INSTITUTO SUPERIOR DE ANGOLA

REGIÃO ACADÊMICA I

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCAIS E HUMANAS

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

INCLUSÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. CASO: COMPLEXO ESCOLAR AMIGA DA CRIANÇA N-381.

Autor (a): Maria Nkula Docta

Tutor: Prof. Elisa Madalena Vemba, MSc

Luanda, 2023

REGIÃO ACADÊMICA I

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCAIS E HUMANAS

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

INCLUSÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. CASO: COMPLEXO ESCOLAR AMIGA DA CRIANÇA N-381

Trabalho de Fim do Curso apresentado ao Instituto Superior de Angola, como como requisição, para a obtenção do título de Licenciatura em Enfermagem, sob a orientação do Prof. Elisa Madalena Vemba, MSc.

Autor (a): Maria Nkula Docta

Tutor: Prof. Elisa Madalena Vemba, MSc

Luanda, 2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA NKULA DOCTA

Este Trabalho de Fim Curso, foi julgado e aprovado para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Angola no dia ___/____/ 2023.

Foi apresentado e defendido perante o júri composto pelos professores:

Presidente da Mesa

_____

Primeiro Vogal

_____

Segundo Vogal

_____

Secretário

_____

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Lucal Docta, pelo seu apoio inabalável e amor constante por mostarres ser meu mais que tudo. Aos meus queridos filhos, Idalina Docta, Cristina Docta, Lucal Docta, Glória Docta e Samuel Docta, que são a minha inspiração diária e a razão pela qual nunca desisti. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, incentivando-me a alcançar os meus objectivos. Este trabalho é dedicado a vocês, com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A DEUS todo-poderoso pela saúde e protecção dada para chegarmos ao fim deste grande objectivo.

Aos meus familiares e amigos, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional e encorajamento ao longo desta jornada desafiadora. Suas palavras de estímulo e compreensão foram um pilar essencial nos momentos difíceis, e por isso, lhes sou imensamente grato.

À minha dedicada orientadora, Sra. Eliza Madalena Vemba, minha mãe, quero expressar minha sincera apreciação por suas orientações valiosas, conhecimentos e insights cruciais que moldaram significativamente a direção deste trabalho. Suas críticas construtivas e conselhos foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Agradeço ao Engenheiro Nelson Ulombo, meu co-orientador, pelo seu apoio e orientações adicionais que enriqueceram este estudo. Sua contribuição foi de grande importância.

Ao digníssimo coordenador, manifesto minha gratidão pela sua dedicação e apoio incansável às atividades acadêmicas, que nos impulsionaram a atingir nossos objetivos.

À instituição onde a pesquisa foi realizada, agradeço pela colaboração e suporte oferecidos, o que possibilitou a condução deste projeto.

Aos meus professores e colegas de estudo e do serviço, com destaque para Miranda, Assureira e Afonso, expresso meu reconhecimento pela troca de conhecimentos, experiências e amizade que enriqueceram este percurso.

Este projeto não teria sido viável sem a contribuição de todos os mencionados e muitos outros que, de diversas maneiras, contribuíram para o sucesso desta empreitada. A todos que fizeram parte desta jornada, direta ou indiretamente, o meu profundo agradecimento.

EPIGRÁFE

“Ensinar é refazer, com quem quer aprender, o caminho que nos levou a um determinado conhecimento. Este, aliás, é o sentido literal da palavra pedagogo: aquele que conduz. (Alencar, 2009)

RESUMO

A inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente educacional é um desafio que tem recebido crescente atenção nas últimas décadas. A busca por uma sociedade mais igualitária e a compreensão de que a diversidade é um ativo valioso levaram a uma mudança de paradigma na educação, onde a inclusão passou a ser considerada um direito fundamental de todas as crianças". Tratou-se de uma pesquisa descritivo e exploratório, com uma abordagem mista (quali-quantitativa). Tem como questão científica: Qual é o papel da escola como promotora da inclusão de criança com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem? Traçou-se como Hipóteses: A escola tem um papel fundamental de formação, na qual o seu dever é de ensinar e dirigir no desenvolvimento dos alunos, ou seja, as escolas precisam oferecer um projecto pedagógico inclusivo. Neste contexto, traçou-se como objectivo geral o seguinte: Analisar a inclusão de criança com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem no Complexo Escolar Amiga da Criança. E como especificos: Identificar a importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem; Descrever o processo de inclusão educacional de uma criança com síndrome de Down; Destacar as implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos; Trabalhou-se com 10 intervenientes. Concluiu-se que a escola desempenha de facto um papel crucial na promoção da inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chaves: Inclusão escolar, síndrome de down, criança, ensino e aprendizagem

ABSTRACT

Inclusion of children with Down syndrome in the educational environment has been a challenge that has gained increasing attention in recent decades. The pursuit of a more egalitarian society and the understanding that diversity is a valuable asset have led to a paradigm shift in education, where inclusion is now considered a fundamental right for all children. This was a descriptive and exploratory research with a mixed approach (qualitative and quantitative). The scientific question was: What is the role of the school in promoting the inclusion of children with Down syndrome in the teaching and learning process? The hypotheses were as follows: The school has a fundamental role in education, where its duty is to teach and guide the development of students, meaning that schools need to provide an inclusive pedagogical project. In this context, the general objective was as follows: To analyze the inclusion of children with Down syndrome in the teaching and learning process at the Complexo Escolar Amiga da Criança. The specific objectives were to identify the importance of including a student with Down syndrome in the teaching and learning process, describe the process of educational inclusion of a child with Down syndrome, and highlight the implications of Down syndrome in the educational process of students. The study involved 10 participants. It was concluded that the school indeed plays a crucial role in promoting the inclusion of children with Down syndrome in the teaching and learning process.

Keywords: School inclusion, Down syndrome, child, teaching, and learning.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3. 1. Distribuição segundo a idade dos intervenientes da pesquisa 38

Gráfico 3. 2. Distribuição segundo o Estado Civil.....39

Gráfico 3. 3. Distribuição segundo o Gênero 40

Gráfico 3. 4. Frequência da amostra segundo Nível Académico.....41

Gráfico 3. 5. Frequência da amostra segundo Tempo de Serviço 42

Gráfico 3. 6. Frequência da amostra segundo a presença de estudantes com síndrome de Down matriculadas.....43

Gráfico 3.7. Frequência da amostra segundo tipo predominante de interação social entre crianças.....44

Gráfico 3.8. Frequência da amostra segundo os recursos específicos fornecidos para crianças com síndrome de Down. 45

Gráfico 3.9. Frequência da amostra segundo escola envolvimento dos pais e responsáveis no processo de inclusão.....46

Gráfico 3.10. Frequência da amostra segundo desafios no processo de inclusão de crianças.....47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3. 1. Distribuição segundo a idade dos intervenientes da pesquisa. 38

Tabela 3. 2. Distribuição segundo o Estado Civil 39

Tabela 3. 3. Distribuição segundo o Gênero 40

Tabela 3. 4. Frequência da amostra segundo Nível Académico 41

Tabela 3. 5. Frequência da amostra segundo Tempo de Serviço 42

Tabela 3. 6. Frequência da amostra segundo a presença de estudantes com síndrome de Down matriculadas 43

Tabela 3.7. Frequência da amostra segundo tipo predominante de interação social entre crianças. 44

Tabela 3. 8. Frequência da amostra segundo os recursos específicos fornecidos para crianças com síndrome de Down. 45

Tabela 3. 9. Frequência da amostra segundo escola envolvimento dos pais e responsáveis no processo de inclusão 46

Tabela 3. 10. Frequência da amostra segundo desafios no processo de inclusão de crianças 47

Tabela 3. 11 Frequência segundo o aprimoramento a inclusão de crianças com SD? 48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BM – Banco Mundial

CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

MEC – Ministério da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **6**
1.1. Definições de termos e conceitos 6
1.1.1. Inclusão 6
1.1.2. Síndrome de down 6
1.2. Aspectos históricos e genéticos da Síndrome de Down 8
1.3. O aluno com Síndrome de Down 12
1.4. Comprometimentos que interferem na aprendizagem 14
1.5. O desenho como linguagem 18
1.6. A educação inclusiva como recomendação dos organismos internacionais ... 22
1.7. A importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem; 24
1.8. O processo de inclusão educacional de uma criança com síndrome de Down; 25
1.9. As implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos. 27
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA **30**
2.1. Tipos de pesquisa 30
2.2. Modelo da abordagem 30
3.3. Níveis de estruturação de métodos 31
2.4. Técnicas de recolha de dados 32
2.5. Instrumentos e procedimentos 34
3.6. População e amostra 36
2.7 Dificuldades encontradas 36
CAPÍLO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO **38**
3.1. Apresentação dos dados 38
3.2. Discussão dos resultados 49
Conclusão **52**
Sugestões **54**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **56**
APÊNDICE .....
ANEXOS .....

INTRODUÇÃO

Em um mundo que evolui rapidamente, onde a diversidade é celebrada e os valores de igualdade e inclusão ganham destaque, o papel das instituições educacionais torna-se fundamental. Em nenhum lugar essa missão de inclusão se torna mais evidente do que no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, um local onde os horizontes da educação se expandem e os limites da compreensão são desafiados.

Neste ambiente, a inclusão de crianças com Síndrome de Down não é apenas uma estratégia pedagógica; é um compromisso com a construção de um mundo mais justo, onde cada criança, independente de suas diferenças, tenha a oportunidade de aprender, crescer e prosperar.

Naqueles corredores coloridos e salas de aula repletas de potencial, as vozes e os sorrisos das crianças com Síndrome de Down ecoam como testemunhas vivas de uma mudança social que está em andamento. É nesse contexto que nossa pesquisa se inicia, um mergulho profundo na experiência de inclusão, nas narrativas das crianças, nas estratégias dos educadores e nas lições que emergem desse compromisso.

Conforme Stray-Gundersen (2007, p. 26) “a causa exata da Síndrome de Down, o que faz os cromossomos se manterem unidos, é desconhecida, apesar das décadas de estudos realizados”. No entanto, a idade da mãe é um fator relacionado à probabilidade de ter um bebê com essa doença.

Geralmente crianças com Down apresentam as seguintes dificuldades: desenvolvimento tardio de habilidade motora, tanto fina quanto grossa, dificu ldades de audição e visão, dificuldades no discurso e na linguagem, déficit de memória auditiva recente, capacidade de concentração mais curta, dificuldade com a consolidação e retenção de conteúdo, dificuldade com generalizações, pensamento abstrato e raciocínio, dificuldade em seguir sequências, dentre outras.

Esses factores interferem no processo de ensino-aprendizagem dessas 2 crianças e muitas vezes não são do conhecimento dos professores. No entanto, é preciso garantir a essas crianças o mínimo de dignidade e respeito em suas necessidades e capacidades.

A inclusão é inseparável do âmbito educacional, garante discussões que direcionam possibilidades de superação dos desafios para a prática escolar, procurando a identificação e o atendimento das necessidades educacionais do aluno. Portanto, o presente estudo prescruta salientar além da inclusão, as dificuldades que podem aparecer durante o início, meio e fim da inserção do aluno com necessidades especiais dentro de uma instituição educacional. Dessa maneira, o tema deste estudo contempla a seguinte questão:

Qual é o papel da escola como promotora da inclusão de criança com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem?

- ## Hipóteses

H1: A escola tem um papel fundamental de formação, na qual o seu dever é de ensinar e dirigir no desenvolvimento dos alunos, ou seja, as escolas precisam oferecer um projecto pedagógico inclusivo.

Objectivos

Geral

Analisar a inclusão de criança com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem no Complexo Escolar Amiga da Criança.

Específicos

1) Identificar a importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem;
2) Descrever o processo de inclusão educacional de uma criança com síndrome de Down;
3) Destacar as implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos;
4) Sugerir a direcção do Complexo Escolar Amiga da Criança a optar estrategias que as permite melhorar o processo de inclusão de criança com Síndrome de Down nas escolas

- **Delimitação e Limitação**

a) Contextual:

A pesquisa está delimitada ao contexto do Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, considerando as políticas, práticas e desafios específicos relacionados à inclusão de crianças com Síndrome de Down nessa instituição de ensino. Este estudo não aborda questões de inclusão em outras escolas ou contextos educacionais.

b) Temporal:

A pesquisa se concentra no período que compreende o IIº Trimestre de 2023, permitindo a análise das práticas de inclusão no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 em um contexto recente.

c) Espacial:

A delimitação espacial abrange exclusivamente o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 e seus arredores imediatos. A pesquisa não abrange outras instituições educacionais ou áreas geográficas, concentrando-se na realidade específica dessa escola e das crianças com Síndrome de Down que a frequentam.

Justificativa

No Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, a inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem é um tema de extrema relevância que transcende os âmbitos pessoal, institucional e social. A abordagem e integração adequadas dessas crianças no ambiente escolar não apenas impactam diretamente suas vidas, mas também têm implicações mais amplas na construção de uma sociedade inclusiva e igualitária.

- **No Nível Pessoal:**

A escolha deste tema é motivada pelo desejo de compreender e aprimorar a experiência individual de cada criança com Síndrome de Down, que enfrenta desafios únicos no processo de aprendizagem. Ao explorar a inclusão dessas crianças, esta monografia visa fornecer uma visão abrangente das implicações pessoais desse processo. Compreender como a inclusão afeta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças é essencial para promover uma educação de qualidade e uma transição mais suave para a vida adulta. No Nível Institucional:

O Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 enfrenta desafios significativos na implementação efetiva da inclusão de crianças com Síndrome de Down. Este estudo visa identificar as barreiras institucionais que dificultam a inclusão e, ao fazê-lo, contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais da escola. Ao abordar as questões específicas que afetam a instituição, a monografia busca fornecer recomendações práticas para melhorar o processo de inclusão e criar um ambiente escolar mais inclusivo.

- **No Nível Social:**

A inclusão de crianças com Síndrome de Down não se limita ao âmbito escolar; ela reflete os valores e a ética de uma sociedade. Esta monografia não apenas explora os impactos individuais e institucionais da inclusão, mas também ressalta como a sociedade como um todo se beneficia da promoção da igualdade e do respeito à diversidade. Ao entender as implicações sociais da inclusão de crianças com Síndrome de Down, este estudo pode contribuir para um debate mais amplo sobre a inclusão em escolas e comunidades, promovendo uma cultura de aceitação e respeito.

Estrutura do trabalho

A pesquisa está estruturada da seguinte forma:

Introdução. Nesta seção introdutória, apresente uma visão geral do tema da inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância e a relevância do estudo. Introduza o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 como o cenário específico de estudo e estabeleça os objetivos da pesquisa.

Capítulo I: Fundamentação Teórica. Neste capítulo, serão abordados os conceitos fundamentais relacionados à inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem, incluindo definições e contextos de inclusão escolar, as características da Síndrome de Down, bem como a importância da inclusão no desenvolvimento das crianças. Este capítulo estabelecerá a base conceitual necessária para compreender os aspectos teóricos e contextuais da pesquisa.

Capítulo II: Metodologia de Pesquisa. Neste capítulo, serão apresentados os detalhes da abordagem metodológica adotada para a pesquisa, incluindo a definição da população e amostra, os instrumentos de colecta de dados, os procedimentos de colecta e análise de dados, oferecendo uma visão abrangente da metodologia empregada na investigação sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente escolar.

