

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LASEB- CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVER  
AUTONOMIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Deusy Maria Rocha Saliba

Belo Horizonte

2015

Deusy Maria Rocha Saliba

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVER  
AUTONOMIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador(a): Prf<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup> Libéria Rodrigues Neves

Belo Horizonte

2015

Deusy Maria Rocha Saliba

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA DESENVOLVER  
AUTONOMIA DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 9 de maio de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prf<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup> Libéria Rodrigues Neves

Nome orientador – Faculdade de Educação da UFMG

---

Ernesto Andres Anzalone Vazquez

Nome do Convidado – Faculdade de Educação da UFMG

Aos meus familiares.

Aos meus amigos.

Aos meus professores da UFMG.

Ao aluno, João Pedro.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos são direcionados primeiramente a Deus, como forma de reconhecimento à certeza de que nunca estou só.

Agradeço aos meus familiares por sempre me darem força, pelo apoio, palavras de incentivo e motivação.

Agradeço a minha professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Libéria Rodrigues Neves, por ter me ajudado na construção desta monografia, pois, sem seu apoio e conhecimento, eu não teria conseguido finalizá-la.

Agradeço a todos os meus amigos de trabalho, social e de faculdade pela convivência, respeito, gargalhadas, conversas, encontros, reflexões e pelo ombro amigo, em especial à Isamara, Eliana, Kênia Vânia, Cora, Fabíola, Adriana e Ricardo.

*Quando a vida lhe oferece um sonho muito além de todas as suas expectativas, é irracional se lamentar quando isso chega ao fim.*

Stephenie Meyer

## RESUMO

É notório nos tempos atuais falar e/ou debater acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes escolares. Isso reflete o ideário do paradigma vigente ainda considerado recente. Atualmente, quando adentramos nas salas de aula de turmas regulares é possível observar a presença de alunos com deficiência. Esta tem sido uma realidade cada vez mais presente, atualmente alcançando a educação infantil, recentemente incorporada na educação básica. Diante do exposto, o objetivo dessa monografia é verificar se por meio de um projeto pedagógico de intervenção é possível trabalhar o desenvolvimento da autonomia na criança com Síndrome de Down (SD). O tema apresenta relevância pelo fato da SD ainda apresentar algumas dificuldades no processo de aprendizagem do aluno, bem como para o educador no que se refere às práticas pedagógicas mais cabíveis às suas peculiaridades. Para o alcance do objetivo proposto, a metodologia de pesquisa adotada foi a abordagem qualitativa com estratégia em estudo de caso. Concluiu-se que a autonomia de uma criança com SD pode ser desenvolvida a partir de um trabalho pedagógico elaborado que inclua jogos, brincadeiras e demais estratégias de interação e comunicação.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down, deficiência, inclusão, projeto pedagógico, Educação Infantil.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
2	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	10
2.1	Educação Infantil no Brasil.....	10
2.1.1	Educação inclusiva.....	14
2.1.2	A educação inclusiva no Brasil.....	19
2.1.3	A inclusão na educação infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.....	21
2.2	Pressupostos teóricos sobre a Síndrome de Down.....	23
2.2.1	Processo diagnóstico da SD.....	26
2.2.2	Etiologia da SD.....	26
2.2.3	Prevalência da SD.....	27
2.2.4	Incidência da SD.....	27
2.2.5	Recorrência da SD.....	28
2.2.6	A educação da criança com SD.....	28
2.3	A autonomia.....	30
2.3.1	Autonomia sob a ótica de Paulo Freire.....	31
2.3.2	A autonomia a partir de Piaget.....	32
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	36
3.1	Tipo de pesquisa quanto à abordagem.....	36
3.2	Tipo de pesquisa quanto aos fins.....	36
3.3	Tipo de pesquisa quanto aos meios.....	37
3.4	Coleta de dados.....	38
3.5	Análise dos dados.....	38
4	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	40
4.1	Características do João antes da intervenção pedagógica.....	40
4.2	Estratégias pedagógicas para promoção da autonomia do João.....	42
4.3	Parecer da fonoaudióloga de João, após a intervenção pedagógica.....	45
4.4	Relatos da professora de apoio e da mãe do João a respeito do seu desenvolvimento, após a intervenção pedagógica.....	46
4.5	Conclusão da professora titular a respeito do João, após a intervenção pedagógica.....	49
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55
	<b>ANEXO</b>	



