de desenvolvimento de cada aluno, com deficiência ou não, uma vez que, em uma sala de aula há alunos com diversos níveis de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagem. Mediante o exposto, o professor, juntamente com a ajuda da equipe escolar, precisa adequar-se e modificar os seus métodos de ensino para que possa estimular o desenvolvimento da aprendizagem de todos seus alunos (DUARTE; MANZOLI, 2009).

Segundo Carvalho (2004):

[...] culpabilizar o aluno pelo seu insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão é negar-lhe o direito a diferença. Tal atitude pode ser interpretada como uma forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar. (CARVALHO, 2004, p. 71)

Para remover as barreiras que ocorrem no processo de inclusão em relação à participação e aprendizagem dos indivíduos, segundo Carvalho (2004), é necessário a busca de formas de acessibilidade e apoio a essas pessoas, de modo a garantir os seus direitos. Com isso, é possível promover mudanças para efetivar novas ações didáticas inclusivas para que as pessoas que tenham necessidades especiais possam permanecer nas escolas. Para que isso ocorra é importante, primeiramente, identificar quais as barreiras que enfrentam, processo que implica um trabalho coletivo e não individual.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Duarte e Manzoli (2009) os professores nas salas de aulas, para trabalharem com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, em especial a criança com SD, precisam ter paciência, visto que demanda um maior tempo para que esses alunos aprendam e se desenvolvam. Em suma, para a realização das atividades escolares, o professor necessita de um tempo maior, tempo para a preparação e acompanhamento individual da execução da atividade pelo aluno. O ensino individualizado consiste em dar mais apoio, tirar as dúvidas, estar atenta ou atento para as dificuldades que possam surgir no decorrer da execução da atividade.

Para que ocorra um ensino individualizado é necessário que tenha um professor mediador em sala que possa acompanhar o aluno que apresenta algum tipo de deficiência, explanando os conteúdos de forma mais clara, com linguagem acessível e com maior tempo, bem como conversas individuais, dando tempo e oportunidade para que possam elaborar seus pensamentos. Para o aluno com SD é mais importante este tipo de ensino, pois, com a mediação direta de um professor especializado, eles conseguem aprender e prestar mais atenção, conseguindo reter na memória o que foi ensinado de modo a compreender e interpretar as informações transmitidas a eles (DUARTE; MANZOLI, 2009).

Um dos principais pontos que são relatados em estudos sobre inclusão, além da formação adequada dos professores é a adaptação do currículo escolar para

trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Duarte e Manzoli (2009) apontam, em virtude disso, que é necessário aos alunos com síndrome de Down apresentar conteúdos de maneira dosada, que não os cansem. Há a necessidade de modificar a didática e a metodologia na hora de transmitir os conteúdos, visto que tais alunos precisam de um ensino com materiais concretos pelo fato de não conseguirem, com facilidade, absorver os conceitos abstratos.

Com as observações que obteve em sua pesquisa, Simioni (2011) ressalta a importância de o professor propiciar aos seus alunos um ambiente em que todos possam interagir. Diante disso, a organização dos móveis da sala se torna necessária para se obter mais espaços para a construção de um ambiente mais agradável e de interação. O ambiente pode oportunizar aos alunos uma aprendizagem cooperativa, com trabalhos em equipe de modo a criar relações positivas, bem como produtivas. Para que haja uma educação inclusiva é necessário envolver a todos e não apenas a criança com SD ou a que apresenta necessidades educacionais especiais. A autora aponta que as mudanças realizadas no ensino, como as adaptações curriculares, trabalhos em grupos, formações de duplas para a realização de atividades, atividades lúdicas e diferenciadas, contribuem para o desenvolvimento do aluno com SD significativamente.

De acordo com Simioni (2011), para que o processo de inclusão escolar ocorra com os alunos com Síndrome de Down são necessárias adaptações no currículo comum, propondo novas estratégias que possam alcançar o desenvolvimento do aluno, assim, tais propostas de atividades devem ser fundamentadas em uma prática eficiente e significativa. Um ponto importante para a efetivação de uma educação inclusiva é a mediação e interação do professor com aluno, e a paciência de entendê-lo e compreender o seu tempo de aprendizagem.

Uma das formas de aprendizagem prazerosa para as crianças é o ensino de forma lúdica com a utilização de brinquedos e jogos, trabalhando a imaginação e a fantasia que contribuí para a autonomia e desenvolvimento da aprendizagem a partir da interação com instrumentos com significações sociais. Com isso “[...] o lúdico é uma forma de desenvolver, nas crianças das séries iniciais, atitudes como: cooperação, solidariedade e, ainda, oportunidades de conviver com as outras crianças, propiciando o exercício da socialização e interação.” (SIMIONI, 2011, p. 83).

De acordo com Alton (2008), o que facilita o processo de aprendizagem do aluno com SD são atividades que envolvem o reconhecimento visual, o uso de materiais manipuláveis, sempre articulado com a oralidade. A criança com SD possui um déficit na memória auditiva recente que compromete o processamento auditivo, com dificuldade para o armazenamento da língua falada, como para processar, manter, assimilar ou entender a palavra pronunciada. Em vista disso, podem ocorrer problemas na fala e na linguagem.

Alton (2008) aponta que as atividades concretas que possuem objetos para relacionar com as atividades escritas e orais contribuem para aprendizagem dos alunos com síndrome de Down, em razão de que possuem maior capacidade para o aprendizado visual. A dica é de que se deve utilizar objetos como cartões, figuras, fotos, objetos representativos, que possam ser associadas às palavras. Desta forma, as crianças conseguem associá-las e, ao ouvir a palavra conseguem identificar a imagem, tal atividade pode ser desenvolvida de diversas formas, conforme a criatividade do professor e os recursos adequados, para tal finalidade.

No entanto, tais atividades com materiais manipuláveis são consideradas por muitos professores um recurso difícil de desenvolver, trabalhar com algo novo e diferente do que está acostumado gera insegurança e desconforto. Sabe-se que a criança consegue se desenvolver melhor com jogos e brincadeiras, desta maneira, cabe ao professor se aperfeiçoar e buscar recursos para as suas aulas (SIMIONI, 2011).

Alton (2008) aponta estratégias que contribuem para o desenvolvimento da criança, como a importância de limitar as instruções verbais, mencionando-as uma de cada vez, de modo a dar tempo para que a criança possa processar o comando. É necessário que o professor repita as informações faladas individualmente ao aluno com SD, para que ele possa compreender, em razão de que as crianças com SD geralmente apresentam uma concentração menor e são distraídas facilmente.

Para os alunos com síndrome de Down é relevante a construção de atividades curtas e com menor tempo, variando o nível de dificuldade das tarefas. A utilização de recursos diferenciados é essencial para que aumente o interesse da criança por mais tempo na atividade (ALTON, 2008).