Capítulo III: Discussão dos Resultados. Este capítulo trará à luz os resultados provenientes da pesquisa conduzida. Os resultados serão analisados e discutidos em relação aos objectivos específicos da pesquisa, destacando percepções das crianças, professores e equipe escolar, o impacto da inclusão no desenvolvimento acadêmico e social das crianças, obstáculos enfrentados e práticas bem-sucedidas. Esse capítulo fornecerá uma visão abrangente das constatações da pesquisa, permitindo uma análise aprofundada das implicações da inclusão no contexto escolar.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Definições de termos e conceitos

1.1.1. Inclusão

A Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Wolger, 2003). Esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolver-se enquanto pessoa.

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população (Sanches & Teodoro, 2006).

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. (Rodrigues, 2008). Assim o princípio da escola inclusiva torna-se mais abrangente dando espaço e igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais e outras.

Sejam eles de diferentes raças ou credos, etnias ou culturas, ricos ou pobres, com ou sem deficiência e outras, onde a qualidade e o sucesso de ensino seja igual para todos. Nesse sentido, falamos de uma educação promotora de sucesso para todos, em particular, se esta responder a todos, independentemente das características particulares de alguns.

De acordo com vários autores (Monteiro, 2000; Rodrigues, 2006; Sanches, 2001Sanches & Teodoro, 2006), o movimento da escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, mesmo os que têm graves deficiências ou incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, no ensino regular e encontrar as respostas adequadas às suas necessidades específicas.

1.1.2. Síndrome de down

Segundo Cunningham (2008) afirma que a Síndrome de down (SD) é uma trissomia causada por excesso de material genético do cromossomo 21. Dessa forma

essa trissomia não é causada por nenhum cromossomo “estranho” e nem por um 5 retorno a uma forma primitiva da evolução humana, não é considerada doença e não pode ser transmitida.

Segundo Pueschel, (2008 pág. 03):

> A síndrome de Down é uma condição crônica que impõe inúmeros desafios à criança acometida e também a sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, cuja frequência é de 1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada (35 anos).

A Síndrome de Down (Silva & Dessen, 2002) é um acidente genético que pode ocorrer no óvulo, no espermatozoide ou após a união dos dois, provocando uma alteração cromossômica. Ocorre quando crianças nascem dotadas de três cromossomos 21, e não dois como são normais. Isso leva à produção exagerada de proteínas, o que acaba por desregular a química do organismo e provoca sérios problemas.

De acordo com Pueschel e Cunningham (2008), as causas da Síndrome de Down ainda são desconhecidas pela ciência e, apesar das pesquisas sobre a Síndrome estarem avançando as manipulações e tratamentos genéticos ainda não garantem a erradicação da SD. Desta forma, resta diagnosticar os casos e realizar intervenções que propiciem uma melhora na qualidade de vida das pessoas com Síndrome de Down. Pois um diagnóstico precoce da SD proporcionará um suporte maior à criança e assim a mesma terá mais chances de enfrentar essa anomalia.

Cabe ressaltar que tais intervenções precoces podem modificar o rumo da vida de tais indivíduos e que as famílias devem ser conscientizadas o mais depressa possível para que saiam da condição de luto por terem um filho com tal deficiência e assumam uma postura de “heróis” sem super poderes, mas dotados de coragem para enfrentar os desafios de criar e educar com dignidade um filho com Síndrome de Down.

A esse respeito, c e Piantino (2011) afirmam: “A Síndrome de Down é uma diferença. Quando igualamos todas as crianças que têm essa síndrome, criamos uma categoria social. Quando as individualizamos damos oportunidades a cada uma de ter sua identidade como pessoa e não como síndrome.” (p. 10).

1.2. Aspectos históricos e genéticos da Síndrome de Down

A Síndrome de Down é descrita pela literatura médica como o acidente genético mais freqüente. De acordo com Schwartzman (2003), a incidência da Síndrome de Down na maioria dos países seria de um para cada oitocentos nascimentos. Temos, no Brasil, segundo dados da Federação das Associações de Síndrome de Down, cerca de 110.000 pessoas com esta síndrome.

Segundo Pueschel (2009), a Síndrome de Down ocorre na primeira divisão celular do zigoto. As células de um ser humano possuem 46 cromossomos, ou 23 pares, 22 dos quais são autosômicos, isto é, são determinantes das características do indivíduo, e um é determinante do sexo. No caso da Síndrome de Down, o par 21, pertencente ao grupo G, possui um cromossomo a mais, perfazendo 47 cromossomos. Almeida (2011) afirma que a Síndrome de Down pode ser causada por três tipos de comprometimentos cromossômicos diferentes:

a) A trissomia simples, também conhecida como não disjunção do cromossomo 21, ocorrendo em 96% dos casos. Foi descrita pela primeira vez por Lejeune, em 1959.
b) A trissomia por translocação acontece em indivíduos apresentando 46 cromossomos, e não 47. O cromossomo 21 extra fica sobreposto ou translocado para outro cromossomo, geralmente o 14, 21 ou 22. Foi descrito pela literatura em 1960. A incidência dessa forma ocorre em 3 a 4%;
c) A trissomia por mosaicismo acontece quando somente algumas células têm 47 cromossomos e outras 46. Foi descrita em 1961. A ocorrência é de 1% A diferença entre estas ocorrências é que os comprometimentos são menores quando a trissomia se dá por translocação ou mosaicismo.

Há evidências de achados arqueológicos, datados de 1500 aC a 300 dC, encontrados na cultura Olmeca, de desenhos, esculturas e gravuras de crianças e adultos com características de pessoas com Síndrome de *Down*. Segundo os antropólogos, estas imagens poderiam representar objetos religiosos, pois foram encontrados perto de templos religiosos. Eles acreditavam que pessoas com Síndrome de *Down* eram resultados do cruzamento de mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, objecto de culto religioso, as crianças com esta Síndrome eram consideradas como seres híbridos, e cultuadas como deuses-humanos.

A primeira descrição existente na literatura sobre a Síndrome de Down foi feita pelo Dr. Juan Esquirol, em 1838 (Pueschel, 2009). Em 1846, Eduardo Seguin descreveu um paciente com traços que sugeriam Síndrome de Down. Em 1866, Duncan descreveu uma menina com cabeça pequena, olhos orientais, que pronunciava poucas palavras.

Patterson (2005) faz um breve histórico sobre a deficiência mental e a Síndrome de Down. Segundo a autora, a descrição do Dr. Down foi influenciada pelo pensamento evolucionista da época, que considerava a Síndrome de Down como uma condição inferior humana.

Na primeira década do séc. XX, apareceu a Psicometria, que sujeitava pessoas com Síndrome de Down a classificações e medições das capacidades intelectuais, acarretando resultados comprometedores no desenvolvimento, classificações das quais algumas, infelizmente, ainda persistem. Leontiev (2004, p.101) afirma que "esses testes inevitavelmente difundem a idéia de atraso intelectual e impedem o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados com base científica para crianças atrasadas".

Rogers (2006) descrevem a história da Síndrome de Down e classificam-na em três períodos. O primeiro período abrange os anos de 1866 e 1958, período em que aconteceu a descrição clínica e se rompeu progressivamente o vínculo entre pais e filhos, pois as crianças eram institucionalizadas cada vez mais cedo. No segundo período de 1959 a 1972, os cientistas descobriram a divisão cromossômica em pacientes com Síndrome de Down e, conseqüentemente, aumentaram as investigações médicas e educacionais.

No terceiro período, de 1973 a 1994, desenvolveram-se programas de aprendizagem infantil, aumentaram-se a aceitação social e as possibilidades de trabalho em locais competitivos. Segundo os mesmos autores, o terceiro período foi marcado também pelo avanço nas leis de proteção dos direitos das pessoas deficientes, dentre elas o direito à educação regular (Rogers, 2006).

Um dos maiores avanços da Biotecnologia neste século foi a possibilidade de se decifrar o código genético do ser humano. Com esta conquista, os cientistas esperam modificar e tratar doenças, antes que estas se manifestem no organismo, surgindo a possibilidade de algumas anomalias genéticas também serem passíveis de

intervenções, como é o caso da primeira anomalia genética decifrada pelo Projeto Genoma: a Trissomia 21 ou a Síndrome de Down (Leontiev, 2004).

Até pouco tempo, os cientistas não conseguiam explicar por que os bebês com este erro genético sobreviviam, uma vez que a anormalidade envolvendo outros cromossomos costuma ser fatal. Com a decifração do cromossomo 21, os cientistas descobriram que este tem o mesmo tamanho do cromossomo 22, mas guarda somente 225 genes ativos, ou seja, menos da metade da população do seu vizinho. Observou-se então que existe “um deserto molecular no cromossomo 21”, o que possibilita que os bebês com este erro genético sobrevivam com três cópias no cromossomo em vez de duas (Leontiev, 2004).

As características mais comuns descritas pela literatura em pessoas com Síndrome de Down são: a face achatada, baixa estatura, a existência de uma prega típica no canto dos olhos, cabelos lisos, dentição irregular, obesidade. Porém, essas características são inconstantes, pois convivemos com sindrômicos negros, altos, que têm os cabelos enrolados, são magros, enfim não há uma regra; cada sujeito precisa ser visto como único (Rogers, 2006).

Muitas vezes as pessoas relacionam a Síndrome de Down com agressividade, hiperatividade, uma série de rotulações que prejudicam e excluem. Há várias personalidades como há vários sujeitos. Alguns são tímidos, outros expansivos, alguns gostam de dançar, outros não; concluímos que não podemos generalizar pessoas com síndrome de Down, pois há diversidade entre eles.

A síndrome acarreta sérios comprometimentos no organismo, sendo os mais freqüentes defeitos congênitos no coração (quase 40% apresentam mal formação cardiovascular, necessitando de intervenções cirúrgicas). A síndrome acarreta também comprometimento auditivo e visual, sendo freqüentes as alterações auditivas, resultado de má formação anatômica no aparelho auditivo e diminuição do tamanho do pavilhão do ouvido externo (Schwartzman, 2003).

Reconhece-se a alta prevalência de comprometimento do ouvido médio, afetando a acuidade auditiva destas pessoas em graus que variam de perda leve a moderadamente severa. Problemas oculares podem também ocorrer, como estrabismo, catarata e diminuição da acuidade visual. Apresentam hipotonia muscular que demanda estimulação logo ao nascer.

Um fator importante que interfere no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down é sua aceitação pela família. O nenê é facilmente diagnosticado pelos médicos, pois nasce com uma série de características que permitem a identificação logo ao nascer. O recém- nascido apresenta pelo menos a metade dos sinais descritos (Schwartzman, 2003), justificando o diagnóstico clínico. Porém, só com o estudo cromossômico denominado de cariótipo pode-se confirmar a suspeita, pois o exame mostra qual o tipo de trisomia:

-Excesso de pele na nuca (pescoço pequeno);

-Fissuras palpebrais com inclinação para cima (lembrando olho oriental ou amendoado);

-Hipotonia (flacidez muscular);

-Orelhas pequenas, arredondadas e displásicas (posicionadas abaixo do normal);

-Prega palmar única (nem todos apresentam);

-Reflexo de moro hipoativo (nem todos apresentam);

-Pélvis com anormalidades morfológicas detectadas por raio-x;

-Hipoplasia da falange média do quinto dedo.

O recém-nascido apresenta pouco peso, é uma criança sonolenta e tem dificuldade de sugar o peito. Os olhos amendoados e a lentidão nos reflexos dificultam a ligação afetiva com a mãe, gerando conflitos (Casarin, 2003). Alguns pais sentem dificuldade na aceitação porque a criança devido ao fenótipo, não se parece com eles.

Segundo Sonia Casarin (2003), o diagnóstico clínico pode ser feito logo após o nascimento. Porém, os pais, ao receberem a notícia, vivenciam uma espécie de luto, a morte do filho projetado e esperado durante a gestação.

> O luto enquanto processo envolve quatros fases, primeiro há entorpecimento com choque e descrença; na segunda fase há anseio e protesto com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa perdida; na terceira fase há desesperança pelo reconhecimento da imutabilidade da perda e, finalmente, na quarta fase há recuperação, com a gradativa aceitação da mudança. (Casarin 2003, p. 268)

Esse luto pressupõe um certo “abandono” da criança com Síndrome de Down. É importante que a primeira notícia seja dada com cuidado e responsabilidade pelo médico, pois dependendo do modo como ela é dada, os pais podem atrasar as

estimulações de seus filhos, prejudicando e aumentando seu comprometimento cognitivo.

De acordo com Fonseca (2013), é justamente neste primeiro período, do nascimento aos cinco anos que se estruturam os processos de informação visual, auditiva e tátil. Privações nesses primeiros anos da vida podem trazer déficits evolutivos irreversíveis para qualquer criança, pois neste primeiro período o cérebro cresce 90%, do nascimento aos cinco anos. Uma intervenção neste primeiro período representa o alimento do organismo, quer no plano afetivo e cognitivo, quer no plano nutricional.

Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento humano é muito mais do que a simples formação de conexões, pois o desenvolvimento humano tem origem social e envolve uma interação (mãe-filho, pai-filha, educador-criança, professor-aluno). Portanto, é importante, primeiro, a aceitação, para que a criança possa iniciar as estimulações necessárias para seu desenvolvimento e, futuramente, possa ser encaminhada à escola.

1.3. O aluno com Síndrome de Down

A inclusão de alunos com Síndrome de *Down* nas escolas regulares é atualmente, prejudicada pelo desconhecimento por parte dos professores dos comprometimentos que interferem na aprendizagem, além de uma representação negativa desses alunos.

> após tantos questionamentos e incertezas poderíamos novamente presumir, e por que não afirmar, que se os diferentes comprometimentos sistêmicos de maior ou menor expressão, verificados em indivíduos com Síndrome de *Down* por trissomia simples não seriam em virtude do mosaicismo segmentares. Ao interpretarmos o parágrafo anterior podemos deduzir que até o intelecto ou o potencial de capacitação e as habilidades cognitivas possam sofrer as mesmas repercussões do universo de aneuploidias encontrado nos tecidos correspondentes a essas funções. Como poderíamos afirmar tão prepotentemente que não há 'graus' de habilidades intelectuais em indivíduo com Síndrome de *Down*? Será que voltaremos a modelos retrógrados de classificação de castas? Será que em algum momento poderíamos mensurar o quanto de potencial nos é pré-determinado pela condição genética? Mas por outro lado se usamos só 10% do nosso SNC, e portanto do potencial intelectual, como poderíamos selecionar nossos neurônios 'perfeitos' e excluir atividades daquele com aneuploidias. Estamos perante uma delicadíssima tarefa de rever conceitos e preconceitos, no foco da intelectualidade, ou melhor, da deficiência mental dos indivíduos com Síndrome de *Down*. [...] o comprometimento intelectual tem sido indicado como o mais deletério processo que envolve a Síndrome de *Down*, mesmo que a meu ver o componente mais deletério seja o preconceito social. (Almeida, 2003 p.30)

Portanto, há muitos desconhecimentos e inúmeros equívocos acontecendo nas

escolas que se dizem inclusivas. Os professores continuam discriminando e culpando os alunos diferentes pelo fracasso da atual escola, que não sabe lidar com um ensino mais democrático que contemple as dificuldades de todos os alunos.