## 1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em criança com deficiência no ambiente escolar, pensa-se inicialmente em inclusão escolar. Ideia que parte do pressuposto de que não há diferenças entre os seres humanos, inclusive, entre aquelas que apresentam alguma forma de necessidade especial, que justifique a exclusão escolar. O mundo precisa aceitar que se vive em uma sociedade inclusiva e proporcionar oportunidades para que realidade seja efetiva. E o primeiro lugar onde a prática da inclusão deve ser aplicada e efetivada é na escola (NASCIMENTO, 2007).

Uma das diferenças que surge na escola é a Síndrome de Down (SD). Trata-se de um distúrbio genético caracterizado pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcial no indivíduo. O nome Síndrome de Down é originado do seu descobridor John Langdon Down, médico britânico que no ano de 1862 descreveu a referida síndrome. Contudo, foi apenas no ano de 1958, com Jerome Lejeune, que a causa genética da SD foi descoberta, quando observou a existência de uma cópia a mais do cromossoma 21 (CARSWELL, 1993).

Dentre os distúrbios genéticos que existem, a SD é a mais comum, com estimativa de 1 para cada 1000 crianças nascidas. A síndrome, de uma forma geral, se caracteriza pela combinação de diferenças, sejam maiores ou menores, na estrutura corporal da criança. Normalmente essa síndrome está relacionada ao desenvolvimento físico, dificuldades nas habilidades cognitivas e na aparência facial. Ela pode ser facilmente identificada logo no nascimento (CARSWELL, 1993).

A pessoa com SD pode apresentar habilidades cognitivas abaixo da média, normalmente alterando de retardo mental leve a moderado. Somente uma pequena parcela de indivíduos com essa síndrome tem retardo mental profundo (ROCHA JÚNIOR, 2010).

A relevância do tema reside no fato da SD ainda apresentar desafios à escola no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como ao trabalho do educador diante da demanda de práticas pedagógicas mais cabíveis às suas peculiaridades. Com a ampliação da obrigatoriedade da educação para a educação

infantil, os desafios da inclusão chegam até esse nível de escolarização, gerando impasses para professores e alunos no alcance dos objetivos pedagógicos.

A motivação para o desenvolvimento desse trabalho parte da convicção de não haver um aprendizado para a pessoa dita “normal”, e outro para a pessoa com alguma deficiência, pois o aprendizado em cada caso pressupõe a aquisição de ferramentas da cultura que nos possibilitem transpor ou contornar uma dificuldade ou obstáculo.

Pressupõe-se que, por meio de um projeto pedagógico de intervenção, é possível trabalhar o desenvolvimento e autonomia da criança com Síndrome de Down.

Desse modo, nesse trabalho, que pretende uma análise crítica da prática pedagógica e, conseqüentemente um plano de ação, optou-se por discutir as possibilidades do professor e da escola de educação infantil diante de um aluno com SD. Para tal, realizou-se um estudo de caso, relatando-se o desenvolvimento de um aluno com SD, contribuindo com seu desenvolvimento e autonomia.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Infantil no Brasil

Na infância as crianças precisam brincar, pois, além de estimular o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, contribui na coordenação motora e muitos outros fatores considerados relevantes ao seu desenvolvimento pleno. Por tais motivos, Lima e Silva (2013) salientam que na infância a criança precisa ser educada e tratada adequadamente, pois poderá determinar o seu futuro.

