



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1207

A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com Síndrome de Down

Inclusion and the teaching-learning process of children with Down Syndrome

VIDAL, Rosângela Gonçalves. Especialista em Neuropsicopedagogia

Universidade de Pernambuco, campus Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 98811-4128 / E-mail: rosangela.gsilva2@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7303-714X>

CASTRO, Jackeline Maria dos Santos. Especialista em Neuropsicopedagogia

Universidade de Pernambuco, campus Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 98834-3616 / E-mail: jackeline.castro@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1333-9560>

GOMES, Maria do Socorro Carvalho Amariz. Mestra em Educação

Universidade de Pernambuco, campus Petrolina - PE - Rodovia BR 203 km 2 s/n, Vila Eduardo, Petrolina - PE, Brasil. CEP: 56.328-900 / Telefone: (87) 98825-9173 / E-mail: socorro.amariz@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4043-2081>

RESUMO

A síndrome de Down (SD) ou trissomia do cromossomo 21 é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais no par de número 21. Isso quer dizer que, as pessoas com SD têm 47 cromossomos em suas células ao invés de 46, como a maior parte da população. Nesse sentido, com este estudo, objetivamos compreender como ocorre a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD a partir da análise dos artigos selecionados nos periódicos acadêmicos que publicam sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que se fundamenta na legislação nacional, em Schwartzman *et al.* (1999) e Wallon (2007). Os achados demonstram que os alunos com Síndrome Down se desenvolvem mais lentamente do que um escolar sem deficiência, mas isso não significa que eles não consigam construir a aprendizagem, pois o seu desenvolvimento depende de sua interação com o contexto social, escolar e familiar e de estímulos precoces advindos de uma equipe multidisciplinar. Por fim, concluímos, que, embora pessoas com SD apresentem semelhanças físicas, as demandas são distintas, requerendo um currículo norteador, modificado com atividades adaptadas à compreensão do aluno, fazendo-se necessário, portanto, o uso de jogos, de brincadeiras e de músicas, a fim de manter uma conexão com o lúdico, pois esses recursos favorecem a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Práticas pedagógicas, Síndrome de Down

ABSTRACT

Down syndrome (DS) or trisomy 21 is a genetic disorder caused by the presence of an extra chromosome in the pair numbered 21. This means that people with DS have 47 chromosomes in their cells instead of 46, like most of the population. In this sense, with this study, we aim to understand how the inclusion and teaching-learning process of children with DS occurs based on the analysis of articles selected from academic journals that publish on the subject. This is a bibliographic research with a qualitative approach, which is based on national legislation, in Schwartzman *et al.* (1999) and Wallon (2007). The findings demonstrate that students with Down syndrome develop more slowly than students without disabilities, but this does not mean that they are unable to construct learning, since



their development depends on their interaction with the social, school and family context and on early stimuli coming from a multidisciplinary team. Finally, we conclude that, although people with Down syndrome have physical similarities, their demands are different, requiring a guiding curriculum, modified with activities adapted to the student's understanding, making it necessary, therefore, to use games, play and music, in order to maintain a connection with playfulness, as these resources favor learning.

Keywords: Teaching-learning, Pedagogical practices, Down syndrome

Introdução

A SD é uma ocorrência genética e trata-se de uma desordem cromossômica conhecida como trissomia do cromossomo 21, que afeta 1 a cada 750 nascidos vivos, tendo como fator de risco a idade materna avançada, normalmente acima dos 35 anos. O diagnóstico clínico pode ser realizado nas primeiras horas de vida da criança, pelos achados fenotípicos, sobretudo, pela aparência facial (Schwartzman *et al.*, 1999). Além dessas características, essas crianças apresentam dificuldades na linguagem e deficiência intelectual, precisando ser estimuladas desde o nascimento por uma equipe formada a princípio por fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.

Os estudos envolvendo essa síndrome evoluíram de forma significativa no meio acadêmico, movimentando temáticas como a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com SD. Dessa forma, entendemos ser relevante a reflexão sobre a inclusão e a mediação do ensino-aprendizagem para crianças com essa síndrome, haja vista a necessidade emergente de os futuros e os atuais profissionais da educação estarem preparados para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo.

O desejo de nos aprofundarmos nessa temática surgiu no 5º período de Pedagogia, no componente curricular Fundamentos da Educação Especial, a partir da apresentação de seminários com objetos de estudos distintos, dentre eles, a SD. Assim sendo, nos propomos à busca de respostas para a questão: O que as produções acadêmicas, realizadas por meio de artigos publicados em periódicos especializados, revelam sobre a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD? Dessa maneira, objetivamos compreender como ocorre a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD a partir da análise dos artigos selecionados nos periódicos acadêmicos que publicam sobre o tema.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de fontes secundárias, mediante materiais já publicados, selecionados nos periódicos acadêmicos que disseminam sobre o tema entre os anos de 2018 a 2023, com abordagem qualitativa, a qual ocorreu mediante o uso dos descritores: procedimentos metodológicos E ensino-aprendizagem E síndrome de Down. Dessa forma, salientamos que, após o filtro utilizado, restaram 3 artigos para serem analisados e refletidos.

Por conseguinte, para essa tecitura, apoiamo-nos nos aportes legais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Constituição Federal (CF) de 1988 e outras leis que garantem a todos o direito à igualdade de acesso e de permanência na escola. À vista disso, também fundamentamos nossas reflexões em Schwartzman *et al.* (1999) que defende a necessidade de a escola e do processo de ensino-aprendizagem garantirem ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) a realização de atividades, que sejam



acessíveis ao desenvolvimento integral desse sujeito. E em Wallon (2007), que concebe a brincadeira ou o jogo como uma forma de expressão pela qual a criança vive seu dia a dia e por meio dessa ação, aprende e compreende tudo ao seu redor de acordo com seu ritmo.

Desse modo, para fins de apresentação, estruturamos este estudo em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, explanamos sobre a SD e seus fundamentos históricos, assim como discutimos sobre a inclusão social e escolar, seguindo para um debate acerca do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase aos procedimentos metodológicos e aos recursos didáticos indispensáveis para a mediação do aprendizado das crianças com SD. Na sequência, apresentamos o itinerário metodológico percorrido durante a busca dos dados e, finalmente refletimos sobre os achados, analisando e discutindo sobre o que os estudiosos defendem como essencial ao processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de crianças com SD.