Vivenciamos, nas escolas, inúmeras exclusões, não só dos alunos com deficiência, mas daqueles que não se encaixam no modelo do aluno idealizado, um aluno que não questiona, que não dá trabalho. Diz Mantoan:

> Pautada para atender esse aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola vem produzindo situações de exclusão que, injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes. Meu olhar sobre a inclusão escolar tem a ver com tudo isso – minha proximidade com as escolas, o direito de todos à educação e os embates provocados pela garantia desse direito, diante da organização política e pedagógica excludentes do nosso ensino. Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral. (Mantoan, 2006, p.186)

Não podemos desconsiderar o preconceito e a exclusão vivendo em uma sociedade capitalista. Incluir crianças com Síndrome de *Down* em classe regular significa educar não para a competição, nem apenas para o mercado de trabalho, mas significa reformular todo o conceito educacional, proporcionar ao aluno diferente um ensino que respeite suas características, comprometimentos, e que garanta sua permanência na escola e sua aprendizagem, pois todos somos diferentes.

Atualmente, pesquisas na área de Psiquiatria (Moreira *et al*, 2006) reconhecem que as habilidades intelectuais das pessoas com Síndrome de *Down* têm sido historicamente subestimadas. Saad (2003) comenta sobre a questão da neuroplasticidade do cérebro. Diz que antigamente o cérebro era considerado como uma estrutura passiva e estática e hoje é conceituado como estrutura dinâmica. Porém, afirma que os estudos caminham a passos lentos devido à complexidade do funcionamento dos neurônios e das limitações éticas que existem em relação às pesquisas científicas em laboratórios.

No Brasil, atualmente, com a política de inclusão educacional, muitas pessoas questionam se pessoas com Síndrome de *Down* podem ser alfabetizadas, porém, na Europa, há um caso de um jovem com Síndrome de *Down* cursando pós-graduação, uma vez que a escola reconheceu o seu direito de permanência e aprendizagem[5]. Pablo Pineda cursa Psicopedagogia. Ficou sabendo que tinha Síndrome de *Down* aos

sete anos, concluiu o magistério com vinte e um anos na Universidade de Málaga. Foi o primeiro aluno *Down* a iniciar uma pós-graduação na Europa.

Diz Pablo que muitas pessoas tentam justificar seu desenvolvimento pela genética, pois, nos casos de trissomia por translocação ou mosaicismo, as pessoas são menos afetadas pelos comprometimentos da síndrome. Porém, ele afirma que seu caso é de trissomia do cromossomo 21 e diz ser “sindrômico puro”. A diferença, segundo Pablo Pineda, acontece entre aqueles que estudam e os que não estudam e seu caso deixa bem claro que a genética não pode explicar a diferença nem definir as limitações.

1.4. Comprometimentos que interferem na aprendizagem

Existem várias teorias que explicam a aprendizagem, porém nos detemos em Fonseca (2006), autor que pesquisou processos de aprendizagens em pessoas com deficiência mental e dificuldade de aprendizagem. O autor explica que aprender é um processo pelo qual adquirimos uma informação e a armazenamos para depois utilizá-la quando nos parecer necessária.

A aprendizagem exige que a informação penetre nossos sentidos, seja processada e armazenada em nosso cérebro e, posteriormente, lembrada quando quisermos. Para que a aprendizagem de fato ocorra, é necessário quatro processos essenciais: atenção, memória, motivação e comunicação.

A memória é um processo que nos permite registrar, codificar, consolidar e armazenar informações de modo que quando necessitamos podemos evocar e recordar (Fonseca, 2006). Ela é essencial para a aprendizagem, não é única e depende de estruturas cerebrais diferentes. A memória de curto prazo nos permite manter uma informação durante no máximo 30 segundos. É limitada, porém deve ser facilmente acessível para que o pensamento flua.

Diz Fonseca (ibidem) que a memória não pode se dissociar da noção de aprendizagem. Cada aprendizagem põe em jogo um tipo de memória diferente. Ao chamar a informação, o cérebro está apto a combinar e organizar. A memória armazena e preserva a informação. Assim, aprendemos a linguagem falada: a informação auditiva deve ser armazenada e conservada depois de ter sido compreendida. Só a partir daí a linguagem é integrada e exprimida. A memória envolve a função do hipocampo, do ciclo de Papez, além do sistema reticulado. Isso

quer dizer que a memória é um sistema funcional e inter- hemisférico extremamente complexo que afeta a aprendizagem, principalmente a memória de curto prazo.

Vigotsky (2012, p.66) diz que “a memória, em fases bem iniciais da infância é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Para crianças muito pequenas pensar significa lembrar”. Ele afirma que, do ponto de vista psicológico, a memória é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. E, conforme ocorre o desenvolvimento, a memória se transforma. Na adolescência, a memória está “carregada de lógica” e o reconhecimento passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.

Pesquisas no campo da genética contribuem para compreendermos as alterações genéticas presentes na Síndrome de Down, que explicam o déficit cognitivo nas pessoas com a síndrome. O equilíbrio da função reguladora da síntese de proteína (Saad, 2003) provoca uma desarmonia na função das células, influenciando outras funções. Dentre os órgãos afetados, está o cérebro.

Flórez (2006, p. 3) explica que:

> o cérebro da pessoa com Síndrome de Down apresenta várias alterações que podem ocasionar a diminuição de determinados tipos de neurônios que servem para associar e integrar a informação. Há no cérebro de pessoas com a Síndrome de Down uma redução do tamanho de certos núcleos e áreas cerebrais, como o hipocampo, prejudicando os sinais que os neurônios recebem e integram para originar uma resposta. Parte dessas alterações se processa em zonas cerebrais que têm a função de armazenar, recapitular, integrar a informação e, a partir daí, organizar a memória, a abstração e o cálculo (áreas afetadas).

Segundo Almeida (2015), as crianças com Síndrome de Down nascem com o peso da massa encefálica normal, porém há uma certa redução do peso esperada durante a infância, o que indica uma plasticidade ou maturação neuronal reduzida. Flórez (2006) verificou que pessoas com Síndrome de Down têm dificuldade em organizar a memória, a abstração e a resolução de cálculos, devido aos comprometimentos cerebrais. Conseqüentemente, as ordens que o cérebro recebe serão mais lentamente captadas, processadas, lentamente interpretadas e incompletamente elaboradas.

Assim, se explica a demora e a lentidão no desenvolvimento psicomotor dos bebês e crianças com Síndrome de Down. Afirma o autor que a estimulação precoce é muito importante, pois pode compensar, superar essas limitações, aproveitando o

tempo da plasticidade neuronal. Diz-se que a capacidade de aprender não cessa nem aos 15, nem aos 20, nem aos 30 anos, e as oportunidades devem ser aproveitadas quando se está convivendo com essas pessoas.

Estudos como de Pueschel (Coleman & Rogers, 2003, p. 66) sugerem que “o funcionamento da memória visual e o processamento da informação visual poderiam estar menos alterados do que o funcionamento da memória auditiva e do processo auditivo de pessoas com a Síndrome de Down”. Portanto, os estudiosos orientam os professores a utilizarem métodos educativos baseados nos meios visuais, pois podem facilitar a aprendizagem. Comenta o autor que o computador também pode se constituir como ferramenta educativa importante, porque estimula a memória visual.

Seus estudos demonstram que o acúmulo de informações que ocorre em crianças menores e sem a Síndrome de Down aumenta durante toda a infância por meio da memória auditiva. Os investigadores Mckenzic e Hulme (Coleman & Rogers, 2003) afirmam que nas crianças com Síndrome de Down esse acúmulo de informações não acontece e nem segue o mesmo ritmo do desenvolvimento cognitivo das outras crianças.

Como resultado deste estudo, os investigadores afirmam que nas crianças com Síndrome de Down não ocorre a necessária repetição mental que ele chama de “circuito articulatório”, que serve para conservar a informação armazenada na memória imediata. Afirmam os pesquisadores também que esse transtorno da memória terá efeito considerável não só porque limita a retenção de informações nas mensagens faladas, mas também porque afeta o processamento na produção da linguagem.

O processamento de frases, explica os autores, será dificultado, já que a criança só pode reter poucas palavras. Essa poderá também ser a razão de crianças com Síndrome de Down apresentarem dificuldades no domínio da gramática e da sintaxe. E, ao contrário, a produção limitada na fala das crianças com Síndrome de Down pode significar que elas não estão aprendendo a utilizar a capacidade do que os autores chamaram de circuito articulatório e aprender como ampliar a forma, como fazem as outras crianças. Os pesquisadores sugerem programas educativos compensatórios, pois as crianças com Síndrome de Down não podem ser consideradas como simplesmente atrasadas. Há atraso no progresso em determinadas áreas de

desenvolvimento, porém, em alguns sujeitos, as fases se desenvolvem em etapas diferentes.

Vigotsky, na obra Fundamentos de Defectología (2012) desenvolveu a teoria da compensação. Em resumo, ele explica que no organismo, quando há enfermidade de um órgão par (os rins, os pulmões), o outro assume a função do órgão enfermo e se desenvolve de modo a compensar o órgão deficiente. Assim também o sistema nervoso central assume a compensação do órgão deficiente impar, precisando e aperfeiçoando o funcionamento desse órgão.

Segundo Vigotsky (2012, p.33), “o defeito não é só debilidade, mas também força”. E esta teoria da compensação serviria de base psicológica para a educação de crianças deficientes. O pedagogo teria mais perspectiva ao conhecer que, o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de uma força e capacidade. Vigotsky (1995, p. 31) afirma que é “na oposição entre a deficiência orgânica e os desejos, as fantasias, os sonhos, as aspirações psíquicas da compensação, que se encontra o ponto de partida e a força motriz de qualquer educação”.

O Dr. Hodapp e Dykens (2005), professores de Psicologia da Universidade Vanderbilt, EUA, pesquisam as conecções entre transtornos genéticos e conduta estereotipada. Os autores denominam este estudo de “fenótipos conductuales”. Segundo os autores, esse nome define a transição que há na dotação genética de uma pessoa e o resultado da expressão observada.

Os investigadores analisam a conduta em função da etiologia. Eles desenvolveram pesquisas com pessoas síndrômicas e afirmam que cada síndrome apresenta condutas típicas da própria síndrome. Seus estudos relacionam síndromes genéticas a algumas condutas estereotipadas. Dizem que existem mais ou menos 750 síndromes associadas à deficiência intelectual, porém se tem pesquisado apenas dez, das quais a mais conhecida e estudada é a Síndrome de Down.

Os autores afirmam que as pessoas com Síndrome de Down apresentam pobre habilidade lingüística, especialmente com a gramática, articulação e linguagem expressiva. Afirmam que crianças com Síndrome de Down executam melhor os testes do tipo visual do que do tipo auditivo. Segundo os autores, esse padrão de supremacia do visual sobre o auditivo mantém-se nos subtestes de memória de curto prazo e,

conforme a idade, o padrão de predomínio das habilidades visuais sobre as auditivas torna-se mais pronunciado.

Buckley (2013) apresentou um estudo comparando 24 crianças com Síndrome de Down com um grupo de crianças que não tinha a síndrome e eram leitoras. Afirma que as crianças com Síndrome de Down apresentavam perfis cognitivos desiguais, com habilidades de leitura relativamente avançadas. Comprova com seu estudo que as habilidades de leitura em crianças com Síndrome de Down poderia estar à frente da sua capacidade lingüística.

Buckley (2013) sugere que o ensino da leitura poderia iniciar aos três ou quatro anos, idade em que a alfabetização beneficia também a linguagem e a fala. A autora assinala que as palavras novas aprendidas com cartões visuais incorporam-se à linguagem das crianças. A leitura de frases corretas promove o uso de palavras funcionais e uma correta gramática.

O ensino da leitura iniciado aos três ou quatro anos promove níveis de alfabetização na mesma idade de outras crianças. A prática da leitura também melhora a fonologia e a articulação das crianças com Síndrome de Down. Portanto, conforme os estudos comentados, é necessário que os alunos com Síndrome de Down sejam inseridos na alfabetização após os três anos de idade, e sejam estimulados com meios visuais para compensar seus comprometimentos na memória auditiva.

Fonseca também fala da importância de reforços positivos para a aprendizagem de qualquer criança que não é diferente para crianças com síndrome de Down:

> Sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de insucesso são detectáveis nessas crianças. [...] Na insegurança, na desconfiança, e na humilhação nada se aprende. O encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo são os dispositivos mais perspicazes de mudança de comportamento. A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas crianças com Deficiência de Aprendizagem. (Fonseca, 2006, p.264)

1.5. O desenho como linguagem

O desenho é um meio de expressão. É, talvez, na infância, a linguagem mais verdadeira que a própria palavra. Por meio do desenho, a criança se deixa conhecer. Diz Marín (2010) que é possível conhecer o nível intelectual das crianças através do desenho, e a psicologia recorre freqüentemente ao desenho em seus exames clínicos para determinar o nível de desenvolvimento intelectual das crianças, pois segundo

Marin (2010, p.21), “se há constatado que nos primeiros momentos da evolução infantil, o desenvolvimento motor e mental segue juntos”.

Barbosa (2009) afirma que, apesar das escolas reconhecerem a importância da Arte, poucas incentivam seus alunos à experimentação. Diz que, no Brasil, por quase uma década a Arte nas escolas sofreu um processo de demolição.

Afirma Barbosa (2009) que a Arte na educação:

> afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Estarão estes senhores e senhoras interessados em inovar suas instituições? Estarão interessados em educar o povo? Poucos governantes estão. Em geral a idéia é que o povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante.[...] Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. (Barbosa, 2009, p.2)

Apesar da aprovação da obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas de 1º e 2º graus pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (Brasil, 2007), os estudos que preparam professores para o ensino de Arte ainda são insignificantes. Afirma-se que, independente das diferenças sociais, a realização estética é inerente à natureza humana. Diz Barbosa (2009, p.2) que “o resultado de nossa política é que temos excelentes escolas particulares para onde os senhores políticos e intelectuais enviam seus filhos [inclusive eu]. Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior.”

“É preciso mudar”, diz Barbosa, ainda, que:

> a escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não é desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma nação ou império. Sem o conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o principio democrático de acesso a informação e formação estética de todas as classes sociais. (Barbosa, 2009, p. 33)

Infelizmente, verificamos que a escola pública tem privado seus alunos da experimentação estética, como também não reconhece que as crianças devem desenhar para desenvolverem o grafismo e, posteriormente, serem alfabetizadas. Também no caso das crianças com Síndrome de *Down*, desenhar é importante, já que as fases do desenvolvimento são as mesmas das outras crianças, porém mais lentas, o que demanda exercícios para que possam desenvolver-se. Barbosa diz que a Arte no momento da alfabetização é fundamental, porque não se alfabetiza fazendo as

crianças juntarem letras:

> a arte facilita o desenvolvimento psicomotor das crianças, desenvolve a discriminação visual que é essencial para a alfabetização. Para uma criança de seis anos, as palavras lata e bola são muito semelhantes porque tem a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. (Barbosa 2009, p.28)

Outro aspecto importante comentado por Barbosa (2009, p.20) refere-se a uma pesquisa na França, mostrando que "82% da nossa aprendizagem informal se faz por meio da imagem e 55% desta aprendizagem é feita de modo inconsciente".

Portanto, a Arte é essencial não só para crianças com Síndrome de *Down* que têm a memória auditiva comprometida, mas é importante para todas as crianças. Constatamos que o desenho, infelizmente, não é reconhecido na escola pesquisada do ensino público como linguagem, apesar de estudos sobre a psicogênese da escrita considerarem o desenho como a primeira fase da linguagem escrita. O desenho é assim compreendido como primeiro signo também de leitura (Ferreiro, 2009).