De acordo com Correa (2011), a criança com 3 ou 4 anos de idade já começa a apresentar os fatores basilares de responsabilidade e independência, demonstrando preparação para ingressar no próximo estágio da infância que é seu ingresso na escola. Nesta faixa etária, as crianças são ativas, curiosas e começam a explorar o mundo que a rodeia e, assim, precisa de um espaço para se desenvolver.

A Educação Infantil no Brasil tem passado constantemente por transformações. Segundo Levindo (2007), se antes as escolas possuíam caráter puramente de assistência social, por serem responsáveis pela fase inicial do aprendizado da criança, atualmente, é reconhecido que essas mesmas instituições são agora tema de âmbito da educação. Isto porque, além de ser a fase inicial da Educação Básica, também é a etapa em que a criança se encontra em idade de desenvolver seus aspectos cognitivo, intelectual, psicológico, social e outros inerente à idade de zero a seis anos.

Sobre o desenvolvimento das crianças, Levindo (2007) sinaliza que diversos profissionais da área da educação reconhecem a grande importância que há no desenvolvimento integral ainda nos primeiros anos de vida. Além disso, deve-se considerar também a relevância quanto ao convívio escolar e o papel essencial que este desempenha no processo de formação. A preocupação quanto a esse processo de formação da criança pode ser percebida a partir da inclusão do tema como um dos tópicos do Compromisso de Todos Pela Educação, criado pelo Ministério da Educação (MEC), como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação.

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é “a primeira etapa da Educação Básica (artigo 29)”, atribuindo a ela a propósito do desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, seja nas esferas cognitivas, sociais e intelectuais, complementado pela participação da família e da comunidade. Ainda que na prática muito já se tenha feito neste sentido, nota-se a necessidade de que haja maior investimento, especialmente no setor de ensino público, uma responsabilidade dos governos municipais.

Para Levindo (2007), por meio da Educação Infantil, é possibilitado às crianças, vivenciarem experiências a todo o momento, seja na construção do saber, com as novas amizades, com o convívio em grupo e também a educação por meio da utilização de jogos que permitem a elas proporcionarem experiências sensoriais. Nesta idade e com o apoio dos educadores no processo educacional, as crianças se sentem mais motivadas a aprender, ensinar, inventar, recriar e dar novos significados aos objetos e situações.

No Brasil, o atendimento a crianças de zero a seis anos de idade se iniciou a partir de um modelo puramente assistencialista que, conforme Correa (2011) eram as chamadas creches que serviram apenas para auxiliar as mães que trabalhavam fora de casa e não tinham onde deixar seus filhos. Outro fator que contribuiu para a criação das creches foi às ações voltadas para o acolhimento de crianças órfãs.

Correa (2011) salienta que a criação de creches para o atendimento a crianças pequenas também visava oferecer uma solução rápida para os problemas dos homens, que era o de retirar deles a responsabilidade de assumir a paternidade. Além disso, em uma sociedade patriarcal, o conceito de criança ainda não era bem definido e suas especificidades eram desconhecidas. Por tal motivo, a criança era concebida como se fosse um objeto descartável e sem qualquer valor de ser humano. Somados a isso, ainda havia aspectos relacionados às crianças, tais como alto índice de mortalidade infantil e desnutrição. Contudo, foram esses fatores que levaram religiosos e educadores a pensar sobre um espaço destinado aos cuidados da criança fora do seio familiar.

Didonet (2001) enfatiza que foi devido à preocupação da igreja e educadores sobre os problemas que a criança enfrentava que surgiu o sentimento filantrópico e assistencial que fez com que ela recebesse atendimento fora da família. No final do século XIX com a finalidade de oferecer programas de baixo custo para o atendimento às crianças pobres, foram surgindo os jardins de infância, ideia defendida pelos educadores por trazer benefícios para o desenvolvimento infantil.

Mathias e De Paula (2009) afirmam que em decorrência do avanço da industrialização as mulheres eram introduzidas cada vez mais no mercado de trabalho, resultando no aumento a demanda por instituições dedicadas ao atendimento à infância. Tal fato resultou no aumento da quantidade de instituições mantidas pelo governo.