A criança com síndrome de Down se adequa muito bem à rotina, a ambientes estruturados e atividades concretas, uma vez que, com a rotina eles ficam mais seguros e confiantes. As mudanças que ocorrem na estrutura ou na rotina podem

causar transtornos às crianças, com isso, a fim de ocorrer algumas mudanças no ambiente é necessário dispor de tempo para a preparação antecipada da criança, pois ela pode levar algum tempo para se adaptar às transições ocorridas. Quando houver mudanças na rotina, deve-se preparar a criança com antecedência e comunicar aos pais sobre as mudanças ocorridas. Dessa maneira, é importante para os alunos com SD que seja explicado o calendário com os horários das atividades e as regras da instituição escolar. As explicações devem ser sempre de maneira clara e objetiva, com auxílio de desenhos e imagens para que a criança possa compreender a rotina escolar. A construção do horário pode ser feita de maneira visual, utilizando-se de imagens, desenhos, fotos, objetos e palavras. No início do dia o aluno poderá ser informado sobre o que será realizado durante todo o dia, é essencial que o aluno saiba qual será a próxima atividade (ALTON, 2008).

Além desses cuidados, Duarte e Manzoli (2009) mencionam sobre a revisão de atividades do dia anterior, no qual, são importantes e essenciais, pois faz com que os alunos lembrem-se das atividades realizadas, contribuindo com a apreensão dos conteúdos trabalhados, revisão dos pontos que ficaram confusos e reprodução das atividades como forma de confirmação de que foram compreendidas.

Um dos pontos apresentados no texto de Alton (2008) sobre o desenvolvimento da criança com SD na escola é o seu comportamento, que por vezes pode ser entendido como a natureza própria da criança com SD, por consequência que a criança com SD pode apresentar diversos problemas de comportamento. Todavia, isso pode acontecer por diversos motivos, como a frustração, a ansiedade, a vulnerabilidade aos conflitos típicos de qualquer criança.

De acordo com Simioni (2011), é importante que o docente busque propostas que possam superar os obstáculos que enfrentam os alunos com SD, não olhando a deficiência, mas sim o aluno. A autora aponta que é necessário que o professor conheça bem o seu aluno para que possa contribuir com as interações e práticas pedagógicas eficientes. Desta forma, se faz necessário novas estratégias e materiais diferenciados para trabalhar com esses alunos, para atender a necessidade de cada um.

Simioni (2011) enfatiza:

[...] pode-se afirmar que existem muitas barreiras a serem transpostas, como, por exemplo, a cultura escolar, a formação do professor e a valorização de identidade do aluno, para que os alunos, em sua totalidade, se beneficiem das escolas e, especificamente

dentro das salas de aulas, com propostas de atividades apropriadas a cada um. (SIMIONI, 2011, p. 142)

Com isso, a autora afirma que um dos maiores desafios que as escolas regulares inclusivas enfrentam é o desenvolvimento de uma prática escolar inclusiva que possa atender às necessidades dos alunos com Síndrome de Down. Dessa maneira, há a necessidade de se adquirir conhecimentos sobre a síndrome, de como se desenvolvem, de modo a adequar as ações de ensino com as condições de aprendizagem de cada aluno (SIMIONI, 2011).

A escola tem um papel fundamental para o ensino inclusivo e deve garantir uma boa estrutura, a qualificação dos professores, bem como um planejamento que ofereça alternativas para o progresso e desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, não basta apenas estar matriculado na escola e se socializar com os sujeitos que a frequentam, pois, a criança pode se socializar em qualquer lugar, até mesmo em um clube ou praça (DUARTE; MANZOLI, 2009).

#### **4.1 FATORES QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DOWN NO ENSINO REGULAR**

Nas instituições de ensino, de acordo com Leão (2014), os trabalhos desenvolvidos com as crianças nas salas de aulas devem ser de interação e socialização com os outros indivíduos, para que desenvolvam o máximo de suas potencialidades em todas as áreas. Segundo Mills (1999), a falta de estímulos acarreta em regressão do desenvolvimento da criança, principalmente as que possuem alguma deficiência, com isso, e as instituições escolares e os professores precisam estar aptos para lidar com as diversas necessidades que possam surgir.

Segundo Freitas e Castro (2004):

A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva inclusiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas ideias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional. (FREITAS; CASTRO, 2004,s.p.)

No entanto, pode-se observar que muitas instituições de ensino não possuem professores qualificados, especializados para trabalharem com alunos com necessidades especiais e geralmente não conseguem desenvolver métodos adequados para as dificuldades que as crianças enfrentam. Logo, as oportunidades de se expressarem e participarem das aulas não ocorre, tornando-se excluídos do processo de ensino. Deste modo, Falconi e Silva (2014) apontam que o professor precisa trabalhar com um ensino significativo com seus alunos, para que haja aprendizagem de todos, pois a criança evolui quando é desafiada e recebe novos estímulos.

Percebe-se que em pleno século XXI a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares ainda gera certo conflito e desconforto. Os professores sentem-se inseguros e inexperientes para trabalharem com tais alunos, com isso, as dificuldades surgem, desde a falta de materiais necessários para o desenvolvimento das aulas, a estrutura escolar, como as metodologias inadequadas aplicadas a uma turma que se avalia como homogênea, e a falta de especialização do professor na área.

Duarte e Manzoli (2009) relatam que, por meio de políticas públicas educacionais, deveriam ser disponibilizados profissionais da educação capacitados para área da inclusão, de maneira que estes profissionais trabalhassem junto com o professor em sala de aula, podendo oferecer uma educação mais individualizada aos alunos e tendo mais mediações entre eles.

Duarte e Manzoli (2009) apontam:

[...] Como um único professor poderá oferecer o ensino individualizado aos alunos com síndrome de Down, se, em sua classe, há no mínimo 38 alunos e todos necessitam aprender igualmente? Como respeitar o ritmo de cada aluno nas situações de aprendizagem, se, conforme o constatado, o aluno com síndrome de Down necessita de muito mais tempo para realizar suas atividades? (DUARTE; MANZOLI, 2009, p. 07)

Carvalho (2004) ressalta que existem três tipos de perfis de profissionais da educação que buscam subterfúgios para não se sentirem culpados por não praticarem a inclusão: o primeiro refere-se à categoria daqueles que sentem-se despreparados para trabalhar com alunos de inclusão e nada fazem para mudar a situação; o outro grupo é daqueles que toleram o aluno na sala de aula apenas pelo cumprimento das leis que garantem o acesso e permanência dos alunos com



necessidades educacionais especiais de estarem na escola regular; o último é o tipo de profissional que culpa o baixo salário, sente-se desmotivados e desvalorizados e, com isso acabam rejeitando o aluno; além disto a justificativa de que mal dão conta dos alunos que não possuem deficiência, quanto mais uma sala com alunos de inclusão, é uma desculpa que alivia a consciência do dever não cumprido.