A partir desta perspectiva, a leitura é um ato global e ideovisual. Segundo Ferreiro e Teberosky (2009), no método analítico a criança aprende através do reconhecimento global das palavras, pois a leitura é fundamentalmente visual. Porém, as autoras dizem que existem aspectos que elas consideram fundamentais para a alfabetização: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Assim, as autoras consideram o desenho como a primeira fase da alfabetização. Marín (2010) analisa o desenho a partir dos aspectos do psicografismo infantil.

Analisa o traço como estado do desenvolvimento psicomotor, a estrutura como possibilidade de observarmos a quantidade de detalhes no desenho infantil, e o conteúdo como meio de investigação sobre aspectos da conduta da criança. Ele afirma que o desenho infantil é uma manifestação de sua característica psíquica e permite constatar a forma com que as crianças refletem a realidade social.

Para Luquet (2005), a criança se desenvolve em fases diferentes do realismo. A primeira fase é do realismo fortuito, caracterizado pelo fim dos rabiscos. A outra fase seguinte é do realismo fracassado, no qual a criança desenha na tentativa de

representar algo, errando e riscando por cima. É quando adquire o domínio para a outra fase do desenho, a qual Luquet considera mais rica em elaborações formais, ou seja: o realismo intelectual.

A criança, neste período, desenha não o que vê, mas o que conhece. Nesta fase, se caracteriza a transparência, momento em que a criança manifesta no desenho o que na realidade estaria oculto. Como exemplo podemos citar desenhos de casa, onde as paredes são representadas transparentes, como se pudéssemos ver os objetos do interior da casa.

Outras características desta fase são: o rebatimento, no qual a criança representa os objetos como vistos de cima, o que permite uma informação de todos os detalhes do objeto representado; o antropomorfismo, tendência de atribuir características humanas a objetos que não o possuem, como desenhar olhos e bocas na lua, no sol; a estereotipia é a representação de objetos em forma de clichê, o mesmo modelo realizado de forma automática.

Vigotsky (2012) analisa e explica questões referentes ao desenho infantil. Segundo o autor, o desenvolvimento do desenho também segue etapas. No primeiro período, estariam as crianças em idade pré-escolar, os desenhos estão ligados a esquemas e, em sua maioria, apresentam figuras humanas representadas por círculos, de onde saem os braços e pernas. Ele explica que as crianças usam esquemas por serem estes suficientes para significar o ser humano. Na idade pré-escolar, a criança desenha “de memória”, segundo Vigotsky.

O desenho de memória pode ser considerado como uma narração gráfica, pois é acompanhado pela fala. A criança atribui significado ao seu desenho. Para o autor, toda intenção exige a participação da memória. A criança, quando desenha, usa figuras esquemáticas que conseguiu memorizar, e ela memoriza aquilo que faz sentido. Se ela não consegue identificar as imagens trabalhadas na sala de aula ou em tarefas com imagens irreconhecíveis, como as tarefas mimeografadas da escola pública, o ensino fica prejudicado, sem nenhum sentido para o aluno.

Vigotsky (2004), quando trata da educação estética, diz que o desenho é mais que apenas uma linguagem. O desenho infantil,

> ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata. (...) Por isso a plena liberdade

> da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-lo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia. (Vigotsky, 2004 , p. 346)

Se a professora não deixa a criança desenhar ou nem sabe em que fase a criança se encontra no desenho, o desenvolvimento deste aluno, não só gráfico, mas seu desenvolvimento enquanto sujeito, fica prejudicado.

Hoje, as crianças convivem com um mundo tecnológico, um mundo em que a mídia explora os meios visuais. Loureiro e Fonte (2003) afirmam que vivemos em uma era da imagem: jogos eletrônicos, filmes e *internet* passam a compor o nosso cotidiano. A escola deve estar atenta a essas mudanças e propor acesso de todos à informática. Eles afirmam que

> sendo assim, é comum ouvir dizer que estamos não só na era da informação, mas também na civilização da imagem. Isso tem sido revelado pela crescente proliferação dos meios imagéticos-eletrônicos e dos sistemas computadorizados que vêm ocupando parte significativa das relações sociais na sociedade contemporânea. Os meios audiovisuais, a microeletrônica e a multimídia são elementos significativos que compõem a arquitetura dos territórios na sociedade contemporânea. (Loureiro, 2003. p. 39)

.Eles reconhecem que, na área educacional, a introdução das novas tecnologias da informação, em especial a linguagem imagético-eletrônica, é tratada em geral sob juízos avaliativos precários. E, numa perspectiva pós-moderna, os projetos educacionais modernos têm sido o foco de questionamentos, pois a educação incorporou os ideais iluministas de autoridade, da legitimação de metanarrativas. Esse abandono da metanarrativa proposto pela pós-modernidade abre para a existência de narrativas plurais, enfatizando outros conceitos, dentre eles a aceitação da diversidade, proposta também da educação inclusiva.

1.6. A educação inclusiva como recomendação dos organismos internacionais

O movimento de educação inclusiva avançou com a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990. Porém, outros documentos anteriores serviram como base para o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que no art.2 diz que toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. Segundo Feijó (2014), outros documentos também contribuíram para internacionalizar os direitos humanos como a

Convenção Americana dos Direitos do Homem, em 1969, e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos de 1975.

As bases da educação inclusiva que contemplam pessoas com deficiências estão contidas no texto da Declaração de Salamanca de 1994, em que a inclusão de crianças deficientes ganha amplas dimensões mundiais, sendo tema de importantes conferências a partir desta década. Este movimento reuniu oitenta e oito países que firmaram o compromisso de apoiar princípios, políticas e práticas voltados para pessoas com deficiência. O Brasil é signatário deste documento e, dentre as declarações firmadas, está a garantia de que até o ano de 2015, todos os sistemas educacionais brasileiros serão inclusivos (UNESCO, 1994).

Esta declaração recomenda aos países que se invista em escolas inclusivas em detrimento de escolas especiais e na constituição de serviços de apoio especializados. Outras declarações resultaram em acordos aceitos por diversos países em que se assume o compromisso de uma educação que contemple as necessidades e diferenças específicas, sem que haja segregação e prejuízo da qualidade (Mustacchi, 2003).

Não descartamos que o Neoliberalismo tem influenciado a política educacional, principalmente nos países dependentes. O caráter mínimo do Estado, a sua isenção cada vez mais crescente na responsabilidade com a educação pública traduzem para Pucci (2002) o espírito neoliberal, que tem como características a deterioração das políticas sociais, a incapacidade do governo de conter o desemprego em massa e a baixa aplicação de recursos públicos nas áreas da educação e saúde.

Os documentos que orientam a educação para todos estão em sintonia com os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unicef, a Unesco, que na década de 1990 (Arelaro, 2003) pressionaram o Brasil e propuseram melhoria do desempenho educacional, constituindo este como critério para o recebimento de empréstimos internacionais. Segundo Arelaro,

> o único item do orçamento federal que, efetivamente teve sua previsão e provisão realizadas plenamente, nestes últimos anos, foi relativo ao pagamento da dívida externa, em especial os compromissos (confidenciais para o povo) assumidos com o FMI. Mesmo assim o governo se mostra irredutível em aumentar os investimentos em Educação. (Arelaro, 2003, p.33)

A inclusão, mesmo amparada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2000),

é ainda pouco divulgada por aqueles que deveriam cobrar seu cumprimento, no caso, o Judiciário. Infelizmente, não tem garantido a permanência nem a aprendizagem de qualquer criança na escola, principalmente crianças com Síndrome de *Down.*

Nesse contexto, estão envolvidos fatores de ordem social, como a representação social que as pessoas fazem das deficiências, as exclusões efetuadas por um sistema capitalista competitivo e desigual, séculos de preconceito contra pessoas com deficiência mental consideradas incapazes e testadas injustamente, conforme sua capacidade de aprender. No entanto, a inclusão permite que até os então excluídos sejam agora inseridos no contexto educacional, aumentando suas chances de também aprender.

1.7. A importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem;

A importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem é um tema de grande relevância no campo da educação. Para compreender essa importância, é fundamental considerar a perspectiva dos teóricos e pesquisadores que têm contribuído para essa discussão.

Alencar (2008) destaca que a inclusão vai além de um mero processo educacional, sendo um compromisso ético e social. Ele enfatiza que "a inclusão de crianças com deficiência, como aquelas com Síndrome de Down, não é apenas uma questão de política educacional, mas um passo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária" (Alencar, 2008, p. 47). É uma oportunidade de construir uma sociedade onde todas as crianças tenham a chance de desenvolver seus potenciais.

Almeida (2003), em sua tese de doutorado, aborda a transição do modelo de educação especial para o modelo inclusivo. A autora destaca a importância de garantir que crianças com deficiência, como aquelas com Síndrome de Down, tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente regular de ensino.

Rogers e Coleman (2006) discutem a atenção médica em relação à Síndrome de Down em seu livro "Atención médica em el Sindrome de Down." Eles enfatizam a importância da intervenção precoce e de um ambiente de apoio para crianças com Síndrome de Down, que inclui educação inclusiva. A abordagem multidisciplinar é crucial para o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down.

A UNESCO, na "Declaração de Salamanca" (1994), reconhece a importância da inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional regular. A inclusão não é apenas um direito, mas também uma maneira de promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação.

Tarnas (2008) em seu livro "A epopéia do pensamento ocidental" nos lembra que a educação inclusiva é parte de uma evolução do pensamento humano, um avanço em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade.

Loureiro (2003) em seu trabalho "Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos" aborda a importância da inclusão como um passo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Ele argumenta que a inclusão não é apenas uma questão de educação, mas também de direitos humanos e igualdade de oportunidades. Segundo Loureiro (2003), "a inclusão é um princípio fundamental que respeita a diversidade humana e promove a participação de todos na sociedade" (p. 47).

A importância da inclusão de um aluno com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem não se limita ao aspecto educacional, mas se estende a uma visão mais ampla de igualdade e justiça social. Através da inclusão, crianças com Síndrome de Down têm a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

1.8. O processo de inclusão educacional de uma criança com SD;

O processo de inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Down é um desafio que envolve não apenas a criança, mas também educadores, família e toda a comunidade escolar. A inclusão busca promover a participação ativa e igualitária da criança com Síndrome de Down no ambiente escolar, garantindo-lhe acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, Almeida (2003) argumenta que a inclusão educacional é um movimento que visa à "transformação da escola em um espaço mais democrático, aberto a todas as pessoas, independentemente de suas características individuais" (p. 57).

A implementação bem-sucedida da inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Down requer uma abordagem colaborativa entre educadores, família e profissionais de saúde. Bogdan e Biklen (2010) destacam a importância da

colaboração entre esses grupos, afirmando que "a inclusão bem-sucedida depende da comunicação aberta e da colaboração entre pais, professores e profissionais de saúde" (p. 82). Essa colaboração visa criar um ambiente de apoio que atenda às necessidades específicas da criança.

O planejamento individualizado é uma parte fundamental do processo de inclusão educacional. De acordo com Loureiro (2003), o desenvolvimento de um Plano de Educação Individualizado (PEI) é essencial para identificar metas educacionais específicas para a criança com Síndrome de Down. O PEI leva em consideração as habilidades e necessidades individuais da criança e estabelece estratégias de ensino personalizadas. Loureiro (2003) ressalta que o PEI "é uma ferramenta que ajuda a garantir que a criança receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial" (p. 61).

A adaptação do currículo é outra etapa importante no processo de inclusão. A abordagem pedagógica deve ser flexível e adaptada às necessidades da criança com Síndrome de Down. De acordo com Almeida (2003), "a adaptação curricular envolve a modificação do conteúdo e das estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais da criança" (p. 74). Essa adaptação permite que a criança participe plenamente das atividades educacionais.

A formação dos educadores desempenha um papel crucial na efetivação da inclusão. Tarnas (2008) destaca que os professores precisam de capacitação adequada para compreender as necessidades das crianças com Síndrome de Down e aplicar estratégias pedagógicas inclusivas. A formação contínua é fundamental para garantir que os educadores estejam atualizados e preparados para lidar com as demandas da inclusão.

O processo de inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Down é uma jornada que exige comprometimento, colaboração e adaptação por parte de todos os envolvidos. Através de um planejamento individualizado, adaptação curricular e formação adequada, é possível criar um ambiente escolar inclusivo que promova o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com Síndrome de Down, respeitando suas características individuais e garantindo seu direito a uma educação de qualidade.

Avaliar o progresso da criança com Síndrome de Down no processo de inclusão é uma parte essencial do processo. Segundo Alencar (2008), a avaliação contínua e formativa permite acompanhar o desenvolvimento da criança e identificar áreas em que são necessárias intervenções adicionais. A avaliação deve ser abrangente e considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional da criança.

É importante destacar que a inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Down não beneficia apenas a criança em questão, mas também toda a comunidade escolar. Arelaro (2003) argumenta que a inclusão promove a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é valorizada. A convivência com colegas com diferentes habilidades e características enriquece a experiência de todos os alunos, promovendo a empatia e o respeito pelas diferenças.

Nesse contexto, a família desempenha um papel crucial no processo de inclusão. A família é um parceiro ativo na educação da criança com Síndrome de Down, fornecendo apoio emocional e prático. Saad (2003) destaca a importância de dissolver mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down e promover uma cultura de inclusão na sociedade. A família desempenha um papel fundamental na sensibilização da comunidade para as necessidades e potencialidades da criança.

O processo de inclusão educacional de uma criança com Síndrome de Down é desafiador, mas recompensador. Ele busca garantir que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade e oportunidades para desenvolver seu pleno potencial. Através da colaboração entre educadores, família e profissionais de saúde, da adaptação curricular e do acompanhamento constante, a inclusão se torna uma realidade que beneficia não apenas a criança com Síndrome de Down, mas toda a sociedade, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade.

1.9. As implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos

As implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos são complexas e abrangentes. A Síndrome de Down é uma condição genética que afeta o desenvolvimento intelectual e físico das pessoas. Para compreender as implicações dessa síndrome no contexto educacional, é essencial considerar diversas perspectivas.

Em relação às implicações cognitivas, a Síndrome de Down geralmente envolve atrasos no desenvolvimento intelectual. Segundo Hodapp e Dykens (2005), a severidade desses atrasos pode variar amplamente entre indivíduos com Síndrome de Down. Isso significa que, no ambiente escolar, alguns alunos com Síndrome de Down podem precisar de adaptações significativas no currículo e na forma como a instrução é entregue.

A linguagem é uma área que frequentemente requer atenção especial. Ferreiro e Teberosky (2009) ressaltam que o desenvolvimento da linguagem pode ser mais lento e desafiador para crianças com Síndrome de Down. Portanto, professores e profissionais da educação devem estar preparados para oferecer suporte adicional, como terapia fonoaudiológica e estratégias de comunicação alternativa.

As implicações sociais e emocionais também desempenham um papel significativo no processo educacional de alunos com Síndrome de Down. Casarin (2003) destaca que esses alunos podem enfrentar desafios na interação social e na compreensão das dinâmicas sociais. A promoção de ambientes escolares inclusivos e de programas de educação socioemocional é fundamental para apoiar o desenvolvimento social e emocional desses alunos.

A participação da família é crucial para lidar com as implicações da Síndrome de Down na educação. Conforme observado por Tunes e Piantino (2011), a família desempenha um papel ativo na defesa dos direitos e necessidades de seus filhos com Síndrome de Down. A parceria entre escola e família é essencial para criar um ambiente de apoio e compreensão.