Para os autores, tais instituições conquistaram destaque e passou a ser reivindicada como um direito a todas as mulheres que trabalhavam fora de casa. Na metade de 1970, o Brasil já considerava que a criança pequena devesse receber atendimento fora de casa com o objetivo de superar as condições sociais precárias a que estava sujeita. Neste caso, havia a defesa de uma educação compensatória.

Segundo Kramer (1995), o discurso do poder público era em favor do atendimento a todas as crianças pobres, demonstrando reconhecimento sobre a concepção de infância, por ser uma fase da vida que é padronizada e homogênea. A ideia era de superar as deficiências que elas estavam expostas, como saúde, nutrição e educação. Nesse sentido, acreditava-se que a pré-escola seria o mais indicado para impulsionar a mudança social e a democratização das oportunidades educacionais.

Paschoal e Machado (2009) sinalizam que, diferente da proposta das instituições particulares que era voltada para o processo pedagógico, as crianças de classes sociais menos favorecidas eram atendidas a partir de uma proposta voltada para a carência e deficiência, não recebendo uma educação que privilegiava a criatividade, o desenvolvimento social e a sociabilidade infantil. Devido à preocupação dada em atender todas as crianças pequenas, independente da classe social, deu-se início a um processo na esfera da legislação que regulamentava esse trabalho.

Nesse sentido, os autores apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirma a decisão, definindo que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universalizada.

Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 59, pelo Congresso o qual estabelece ampliação do ensino obrigatório de seis a 14 anos abrangendo programas suplementares à todas as fases da educação básica. Com essa alteração, entende-se que o ensino pré-escolar e médio são obrigatórios, tendo a finalidade de universalizar o acesso à educação. Assim sendo, nota-se que a educação passa a ser um direito social inafastável e mecanismo essencial e indispensável para a formação plena do indivíduo.

O reconhecimento da Educação Infantil como uma política educacional que tem por objetivo garantir o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem na escola, esta sendo construída através das mudanças que marcam a sociedade contemporânea. Como o direito pela educação, o avanço dos estudos científicos sobre o desenvolvimento das crianças são alguns fatores que tem relevância este reconhecimento.

Rosemberg (2010) em seus estudos sobre a Educação Infantil, afirma que há um descaso histórico com as políticas públicas com as crianças pequenas quanto as suas necessidades e seus direitos expostos para o espaço público. É expressiva a alta taxa de mortalidade infantil entre crianças de até 5 anos, e o número de vagas ofertadas e a qualidade do ensino de creches e pré-escolas não são considerados satisfatórios.

Segundo Rosemberg (2010) muitas vezes criam-se espaços alternativos de educação: creche domiciliar, mães crecheiras, hotelzinhos, vale creche, bolsa para mães dentre outras paliativos. Porém, estas propostas não atendem de forma satisfatória a demanda na dimensão da Educação Infantil que é de cuidar e educar com a qualidade necessária. Para que haja uma qualidade na educação é necessário que haja: uma política educacional satisfatória por parte dos governantes, recursos financeiros para a Educação Infantil, espaços físicos adequados e professores com formação.

No contexto da educação Infantil, tem-se as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). A UMEI faz parte da rede municipal de educação de Belo Horizonte e, além das UMEIs, existem também as EMEIs. São escolas que se diferenciam basicamente em relação ao seu quadro de pessoa e estrutura física, pois, as EMEIs têm seu quadro de pessoal constituído pela direção, vice direção, secretaria escolar, auxiliar de secretaria, auxiliar de biblioteca, gestor financeiro, professores e todos os demais funcionários contratados pela caixa escolar.

No caso das UMEIs, estas contam somente com uma vice direção, auxiliar de secretaria, professores e demais funcionários contratados pela caixa escolar. Isto ocorre porque as UMEIs são vinculadas no ponto de vista administrativo e financeiro a uma escola que é chamada de Núcleo, a qual a direção responde pela UMEI. Somente no ano de 2013, BH contava com 76 UMEIs. Com um público-alvo de crianças até cinco anos e seis meses de idade, a quantidade de UMEIs existentes em BH oferecem um total de 4.129 vagas.