De acordo com as ideias expostas nos escritos de Falconi e Silva (2014), as escolas precisam ser adequadas e estarem adaptadas aos alunos que nelas irão estudar, com um ambiente acolhedor, de partilhas, de trocas de conhecimentos e experiências e a disponibilidade de materiais diversificados e adaptados para o desenvolvimento das aulas, de modo a não ocorrer à exclusão de tais alunos, pois ambas as partes, alunos deficientes e não deficientes, podem aprender um com o outro.

#### **4.2 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

As interações sociais, bem como o meio social são relevantes para o desenvolvimento das pessoas com síndrome de Down, visto que contribuem para sua autonomia e aquisição de conhecimentos. É importante para todos estarmos perto de pessoas que contribuam com nosso desenvolvimento, no caso das pessoas com síndrome de Down, essa necessidade é maior pela dependência ocasionada pelas suas limitações.

Rego (2007) destaca a necessidade de estarmos perto e conviver com diversas pessoas. Para que uma pessoa se desenvolva ela precisa estar interagindo com os indivíduos e o meio social, os quais garantem a humanização. Uma vez ficando privadas deste processo de socialização, as funções sociais não são desenvolvidas, em outras palavras, “[...] quando isolado, privado do contato com outros seres entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente” (REGO, 2007, p. 58).

Podemos analisar que as crianças precisam ser estimuladas desde o início da vida, que tenham interação com os familiares e com o meio social, para que sejam amoldados. A privação de determinadas funções ou até mesmo da convivência com as pessoas e de estar em alguns ambientes, tornam o desenvolvimento da criança

prejudicado; o que deveria ser progressivo torna-se retroativo, não conseguindo desenvolver-se além daquilo que foi imposto pelas necessidades de sobrevivência.

De acordo com os expostos de Vigotski (2011) tudo que diz respeito à cultura está relacionado com o social do indivíduo, ou seja, a cultura é o efeito da vida sobre a sociedade. O desenvolvimento das unidades de comportamento da criança é constituído pela formação dos caminhos indiretos, isto é, quando a criança não consegue realizar determinadas funções pelo meio direto ou é impedida de realizá-la, ela observa, avalia e adéqua estratégias já existentes para realizar a função determinada. Os caminhos indiretos correspondem às conquistas da humanidade já estabelecidas, o meio cultural e histórico. São aspectos que estão no ambiente social e que influenciam os comportamentos das crianças a partir da observação que essa faz desse meio.

A criança só passa a utilizar o percurso da estrutura indireta quando não consegue realizar determinada ação de forma direta, por haver obstáculos e/ou empecilhos para a sua efetivação. Mediante o exposto, ela passa a utilizar de ações indiretas para a realização da ação proposta, “[...] quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão” (VIGOTSKI, 2011, p. 865). O que significa que o meio social oferece uma gama de opções indiretas que favorecem a construção de novas estratégias de pensamento da criança. Destarte, o autor explana que a fala egocêntrica é uma função determinante para a formação do caminho indireto, pois, a fala egocêntrica da criança estabelece um contato consigo mesma, em seu interior, para a realização do obstáculo que possa surgir, nesse caso, a criança controla o caminho para exercer a determinada atividade (VIGOTSKI, 2011).

Ainda, segundo Vigotski (2011):

[...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 866)

A criança com síndrome de Down, se comparada às demais crianças sem a síndrome, passa pelos mesmos processos de construção de estratégias, de adaptações comportamentais e construção do pensamento, desde que sejam

realizadas adaptação no meio social para que elas possam desenvolver suas potencialidades. No entanto:

[...] em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento [...]. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Vigotski (2011) relata que é necessário criar técnicas, constituídas em um sistema de signos e símbolos culturais, de modo que sejam adaptados às crianças que possuem necessidades especiais. Diante disso, as crianças com SD podem construir maiores aprendizados quando estão envolvidos no meio social com as pessoas.

Vigotski (2007) aponta que a mediação é realizada pelos meios simbólicos e instrumentais, sendo o primeiro uma execução interna, em que é controlada pelo próprio indivíduo, enquanto o segundo é uma ação externa, a qual é coordenada pela natureza.

Deste modo, o desenvolvimento dos indivíduos caminha junto com a sociedade, sendo necessária a mediação do adulto, desenvolvendo as habilidades motoras, imitação, memória, audição e visão.

Conforme os escritos de Voivodic e Storer (2002) um dos períodos críticos em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança com Down é nos seus primeiros anos de vida, quando os pais têm papel de extrema importância para o desempenho dos estímulos e desenvolvimento de seu filho. Não obstante, os pais precisam estar recuperados do choque que levaram ao receberem a notícia que seu filho tem síndrome de Down, uma vez que, precisam aceitar o filho como é, para que possa ter mediação entre as partes. Isto posto, é considerável que a interação entre pais e filhos contribua para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio emocional da criança.

As crianças com SD geralmente possuem mais dificuldades para responderem aos estímulos externos, é necessário explorar diariamente o ambiente com elas, envolvendo-as nas atividades cotidianas, dando a oportunidade de aprenderem, pois aprendem por meio das mediações, dos modelos existentes no meio ambiente. Será mediante a estes estímulos que sua bagagem de

conhecimentos irá crescer, podendo explorar os ambientes de modo a ganhar autonomia e autoconfiança (VOIVODIC; STORER, 2002).

É de extrema significância que todas as crianças sejam estimuladas desde o início da vida, segundo Schiavo e Ribó (2007), são importantes para o desenvolvimento que seja estimulado todos os seus sentidos, sendo eles: afetivos, físicos, cognitivos, sensoriais. Desta maneira, principalmente para as crianças com SD, os estímulos devem ser frequentes, quanto mais houver compartilhamento de experiências com as pessoas a sua volta, maior será o desenvolvimento intelectual e de autonomia.

Entretanto, Voivodic e Storer (2002), apontam que a sociedade possui um bloqueio para conviver com as pessoas que possuem alguma deficiência, as que são diferentes. Porém, ao se relacionar com os diferentes padrões de normalidades podem ser modificados, ideologias e estereótipos de beleza podem ser revistos, o conceito de perfeito pode ser reavaliado. Os indivíduos naturalizaram um perfil ideal de sociedade e as pessoas que diferem deste contexto acabam ficando isoladas.