A legislação e políticas de inclusão também têm implicações no processo educacional de alunos com Síndrome de Down. De acordo com o Brasil (2007), o direito à educação inclusiva é assegurado por lei, e as escolas têm a obrigação de fornecer os recursos e suportes necessários para a inclusão de alunos com deficiência. A implementação efetiva dessas políticas é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos.

Os professores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente educacional inclusivo e de apoio. De acordo com Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa em educação enfatiza a importância de entender as experiências dos

alunos com Síndrome de Down e suas famílias, a fim de adaptar as práticas pedagógicas e proporcionar uma educação significativa.

Outra implicação importante é a necessidade de promover a autonomia e a independência dos alunos com Síndrome de Down. Conforme mencionado por Alencar (2008), a educação deve ser vista como uma ferramenta para empoderar os alunos e prepará-los para uma vida autônoma e produtiva. Isso requer um currículo que leve em consideração não apenas o aprendizado acadêmico, mas também habilidades práticas e de vida diária.

Além disso, é importante destacar que o sucesso educacional de alunos com Síndrome de Down não deve ser medido apenas pelos resultados acadêmicos, mas também pelo seu desenvolvimento geral e bem-estar. Como apontado por Tarnas (2008), a educação deve visar ao crescimento holístico de cada aluno, promovendo sua autoestima, confiança e senso de pertencimento.

Em resumo, as implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos são multifacetadas, abrangendo áreas cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. A colaboração entre educadores, profissionais de saúde, famílias e políticas de inclusão desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade e na maximização do potencial dos alunos com Síndrome de Down.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

Após a revisão da literatura, segue-se a descrição e fundamentação das opções metodológicas que serviram de base à realização deste trabalho.

2.1. Tipos de pesquisa

Quanto ao objectivo, o presente estudo optou por um estudo descritivo/exploratório. A escolha de realizar um estudo descritivo/exploratório nesta pesquisa sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down é respaldada pela sua capacidade intrínseca de proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno investigado.

Como indicado por Gil (2002), estudos descritivos têm o propósito de descrever minuciosamente as características de um fenômeno ou relação, destacando elementos fundamentais que compõem a realidade estudada. No contexto da inclusão educacional de crianças com Síndrome de Down, um estudo descritivo é essencial para documentar detalhadamente como esse processo ocorre, identificando práticas, desafios e factores de sucesso, a fim de fornecer uma visão holística para os tomadores de decisão educacional.

Além disso, a pesquisa exploratória é complementar ao estudo descritivo, pois permite a investigação mais aprofundada e a identificação de novas variáveis e fatores que podem afetar a inclusão de crianças com Síndrome de Down (Bogdan & Biklen, 2010). A exploração é uma etapa fundamental para o desenvolvimento posterior de estratégias e intervenções educacionais eficazes.

Portanto, a escolha de um estudo descritivo/exploratório neste contexto foi fundamentada na necessidade de uma visão abrangente e detalhada da inclusão, juntamente com a capacidade de investigar novas perspectivas e insights que podem contribuir para melhorias na prática educacional e no bem-estar das crianças com Síndrome de Down.

2.2. Modelo da abordagem

O modelo de abordagem escolhido para esta pesquisa foi a abordagem mista, que incorpora tanto elementos qualitativos quanto quantitativos em sua metodologia. Essa escolha se fundamenta na necessidade de abranger a complexidade do

processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down e no reconhecimento de que a complementaridade dessas abordagens pode proporcionar uma compreensão mais completa do fenômeno (Gil, 2002).

A abordagem qualitativa permite a exploração profunda das experiências e perspectivas dos envolvidos, enquanto a abordagem quantitativa oferece a possibilidade de analisar dados objetivos e quantificáveis. Dessa forma, a abordagem mista permite uma análise holística da inclusão, abrangendo tanto as dimensões subjetivas quanto os resultados mensuráveis, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e embasada cientificamente desse processo educacional.

3.3. Níveis de estruturação de métodos

a) Método à nível teórico:

- **Método análise síntese**

O método de análise-síntese foi aplicado para desagregar os componentes do processo de inclusão e, ao mesmo tempo, sintetizá-los em uma compreensão mais ampla. Essa abordagem é consistente com a análise fenomenológica, que busca descrever e compreender fenômenos complexos, como a inclusão de crianças com Síndrome de Down, identificando seus elementos essenciais (Creswell & Poth, 2018).

O método de análise-síntese desempenhou um papel crucial em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, a análise permitiu a decomposição dos elementos do processo de inclusão, como práticas pedagógicas, interações sociais e barreiras encontradas. Cada um desses elementos foi minuciosamente examinado, documentado e categorizado, seguindo uma abordagem qualitativa.

Após a análise, a etapa de síntese foi realizada. Nesse ponto, os resultados e insights obtidos da análise foram reunidos para criar uma compreensão global do processo de inclusão no contexto da escola em questão. A síntese permitiu-nos identificar padrões, tendências e relações entre os diferentes componentes da inclusão, proporcionando uma visão holística e aprofundada do fenômeno.

b) Nível empírico/ experimental

- **Indução/dedução**

No nível empírico, foram aplicados métodos de indução/dedução, bem como métodos matemáticos e estatísticos. A indução permitiu a extração de padrões a partir dos dados coletados, enquanto a dedução auxiliou na formulação de hipóteses com base nas observações (Gil, 2017). A análise estatística foi realizada para quantificar e avaliar os resultados, garantindo uma abordagem rigorosa na análise dos dados.

- **Método Histórico**

A abordagem histórica foi empregada para rastrear a evolução do processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down ao longo do tempo. Isso permitiu uma compreensão mais profunda das mudanças, desafios e sucessos no campo da educação inclusiva (Yin, 2018).

O método histórico auxiliou na contextualização das práticas actuais no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 em relação à trajetória histórica da inclusão educacional de pessoas com deficiência, fornecendo insights valiosos para a pesquisa.

2.4. Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados desempenham um papel essencial em qualquer investigação científica, uma vez que são os meios pelos quais os investigadores obtêm as informações necessárias para responder às questões de pesquisa de forma rigorosa e sistemática. No estudo sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, várias técnicas de recolha de dados foram empregadas para assegurar uma abordagem abrangente e enriquecedora. A seguir, serão detalhadas essas técnicas:

- **Pesquisa/ revisão bibliográfica**

A pesquisa/revisão bibliográfica foi conduzida no início do estudo como parte da fase de revisão da literatura. Examinamos extensivamente a literatura académica existente relacionada à inclusão de crianças com Síndrome de Down na educação. Essa revisão abrangeu fontes como artigos de revistas académicas, livros, relatórios de organizações relevantes e estudos anteriores sobre o tema. Essa revisão bibliográfica serviu como base para a compreensão das teorias, conceitos e

abordagens relacionadas à inclusão de crianças com Síndrome de Down. Os resultados da revisão bibliográfica foram posteriormente utilizados para desenvolver as questões das entrevistas e os itens dos questionários.

- **A entrevista**

As entrevistas foram aplicadas a um subconjunto dos participantes do estudo, que incluía educadores, e outros intervenientes envolvidos no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Antes de conduzir as entrevistas, foi desenvolvido guião de entrevistas com perguntas específicas e abertas que exploravam as experiências, perceções, desafios e estratégias de ensino dos participantes.

As entrevistas foram realizadas em locais apropriados, registradas para análise posterior. As respostas das entrevistas permitiram uma compreensão mais aprofundada e rica das experiências dos intervenientes, além de fornecer insights valiosos para a pesquisa.

- **Questionário**

Os questionários foram aplicados a pais de crianças com Síndrome de Down que frequentavam o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 e a educadores da escola. Antes da aplicação, criou-se questionários estruturados contendo perguntas específicas relacionadas à experiência de inclusão, perceções sobre o progresso das crianças e opiniões sobre o processo. Os questionários foram distribuídos e recolhidos dos participantes de forma sistemática.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram então analisados estatisticamente para identificar tendências, padrões e diferenças significativas nas respostas dos participantes, fornecendo uma visão quantitativa das perceções e experiências. Em conjunto, a pesquisa/revisão bibliográfica, entrevistas e questionários foi possível abordarmos a pesquisa de forma abrangente, combinando conhecimento teórico com dados empíricos das partes envolvidas. Essa abordagem multifacetada enriqueceu a pesquisa, proporcionando uma compreensão holística do processo de inclusão no contexto escolar específico.

❖ **Observação**

A observação é uma técnica fundamental na investigação qualitativa. Neste estudo, a observação directa desempenhou um papel crucial na colecta de dados. Com insto, foi possível observarmos as interações das crianças com Síndrome de Down nas salas de aula e nos ambientes escolares, registando comportamentos, dinâmicas sociais e ações dos educadores. Esta técnica permitiu uma compreensão profunda das práticas de inclusão e das experiências das crianças (Creswell, 2013).

2.5. Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos e procedimentos utilizados no estudo sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 foram cuidadosamente selecionados para colectar dados confiáveis e representativos. Eis uma breve descrição desses instrumentos e procedimentos:

1. Guião de Entrevistas:

Entrevistas estruturadas foram conduzidas com educadores, profissionais de apoio e outros intervenientes envolvidos na inclusão de crianças com Síndrome de Down. Os guias de entrevistas continham perguntas abertas e fechadas que exploravam as suas experiências, perceções e estratégias de ensino. Esta técnica qualitativa permitiu uma exploração mais aprofundada das experiências dos participantes e ofereceu uma plataforma para que expressassem as suas opiniões de forma mais detalhada.

2. Questionários:

Foram projectados questionários específicos para educadores, com perguntas destinadas a colectar dados quantitativos sobre a experiência de inclusão. Em conjunto, a pesquisa/revisão bibliográfica, entrevistas e questionários foi abordarmos a pesquisa de forma abrangente, combinando conhecimento teórico com dados empíricos das partes envolvidas. Essa abordagem multifacetada enriqueceu a pesquisa, proporcionando uma compreensão holística do processo de inclusão no contexto escolar específico.

3. Grelha de Observação:

Além da observação directa, uma grelha de observação foi desenvolvida para avaliar o progresso das crianças com Síndrome de Down em relação a critérios

específicos de desenvolvimento e aprendizagem. Esta técnica envolveu a criação de uma lista de verificação de indicadores de desempenho pré-definidos, que os observadores usaram para avaliar o desempenho das crianças em áreas como habilidades motoras, competências sociais e académicas. A grelha de observação permitiu a colecta de dados quantitativos para análise estatística e uma avaliação objectiva do desenvolvimento das crianças (Bogdan & Biklen, 2010).

Ao combinar essas técnicas de recolha de dados, adotamos uma abordagem abrangente e integrada para obter informações sobre a inclusão das crianças com Síndrome de Down no contexto escolar. Essa diversidade de técnicas permitiu a triangulação de dados qualitativos e quantitativos, o que enriqueceu a pesquisa e proporcionou uma compreensão profunda e holística das experiências e dos desafios enfrentados pelas crianças com Síndrome de Down e pelos intervenientes envolvidos no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381.

Esses instrumentos foram aplicados de acordo com procedimentos padronizados para garantir a consistência e a validade dos dados. As entrevistas foram conduzidas individualmente em um ambiente adequado. Os questionários foram distribuídos e recolhidos de forma sistemática para evitar vieses. A grelha de observação foi utilizada durante as actividades escolares, e as observações foram registradas de maneira objectiva.

Antes de iniciar qualquer procedimento de colecta de dados, obtivemos o consentimento informado de todos os participantes, incluindo pais de crianças com Síndrome de Down, educadores e outros intervenientes. Os participantes receberam informações detalhadas sobre o estudo, seus objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Eles foram informados sobre seu direito de participar voluntariamente, sem qualquer pressão ou consequências negativas. O consentimento foi documentado por meio de formulários assinados.

Para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, todas as informações colectadas foram tratadas de forma anónima. garantimos que os nomes e quaisquer informações identificáveis fossem protegidos. Os dados foram armazenados em locais seguros e acessíveis apenas à equipe de pesquisa. Esses procedimentos foram implementados de acordo com as diretrizes éticas e os regulamentos de pesquisa aplicáveis. Eles visavam obter dados representativos e

confiáveis que pudessem ser analisados de forma aprofundada para responder às questões de pesquisa e aos objectivos do estudo. A combinação desses instrumentos e procedimentos proporcionou uma colecta de dados abrangente, permitindo-no que explorássemos a experiência de inclusão de múltiplas perspetivas, incluindo as das crianças, educadores e pais.

3.6. População e amostra

- **População**

Universo de pesquisa ou população, segundo Stevenson (1981), consiste no todo pesquisado, do qual se extrai uma parcela que será examinada e que recebe o nome de amostra. A população do estudo foi composta por 30 educadores que frequentaram o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, representando 100% dos alunos nessa condição.

- **Amostra**

A amostra foi selecionada de forma não probabilística ou por conveniência. Segundo Boyd e Westfall (1984), esse tipo de amostra permite a rápida obtenção de informações a baixo custo, tendo em vista as limitações de tempo e financeiras. Assim smendo, a amostra consistiu em 10 intervenientes, incluindo educadores, pais e responsáveis (por meio dos educadores). Essa amostra foi escolhida para representar uma variedade de perspectivas e experiências dentro do contexto da inclusão

2.7 Dificuldades encontradas

No decorrer da pesquisa sobre a inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, diversas dificuldades foram identificadas e enfrentadas:

Dificuldades de Acesso aos Pais: Uma das principais limitações foi a dificuldade de contacto com os pais das crianças com Síndrome de Down. Apesar dos esforços iniciais para estabelecer comunicação com os pais e obter suas perspetivas diretamente, diversos factores pessoais e logísticos dificultaram a realização das entrevistas com os pais tal como previstos no questionário. Os pais, por motivos pessoais, não puderam participar activamente na pesquisa ou fornecer informações de forma direta. Isso representou uma barreira significativa, uma vez que as perspetivas dos pais são valiosas para compreender a inclusão e a experiência das

crianças.

Relutância ou Restrições nos Profissionais da Educação: Entrevistar professores como profissionais, avaliando suas experiências, desafios e sucessos, também apresentou desafios. Alguns professores podem ter se sentido relutantes em compartilhar informações detalhadas sobre suas experiências na sala de aula. Isso pode estar relacionado a preocupações sobre julgamentos ou críticas de suas práticas pedagógicas. Para abordar essa questão, foi necessário construir uma relação de confiança com os professores e garantir que suas respostas seriam tratadas de forma anónima e confidencial.

Dependência das Informações dos Professores: Diante da impossibilidade de obter informações diretamente dos pais, a pesquisa dependeu fortemente das informações transmitidas pelos professores e outros intervenientes. Isso introduziu uma possível fonte de viés, uma vez que as perspetivas dos pais poderiam ter fornecido uma visão mais completa e diversificada sobre o processo de inclusão. Além disso, a dependência de terceiros para colectar informações dos pais pode ter resultado em perda de detalhes e nuances.

Limitações na Validade dos Dados: A dependência das informações transmitidas pelos professores também levantou preocupações sobre a validade dos dados. Embora os professores tenham fornecido informações valiosas, suas perspetivas podem diferir das dos pais, o que poderia limitar a compreensão completa do processo de inclusão.

Redução da Diversidade de Perspectivas: A falta de acesso directo aos pais resultou em uma redução da diversidade de perspectivas. Com as informações provenientes principalmente dos educadores, outras vozes, como as dos pais e das crianças com Síndrome de Down, não puderam ser plenamente incorporadas na pesquisa. Isso pode ter afetado a amplitude e a riqueza das conclusões do estudo.