A síndrome de Down e seus fundamentos históricos

A SD é uma alteração genética presente na espécie humana desde a sua origem. O termo “síndrome” significa um conjunto de sinais e sintomas e “Down” designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com SD.

Esse médico, John Langdon Down, identificou em algumas crianças, filhos de pais europeus, as mesmas características de crianças da Mongólia. Nesse contexto, o termo mongolóide foi utilizado durante muito tempo fazendo uma alusão a essa descoberta.

O diagnóstico da SD é realizado mediante o estudo cromossômico. Essa análise foi realizada pela primeira vez em 1958, pelo francês Jérôme Lejeune e seus colaboradores, que descobriram a origem cromossômica da síndrome, a qual passou a ser considerada genética, depois de examinar os cromossomos de uma criança com a condição. O fato acontece no momento da concepção. Essa descoberta identificou a existência de um cromossomo a mais sobre o par 21, ou seja, a criança com SD possui 47 cromossomos, que são estruturas biológicas que contém material genético dentro de suas células, ao invés de 46, como a maior parte da população. Enfatizamos ainda, que mais tarde ficou sendo conhecida como trissomia do cromossomo 21.

Estima-se que no Brasil ocorra 1 em cada aproximadamente 750 nascimentos, o que totaliza em torno de 300 mil pessoas com a síndrome, a qual se oriunda de uma ocorrência genética que independe de raça, país, religião ou condição econômica da família.

Na Grécia Antiga, essas crianças não teriam a chance de crescer e desenvolver todo o seu potencial, pois não se encaixavam no padrão de uma sociedade que idealizava a formação de homens fortes e guerreiros e de mulheres saudáveis para reproduzirem o estereótipo de bravo lutador (Aranha, 2006).

Muitas crianças que nasciam sem esse estereótipo ideal, eram abandonadas para morrer e outras eram afogadas. Os romanos tinham leis próprias para eliminá-los. Na Idade Média, na Europa Medieval, enquanto alguns associavam pessoas com deficiência à bruxaria, outros as consideravam seres angelicais e sagrados. Durante o século XX, pessoas com deficiência eram levadas a “experiências científicas” na Alemanha nazista de Hitler (Movimento Down, 2014).



Entre as características físicas associadas à trissomia do cromossomo 21 estão: olhos amendoados, rosto arredondado, mãos menores com dedos mais curtos, prega palmar, dificuldades motoras, língua protusa (para fora da boca), estatura baixa, doenças cardíacas, comprometimento intelectual, maior propensão ao desenvolvimento de algumas doenças e hipotonia muscular, a qual consiste na diminuição do tônus muscular, sendo considerado, na grande maioria dos casos, um sintoma de disfunção neurológica.

Acrescentamos a essa discussão que pessoas com SD estão mais vulneráveis a uma maior incidência de cardiopatias e problemas respiratórios e essa intensidade varia de pessoa para pessoa. O atraso intelectual é um traço presente em todas as pessoas com a síndrome, porém, não está relacionado às características físicas - o desenvolvimento dessas pessoas está correlacionado com estímulos advindos de uma equipe formada inicialmente por terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo e fonoaudiólogo.

Nessa lógica, afirmamos que o incentivo dos pais nos primeiros anos de vida das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e motor, pois, a pessoa com SD é capaz de sentir, de amar, de aprender, de se divertir e de trabalhar. Tem potencial para aprender a ler e a escrever, por isso, é imprescindível que seja matriculada e atendida em suas especificidades na escola regular, para frequentar uma classe comum como qualquer outra criança e conquistar uma vida autônoma, para, *a posteriori*, ocupar um lugar próprio e digno na sociedade (Schwartzman *et al.*, 1999).

Em geral, as crianças com SD são menores em tamanho e seu desenvolvimento físico e intelectual pode ser mais lento do que o de outras crianças da mesma idade. É importante salientarmos também, que todas as crianças e/ou pessoas com NEE sempre sofreram discriminação no contexto social e educacional, devido a uma concepção de padrão adequado para se compor essa sociedade.

Ressaltamos aqui, que para essas crianças e suas famílias, o tratamento das pessoas com deficiência necessita de uma mudança cultural, para que a população não associe a deficiência a ideia de carência, pobreza e, por conseguinte, que precisa da ajuda do outro. As questões dos direitos das pessoas com deficiência residiam apenas na esfera da caridade e do cuidado familiar.

Além disso, não faz sentido falar em superação, pois não se supera a deficiência, que é inerente à pessoa e faz parte do sujeito. Por essa razão, pessoas com NEE tiveram juntamente com suas famílias que lutar em vistas da garantia de seus direitos respeitados. Ou seja, passaram a ser vistas, de fato, como seres humanos e assim o processo de inclusão se estabeleceu na sociedade de maneira tímida e lenta, contudo, decisiva e permanente (Bissoto, 2005).

O movimento de inclusão social teve início na segunda metade dos anos 80 (do século passado) nos países mais desenvolvidos, na década de 90 também nos países em desenvolvimento, envolvendo todos os países no século 21. Os grupos se organizaram nacionalmente pela defesa de direitos (Sasaki, 2006). Antes desses movimentos, eram os profissionais de reabilitação, educação especial e familiares que falavam por esse público. Em virtude dessa mobilização, o lugar de fala se tornou um ponto importante, assegurando que nenhuma política pública deveria/deve ser discutida sem a presença do grupo que a reivindica.

Síndrome de Down, inclusão social e escolar: debates necessários



Em termos práticos, definimos que uma escola inclusiva é aquela que recebe crianças sem e com deficiência, e outras “diferenças”, de braços abertos. Reconhecendo que todas elas podem aprender, respeitando o que difere umas das outras, independentemente de idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social e estado de saúde. A escola inclusiva permite que os sistemas e as metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças. Ademais, incluir promove uma sociedade mais justa, reconhecendo que a educação é um processo e que está em constante evolução.

Nesse sentido, recorreremos a CF de 1988, que serve de base especialmente para pessoas com necessidades específicas. O art. 208 prevê sendo dever do Estado “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define ainda, a educação como direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Assim, entendemos, pois, que desde 1988, a educação inclusiva se configura como um direito, haja vista que é dever do Estado garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com alguma deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, com relação à educação, também prevê que as pessoas com alguma deficiência recebam o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 54, III). Essa disposição, além de garantir um atendimento adequado às necessidades da criança, busca evitar qualquer tipo de segregação (Brasil, 1990).