Neste contexto estão os SD, os cidadãos possuem uma ideia inadequada e insuficiente sobre a síndrome de Down, bem como outras deficiências, com isso, pela falta de conhecimento e informação, ocorre a exclusão, a rejeição e o preconceito. Não obstante, a forma de agirmos com as pessoas com SD, principalmente quando criança, pode afetar a sua interação com as pessoas e sua relação com o meio social.

## 5. A PESQUISA

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar a percepção que as mães e professoras de alunos com SD, matriculados regularmente em escolas regulares, tem sobre o processo de inclusão. Para atingir o objetivo proposto utilizamos como base de análises dados qualitativos oriundos de interpretações bibliográficas realizadas em livros, revistas e periódicos científicos e de dados levantados a partir de um questionário aplicado a duas professoras envolvidas com a educação de dois alunos com Síndrome de Down (Apêndice B) e outro questionário aplicado às duas mães dos respectivos alunos (Apêndice C).

Os participantes foram duas professoras de alunos com SD, uma da Rede Particular de Ensino, com 41 anos e exercendo a profissão há 12 anos; e a outra da Rede Pública, com 37 anos e exercendo a profissão há 2 anos, ambas com graduação em Pedagogia e curso de especialização; a primeira possui especialização em Neuropsicologia e Psicopedagogia, enquanto a segunda em Gestão Escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional; e dois alunos, o primeiro estava com 6 anos e cursava o 1º ano do Ensino Fundamental da rede particular de Ensino; o segundo aluno estava com 4 anos e cursava o Infantil I no Centro Municipal de Educação Infantil. Para a preservação da identidade, os alunos serão identificados neste trabalho por A1 e A2.

Para a escolha dos participantes, foi necessário, num primeiro momento, localizar alunos com SD matriculados regularmente em escolas da rede pública ou privada. Não foram definidos critérios como idade e série frequentada na escola por conta da dificuldade de se encontrar alunos com as mesmas características, matriculados nas mesmas séries. Esse fator não interferiu nesse estudo porque nosso objetivo foi compreender como ocorre a educação inclusiva do Síndrome de Down nas escolas regulares, independente da idade e série matriculada.

Localizados os dois alunos, fez-se o primeiro contato com a escola e com as mães para a solicitação do aceite na participação da pesquisa. Com o consentimento da escola e, confirmada as participações, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às duas professoras e às mães (Apêndice A).

O questionário para as professoras (Apêndice B) é composto por questões abertas e fechadas somando um total de 19 perguntas. O propósito foi verificar a percepção dos professores sobre o processo de inclusão, os fatores positivos e

negativos, as práticas pedagógicas adotadas e as barreiras enfrentadas quanto à realidade de seus alunos diagnosticados com a Síndrome. A primeira parte do questionário foi destinada à identificação do profissional, na sequência os questionamentos são direcionados ao processo de inclusão, as estratégias desenvolvidas para trabalhar com alunos com Síndrome de Down, bem como as barreiras no processo de inclusão.

O questionário para as mães (Apêndice C) é composto por questões abertas e fechadas, num total de 9 perguntas. As questões são direcionadas aos fatores que as mães consideravam positivos e negativos sobre o processo de inclusão, as barreiras e os preconceitos deste processo em relação com o filho com a SD.

O questionário, segundo Gil (2002), pode ser definido como a técnica que utiliza-se de um número pré-definido de questões apresentadas por escrito às pessoas com o objetivo de conhecer, além de outros fatores, as opiniões e/ou situações vivenciadas do grupo participante sobre um tema pré-estabelecido.

A análise dos dados colhidos por meio dos questionários foi feita qualitativamente, segundo as orientações de Gil (2002), visando a compreensão interpretativa das percepções dos professores e das mães dos alunos sob a perspectiva da inclusão do aluno com SD no ensino regular.

Os resultados são apresentados abaixo com a utilização de códigos de identificação a fim de preservar as identidades dos participantes. Assim, as professoras serão identificadas como P1 e P2 e as mães como M1 e M2, respectivamente, ou seja, P1 é professora do A1, que por sua vez é filho de M1, da mesma forma com P2, M2 e A2.

## **5.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os questionários foram aplicados no final do mês de março e início de abril do ano de 2015. A primeira entrevista foi realizada com a P1 no dia 27 de março, o processo de aplicação do questionário ocorreu na escola em que a professora trabalhava, em um momento que estava disponível. Para M1, o questionário foi aplicado nas dependências do estabelecimento comercial de propriedade de M1 no dia 08 de abril, num momento livre do seu horário de serviço. O procedimento para aplicação dos questionários ocorreu da mesma forma que foi desenvolvido com a P1, ou seja, as participantes foram orientadas a lerem as questões, observarem se

tenham alguma dúvida e responderem conforme as percepções que tinham sobre o tema tratado.

Para M2, o questionário foi aplicado no dia 11 de abril no local de serviço, conforme autorização e solicitação de M2. Nessa ocasião, o questionário destinado à P2 foi entregue lacrado à M2 para que essa levasse o questionário para P2 conforme combinado no primeiro contato tido com P2. Assim, P2 respondeu o questionário sem a presença da pesquisadora e o devolveu, também por meio de M2.

### **5.1.1 Resultado dos questionários aplicados às professoras**

Quando são questionadas as professoras sobre quais estratégias ou práticas pedagógicas estão sendo adotadas para o atendimento dos alunos com síndrome de Down nas escolas em que lecionam, P1 expõe mais sobre o seu trabalho e diz que não é a primeira vez que leciona para A1, ele foi seu aluno no Infantil III e IV e agora no 1º ano, na pré-alfabetização. A professora pediu à coordenação da escola para que continuasse dando aula para A1, pois já tinha desenvolvido alguns métodos de aprendizagem e gostaria de dar continuidade. Desta forma, ela relata: *“Desde o Grupo III comecei a fazer atividades diferenciadas com ele e agora na alfabetização estou trabalhando com o método da alfabetização fônica (método das boquinhas), o qual trabalho apenas com ele. As atividades dele são as mesmas que das outras crianças, mas em tamanhos maiores, possui apostila igual aos outros, no entanto, quando ele não consegue fazer alguma atividade, faço de uma maneira diferente, no modo concreto, utilizando materiais palpáveis, como tampinhas, palitinhos de sorvete e entre outros materiais.”*

No questionário, P2, apenas nos informou que a escola está se adequando o currículo escolar, visto que é o primeiro ano que recebem alunos de inclusão, especificamente uma criança com Down.

A metodologia de P1 vai ao encontro do que apontam Duarte e Manzoli (2009), que é importante trabalhar com os alunos com SD de maneira dosada em relação aos conteúdos, com isso, existe a necessidade de uma adaptação curricular, de modo que o professor modifique sua didática e metodologia. Tais alunos requerem um ensino desenvolvido com materiais mais concretos do que o uso

apenas da oralidade, pois conseguem se apropriar do conteúdo com mais facilidade com o auxílio dos materiais concretos.