Desafios Éticos e de Consentimento: A dependência das informações dos professores também implicou desafios éticos adicionais, incluindo a necessidade de obter o consentimento dos pais para compartilhar informações sobre seus filhos. Foi necessário garantir que todas as informações fossem tratadas com cuidado e sensibilidade, respeitando a privacidade das crianças e suas famílias.

CAPÍLO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Apresentação dos dados

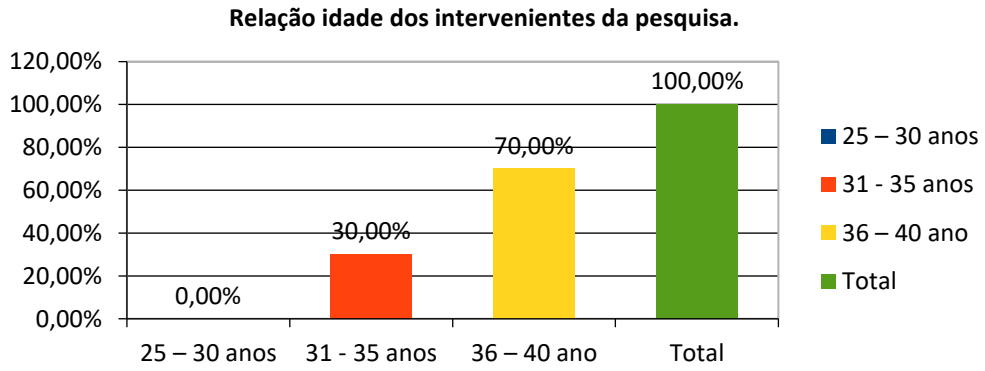
Concluído a recolha dos dados por meio de questionário e observação, avançamos com a análise e interpretação dos dados obtidos no campo. Portanto, escolhemos em fazer a apresentação, analisando e interpretando os resultados em forma de tabelas, gráficos e as devidas interpretações.

Tabela 3. 1. Distribuição segundo a idade dos intervenientes da pesquisa.

Idade	Fr.	%
25 – 30 anos	0	0,00%
31 - 35 anos	3	30,00%
36 – 40 ano	7	70,00%
Total	**10**	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 1. Distribuição segundo a idade dos intervenientes da pesquisa



Fonte: Tabela nº 3.1

A tabela e o gráfico acima (nº 3.1) apresentada reflete a distribuição etária dos 10 participantes (professores) envolvidos no estudo sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. A maioria (70%) dos participantes têm idades entre 36 e 40 anos, enquanto 30% estão na faixa de 31 a 35 anos, sem a presença de profissionais com idades entre 25 e 30 anos.

Essa predominância de participantes mais maduros sugere uma considerável experiência profissional, um factor importante para entender as práticas de inclusão. No entanto, a falta de participantes mais jovens pode indicar um possível desafio em envolver essa faixa etária no estudo. Vale ressaltar que essa análise etária é apenas

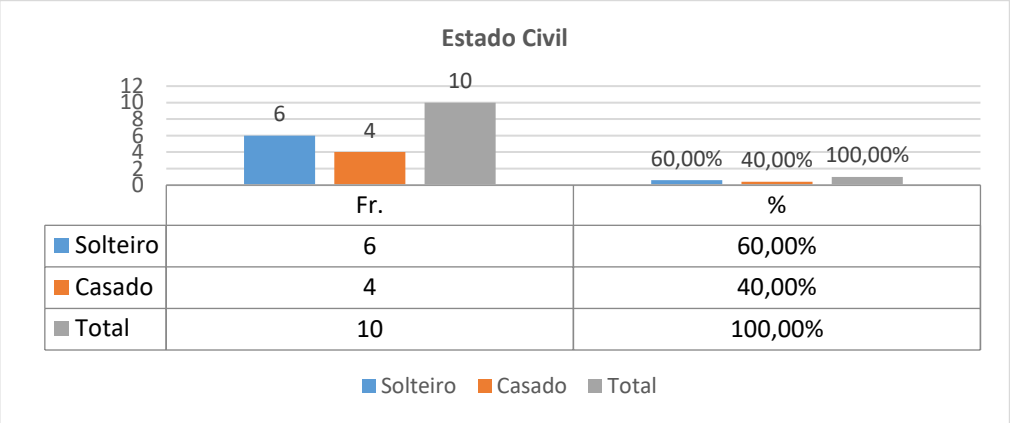
um aspecto da complexa dinâmica de inclusão educacional, e a pesquisa deve considerar diversos outros fatores para obter conclusões abrangentes sobre o tema.

Tabela 3. 2. Distribuição segundo o Estado Civil

Estado Civil	Fr.	%
Solteiro	6	60,00%
Casado	4	40,00%
Total	**10**	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 2. Distribuição segundo o Estado Civil



Fonte: Tabela nº 2.

A tabela apresenta a distribuição do estado civil dos 10 participantes (professores) envolvidos na pesquisa sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Dos participantes, 60% são solteiros, enquanto 40% são casados.

Esses dados sobre o estado civil dos participantes podem fornecer informações relevantes sobre a sua disponibilidade de tempo e possíveis responsabilidades familiares. Professores solteiros podem ter mais flexibilidade em relação ao tempo disponível para atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa, o que pode influenciar positivamente seu envolvimento na inclusão de crianças com síndrome de Down. Por outro lado, professores casados podem ter apoio familiar adicional e experiência em lidar com desafios, o que também pode ser benéfico.

No entanto, é importante notar que o estado civil, por si só, não é um indicador definitivo da capacidade de um professor de lidar com questões de inclusão. Portanto, a pesquisa deve considerar uma variedade de variáveis para obter uma compreensão

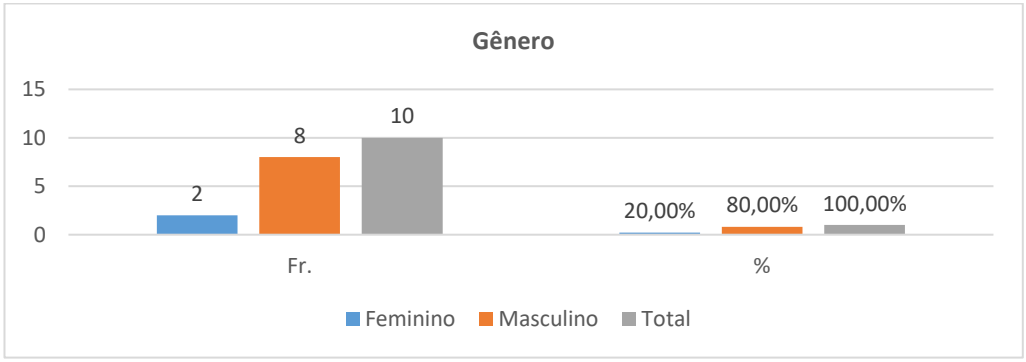
completa do impacto do estado civil dos professores na inclusão educacional de crianças com síndrome de Down.

Tabela 3. 3. Distribuição segundo o Gênero

Gênero	Fr.	%
Feminino	2	20,00%
Masculino	8	80,00%
Total	**10**	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 3. Distribuição segundo o Gênero



Fonte: Tabela nº3.3

A tabela apresenta a distribuição de gênero entre os 10 participantes (professores) envolvidos na pesquisa sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Dos 100% total da amostra, 80% são do gênero masculino, enquanto 20% são do gênero feminino. Essa distribuição de gênero pode ter implicações no contexto da inclusão educacional, pois pode refletir a realidade da divisão de gênero no corpo docente da escola.

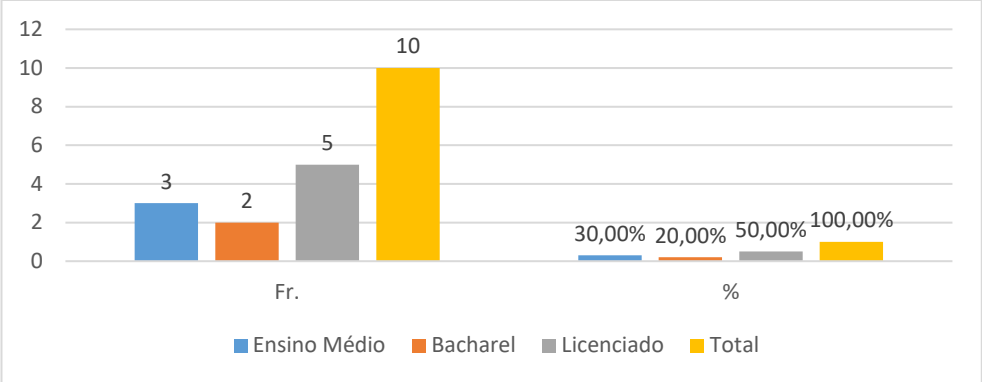
No entanto, é essencial destacar que o gênero dos professores não deve ser considerado como um factor determinante da eficácia na inclusão de crianças com síndrome de Down. Em vez disso, outros factores, como formação, experiência, actitudes e recursos disponíveis na escola, desempenham um papel mais significativo na promoção de ambientes inclusivos. A predominância de professores do sexo masculino na amostra pode indicar uma tendência demográfica dentro da escola ou da profissão docente, mas não necessariamente influenciará negativamente ou positivamente a inclusão educacional.

Tabela 3. 4. Frequência da amostra segundo Nível Académico

Nível Académico	Fr.	%
Ensino Médio	3	30,00%
Bacharel	2	20,00%
Licenciado	5	50,00%
Total	**10**	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 4. Frequência da amostra segundo Nível Académico



Fonte: tabela nº 3.4.

A tabela apresenta a distribuição do nível acadêmico dos 10 participantes (professores) envolvidos na pesquisa sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Dos participantes, 30% possuem ensino médio, 20% possuem bacharelado e 50% possuem licenciatura.

O nível acadêmico dos professores desempenha um papel importante na compreensão de como a inclusão é abordada na escola. Professores com diferentes níveis acadêmicos podem ter formações e competências distintas que afetam sua abordagem à inclusão educacional. No entanto, é fundamental lembrar que o nível acadêmico não é o único indicador de competência ou eficácia na promoção da inclusão.

Professores com licenciatura (50%) constituem a maioria na amostra, o que pode ser positivo, pois geralmente possuem uma formação mais específica em educação. Essa formação pode capacitá-los a lidar de maneira mais eficaz com a diversidade e a inclusão de crianças com necessidades especiais, como aquelas com síndrome de Down. Professores com bacharelado (20%) e ensino médio (30%) também têm um papel na equipe de ensino, mas pode ser importante fornecer

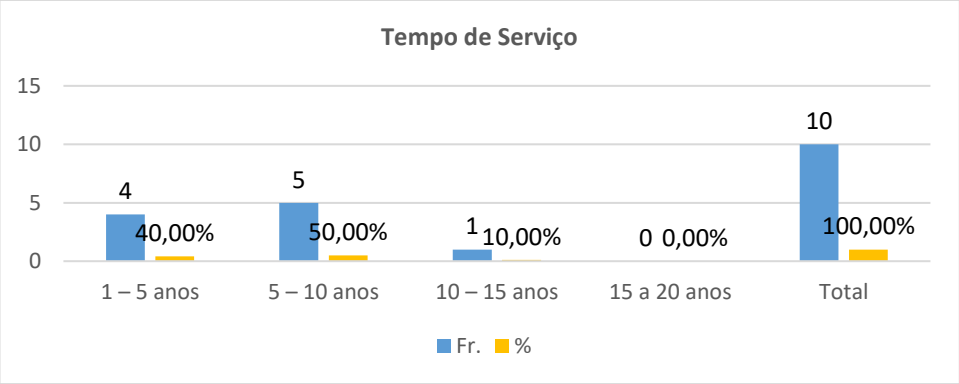
oportunidades de desenvolvimento profissional para fortalecer suas habilidades em inclusão.

Tabela 3. 5. Frequência da amostra segundo Tempo de Serviço

Tempo de Serviço	Fr.	%
1 – 5 anos	4	40,00%
5 – 10 anos	5	50,00%
10 – 15 anos	1	10,00%
15 a 20 anos	0	0,00%
Total	**10**	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 5. Frequência da amostra segundo Tempo de Serviço



Fonte: Tabela nº 3.5.

A tabela apresenta a distribuição do tempo de serviço dos 10 participantes (professores) envolvidos na pesquisa sobre a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. A maioria dos professores (50%) tem entre 5 e 10 anos de experiência, enquanto 40% têm entre 1 e 5 anos de serviço. Apenas 10% têm entre 10 e 15 anos de serviço, e nenhum dos participantes tem mais de 15 anos de experiência.

O tempo de serviço dos professores é um factor relevante na análise da implementação da inclusão educacional na escola. Os professores com mais tempo de serviço podem ter uma perspectiva mais ampla e experiência acumulada em lidar com uma variedade de desafios na sala de aula, incluindo a inclusão de crianças com síndrome de Down. No entanto, a maioria dos participantes (90%) tem menos de 10 anos de serviço, o que sugere que a escola pode ter uma força de trabalho relativamente jovem no que diz respeito à experiência.

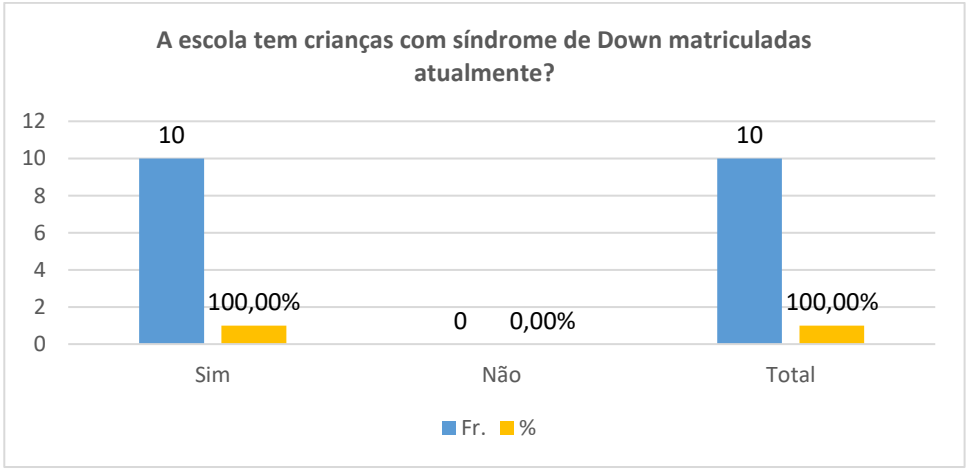
Essa distribuição de tempo de serviço pode indicar a necessidade de programas de desenvolvimento profissional voltados para a inclusão e a educação de crianças com necessidades especiais, para garantir que os professores estejam bem preparados e atualizados sobre práticas inclusivas. Além disso, a falta de professores com mais de 15 anos de serviço pode ser uma oportunidade para incentivar a retenção de professores experientes na escola, o que pode enriquecer a equipe com sua experiência.

Tabela 3. 6. Frequência da amostra segundo a presença de estudantes com síndrome de Down matriculadas

A escola tem crianças com síndrome de Down matriculadas atualmente?	**Fr.**	**%**
Sim	10	100,00%
Não	0	0,00%
Total	**10**	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 6. Frequência da amostra segundo a presença de estudantes com síndrome de Down matriculadas



Fonte: Tabela nº 3.6.