Enfatizamos, ainda, neste debate, que pessoas com SD por muito tempo carregaram o estereótipo de incapazes, associados às condições físicas. Dentro das variadas culturas, a sociedade vivenciou práticas de exclusão social, atendimento segregado dentro das instituições de ensino regular, passando a adotar a prática de integração social e depois a de inclusão. Nessa perspectiva, Sassaki (2006) permite-nos afirmar que, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos da sociedade, visto que, a exclusão e a segregação ainda são praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil e do mundo.

Sabemos que mesmo com as leis de proteção às diferenças, ainda é bem comum nos depararmos com situações de exclusão, pois a sociedade estabelece padrões que discriminam e restringem os espaços, colocando em desvantagem as pessoas com alguma deficiência. Assim sendo, destacamos que no contexto escolar, pessoas com Deficiência Intelectual (DI) sempre estiveram excluídas apesar das inúmeras leis que garantem a inclusão e a aprendizagem. Tal situação acontece pelas dificuldades encontradas pelos professores em ensinar essas crianças, como também à falta de formação continuada que promova conhecimentos específicos relacionados a esse público. Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005, p. 36) afirmam que

[...] a educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de “prontidão para alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

Assim, contrapondo-se a essa afirmativa, Munhoz (2003, p. 108) enfatiza que “[...] as pessoas com Down têm hoje a oportunidade de contribuir com seus talentos, sendo a inclusão escolar uma possibilidade de essas crianças conviverem no ambiente das instituições regulares de ensino, onde não ficam mais isoladas, mas em interação



com outras crianças”. Dessa maneira, a escola do ensino regular deve atender a todos os estudantes e às suas necessidades específicas. Tal debate coaduna com o pensamento de Martins (1999, p. 28 - grifos nossos) quando defende ser indispensável que tanto a escola, quanto a sociedade de modo geral

[...] reconheça que crianças, jovens e adultos com *NEE devem aprender junto aos demais* alunos, independentemente das suas diferenças. Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado, *indistintamente*.

Como afirmamos anteriormente, as pessoas com SD têm capacidades. Dessa forma, compete aos sujeitos, com os quais elas se relacionam a busca por estratégias favoráveis ao seu desenvolvimento. É papel da escola garantir que todas as crianças e adolescentes aprendam dentro de suas especificidades. Ensinar-aprender para as especificidades humanas constitui-se sim em um processo de grande complexidade, haja vista ser indispensável à ressignificação do currículo da escola, das práticas e das ações didático-pedagógicas de professores, no *quefazer* dos inúmeros profissionais que atuam nesse espaço, nas relações estabelecidas entre as famílias e a escola.

Em consonância com todas as leis descritas, a pessoa com deficiência conta com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), em vigor no Brasil desde o dia 3 de janeiro de 2016, também chamado de Lei Brasileira de Inclusão, instituída pela Lei nº. 13.146 no dia 6 de julho de 2015, após mais de 12 anos de tramitação no Congresso Nacional. Esse documento destaca, portanto, que

[..] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Em síntese, o EPD, visando à inclusão social, garante condições de acesso às áreas de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e infraestrutura urbana. Nessa perspectiva, Sasaki (2006) incita à reflexão sobre a necessidade de a inclusão escolar e social se fazerem presentes no dia a dia de todos. Defendemos, aqui, que se a escola estiver convicta do papel que assume no processo de formação humana, certamente não se faz tão urgente as discussões sobre a inclusão, pois incluir refere-se a garantir que todas as pessoas sejam atendidas em suas especificidades.

O processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD: como desenvolver o trabalho docente frente a essa especificidade?

No passado, a SD esteve associada à deficiência intelectual severa que impossibilitava o aprendizado. Hoje, sabemos que o desenvolvimento da criança depende fundamentalmente da estimulação desde o nascimento, do meio em que está inserida e do incentivo daqueles que a cercam (Schwartzman *et al.*, 1999). Com uma rede de apoio e investimentos em sua formação, os alunos com SD, como todos os outros alunos, têm capacidade de aprender.

É importante destacarmos também, que cada estudante, independentemente de qualquer deficiência, tem um perfil único, com habilidades e dificuldades em determinadas áreas. No entanto, algumas características associadas à síndrome



merecem a atenção de pais e de professores, como o aprendizado em um ritmo mais lento, a dificuldade de concentração e de reter Memórias de Curto Prazo (MCP).

Nessa perspectiva, as crianças com SD possuem dificuldades em reter e processar informações verbais do que de reter e processar informações visuais. Esses problemas de memória verbal de curto prazo dificultam o aprendizado de novas palavras e frases, pois para esses sujeitos, a linguagem falada é mais complexa para ser processada.

Esclarecemos, pois que independentemente da idade que a criança com SD é inserida no contexto escolar, as metodologias utilizadas precisam ser significativas no sentido de garantirem inclusão e amadurecimento dos processos cognitivos. Preferencialmente, a criança deve ser matriculada em escola regular, em uma classe comum já na educação infantil. É na educação infantil que a criança desenvolve a coordenação motora grossa e fina. Nessa dimensão, é relevante destacar que a mediação desse conhecimento favorece de forma significativa a criança com SD, pois essas, apresentam hipotonia muscular (baixo tônus muscular) o que reduz a força dos músculos, tornando-se um fator prejudicial ao desenvolvimento motor. Schwartzman *et al.* (1999, p. 176) respaldam tal afirmação quando esclarecem que

[...] a hipotonia interfere nas aquisições do desenvolvimento motor da criança; nas habilidades, nas suas interações com o ambiente, retarda ou bloqueia sua exploração, diminuindo ou produzindo déficit de sensações e vivências, dificultando o desenvolvimento cognitivo. Limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina.

Para tal finalidade, o professor precisa desenvolver atividades dinâmicas, favorecendo toda a musculatura da criança. Para exercitar a coordenação motora grossa, são indispensáveis atividades como: pular, correr, descer ou subir escadas. Essas atividades favorecem um ganho no fortalecimento da musculatura das crianças com SD. É preciso também investir no desenvolvimento da coordenação motora fina incluindo atividades mais refinadas, como manusear pequenos objetos, pintar, escrever, desenhar, amassar, picar papel, pois essas são responsáveis pelo estímulo dos músculos menores, como os dos pulsos, das mãos e dos dedos.