Alton (2008) defende que as atividades concretas favorecem na aprendizagem do aluno com SD, pela razão de que as atividades concretas, o uso de imagens, fotos, figuras, objetos envolvem o reconhecimento visual, área em que as crianças possuem maior capacidade de apreender, uma vez que a criança com a síndrome apresenta um déficit na memória auditiva recente.

Seguindo o pensamento de Simioni (2011) sobre o tema abordado, a autora ressalta que as mudanças curriculares para o ensino são relevantes, visto que, com as adaptações realizadas para trabalhar com os alunos que tenham necessidades educacionais especiais, as propostas de atividades devem ser voltadas e fundamentadas em uma prática significativa e eficiente, contribuindo positivamente para a formação do aluno.

No questionário, as professoras fazem suas considerações acerca do processo de inclusão de alunos com SD nas escolas regulares em salas comuns, tanto P1 quanto P2 apresentaram opiniões parecidas sobre os fatores positivos do processo inclusivo, ambas salientam que a inclusão é muito importante para a socialização da criança no ambiente escolar, no qual passam a se desenvolver melhor, adquirindo autonomia e apropriação da linguagem, diminuindo assim o preconceito no contexto escolar.

Outro ponto destacado nos questionários foram os fatores negativos que pode trazer a inclusão, as professoras novamente apresentaram considerações muito próximas uma da outra, com isso, ambas destacaram a importância de terem um professor mediador em sala de aula para auxiliarem no processo de aprendizagem dos alunos, em especial, da criança com Down. No entanto, o professor mediador deve ser especializado para trabalhar com crianças que necessitam de uma educação especial, de modo, diferenciado. P1 declara que: *“se tivéssemos o direito de ter um monitor, uma pessoa para acompanhá-lo em sala, para auxiliar, seria maravilhoso, mas teria que ser uma pessoa capacitada [...] para trabalhar com ele. Pois, se tivéssemos [...], conseguiríamos trabalhar muitas coisas, dou reforço ao aluno duas vezes por semana, o que não consigo trabalhar com ele em sala, eu consigo nas aulas de reforço, faço esse trabalho com ele já faz dois anos, eu tenho um avanço dele espetacular, se eu conseguisse fazer isso com ele em sala, conseguiria fazer bem mais rápido. [...]”*



Essa questão é tratada por Duarte e Manzoli (2009) que declaram que é imprescindível que haja profissionais na área da inclusão capacitados, de modo a trabalharem em conjunto com os professores regentes em sala de aula, conseqüentemente, podendo haver uma educação que atenda a individualidade do aluno e o aumento da mediação e interação escolar. Os autores afirmam que isso é questão da falta de efetivação de políticas públicas para a educação inclusiva.

Na questão que se refere às barreiras no processo de inclusão, P1 e P2 indicaram que sim e relataram que uma das principais barreiras é a falta de especialização do professor para trabalhar com o aluno que possui necessidades especiais, bem como a adequação do espaço escolar. P1 nos revela que *“Existem várias barreiras para o processo de inclusão, mas, uma delas é a questão do professor estar preparado, eu tive que fazer uma especialização por conta própria, para poder trabalhar com A1, para saber por que ele tinha aquela dificuldade maior de aprender, o que acontecia em seu desenvolvimento, quando ele não aprende, o que eu devo fazer, na psicopedagogia aprendemos técnicas para trabalhar com eles, já na neuropsicologia eu vou entender o que acontece com ele, quando não aprende, o que eu posso fazer de diferente para ele poder aprender. Então com isso, eu tive que estudar para saber, porque eu não estava preparada quando ele chegou. A escola dá todo apoio, estrutura, materiais necessários, no entanto, em sala sou eu quem ministro as aulas e ensino.”*

Esse relato de P1 corrobora com que Simioni (2011) aponta em seu texto quando afirma que um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares de ensino regular é o desenvolvimento de uma prática inclusiva dos profissionais capacitados, que possam atender as necessidades dos alunos. Uma vez que os professores precisam estar preparados para o ensino incluso, de modo a se adequar didaticamente e metodologicamente para que haja condições de aprendizagem. Com isso, o profissional deve se atentar para as necessidades que seus alunos apresentam, conhecer sobre a síndrome e o que interfere no seu desenvolvimento.

Com isso exposto, podemos destacar que o processo de inclusão de crianças com síndrome de Down é dificultoso nas escolas regulares pelo fato da ausência de profissionais formados na área da Educação Especial, que tenham métodos diferenciados para trabalhar com as crianças que apresentam necessidades especiais.

As adaptações curriculares e a estrutura escolar são pontos apresentados nas respostas de P1 e P2 e ambas afirmam que a falta de adaptação nessas áreas interfere no desenvolvimento da aprendizagem significativa para esses alunos. Nem sempre as adaptações necessárias são realizadas, o que pode ocasionar a regressão do desenvolvimento do aluno, tornando-o excluído do processo.

### **5.1.2 Resultados dos questionários aplicados às mães**

Os resultados obtidos pelos questionários aplicados às mães das crianças com síndrome de Down evidenciaram que uma das principais barreiras enfrentadas para a inclusão das crianças é a falta de profissionais qualificados para atuarem com os alunos que necessitam de metodologias diferenciadas. Um ponto positivo que ficou muito evidente nas respostas foi a questão da socialização, ambas as mães relataram que houve um aumento das interações sociais de seus filhos incluídos nas escolas regulares e foi relatado pelas mães que, tanto A1 como A2, demonstraram aumento no desenvolvimento e na aprendizagem nas questões escolares a partir dos estímulos desenvolvidos pelas professoras.

M1 destacou, entre os pontos positivos, que, um dos fatores que considera importante da inclusão é que a criança passa a conviver com outros alunos que não possuem tantas limitações ou algum tipo de deficiência. M1 considera esse fator como essencial, pois os colegas de classe passam a ser um exemplo e, a partir de modelos de comportamentos diferentes, a criança com SD passa a desenvolver novas formas de interagir e adquirir conhecimentos “[...] *As crianças aprendem muito com exemplos, principalmente uma criança com Down, acredito que seja muito importante para eles estarem em salas comuns, pois eles terão bons exemplos. [...]. A questão da inclusão é muito importante para as pessoas que possuem necessidades especiais, de ter a oportunidade de estar com outras pessoas, se desenvolvendo da melhor forma.*”

Nessa mesma questão, M2 respondeu que “*A inclusão é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com síndrome de Down, [...]. Para minha filha está sendo extraordinário, no começo eu tinha cisma dela não conseguir se adaptar, se desenvolver, se iria conseguir acompanhar os demais alunos, hoje estou vendo que ela é umas das primeiras a realizar as tarefas. A partir*

*do momento em que ela entrou na escola o seu desenvolvimento, a sua socialização e aprendizagem, teve um grande avanço, na qual aprendeu diversas coisas. [...]*”

A teoria de Vigotski (2011) fundamenta essas falas das mães. O autor é um dos defensores da importância das interações sociais para o desenvolvimento integral na criança, favorecendo o processo de aprendizagem, uma vez que a socialização é a maior fonte de mediação do conhecimento.