Somente no ano de 2013, foram atendidos 1.188 crianças com deficiências nas UMEIs. Essa oferta de atendimento especializado a esse público foi distribuído em 42 salas de aulas com estrutura própria para autismo, deficiência física, auditiva, visual, intelectual e para crianças superdotadas. Para esses alunos, foram 66 professores trabalhando em período integral nas UMEIs.

### **2.1.1 Educação inclusiva**

Ao abordar a educação inclusiva, é necessário que seja apresentada a importância da educação para todo cidadão. Neste contexto, Gadotti (2000) sinaliza que a educação representa um direito fundamental e essencial a todo e qualquer indivíduo. Esta é uma afirmação não apenas dada de forma aleatória, pois, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.364/96) afirma que é direito de todo ser humano o acesso à educação básica. Direito assegurado também pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, enfatizando que toda pessoa tem direito à educação. Conforme o autor, a educação tem a finalidade de formar o cidadão para

que ele possa se inserir no mercado e promover sua própria subsistência na construção do ser.

A educação, conforme salienta Menezes-Filho (2001), como parte do processo de aprendizado é de grande importância na vida de todo ser humano, pois é ela quem leva ao conhecimento e à aquisição dos direitos. Dessa maneira, ela deve ser para todos, sem distinção ou qualquer tipo de exclusão.

Para Battisti (2007), a educação é considerada pela sociedade como sendo um dos mecanismos sublimes que há e, da mesma forma, é necessário buscar métodos que façam com que essa visão e esse tratamento sejam baseados na igualdade, integrando todos os cidadãos. Entretanto, ainda há pessoas que não acreditam na possibilidade de formação dessa visão igualitária entre os diferentes, uma vez que essa visão não é facilmente ressaltada dentro da própria sala de aula.

Essa visão de impossibilidade de educação inclusiva ainda deve ser trabalhada pela sociedade, uma vez que, no Brasil, somente no século XX deu início ao processo de se pensar em favor da inclusão e da integração igualitária entre os diferentes. A inclusão refere-se ao fato de que todos os alunos sejam inseridos na rede regular de ensino desde o início dos anos escolares, tendo em vista que a escola e o sistema de ensino terão que fazer as devidas adaptações para atenderem às particularidades de todos os alunos incluídos. Enquanto a integração igualitária versa no fato de modificar a pessoa com deficiência de modo que ela possa se integrar na sociedade de forma igualitária, se identificando com os demais cidadãos (MANTOAN, 1993, p. 7).

Dentre as dimensões mais importantes da inclusão social, pode-se citar a inclusão escolar que foi ganhando maior relevância a partir da elaboração de um conjunto de políticas públicas para levar a escolarização a todos. Para Barros (2005), deve-se considerar que, no Brasil, a educação inclusiva no ensino regular se fez fundamentada por uma política que traduz a enunciação do modelo social. Na verdade, não se deve falar em pessoas com deficiência, mas em uma sociedade deficiente, visto que ela é quem exclui os diferentes, conforme suas diferentes necessidades.



Contudo, Tessaro (2011) enfatiza que a inclusão não deve ser vista como algo que pode ser concretizado em pouco tempo, pois se trata de um processo complexo e requer participação ativa dos pais, dos alunos, da comunidade escolar, da sociedade e dos órgãos governamentais. A educação inclusiva, segundo a autora, propõe a aplicação prática na esfera da educação que surge como um novo paradigma em que as pessoas excluídas começam a ser incluídas. Desta forma, afirma que:

É importante não ter uma visão simplista da educação inclusiva, isto é, não acreditar que ela possa se concretizar do dia para a noite. É complexa e significa uma proposta de aplicação prática no campo da educação de um movimento mundial, chamado de inclusão social. Ela surge como um novo paradigma referente a um processo bilateral no qual as pessoas que são excluídas e a sociedade em conjunto buscam realizar de forma efetiva a equiparação de oportunidades para todos (TESSARO, 2011, p. 45-46).