Frente a esses argumentos, ressaltamos então que, o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Dessa forma, compete-nos destacar que se faz necessário que o planejamento seja individualizado, pautado em estratégias norteadoras como: adaptação do currículo, utilização de materiais concretos, estímulos visuais, linguagem clara, fragmentação e repetição do conteúdo para uma real inclusão dos alunos com SD.

Ademais, a DI, presente em praticamente todas as pessoas com SD, não é determinante na aprendizagem dos alunos com essa limitação, mas é mediada pelo trabalho docente. Segundo Vygotsky (1998), por meio da mediação instrucional, é possível levar esse aluno da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), que é algo que o aluno pode aprender pela mediação.

O conceito de ZDP indica que as crianças podem conquistar uma aprendizagem real e significativa, com ajuda dos seus pares e/ou mediadores. Vygotsky (1998) descreve que, por meio desse processo, é possível que a construção do conhecimento ocorra de forma qualitativa. O mesmo autor afirma que o homem não é apenas um produto do seu meio e sim um agente ativo na construção desse meio. Assim, ressaltamos, que a criança com Down também é capaz de atuar no meio em que está



inserida, de forma ativa, porém é indispensável que a construção da sua autonomia seja mediada e construída durante sua vivência escolar, social e familiar.

Procedimentos metodológicos e recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD

Iniciamos essa reflexão a partir da afirmativa: utilizar jogos como recursos na aprendizagem das crianças com SD proporciona uma melhora na coordenação motora, ajuda na memorização de conteúdos, na interação com o outro, na expressividade corporal e estimula a criatividade. Entendemos, pois, que mediante a realização da brincadeira, a criança estabelece conexões com o espaço, com o outro e com o mundo. Essa ação auxilia significativamente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo desses sujeitos.

É salutar destacarmos ainda, que os jogos e as brincadeiras contribuem para fortalecer vínculos familiares, favorecendo o desenvolvimento da confiança da criança durante a realização dessas ações, permitindo, sobretudo, que elas aprendam brincando.

Assim sendo, destacamos que, na missão de preparar a pessoa com SD a se adaptar ao contexto escolar, o professor é peça-chave no aprendizado desse aluno. As atividades devem ser adaptadas e o currículo ajustado a essas crianças. O planejamento requer cuidado, sendo condizente com as características de cada criança como já mencionado. A fragmentação do conteúdo e a repetição fonética das palavras são essenciais nesse processo, se tratando das crianças que estiverem na fase de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, elencamos que a melhor forma de começar a alfabetização das crianças com SD é identificando suas reais necessidades. Afirmamos, também, que se faz necessária uma avaliação individual, a fim de mediar os estímulos indispensáveis à construção diária da consciência fonológica, incluindo sons e letras, ensinando os fonemas. O uso de recursos visuais é assertivo, nesse processo de mediação, assim como a contação de histórias e a escuta de músicas. Tais recursos enriquecem também o vocabulário dessas crianças.

Frente a isso, reforçamos a tese de que cada criança aprende no seu ritmo e no seu próprio tempo, ressaltando a necessidade e a importância da observação no desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Nessa perspectiva, ao tratar da questão da evolução psicológica da criança, Wallon (2007) afirma que a atividade mental não se desenvolve de forma linear, ou seja, não há crescimento contínuo. Para esse autor,

[...] em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica (Wallon, 2007, p. 22).

Sendo assim, enfatizamos, que o papel do professor durante esse processo é essencial, pois é evidente, que por meio da sua observação durante o cotidiano da sala de aula, ele pode desenvolver as atividades adequadas para os educandos avançarem em suas compreensões acerca da escrita. Embora a compreensão da escrita não aconteça da mesma forma com crianças atípicas, o processo deve ser o mesmo, porém adaptado ao rendimento do aluno, visto que, o comprometimento



cognitivo e a DI são fatores que dificultam a aprendizagem das crianças com SD, mas não são determinantes no processo de aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, ressaltamos ainda, que o desenvolvimento cognitivo da criança com SD é superior ao desenvolvimento da linguagem, por isso, a linguagem não-verbal exerce uma função importante na comunicação dessas crianças. Então, recorreremos a Ribeiro, Castro e Lustosa (2018), que enfatizam ser imprescindível o uso do lúdico para contribuir com esse desenvolvimento. Considerando a necessidade de as crianças com SD desenvolverem a linguagem, salientamos que podem ser utilizadas as seguintes propostas lúdicas: rimas e canções, jogos vocais com sons de animais, veículos e outros sons, o uso de gravuras associadas às palavras. Recomendamos ainda, aportadas pela afirmativa das autoras que seja montado um quadro de rotina com imagens e palavras tanto na sala de aula, quanto em casa.

É importante acrescentarmos, que não existe uma receita pronta para a mediação do processo de ensino-aprendizagem perfeito, pois, as crianças são diferentes e como quaisquer outras têm ritmos de aprendizagem distintos. Então reafirmamos, que para a construção do conhecimento acontecer faz-se imprescindível a utilização de metodologias lúdicas, que devem vir acompanhadas de jogos, danças, material concreto, aulas externas, brincadeiras, favorecendo assim o desenvolvimento integral das crianças com SD (Ribeiro; Castro; Lustosa, 2018).

Lembramos também, que não existem materiais específicos para esse público, por isso é importante estar atento a realização da avaliação da aprendizagem, a qual não deve ser orientada pelas dificuldades e/ou limitações observadas, mas pelos registros que apresentam a evolução e as aprendizagens construídas no decorrer do processo.

Itinerário metodológico

Buscando responder à questão mobilizadora e ao objetivo desta busca, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de fontes secundárias, mediante materiais já publicados, documentos esses que foram explorados ao longo do estudo. Gil (2002, p. 45) esclarece que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Ressaltamos que este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, aquela que envolve uma abordagem interpretativa do mundo. O que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar a complexidade dos fenômenos que coexistem nesse cenário (Gil, 2002).

Assim, buscamos os dados no *Google Acadêmico* mediante os seguintes descritores: procedimentos metodológicos E ensino-aprendizagem E síndrome de Down. Na perspectiva de selecionar os dados, aplicamos os seguintes critérios de inclusão para filtrarmos melhor os trabalhos encontrados: I - que contemplassem o formato de artigos, II - que estivessem escritos na Língua Portuguesa e que fossem publicados entre os anos de 2018 e 2023, restando 3 artigos para a análise dos dados.

No processo de análise dos artigos, mostramos o que as produções acadêmicas publicadas em periódicos especializados revelam sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD. Nesse aspecto, apresentamos, no quadro a seguir os artigos selecionados no *Google Acadêmico*, para tecermos as reflexões a respeito do objeto de estudo aqui proposto.