Rego (2007) completa a fundamentação, alegando que, para que um indivíduo se desenvolva ele deve interagir com outros sujeitos e estar envolvido no meio social, de maneira a não se privar deste processo. Assim, a socialização gera no indivíduo a humanização e esse passa a fazer parte da sociedade. No que Voivodic e Storer (2002) concordam e os autores inserem são que as crianças com síndrome de Down, geralmente apresentam maiores dificuldades para responderem aos estímulos externos e, em razão disso, é importante que sejam explorados os ambientes com ela, de modo que estejam envolvidas com as atividades cotidianas, pois as crianças aprendem por meio de mediações e exemplos significativos.

Com relação aos aspectos negativos que as mães consideraram sobre o processo de inclusão, ambas apresentaram percepções distintas. M1 relata que não reconhece nenhum fator negativo, no entanto, expressa, que o processo de adaptação e a socialização são difíceis, e M1 expôs que A1, no início da escolarização teve dificuldades para se relacionar com os colegas de classe.

Quanto a M2, apontou que um dos pontos negativos é a falta de capacitação de professores para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais: *“[...] muitos professores não estão capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais, tem que haver mais professores capacitados, especializados para trabalharem, independente se há aluno ou não de inclusão, eles devem estar preparados, [...]”*

Essa questão da falta de capacitação docente é citada pelos professores, pelas mães e discutida por Mills (1999) que destaca que os professores que não estão aptos para trabalharem com a inclusão, que não possuem especialização, em vista disso, pela falta de conhecimentos na área da educação inclusiva, acabam pecando na hora de estimular seus alunos, já que não conseguem desenvolver métodos adequados para atuarem com os alunos que necessitam de uma educação diferenciada.

M1 questiona que: “[...] *seria importante na sala em que ele estuda tivesse uma professora auxiliar, capacitada para poder atender as suas necessidades, pois, a professora regente não consegue dar atenção a todo o momento para apenas um aluno. Apesar de ser uma sala pequena, ele se dispersa muito, fica agitado, querendo chamar atenção.*”

Com o exposto da M1, podemos destacar que, para uma educação inclusiva de qualidade para as crianças com síndrome, seria necessário um professor mediador capacitado. Conforme o decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a educação especial, assegura as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, bem como com altas habilidades e superdotação, Professor de Apoio Educacional Especializado para trabalhar de forma complementar e suplementar a educação regular no contra turno, não substituindo a mesma, visto que o professor de apoio especializado irá trabalhar na sala de recurso multidisciplinar “[...] com conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), desta forma, está política pública não estabelece que o professor de apoio, trabalhe na sala de aula juntamente com o professor, em outras palavras, como mediador para os alunos com necessidades educativas especiais.

O documento determina que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 2)

Com isso, para que os alunos tenham direito ao atendimento educacional especializado os alunos devem estar matriculados regularmente na Educação Básica, bem como na Educação de Jovens e Adultos. Isto posto, o que se percebe é que o que falta não são políticas públicas, mas sim sua efetivação. Na teoria, há Leis e decretos que garantem o atendimento especializado a essas crianças, mas a Lei está longe de ser praticada, de fato, na educação inclusiva.

Em relação a barreiras no processo de inclusão, M2 diz que essas barreiras são visíveis: “[...] *sendo que algumas escolas não possuem uma boa estrutura para atender a demanda de alunos, bem como a inclusão de pessoas com deficiência,*

*que possuem uma necessidade especial. A falta de professores qualificados prejudica o processo de inclusão nas escolas, pois os professores não possuem experiência para trabalhar. [...].”*

Isto posto, podemos elencar que os pontos apresentados nesta questão em relação às barreiras enfrentadas no processo de inclusão, ambas as mães destacaram a falta de formação adequada dos professores e a estrutura da instituição de ensino.

Segundo os expostos de Carvalho (2004) para ocorrer as mudanças na estrutura escolar, especificamente no ensino, é necessária a efetivação de novas ações didáticas que possam atender às necessidades de cada aluno, de modo, que tais alunos tenham a acessibilidade ao processo de aprendizagem. Em razão disto, para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade deve ser feito um trabalho coletivo.

As mães consideraram que existem alguns preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down, os quais são desencadeados pela falta de conhecimento e informação das pessoas. Destarte, ambas expuseram que o preconceito não é explícito, mas se percebe pelo modo em que são questionadas, a curiosidade de entender como é a criança com SD acaba gerando um preconceito maquiado.

As mães relataram que, ao descobrirem que seus filhos possuíam uma necessidade especial, ou seja, uma anomalia genética correspondente a síndrome de Down, entraram-se em choque, M1 fez o seguinte relato: “[...]. *O nosso processo de aceitação demorou algum tempo, levamos um choque, nos questionávamos, se ele iria desenvolver igual às outras pessoas que não tem a síndrome, se ia estudar, mas, agora vemos como é, pois, quando nasceu não tínhamos muita informação sobre a síndrome de Down, ficamos preocupados, inseguros, choramos, mas tudo passou e ele agora está se desenvolvendo muito bem.*”; M2 fez a seguinte declaração “[...]. *Quando ela nasceu eu levei um choque por ela ter a síndrome, pois não esperava, mas o período de “aceitação” foi rápido, minha família foi a primeira a aceitar, o meu esposo demorou um pouco mais, pois ficou inseguro.*”

Destacamos na discussão aqui exposta o tema apresentado por Murphy (2005) quando a autora expõe sobre o processo de aceitação e relação afetiva dos pais com relação à criança com SD, visto que, pode haver variações no processo de aceitação, podendo durar em um período curto, bem como durar meses e até mesmo anos. Conforme a autora relata, muitos pais sentem-se culpados por terem

em algum momento rejeitado o seu filho, no entanto, não foi o filho que foi rejeitado, mas sim a síndrome. Isso ocorre, pelo fato de não possuírem conhecimentos adequados sobre a síndrome no momento em que a criança nasce. Com isso, acaba gerando nos pais angustias, desespero, insegurança, pois não sabem como agir.