A tabela apresenta os resultados da pesquisa realizada no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, onde todos os 10 participantes confirmaram a presença de crianças com síndrome de Down matriculadas na escola, o que representa 100% das respostas. Esse dado é fundamental, pois destaca o compromisso da escola com a inclusão de crianças com síndrome de Down em seu ambiente educacional. No entanto, esses resultados também evidenciam a necessidade de uma investigação mais aprofundada para compreender como a escola aborda essa inclusão e quais

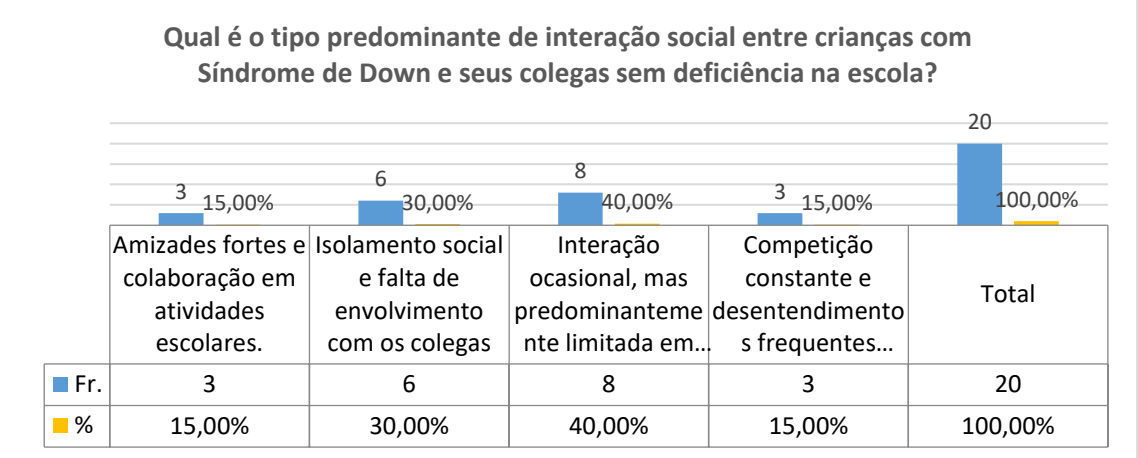
estratégias são implementadas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos.

Tabela 3.7. Frequência da amostra segundo tipo predominante de interação social entre crianças.

Qual é o tipo predominante de interação social entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas sem deficiência na escola?	Fr.	%
Amizades fortes e colaboração em atividades escolares.	3	15,00%
Isolamento social e falta de envolvimento com os colegas	6	30,00%
Interação ocasional, mas predominantemente limitada em atividades académicas.	8	40,00%
Competição constante e desentendimentos frequentes com colegas sem deficiência	3	15,00%
Total	**20**	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3.7. Frequência da amostra segundo tipo predominante de interação social entre crianças.



Fonte: Tabela nº 3.7

A tabela eo gráfico nº 3.7 apresenta os resultados da pesquisa sobre o tipo predominante de interação social entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas sem deficiência na escola Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Os dados revelam que a interação social entre essas crianças é variada, com a maioria das respostas indicando interações limitadas nas atividades acadêmicas (40%). Este resultado pode sugerir que, embora haja alguma inclusão, o envolvimento social pleno pode não ser alcançado. Além disso, 30% dos participantes relataram um cenário de isolamento social e falta de envolvimento com os colegas. Isso destaca a importância de medidas para promover uma interação mais inclusiva e significativa entre crianças com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência.

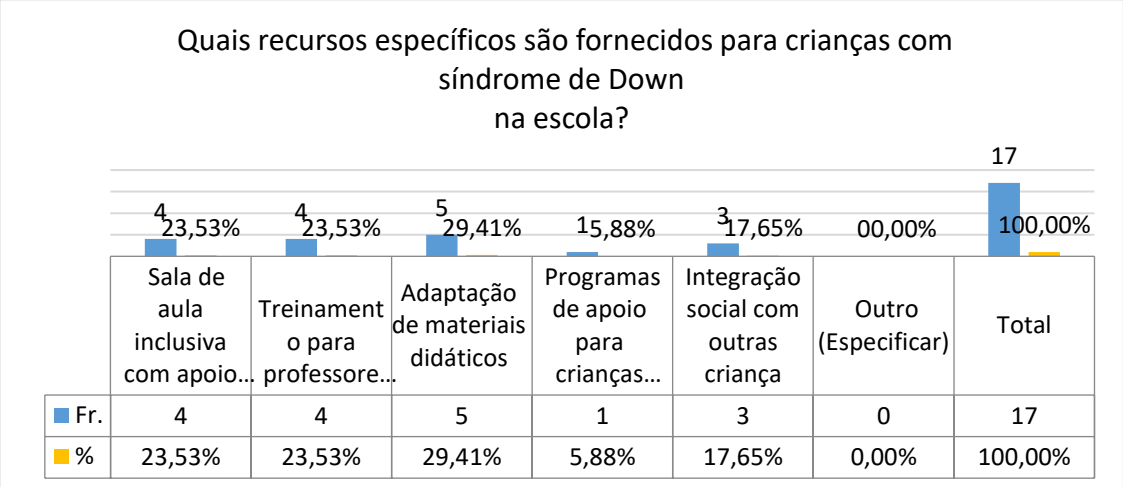
Apenas 15% relataram amizades fortes e colaboração em atividades escolares, enquanto outros 15% mencionaram competição constante e desentendimentos frequentes. Esses resultados apontam para a necessidade de intervenções e estratégias que promovam a inclusão social e o entendimento entre as crianças, visando criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Tabela 3. 8. Frequência da amostra segundo os recursos específicos fornecidos para crianças com síndrome de Down.

Quais recursos específicos são fornecidos para crianças com síndrome de Down na escola?	Fr.	%
Sala de aula inclusiva com apoio individualizado	4	23,53%
Treinamento para professores sobre inclusão	4	23,53%
Adaptação de materiais didáticos	5	29,41%
Programas de apoio para crianças com necessidades especiais	1	5,88%
Integração social com outras criança	3	17,65%
Outro (Especificar)	0	0,00%
Total	**17**	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3.8. Frequência da amostra segundo os recursos específicos fornecidos para crianças com síndrome de Down.



Fonte: Tabela nº 3.8

Os resultados da pesquisa revelam os recursos específicos fornecidos para crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381, relacionados à inclusão no processo de ensino e aprendizagem. A adaptação de materiais didáticos é a mais citada, representando 29,41% das respostas, destacando sua importância na acessibilidade e eficácia do aprendizado. Tanto a sala de aula inclusiva com apoio individualizado quanto o treinamento para professores sobre inclusão foram mencionados em 23,53% das respostas, enfatizando a necessidade

de estrutura escolar e preparo docente.

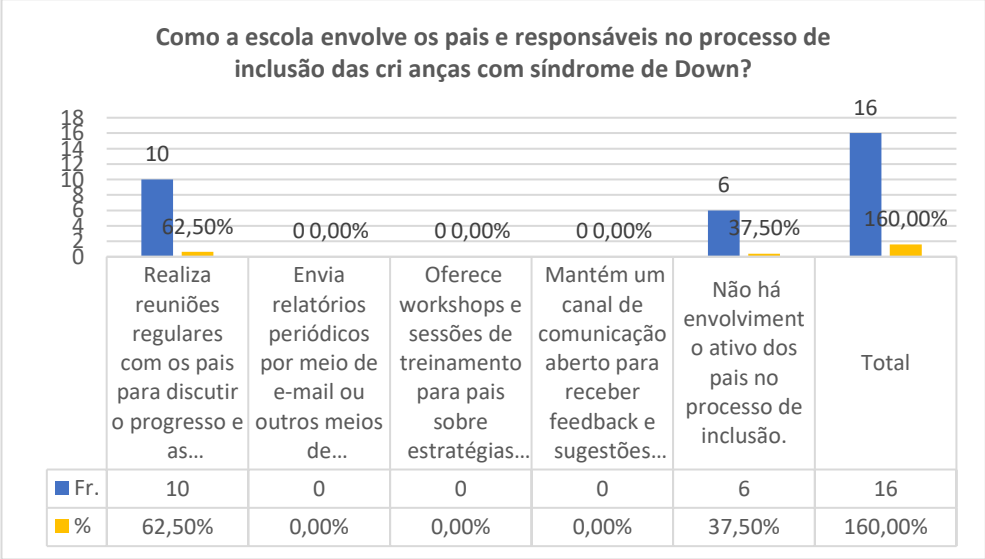
A integração social com outras crianças (17,65%) também é valorizada. Apenas 5,88% relataram a presença de programas de apoio para crianças com necessidades especiais, sugerindo uma área passível de melhorias. Esses resultados indicam uma abordagem abrangente e positiva em direção à inclusão de crianças com síndrome de Down na escola.

Tabela 3. 9. Frequência da amostra segundo escola envolvimento dos pais e responsáveis no processo de inclusão

Como a escola envolve os pais e responsáveis no processo de inclusão das cri anças com síndrome de Down?	Fr.	%
Realiza reuniões regulares com os pais para discutir o progresso e as necessidades das crianças com síndrome de Down	10	62,50%
Envia relatórios periódicos por meio de e-mail ou outros meios de comunicação	0	0,00%
Oferece workshops e sessões de treinamento para pais sobre estratégias de apoio em casa	0	0,00%
Mantém um canal de comunicação aberto para receber feedback e sugestões dos pais	0	0,00%
Não há envolvimento ativo dos pais no processo de inclusão.	6	37,50%
Total	**16**	160,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3.9. Frequência da amostra segundo escola envolvimento dos pais e responsáveis no processo de inclusão



Fonte: Tabela nº 3.9

Os resultados da pesquisa destacam a abordagem da escola para envolver os pais e responsáveis no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down. A maioria das respostas (62,50%) indicou que a escola realiza reuniões regulares com os pais para discutir o progresso e as necessidades das crianças, demonstrando um

compromisso efetivo de manter os responsáveis informados e envolvidos. No entanto, 37,50% das respostas revelaram que não há envolvimento ativo dos pais no processo de inclusão, sugerindo uma área que precisa ser melhorada.

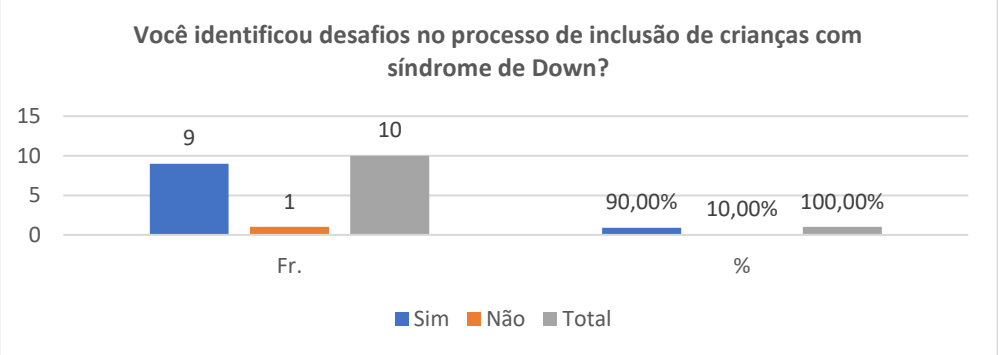
É importante notar que nenhuma das respostas indicou o envio de relatórios periódicos ou a oferta de workshops e sessões de treinamento para os pais, áreas que também podem ser exploradas para promover a participação dos pais no processo de inclusão. Esses resultados enfatizam a necessidade de uma comunicação eficaz e colaborativa entre a escola e os pais para promover com sucesso a inclusão de crianças com síndrome de Down no ambiente escolar..

Tabela 3. 10. Frequência da amostra segundo desafios no processo de inclusão de crianças

Você identificou desafios no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down?	Fr.	%
Sim	9	90,00%
Não	1	10,00%
Total	**10**	**100,00%**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3.10. Frequência da amostra segundo desafios no processo de inclusão de crianças



Fonte: Tabela nº 3.10

Os resultados da pesquisa indicam que a grande maioria dos participantes (90%) identificou desafios no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down na escola. Isso sugere que a inclusão dessas crianças no ambiente escolar não é isenta de obstáculos e que a escola enfrenta desafios significativos ao tentar garantir uma educação inclusiva.

Os desafios podem estar relacionados a aspectos como adaptação de materiais didáticos, treinamento de professores, criação de um ambiente acolhedor e

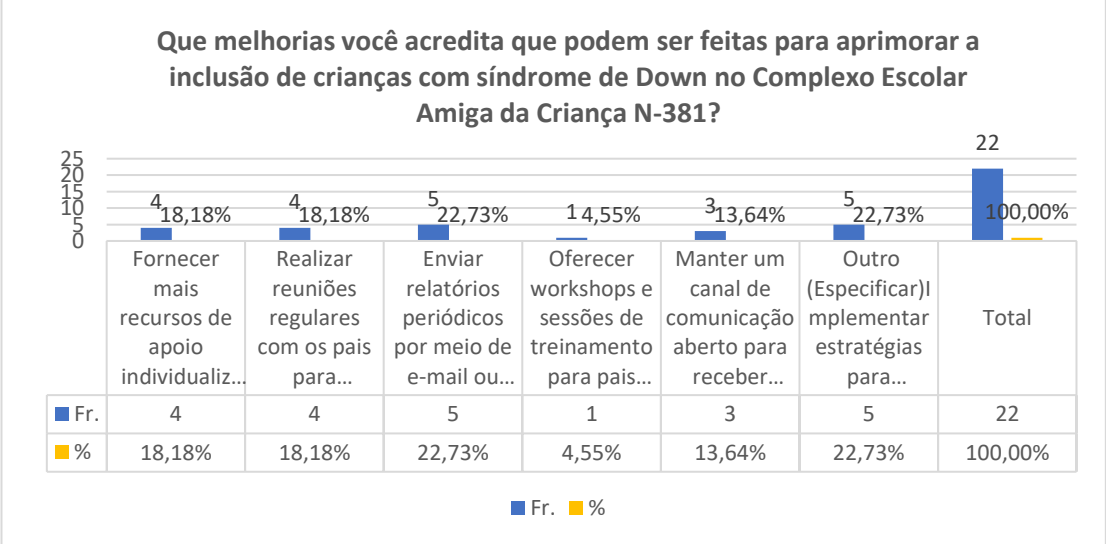
sensibilização da comunidade escolar. Esses resultados destacam a importância de abordar esses desafios de forma eficaz e implementar estratégias que promovam a inclusão bem-sucedida de crianças com síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem, garantindo que elas tenham igualdade de oportunidades educacionais.

Tabela 3. 11 Frequência segundo o aprimoramento a inclusão de crianças com SD?

Que melhorias você acredita que podem ser feitas para aprimorar a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381?	**Fr.**	**%**
Fornecer mais recursos de apoio individualizado.	4	18,18%
Realizar reuniões regulares com os pais para discutir o progresso e as necessidades das crianças com síndrome de Down.	4	18,18%
Enviar relatórios periódicos por meio de e-mail ou outros meios de comunicação.	5	22,73%
Oferecer workshops e sessões de treinamento para pais sobre estratégias de apoio em casa.	1	4,55%
Manter um canal de comunicação aberto para receber feedback e sugestões dos pais.	3	13,64%
Outro (Especificar)Implementar estratégias para promover a interação social entre crianças com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência na escola.	5	22,73%
Total	**22**	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário dirigido aos interveineites da pesquisa, (2023).

Gráfico 3. 1 Frequência segundo o aprimoramento a inclusão de crianças com SD?