Quadro 1: Apresenta os artigos encontrados no Google Acadêmico que dialogam sobre a temática em estudo.

Título	Autores	Ano
As condições da inclusão de alunos com Síndrome de Down na Escola regular.	Mário Guilherme Martins dos Santos, Priscila de Lima Leite, Ida C. Martins e Roberto Gimenez.	2022
Educação de crianças com Síndrome de Down: uma revisão da literatura.	Ingrid Mesquita Coelho, Rosemary Amanda Lima Alves, Daniel Cerdeira de Souza e Eduardo Jorge Sant'Ana Honorato.	2019
Síndrome de Down: uma revisão integrativa de literatura (2005-2020).	Rafael Soares Silva, Thayane Nascimento Freitas, Nádia Fernanda Martins de Araújo, Tarcísio Welvis Gomes de Araújo e Izabel Rodrigues da Silva.	2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Reflexões sobre os achados de uma busca: o que os estudiosos defendem como essencial ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com SD?

No primeiro artigo analisado, intitulado: “As condições da inclusão de alunos com Síndrome de Down na escola regular” de Mário Guilherme Martins dos Santos *et al.*, os autores analisaram publicações nacionais e internacionais, com a intenção de construir um referencial teórico sobre as condições de inclusão de crianças com SD na rede regular de ensino.

Trata-se de uma revisão de literatura que discute sobre a inclusão nas práticas de ensino dos professores, comprovando a necessidade de o professor de apoio ser um profissional habilitado e especializado em educação especial, sendo também capaz de lidar com as demandas e especificidades dos alunos com NEE, tendo a tarefa de mediar educandos e demais professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Os autores do artigo versam a respeito de a Escola Especial ter sido por muito tempo a única opção para alunos com deficiência, fomentando a segregação social, que privava o estudante da convivência com seus pares em instituições formais de ensino. Assim como refletem que as escolas regulares são insuficientes frente às necessidades dos alunos. Afirmam que algumas instituições entendem a inclusão escolar condicionada à matrícula das crianças, mas não promovem adaptações na escola, nem apoiam a qualificação de todos os agentes envolvidos no processo.

Nesse sentido, ressaltamos que as discussões teóricas presentes neste texto, nos possibilitam afirmar, que a realidade descrita por Santos *et al.* (2022) coaduna com as realidades vivenciadas pela grande maioria das escolas regulares. Dessa forma, defendemos ser de fundamental importância a reorganização do currículo, o qual deve ser adaptado e revestido de investimento em formação continuada, a fim de atender pessoas com SD e com outras deficiências, na promoção de uma aprendizagem realmente significativa. Frente a essa situação, Mantoan, (2003, p.18) destaca que

[...] estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem



apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

Além disso, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determina que para o avanço do processo de inclusão, é necessária a atuação do professor de apoio numa ação colaborativa na sala de aula, o que envolve o profissional de apoio, o professor regente e os alunos.

Diante desse cenário, Santos *et al.* (2022) destacam que tanto o professor regente como professor de apoio realizam uma análise momentânea da atividade oferecida, julgam que o estudante não é capaz de realizar a tarefa e concluem sobre a necessidade de retirar a criança com SD da sala de aula para realizar outra atividade de campo social. Ao nosso ver, essa postura deve ser repensada, haja vista a necessidade de assumirmos o real compromisso com a educação de todos os alunos.

Entendemos ainda que, no processo de adaptação do estudante que precisa do contato e da ajuda dos seus pares para desenvolver o cognitivo e a linguagem é indispensável avançarmos no desenvolvimento de metodologias significativas, as quais contribuem para a superação da exclusão dos diferentes. E para que isso ocorra, Mantoan (2003) afirma que o educador deve ensinar a turma toda no tempo e no jeito que lhe é próprio, buscando meios para ajudá-los dentro das suas limitações, adotando uma pedagogia ativa, que transcende a transmissão de conhecimentos individualizados e hierárquicos.

No decurso desta análise, os autores apresentam os resultados da Noruega, os quais demonstraram que as crianças se beneficiaram mais ao frequentar as atividades sociais como refeições, rodas de conversa, excursões, passeios escolares, além de outras atividades físicas, musicais e artísticas, do que durante a instrução acadêmica relacionada às disciplinas que compõem o currículo da educação norueguesa.

Para Santos *et al.* (2022), na realidade brasileira, os professores aparecem como os principais agentes do processo de inclusão e do processo de ensino-aprendizagem e o foco desses resultados demarcam as práticas pedagógicas. É comum observarmos que ainda é bem presente nas escolas regulares a falta de qualificação e a ausência de crianças com SD nas salas de aula comum. Essa ausência prejudica o desenvolvimento desse *quefazer*, por não haver referências tampouco interesse em buscar uma formação para atender as crianças com a síndrome.

Vale acrescentarmos também, que a Pessoa com Deficiência (PcD) não se limita à sua deficiência. Essa visão praticamente elimina o sujeito para que a deficiência se sobressaia. O que fica claro nas palavras de Schwartzman *et al.* (1999, p. 244)

[...] o uso de rótulos e categorias tem prejudicado estudantes com SD, pois enfatiza as dificuldades e descentraliza a atenção de outros fatores que são relevantes e podem facilitar a aprendizagem. Projetam expectativas baixas, por parte dos pais e professores, em relação ao que o aluno pode aprender e, geralmente, se concretizam, em menor grau de exigência, na aquisição de determinadas aprendizagens que poderão ser de grande importância para o desenvolvimento e a integração do aluno com SD no meio social.



Na sequência desta análise, percebemos, a partir das reflexões defendidas pelos autores, que há um atraso no início da formação escolar dos alunos com SD no contexto da Turquia, devido essas crianças terem suas matrículas recusadas em diferentes instituições de ensino já na educação infantil. Entretanto, na Austrália, Santos *et al.* (2022) afirmam que os escolares com SD, no que diz respeito ao bem-estar psicológico, ao ambiente escolar, à autonomia e à relação com os pais, apresentam limiares normais, situação que se inverte quando se analisam as dimensões do apoio social e bem-estar físico, pois os escores médios levantados ficam abaixo dos limiares normais.