Não obstante, ao analisarmos as respostas dadas os pontos mais debatidos em relação as mães e as professoras é que a falta de conhecimentos gera a exclusão do aluno no processo de inclusão e não uma aprendizagem, cheia de frustrações.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que as professoras e as mães dos dois alunos com SD têm como maior fonte de preocupação a falta de formação profissional dos professores no atendimento educacional especializado. As duas mães indicaram como ponto positivo da inclusão a socialização, afirmando que seus filhos tiveram um acréscimo no desenvolvimento da aprendizagem após a inclusão. Esse resultado demonstra que a inclusão é importante para a socialização, mas que precisa de efetivação das políticas públicas para a educação inclusiva.

Com base nos resultados alcançados observamos que uma das barreiras que os profissionais enfrentam é a falta de um professor de apoio para trabalhar em conjunto, facilitando o processo de aprendizagem da criança. Não obstante, está é uma ação que necessita de políticas públicas educacionais que garantem este apoio. Outro ponto destacado é o próprio professor não estar apto para desenvolver métodos que minimizam as dificuldades que os alunos apresentam, pois, em uma educação inclusiva existe a necessidade de adaptações curriculares.

Percebe-se que a educação inclusiva vem ganhando espaço por meio das políticas educacionais, considerando todas as transformações no processo de educação das crianças com necessidades educacionais especiais e as legislações e declarações que regem os direitos e deveres de tais cidadãos perante a sociedade, em que asseguram uma educação com igualdade de oportunidades para todos os alunos com deficiência ou não.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente as crianças com SD nas escolas regulares não deve ser voltado apenas a oportunizar vagas e oferecer recursos, mas sim criar estratégias que facilitem a sua inclusão, que possam se desenvolver conforme os demais alunos da classe e, que as oportunidades sejam iguais, de modo que não tenha distinção de conhecimento. Sabemos que uma sala de aula é formada por diversos alunos com necessidades diferentes, com isso, existe a necessidade de mudanças nos métodos de ensino para que possa abranger todas as necessidades e que todos os alunos possam aprender de forma significativa, tornando-se autônomo.

Compreendemos com os estudos realizados que, para que haja uma educação inclusiva, existe a necessidade de recursos necessários, uma instituição escolar adaptada, mediação do professor com o aluno e a socialização entre os

colegas de sala. Não obstante, cabe ao profissional conhecer as potencialidades de seus alunos em razão de contribuir com a formação do mesmo. Um dos pontos importantes a ser pensado é adequação dos métodos e conteúdos a serem desenvolvidos, visto que precisa abranger a necessidade de todos os alunos, o ambiente deve ser acolhedor e de fácil acesso. Isto posto, no momento em que as adequações são feitas e o aluno começa a se desenvolver e aprender, as barreiras e os preconceitos são minimizados.

Cabe às instituições escolares prepararem-se para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que precisam de orientação diferenciada, apostar na formação dos profissionais das escolas para que possam realizar as mudanças devidas e adequadas no currículo para atender o alunado, pois, a partir do momento em que um professor tem o conhecimento sobre a deficiência de seu aluno, das dificuldades que apresentam e de sua potencialidade, ele passa a ter mais confiança e consegue fazer sem medo as mudanças necessárias, contribuindo com a formação do aluno.



## 7. REFERÊNCIAS

- ALTON, Sandy. **Incluindo alunos com síndrome de Down na escola**. Tradução: Patrícia Almeida. [S. l.], 2008.s.p. Disponível em: <<http://educaja.com.br/2008/08/incentivo-a-leitura-sindrome-de-down.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF. Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7853.htm>>. Acesso em: 01 ag. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Ministério da saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. 61 p. Disponível em: <[http://www.hc.ufpr.br/files/diretrizes\\_cuidados\\_sindrome\\_down.pdf](http://www.hc.ufpr.br/files/diretrizes_cuidados_sindrome_down.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- BRUNONI, Décio. Aspectos Epidemiológicos e genéticos. In: SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.p. 32-43.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CASARIN, Sonia. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.p. 263-285.

DUARTE, Márcia; MANZOLI, Luci Pastor. A inclusão do aluno com síndrome de Down: um estudo sobre a situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara – SP. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**. Araraquara, SP. n. 3, v. 4, 2009. s.p. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2762/2498>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE: Atendimento educacional especializado**. [S. l.], 2014. 28 p. Disponível em: <<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/estratc3a9gias-de-trabalho-para-alunos-com-di.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FREITAS, Soraia Napoleão; CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular**. Educação On-line. 2004. s.p. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74:representacao-social-e-educacao-especial-a-representacao-dos-professores-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-incluidos-na-classe-comum-do-ensino-regular&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74:representacao-social-e-educacao-especial-a-representacao-dos-professores-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-incluidos-na-classe-comum-do-ensino-regular&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

IAROCRINSKI, Joana; FOGAÇA, Hamilton Rosendo. Função do pediatra e manejo familiar. In: FOGAÇA, Hamilton Rosendo; LOBE, Maria Cláudia Schmitt (Org.). **Síndrome de Down: manejo e atenção clínica**. Blumenau: Nova letra, 2011. p. 21-26.

LEÃO, Aparecida Peghinet al. **A importância da estimulação essencial de crianças de 0 a 3 anos com necessidades educativas especiais**. Buenos Aires, 2014. s.p.(Revista digital). Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd190/estimulacao-essencial-de-criancas-de-0-a-3.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

LITWINCZUK, Lilian. **Educação especial inclusiva no Brasil: trajetória histórica**. 2011. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Cianorte. 2011.

MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. p 53-76.

MILLS, Nancy Derwood. A educação da criança com síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999.p. 232-262.

MURPHY, Ann. Nasce uma criança com síndrome de Down. In: PUESCHEL, Siegfried M (Org). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 23-31.

\_\_\_\_\_. Criando um filho portador de deficiência. In: PUESCHEL, Siegfried M (Org). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 33-44.

MUSTACCHI, Zan; ROZONE, Gisele. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos**. São Paulo: CID, 1990.

NUSSBAUM, Robert L. et. al. **Thompson & Thompson Genética Médica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 387 p.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal – Canadá OPS/OMS – 06 de outubro de 2004. Tradução: Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá, 2004. 7 p.

PELLIZZARO, Inês; BORGES, Lucymara Valentini. Os direitos sociais das pessoas com deficiência: possibilidades e limitações. In: FOGAÇA, Hamilton Rosendo; LOBE, Maria Cláudia Schimitt (Org.). **Síndrome de Down: manejo e atenção clínica**. Blumenau: Nova letra, 2011. p. 27-34.

PUESCHEL, Siegfried M. Características físicas da criança. In: PUESCHEL, Siegfried M. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.p. 77-83.