Fonte: Tabela nº 3.11

A tabela apresenta os resultados da pesquisa sobre as melhorias que podem ser feitas para aprimorar a inclusão de crianças com síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Os participantes puderam escolher entre várias

opções de melhoria. A análise dos dados mostra que as opções mais escolhidas foram "Enviar relatórios periódicos por meio de e-mail ou outros meios de comunicação" (22,73%) e "Fornecer mais recursos de apoio individualizado" (18,18%).

Esses resultados indicam a importância de manter uma comunicação eficaz entre a escola, os pais e os alunos com síndrome de Down, bem como a necessidade de recursos adicionais para oferecer um apoio individualizado adequado. Outras opções, como "Oferecer workshops e sessões de treinamento para pais sobre estratégias de apoio em casa" (4,55%), tiveram menos apoio. Portanto, os dados sugerem que melhorias na comunicação e no suporte individual podem ser áreas-chave a serem consideradas para aprimorar a inclusão no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381.

3.2. Discussão dos resultados

Tabela 3.1 e 3.2. Características da População de Estudo: A análise das características da população de estudo revela que a maioria dos participantes tem entre 36 e 40 anos (70%) e é casada (40%). Essas características podem indicar que o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 possui uma equipe de professores experiente e que boa parte deles está em um estado civil estável. Esses fatores podem influenciar positivamente o processo de inclusão, uma vez que a experiência e a estabilidade podem ser vantajosas para lidar com crianças com síndrome de Down (Alencar, 2008).

Tabela 3.3 e 3.4. Gênero e Nível Acadêmico: A maioria dos participantes é do gênero masculino (80%) e possui níveis acadêmicos variados, com predominância de licenciados (50%). Isso sugere que a equipe de professores é majoritariamente do gênero masculino, o que pode não ter um impacto direto na inclusão de crianças com síndrome de Down, mas ressalta a importância da diversidade de gênero no corpo docente. Quanto ao nível acadêmico, a presença significativa de licenciados pode indicar que a equipe possui formação mais especializada em educação, o que é relevante para lidar com crianças com necessidades especiais (Brasil, 2007).

Tabela 3.5. Tempo de Serviço: Os resultados mostram que a maioria dos professores tem entre 1 e 10 anos de serviço (90%). Isso pode ser um indicativo positivo, já que a experiência no mesmo local de trabalho pode favorecer o desenvolvimento de práticas de inclusão bem estabelecidas. Porém, é importante

notar que uma parcela dos professores tem entre 10 e 15 anos de serviço (10%), o que também pode trazer experiência valiosa (Almeida, 2003).

Tabela 3.6. Inclusão de Crianças com Síndrome de Down: A pesquisa revela que todas as crianças com síndrome de Down estão matriculadas atualmente no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Isso é um indicativo positivo da inclusão dessas crianças na escola. No entanto, a pesquisa também destaca que não houve envolvimento ativo dos pais no processo de inclusão, o que representa um desafio significativo (UNESCO, Declaração De Salamanca, 1994).

Tabela 3.7. Interação Social entre Crianças com Síndrome de Down e Colegas Sem Deficiência: A análise dos resultados sobre a interação social entre crianças com síndrome de Down e seus colegas sem deficiência na escola mostra que a maioria dos professores (40%) considera que essa interação é ocasional, mas predominantemente limitada em atividades acadêmicas. Isso pode indicar que há espaço para melhorias na promoção de interações mais inclusivas e significativas entre esses grupos de alunos. Apenas 15% dos professores relatam amizades fortes e colaboração em atividades escolares, o que destaca a necessidade de esforços adicionais para promover uma interação social mais positiva (Vizin, 2003).

Tabela 3.8. Recursos para Crianças com Síndrome de Down: A pesquisa indica que os recursos mais comuns fornecidos para crianças com síndrome de Down na escola são a adaptação de materiais didáticos (29,41%) e a sala de aula inclusiva com apoio individualizado (23,53%). Isso mostra que a escola está tomando medidas para oferecer suporte aos alunos com síndrome de Down. No entanto, a opção "Treinamento para professores sobre inclusão" também é mencionada por 23,53% dos professores, o que é importante para capacitar a equipe docente na promoção da inclusão (Buckley, 2013).

Tabela 3.9. Envolvimento dos Pais: A pesquisa indica que a maioria dos professores (62,50%) realiza reuniões regulares com os pais para discutir o progresso e as necessidades das crianças com síndrome de Down. Isso é um bom indicativo de envolvimento dos pais no processo de inclusão, o que é fundamental para o sucesso da inclusão (Feijó, 2014). No entanto, é preocupante que 37,50% dos professores relatem que não há envolvimento ativo dos pais no processo de inclusão, destacando a necessidade de esforços adicionais nessa área.

Tabela 3.10. Identificação de Desafios no Processo de Inclusão: A pesquisa revela que a maioria dos professores (90%) identifica desafios no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down. Esses desafios podem incluir questões relacionadas ao ensino, à adaptação de materiais e ao desenvolvimento de estratégias de apoio individualizado (Schwartzman, 2003). Identificar esses desafios é o primeiro passo para abordá-los e melhorar o processo de inclusão.

Em resumo, os resultados da pesquisa indicam que o Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 tem realizado esforços para a inclusão de crianças com síndrome de Down, com a maioria delas matriculadas na escola. No entanto, há desafios significativos relacionados à interação social, envolvimento dos pais e identificação de desafios no processo de inclusão que requerem atenção contínua. Os recursos e o treinamento para professores são importantes, mas a promoção de uma interação social mais significativa e o envolvimento ativo dos pais são áreas-chave a serem trabalhadas para aprimorar a inclusão dessas crianças."

Conclusão

Com base nos resultados da pesquisa e na análise dos elementos que compõem o estudo, podemos concluir que a escola desempenha de facto um papel crucial na promoção da inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem. A pergunta científica que orientou este estudo, "Qual é o papel da escola como promotora da inclusão de criança com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem?" foi respondida de maneira abrangente ao longo da pesquisa.

As hipóteses formuladas, com destaque para H1, que afirmava que as escolas precisam oferecer um projeto pedagógico inclusivo, foram confirmadas pelos dados obtidos. Os resultados mostram que a escola Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 tem feito esforços para incluir crianças com Síndrome de Down, oferecendo adaptações curriculares, treinamento para professores e outros recursos para apoiar a inclusão.

Quanto aos objectivos do estudo, tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados. O objectivo geral de analisar a inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem no Complexo Escolar Amiga da Criança foi plenamente atingido com a colecta de dados e análise dos resultados. Os objectivos específicos de identificar a importância da inclusão, descrever o processo de inclusão educacional e destacar as implicações da Síndrome de Down no processo educacional dos alunos também foram cumpridos com sucesso.

Portanto, este estudo reforça a importância da escola como agente promotor da inclusão de crianças com Síndrome de Down, fornecendo insights e evidências para apoiar práticas inclusivas. Contudo, os desafios identificados, como a necessidade de promover uma interação social mais significativa e envolver activamente os pais no processo de inclusão, indicam áreas que requerem atenção contínua e desenvolvimento de estratégias para melhorar a inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

Além disso, é fundamental destacar que a inclusão de crianças com Síndrome de Down no processo de ensino e aprendizagem não é apenas uma questão de cumprir uma obrigação legal, mas também uma questão de justiça social e respeito

pelos direitos humanos. Os avanços observados no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 em direção a práticas inclusivas representam um passo positivo na direção certa.

No entanto, é importante salientar que a pesquisa também identificou desafios significativos, incluindo a falta de interação social adequada entre as crianças com Síndrome de Down e seus colegas sem deficiência. Isso aponta para a necessidade de desenvolver estratégias específicas para promover uma melhor interação social e amizades genuínas entre os alunos.

Ainda, a falta de envolvimento activo dos pais no processo de inclusão representa outra área que requer atenção e desenvolvimento. O estudo indica que os pais desempenham um papel importante na promoção do sucesso da inclusão, e estratégias, como reuniões regulares e comunicação eficaz com os pais, podem contribuir significativamente para o processo.

Em resumo, a pesquisa demonstrou que a inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381 é uma realidade possível e benéfica. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo suporte, adaptações e treinamento necessários. No entanto, há desafios a serem superados para promover uma inclusão mais eficaz, especialmente no que diz respeito à interação social e ao envolvimento dos pais. Esta pesquisa fornece uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias futuras visando aprimorar ainda mais a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ambiente escolar.

Sugestões

Com base nos resultados da pesquisa, há várias sugestões que podem ser feitas para contribuir para a melhoria da inclusão de crianças com Síndrome de Down no Complexo Escolar Amiga da Criança N-381. Essas sugestões são direcionadas tanto ao público-alvo da pesquisa, que inclui professores, pais e profissionais da escola, quanto a outras entidades envolvidas no processo de inclusão. Aqui estão algumas recomendações:

- **Promover a conscientização e a formação contínua para os professores:** É fundamental que os professores estejam bem preparados para atender às necessidades das crianças com Síndrome de Down. A escola deve fornecer oportunidades de formação contínua em educação inclusiva e estratégias de ensino adaptadas.
- **Desenvolver programas de apoio individualizado:** A criação de planos de ensino individualizados para crianças com Síndrome de Down pode ser altamente benéfica. Isso envolve identificar as necessidades específicas de cada criança e fornecer o apoio necessário para atender a essas necessidades.
- **Promover a interação social:** É importante criar oportunidades para a interação social entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas sem deficiência. Isso pode ser feito por meio de atividades extracurriculares, projetos colaborativos e incentivo à amizade entre os alunos.
- **Envolver os pais ativamente:** A escola deve continuar promovendo o envolvimento dos pais no processo de inclusão. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares, feedback periódico e sessões de treinamento sobre estratégias de apoio em casa.
- **Avaliar constantemente o progresso:** É importante estabelecer um sistema de monitoramento do progresso das crianças com Síndrome de Down. Isso permitirá ajustes regulares nas estratégias de ensino e adaptações de acordo com as necessidades individuais.
- **Compartilhar boas práticas:** A escola pode promover a troca de experiências entre os professores, incentivando o compartilhamento de boas práticas em

sala de aula. Isso pode ser feito por meio de grupos de trabalho ou sessões de capacitação.

- **Promover a sensibilização na comunidade escolar:** A escola deve continuar a sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e os benefícios que ela traz para todos os alunos. Isso pode ajudar a criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo.
- **Apoio de especialistas:** Quando necessário, a escola deve buscar o apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para garantir um atendimento abrangente às necessidades das crianças com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, C. (2008). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. pp. 47-64.

Almeida, (2003). *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão da rede regular de Goiás, no município de Goiânia.* Tese de Doutorado, UNICAMP.

Almeida, Z. (2011). *Anais do Congresso sobre Síndrome de Down*. Salvador: 2003. Determinantes sociais do comprometimento intelectual. São Paulo: boletim informativo. Cepec, Disponível em: <http//www.sindromededown.com.br>. Acesso em: 19 out. 2011.

Arelaro, L. G. (2003, pp. 13-36). *Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros.* In: Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras.

Barbosa, A.M. (2009). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994

Bogdan, R. C. Biklen, S. K (2010). *Investigação qualitativa em educação.* Porto, Portugal: LDA.

Brasil. (2007). *Direito à educação*: subsídios para gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP.

Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

Buckley, S. (2013). *El desarrollo del niño con Síndrome de Down: sus en la educación.* In: Rogers, P. Coleman. M. (Orgs.). *Atención médica em el Sindrome de Down.* Barcelona: FCSD, 1994. pp. 134-150.

Casarin, S. (2003). *Aspectos psicológicos na Síndrome de Down*. In. Schwartman J. S. (Org). Síndrome de Down. 2ª ed. São Paulo: Mennon: 2003.

Cunningham C. (2008). *Síndrome de Down – Uma Introdução para Pais e Cuidadores*. São Paulo. Artmed, 3ª.ed.

Feijó, A. R. (2014). *Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência.*

Ferreiro, & Teberosky (2009). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Flórez, J. (2006). *Bases neurobiológicas del aprendizaje*. Siglo Cero; 1999. Disponível em: <http://www.feaps.org/> Acesso em: 20 nov 2006.

Fonseca, V. (2013). *Educação especial.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.____.*Introdução às dificuldades de aprendizagem.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

Gil, C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Hodapp, R. M. & Dykens e. M. (2005). *Genética y fenótipo conductual em la discapacidad intelectual*.: Su aplicación a la cognición y a la conducta problemática (2ª Parte) *Revista Síndrome de Down,* n 22, 2005. pp 27-37.

Lakatos, M. & Marconi, M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

Leontiev, A. N. (2004). *Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental*. In: Luria, A.; Leontiev, A. N.;Vigotsky, l.s. Psicologia e pedagogia II: Investigações experimentais sobre problemas didácticos específicos. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa.

Loureiro, R., Fonte (2003). *Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos.* Campinas, SP: Papirus.

Luquet, G. H. (2005). *O desenho infantil*. 4ª ed. Porto: Livraria Civilização Editora.

Marconi, A. & Lakatos, V. (2007). *Metodologia científica.* São Paulo: Editora Atlas

Marín, R. V. (2010). *El dessarollo psicografico en el nino*. Habana, Cuba: Editorial Ministério da Cultura - Científico-Técnico.

Mustacchi, Z. (2003). *Anais do Congresso sobre Síndrome de Down*. Salvador: 1997. _____. Determinantes sociais do comprometimento intelectual*.* São Paulo: *boletim informativo.* Cepec, Disponível em: <http//www.sindromededown.com.br>. Acesso em: 19 out. 2003.

Patterson, D. (2005). *Genética y sindrome de Down: dos líneas de investigación estrechamente vinculadas.* Disponível em: <http://www.down21.org/ salud/genética.htm> Acesso em: 15 out. 2005.

Pucci, B. (2002). *Teoria crítica e educação:* a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis.

Pueschel, S. (2009). *Síndrome de Down*: hacia um futuro mejor. Barcelona, Espanha: Masson, S.A., 1991.

Rodrigues, D. (2008). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível*. Conferência no VII Encontro Nacional de Educação Especial, Lisboa.

Rogers, P. & Coleman. M. (2006.). *Atención médica em el Sindrome de Down.* Barcelona: FCSD. pp. 134-150.

Saad, S. N. (2003). *Preparando o caminho da inclusão: d*issolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*.* São Paulo: Vetor, 2003.

Sanches & Teodoro (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação.*

Schwartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Down.* 2ªed. São Paulo: Memnon, Mackenzie, 2003.

Silva, T. (2009). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais*.* Petrópolis: Vozes.

Stray-Gundersen, K. (2007). *Crianças com Síndrome de Down: Guia para pais e Educadores.* 2ª.ed.Porto Alegre: Artmed. 280p.

Tarnas, R. (2008). *A epopéia do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

Tunes, E. & Piantino, L. (2011). *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu.: o programa de Lurdinha.* Campinas, Editora Autores Associados.

UNESCO, Declaração De Salamanca (1994). Disponível em: <http//:www.mec. gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>, Acesso: 16 jun 2004: del pino, m. política educacional, emprego e exclusão social. in: gentilli, p. e frigotto, g. (org.) *A*

cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Vigotsky, L.S. (2007). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: luria, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. pp.103-11.

Vizin, M. (2003). *Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade*. In: silva, s., vizin, m. (org.). *Políticas públicas: e*ducação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras, 2003. pp. 47-72.

Wolger, J. (2003). *Gerir a Mudança. Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115 – 131). Lisboa: Instituto Piaget.