Ademais, no México, as preocupações dos professores giraram em torno da inclusão dos alunos com SD no contexto escolar. Os docentes reconhecem a necessidade de buscar a formação continuada para embasar suas práticas pedagógicas e torná-las relevantes aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, englobando o planejamento escolar, assim como o desenvolvimento de avaliações qualitativas da aprendizagem e a adequação no uso de materiais didáticos. Dessa forma, Santos *et al.* (2022), em suas análises, reafirmam e defendem, que os professores devem estar no contexto de aprendizagem para: aprender fazendo, errar para acertar/ressignificar e tomar decisões, observar e pesquisar para buscar novas estratégias de ensino.

Em suma, os autores revelam que em diferentes países há semelhanças entre o processo de inclusão e de aprendizagem de alunos com SD, com foco nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. Outro fator que merece destaque e que foi elencado pelos autores do artigo analisado, é que na grande maioria das situações, os professores são revelados como os principais profissionais, que atuam como agentes da inclusão no contexto escolar, como se a responsabilidade de educar e de incluir o aluno, fosse restrita a esses sujeitos.

Destacamos então, que o processo de inclusão escolar se constitui como uma ação revestida por inúmeras complexidades, pois essa ação transcende os muros da escola e adentra os espaços da sociedade. E como já demarcamos em outros momentos, além da formação continuada para que todos os profissionais da educação saibam mediar um processo inclusivo, faz-se imprescindível que as políticas públicas sobre a inclusão sejam, de fato, concretizadas no *quefazer* escolar, por meio da reorganização do currículo que sustenta a educação dos diversos espaços escolares.

Nessa perspectiva, ressaltamos, pois, que é de suma relevância que as salas de aulas comuns enxerguem a criança com SD e/ou com qualquer outro tipo de deficiência como uma criança singular e com especificidades, que precisa ser respeitada e atendida, conforme suas necessidades específicas.

Sendo assim, é indispensável que esses espaços realizem atividades, as quais incitem as crianças com SD ao desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da criatividade, da confiança, pois conforme defende Wallon (2007), quando o professor/mediador está atento às diversidades presentes nas salas de aula, provoca o aluno, a criança para perceber e, sobretudo, para compreender em suas minúcias aquilo que está sendo ensinado.

Dando sequência à análise dos dados, o segundo artigo: “Educação de crianças com Síndrome de Down: uma revisão da literatura”, dos autores Ingrid Mesquita Coelho *et al.*, que discutem sobre as limitações de coordenação motora e sobre os atrasos nos níveis intelectual e do desenvolvimento cognitivo em crianças com SD, enfatizando tais fatores como um desafio na realização das atividades em sala de aula.



Nessa lógica, acrescentamos que é importante entendermos que mesmo perante as inusitadas limitações e dificuldades, as crianças com SD são capazes de experienciar as aprendizagens adequadas à sua condição. Assim, retomamos ao ponto de vista de Vygotsky (1998), quando elenca a necessidade de o professor atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dessa mediação que incitará o aluno a perceber-se/compreender-se e a perceber/compreender o ambiente/o meio onde está imerso.

No decorrer do artigo, os autores discorrem ainda que, embora as crianças com SD apresentem desenvolvimento da escrita, essa ação se manifesta de forma mais lenta e tardia comparada às outras crianças que não têm a síndrome. Frente à essa questão, Schwartzman *et al.* (1999, p.245-246) defendem que

[...] com relação à alfabetização, evidenciam-se dificuldades na mecânica e na compreensão da leitura e da escrita. Afirmando não existir um método que sirva de referência para todos os alunos com deficiência intelectual, no qual se encontra a SD. O mais adequado varia em função da avaliação, das estratégias que têm como meta levar o aluno a fracionar, representar os fonemas e compreender a mensagem escrita [...] é importante que o planejamento possa levar a criança a escrever com significado e a ler compreensivamente [...]. A criança deve ser auxiliada a alcançar crescente eficiência no domínio da mecânica da escrita: estruturação da sentença, uso de letras maiúsculas, pontuação e ortografia.

Outro ponto levantado por Coelho *et al.* (2019) se refere à idade cronológica ser diferente da idade motora, o que pode afetar o desenvolvimento neuropsicomotor, processo em que, a partir de estímulos, a criança adquire determinadas habilidades e devido ao caráter progressivo, é esperado que ela obtenha a capacidade de realizar funções cada vez mais complexas.

Essa reflexão de Coelho *et al.* (2019) dialoga com o pensamento de Schwartzman *et al.* (1999), quando elencam que os marcos do desenvolvimento motor da criança com SD aparecem mais tarde. Esse autor informa que o sujeito com SD começa a se sentar sem a ajuda de um mediador, com uma idade mediana de nove meses, a ficar em pé com apoio, por volta dos 15 meses e a andar por volta dos 19 meses. Lembramos que a idade média dessas aquisições em crianças típicas é de sete meses para sentar, oito meses para ficar em pé sem apoio e 1 ano de idade para andar.

Além do mais, o texto traz a problemática do número de crianças com NEE terem aumentado nas escolas de ensino regular, e para a carência de políticas públicas no âmbito social e educacional, que realmente insurjam com a verdadeira inclusão, a qual é tão mencionada nas leis da inclusão e tampouco aplicada nas instituições de ensino, pois ainda é comum que nesses espaços haja conflitos em torno dos termos incluir e integrar.

Ressaltamos ser indispensável entender que a inclusão está para além do simples ato de aceitar a matrícula da pessoa com NEE. Incluir consiste em um processo de reestruturação, de ressignificado, de mudança, inclusive de atitudes dos profissionais que trabalham no ambiente escolar. A inclusão garante que o aluno seja atendido em suas especificidades e em suas singularidades, bem como promove a esse sujeito à aprendizagem, conforme as suas potencialidades.

Já o processo de integração não assegura que o aluno seja percebido e atendido conforme suas especificidades. Coelho *et al.* (2019) afirmam também, que quando a escola regular assume seu real compromisso com a inclusão, conseqüentemente contribui para que o desenvolvimento global da pessoa com SD



aconteça de forma efetiva. Nessa lógica, recorremos a Martins (1999) para afirmarmos que a convivência da criança com SD com os demais colegas da turma proporciona interação, construção de vínculos afetivos e a diminuição de preconceitos.

Os autores, Coelho *et al.* (2019) agregam a essa discussão, que os professores não se sentem preparados para trabalhar com o aluno com SD e pautam a necessidade e as dificuldades da adaptação do currículo para esse público. Acrescentam também que o professor auxiliar é citado como ‘peça de encaixe’ para a aprendizagem e para a inclusão desse aluno, ao mesmo tempo em que se esbarra na falta de qualificação desse apoio, de recursos e de estrutura física adequada.