\_\_\_\_\_. Causas da síndrome de Down. In: \_\_\_\_\_. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 53-64.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico pré-natal. In: \_\_\_\_\_. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.p. 65-76.

\_\_\_\_\_. Panorama histórico. In: \_\_\_\_\_. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Tradução: Lucia Helena Reily. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.p. 45-51.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 138 p.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). Inclusão em educação: uma visão geral. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-16.

SCHIAVO, Adriana Aparecida Noronha; RIBÓ, Cristiane M. Escamilhas. **Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos**. Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007. 10 p. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Histórico. In: \_\_\_\_\_. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999a.p. 3-15.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Generalidades. In: \_\_\_\_\_. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie; Memnon, 1999b. p. 16-31.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 31-44.

SILVA, Maria Odete Emygdioda. Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, v. 13, 2009. p.135-153. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais**. Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto. Dissertação de Pós-Graduação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto, SP, 2011. 196 f. Disponível em: <<http://www.hrenatoh.net/curso/textos/soniamariarodriguessimioni.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Salamanca, Espanha, 1998. 4 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: UNESCO, 1948. 6 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira; Priscila Nascimento Marques. **Educação e pesquisa**. São Paulo, 2011. v. 37, n. 4, p. 863-869.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2007. 186 p.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A; STORER, Márcia Regina de Souza. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. In. SCHULTZE, Silvana (Coor.). **Revista semestral da faculdade de psicologia e do programa de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.** Psicologia: teoria e prática. São Paulo: Faculdade de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 4, n. 2, jul./ago. 2002.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando a pesquisa intitulada “Inclusão: Um Estudo sobre o Processo de Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down no Ensino Regular”. A pesquisa faz parte dos Trabalhos de Conclusão de Curso para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá– UEM, campus de Maringá – PR. Os trabalhos estão sendo conduzidos pela aluna Andréia Alves da Silva, portadora do RG. 11.065.851 - 6, regularmente matriculada nesta Universidade, tendo como orientadora a professora Doutora Ivone Pingoello.

Os trabalhos envolverão os seguintes aspectos:

- A) As identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo absoluto.
  - B) Serão aplicados questionários para os professores e para as mães dos alunos com Síndrome de Down.
  - C) Os trabalhos de pesquisa serão finalizados ao final do ano letivo de 2015.
  - D) A pesquisa será apresentada na defesa do TCC como requisito de conclusão do curso, na UEM, campus de Maringá – PR e em congressos e seminários com publicações para fins científicos.
- Participar é uma opção e fica assegurado o direito de desistência em qualquer fase da pesquisa.

Certos de podermos contar com sua colaboração, nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

**Ivone Pingoello**– Docente do curso de Pedagogia – UEM – Maringá-PR.

Telefone 44 3023 0490; endereço eletrônico: ivonepingoello@hotmail.com

**Andréia Alves da Silva** – Aluna do curso de Pedagogia – UEM – Maringá-PR.

Telefone 44 9968 9331; endereço eletrônico: deia\_alves15@hotmail.com

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ portador(a) do RG \_\_\_\_\_

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e autorizo a utilização dos dados colhidos por meio do questionário por mim respondido.

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

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

**APÊNDICE B****Questionário para a/professora(o)****INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES  
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Prezado(a) Professor(a): Este instrumento é parte integrante da pesquisa realizada por ocasião dos Trabalhos de Conclusão de Curso para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa tem como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado dado aos alunos com Síndrome de Down. Sua participação é imprescindível para o sucesso deste trabalho, por isso, desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

**PROFESSORA**

01 – Sexo:

a.(  ) Masculino b.(  ) Feminino

02 – Idade: 41 anos

03 – Possui curso superior?

a.(  ) Sim. Qual?

b.(  ) Não

04 – Possui curso de pós-graduação?

a.(  ) Especialização – Qual ou quais?

b.(  ) Mestrado – Em que área?

c.(  ) Doutorado – Em que área?

d.(  ) Não

05 – Você possui formação em Atendimento Educacional Especializado ou em outra área que envolva os processos de inclusão?

a.(  ) Sim b.(  ) Não

06 – Se sim, qual curso?

07 - Há quanto tempo exerce a profissão docente?

08 – Você leciona para quantas turmas?

09 – Quantos alunos há na ou nas turmas em que leciona?



10 – Há alunos com Necessidades Educacionais Especiais na ou nas turmas em que leciona?

a. ( ) Sim b. ( ) Não

11 – Se sim, quantos?

12 – Em caso afirmativo para a resposta da questão 10, por favor, cite quais são os problemas apresentados por esses alunos.

13. O processo de inclusão é novo na escola em que você atua?

a.( ) Sim

b.( ) Não

14. É a primeira vez que você trabalha com uma turma de inclusão?

a.( ) Sim

b.( ) Não

15. Você foi informada com antecedência que haveria aluno de inclusão na sua turma?

a.( ) Sim

b.( ) Não

16. Qual ou quais estratégias ou prática pedagógica são adotadas para o atendimento aos alunos com Síndrome de Down na escola em que você leciona?

17. Que considerações você pode fazer sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down na escola regular em salas comuns?

**a. Fator Positivo**

**b.Fator Negativo**

18. Em sua opinião, existem barreiras no processo de inclusão?

a.( ) Sim

b.( ) Não

19. Em caso afirmativo na resposta da questão 18, qual ou quais são essas barreiras?

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

**APÊNDICE C****Questionário para a mãe do aluno com SD****INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES  
QUESTIONÁRIO PARA MÃE DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

Prezada Mãe: Este instrumento é parte integrante da pesquisa realizada por ocasião dos Trabalhos de Conclusão de Curso para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa tem como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado dado às crianças com Síndrome de Down. Sua participação é imprescindível para o sucesso deste trabalho, por isso, desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

01 - Que considerações você pode fazer sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down na escola regular em salas comuns?

**a. Fator Positivo**

**b. Fator Negativo**

02 - Em sua opinião, existem barreiras no processo de inclusão nas escolas?

a. ( ) Sim b.( ) Não

03 - Em caso de resposta afirmativa para a questão 2, quais são essas barreiras?

04 - Em sua opinião, existe preconceito em relação a pessoa com Síndrome de Down?

a. ( ) Sim b.( ) Não

05 - Em caso de resposta afirmativa para a questão 4, como são demonstrados os preconceitos?

06 - Em caso de resposta afirmativa para a questão 4, qual o motivo que acredita desencadear o preconceito?

07 - Quais critérios você utilizou para escolher a escola onde seu filho estuda?

08 - Houve obstáculo para a matrícula dele na escola?

a. ( ) Sim b.( ) Não

09 - Em caso de resposta afirmativa para a questão 8, qual ou quais foram os obstáculos?