Frente a essa situação, salientamos que ainda é comum observar um número significativo de profissionais da educação com inusitadas dificuldades para mediar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE. Nesse sentido, defendemos ser urgente o investimento em formações continuadas, que contribuam para fortalecer o *quefazer* inclusivo dentro das instituições de ensino, garantindo, sobretudo, a formação da autonomia de todos os estudantes, que também são cidadãos.

Por conseguinte, os autores chamam a atenção para as barreiras invisíveis da discriminação, do preconceito e do estigma que são entraves no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão das pessoas com deficiências. É necessário romper com o modelo educacional elitista das escolas, oferecer condições de trabalho e um ambiente propício para o desenvolvimento de projetos de intervenção, para a realização de estudos e de atividades que realmente façam sentido na vida do aluno com SD e com outras deficiências.

Outro aspecto que deve ser considerado é que, para o aluno estar motivado a aprender, é necessário levar em consideração o que ele já sabe fazer sozinho e o que ele tem potencial de aprender com ajuda de um mediador. Esse debate converge com o que Vygotsky (1998) defende sobre a relevância da ZDP.

Dessa forma, os autores evidenciam ainda, que as pessoas com deficiência intelectual podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais, porém, precisam ser corretamente estimuladas e o ambiente educacional deve ser receptivo, com recursos educacionais adequados para que esses sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos.

Isso posto, acrescentamos, aos debates dos autores, que a criança com SD deve ser estimulada para o trabalho em dupla, depois em grupo, para finalmente, conseguir lidar com toda a classe, em vista da construção da sua independência e da sua autonomia. Tais ações contribuem significativamente para o favorecimento da aprendizagem.

Diante disso, destacamos também, que quando se pensa em inclusão no campo educacional, precisa-se ter como prioridade os sujeitos com quem se trabalhará na sala de aula e as atividades que serão propostas, buscando sempre alternativas que lhes permitam aprender e se desenvolver socialmente.

E para finalizarmos esta análise, apresentamos e refletimos sobre o artigo que é intitulado: “Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020)”, de Rafael Soares Silva *et al.*, no qual os autores mencionam uma carência grande acerca do tema, e por essa razão escolheram analisar os dados a partir de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, criada em 1993. Nesse trabalho, foram analisados 30 artigos sendo a SD o tema central.

Percebemos nas pesquisas analisadas por Silva *et al.* (2021), que os trabalhos que se sobressaem dialogam sobre a motricidade das pessoas com SD. Em seguida,



os temas mais abordados são sobre a linguagem e a cognição dessas pessoas. Outro aspecto relevante para destacarmos é que identificamos que a maior parte das produções que compõem essa pesquisa foram feitas, primeiro, no Sudeste do país, segundo, na região Sul. Já nas demais regiões do Brasil, há certa carência nas reflexões sobre a temática SD.

Diante dos pontos abordados na pesquisa, destacamos alguns que mais se aproximam e se relacionam com a aprendizagem da criança com SD. Silva *et al.* (2021) enfatizam que nos estudos, nos quais se discute sobre a motricidade, foi feita uma avaliação do desenvolvimento motor da criança apontando a motricidade como essencial para o desenvolvimento cognitivo desse sujeito. Os autores dos artigos analisados por Silva *et al.* (2021) realizaram também os testes de Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e averiguaram que as crianças participantes da pesquisa têm desenvolvimento inferior, comparadas a crianças sem SD.

Nesse estudo, os autores se reportam a uma pesquisa resultante de um estudo de caso, realizado a partir da aplicação de testes da EDM. Silva *et al.* (2021) esclarecem que os resultados desse estudo apresentaram níveis de equilíbrio, motricidade e lateralidade e argumentam que a criança, participante do estudo de caso, foi acompanhada em 32 sessões e constataram-se avanços na motricidade global, enquanto a motricidade fina prosseguiu sem avanços. Os autores analisaram outra pesquisa, a qual buscou compreender o equilíbrio e a mobilidade, utilizando dois testes: a Escala de Equilíbrio Pediátrica (EPP) e o Teste de Alcance (TA), constatando que o EPP se sobressaiu ao TA, e com base no resultado desses testes, os autores do artigo analisado por Silva *et al.* (2021) afirmam que a prática de atividades físicas contribui para melhorar o equilíbrio e a mobilidade funcional.

No que concerne à cognição e à linguagem, Silva *et al.* (2021), mostram que os pesquisadores examinaram os resultados obtidos de um programa de intervenção, que contemplou a prática do ensino do alfabeto concomitante ao treinamento de habilidades metafonológicas, na perspectiva da leitura e da escrita. Esse estudo analisado comprovou para Silva *et al.* (2021), que ensinar os nomes e os sons das letras treinando a habilidade metafonológica favorece ao aluno com SD a compreensão do princípio alfabético.

Em seguida, os autores relatam que outra pesquisa foi realizada mediante um estudo com duas crianças com SD, com o intuito de analisar a produção de sentidos por meio do discurso argumentativo. Dando ênfase a interpretação de texto das estudantes para verificar o que elas respondiam por meio de verbalização curta e também com gestos.

Mediante os dados bibliográficos analisadas por Silva *et al.* (2021) percebemos o quão é fundamental estimular o diálogo por meio da comunicação alternativa, que é um conjunto de técnicas que visam ampliar a capacidade comunicativa de pessoas com algum tipo de deficiência por exemplo os sinais de comunicação social, como: um aceno para dizer oi, olá, tchau, mexer a cabeça para dizer sim ou não, desde que a criança ainda é bebê. Segundo Schwartzman *et al.* (1999), a comunicação alternativa tem se tornado bastante reconhecida, haja vista que, crianças com dificuldades na comunicação por meio da fala têm aprendido novas habilidades para se expressar, permitindo a essas crianças uma maior participação na vida cotidiana e no processo de aprendizagem.

A partir das análises finalizadas e da nossa percepção ao que concerne às aprendizagens de crianças com SD, observamos que essas crianças aprendem a partir de estímulos conectados com o meio ao qual estão inseridas. Os avanços da criança constituem-se em um conjunto da soma das funções desenvolvidas por elas. Para



Wallon (2007, p. 27), o “[...] estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto”. Nesse sentido, cada fase está imbricada com as habilidades da criança e o meio, ou seja,

[...] o meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, 2007, p. 29).

Por essa razão, a escola é um espaço privilegiado para aprender uns com os outros. A criança descobre e vivencia seu mundo tendo como ponto de partida as relações que a elas proporcionamos. Relações estas mediadas por estímulos visuais, tátil, linguísticos, afetivos, cognitivos e motores, os quais se tornam um aliado da criança na busca de uma aprendizagem plena e significativa.

Por fim, com a apresentação e a análise dos três artigos supracitados, apreendemos que para proporcionarmos um ensino que seja, de fato, inclusivo, além das ações didático-pedagógicas propostas nas reflexões teóricas deste estudo, deve-se ainda: investir no desenvolvimento da escrita, da coordenação motora e neuropsicomotor; romper com as barreiras que consistem no processo de discriminação e de exclusão; criar condições curriculares e pedagógicas sob as quais as políticas de inclusão se efetivem, realizar atividades físicas em vistas do fortalecimento motor, da mobilidade funcional e do equilíbrio da criança e estimular o diálogo, em vistas do desenvolvimento da linguagem e do cognitivo.

Considerações Finais

Por muitos anos, a SD foi vista como uma síndrome incapacitante, com crianças desenvolvendo poucas habilidades devido às comorbidades causadas por alterações genéticas que dificultam a vida diária. Hoje, com os avanços científicos e as novas abordagens de ensino, às pessoas com SD e seus responsáveis veem oportunidades para que esses sujeitos possam aprender, trabalhar e socializar suas experiências.

A análise dos artigos apreciados remete ao fato da necessidade de um currículo adaptado capaz de nortear as atividades, conduzindo os aprendentes a uma aprendizagem real e significativa. Essa perspectiva contribui, principalmente para a promoção de uma cultura de inclusão e de respeito à diversidade.

Além disso, constatamos que o aluno com SD necessita de um AEE, que atenda de maneira efetiva as suas demandas. Nesse sentido, é preciso observarmos as limitações apresentadas pelos educandos, como: as dificuldades de atenção, a percepção e a concentração, o atraso no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de coordenação motora, entre outras limitações, para serem trabalhadas por um professor capacitado para lidar com essas singularidades.

Tais constatações implicam em o professor do AEE ajudar os professores da classe comum, oportunizando-os às atividades que permitam à descoberta, à inventividade, à criatividade e ao desenvolvimento dos processos mentais, de linguagem, entre outros.

O estudo nos mostra ainda que há áreas de vulnerabilidade que indicam a falta de profissionais preparados para atenderem as especificidades das crianças com



Down. Assim como sugere que, para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo e significativo com essas crianças sejam feitos o uso de metodologias e de estratégias que efetivem a aprendizagem, que respeitem o tempo das crianças atípicas, por aprenderem mais lentamente devido as suas condições biológicas, que invistam na luta pela ruptura das barreiras acerca da inclusão, as quais intensificam a discriminação e pela concretização das políticas públicas educacionais sobre a inclusão no dia a dia da escola.

A pesquisa demarca os ganhos para o desenvolvimento de competências e de habilidades das crianças com SD, quando são utilizados recursos visuais, materiais concretos, jogos, brincadeiras, músicas que além de incentivar a interação entre alunos e alunos, alunos e familiares, professores e alunos, diminui o preconceito, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso.

Por fim, concluímos, enfatizando que tanto o objetivo quanto o problema da pesquisa foram alcançados haja vista a compreensão de como ocorre a inclusão e o processo ensino-aprendizagem de crianças com SD, a partir da análise dos artigos selecionados nos periódicos acadêmicos que publicam sobre o tema. Destacamos ainda, que o estudo evidenciou que se faz imprescindível entendermos que todas as crianças com ou sem deficiências têm suas especificidades e necessidades, por isso, ao rompermos com as barreiras atitudinais, do preconceito e da discriminação e olharmos para os sujeitos e não para as suas deficiências, conseqüentemente, conseguiremos mediar um ensino-aprendizagem para a diversidade e, sobretudo, que respeite às diferenças de cada sujeito.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. [revista e ampliada]. São Paulo - SP: Moderna, 2006.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro - RJ. v.4. p.80-88. mar.,2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho. (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015. *Diário Oficial da União*. Brasília - DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso 07 set. 2024.

BRASIL, Lei que dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1990-07-13;8069>. Acesso em: 1 ago. 2024.



BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 com as alterações das emendas constitucionais de Revisão nº 1 - 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília - Senado Federal: Coordenação de Comissões técnicas, 2016.

COELHO, I. M. *et al.* Educação de crianças com síndrome de Down: uma revisão da literatura. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. Porto Velho - RO. v. 6, n. 16. p. 154-172. dez de 2019. Disponível em:
<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>. Acesso em 28 jul. 2024.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão- Revista da Educação Especial**. Rio de Janeiro. n.1. p. 35-39. Out., 2005. Disponível em:(PDF) Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira 1 | Larissa Santos - Academia.edu. Acesso 28 jul. 2024.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. Integração escolar do portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba - SP. v. 5. p. 73-85, 1999. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em 28 jul. 2024.

MOVIMENTO DOWN. **Síndrome de Down na História**. Rio de Janeiro - RJ, 2014a Disponível em:<https://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down-na-historia/>. Acesso em 17 ago. 2024.

MUNHOZ, M. A. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down**. 2003. 127f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS. Porto Alegre, 2003. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10183/2252>. Acesso em: 01 ago. 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; CASTRO, Janaina Moreira de; LUSTOSA, Francisca Geny. Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vygotsky. *In: Anais. FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - 10 ANOS DE FIPED/AINPGP: PESQUISA, MEMÓRIA E INTERNACIONALIZAÇÃO*. 27/11/2018 - 30/11/2018. Rio Grande do Norte, UERN, 2018. Disponível em:
<https://ainpgp.org/fipeds/>. Acesso em 05 jan. 2024.

SANTOS, M. G. M. *et al.* As condições da inclusão de alunos com síndrome de Down na escola regular: uma revisão da literatura. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba - PR. v. 8. n.2, p. 11522-11535. feb., 2022. Disponível:
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/44072>. Acesso em 28 jul. 2024.



SCHWARTZMAN, J. S *et al.* **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

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

SILVA, R. S. *et al.* Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020). **Research, Society and Development**. São Paulo - SP. v. 10, n. 17, p. 1-17. dez., 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd>. Acesso em 28 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.