Conforme a autora, não há por que falar em pessoas com deficiência, uma vez que todos, de alguma maneira, têm algum tipo de deficiência. Tal fato faz refletir que, na vida de uma pessoa com deficiência, não é sua necessidade que está em jogo, mas a sociedade em que ela vive. Uma vez mudado o modo de pensar e agir da sociedade, conviver e aceitar passam a ser ações naturais.

Tessaro (2011) sinaliza que a educação inclusiva surgiu a partir de uma lógica da complementaridade entre a escola regular e a educação especial. Até então, a escola regular se comportava de forma unívoca, a saber: os alunos com deficiência específica eram impedidos de frequentar esse espaço escolar tradicional. Esse ideal emergente direcionou não para a extinção da educação especializada<sup>1</sup>, mas para uma profícua mudança de enfoque na forma de atuação. O objetivo era proceder com a conexão à proposta vigente, segundo a qual é a de uma educação oferecida em patamares de igualdade para todos.

No contexto atual, o ensino direcionado às pessoas com deficiência vem sendo ofertado por meio da educação especial em instituições de ensino regular e, principalmente, em instituições específicas para cada tipo de deficiência.

---

<sup>1</sup> Neste texto, o termo educação especializada corresponde à educação especial que, de acordo com Pietro (2006), é definido no plano legal por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais”.

Entretanto, de acordo com Glat, Machado e Braun (2006), o objetivo dessa nova proposta é criar um ambiente capaz de dar novos contornos a essa modalidade de ensino, gerando assim uma educação inclusiva. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A educação especial foi incitada a redimensionar o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para se constituir, cada vez mais, num sistema de suporte para a escola regular que tenha alunos especiais incluídos. Ou seja, a Educação Especial é hoje concebida como um conjunto de recursos que a escola regular deve ter à sua disposição para atender a diversidade de seus alunos (GLAT, MACHADO e BRAUN, 2006, p. 222).

Além das insipientes manifestações governamentais, a criação das primeiras instituições privadas no Brasil representou um aspecto importante na história da inclusão, a saber: a filantropia e o assistencialismo. Essas formas de assistência colaboraram com que as entidades privadas recebessem destaque ao longo da história da educação inclusiva no país. Essas instituições se evidenciaram porque a quantidade de atendimentos feitos por elas era superior ao realizado pelos órgãos públicos. Dessa forma, obtinham certo poder ao discutirem políticas públicas com as instâncias governamentais. Além disso, o surgimento das instituições que atendiam deficientes, as quais eram associadas às ordens religiosas e comunitárias, além de favorecerem as camadas sociais mais baixas, destinavam a elas um atendimento de caráter filantrópico-assistencial, quase que exclusivo. Assim, a descrição dessas atuações contribuía por evidenciar, nessa época, a baixa intervenção do Estado. Por isso, o tratamento da deficiência continuou a receber respaldo quase que prioritariamente por parte dos movimentos sociais (GLAT, MACHADO e BRAUN, 2006).

A propagação de instituições privadas de atendimento ao deficiente, na década de 1950, para Rodrigues e Souza (2007), contribuiu para que o governo estendesse o atendimento às pessoas com deficiências assistidas na rede pública de ensino. Os autores observam que, desde o começo da década de 1950 até o final da década de 1980, o país recebeu grandes inspirações internacionais, as quais contribuíram para o avanço do desenvolvimento de mecanismos legais para assegurar os direitos das pessoas com algum tipo de deficiência. Além de acontecimentos internos inspiradores, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (1960), esses movimentos constituíram um alicerce no Brasil para a criação de dispositivos legais para atender pessoas com deficiência na educação pública.

Dentre as motivações internacionais para o avanço da educação inclusiva, Dutra (2005) salienta a influência do Movimento REI (*Regular Education Initiative*), ocorrido nos Estados Unidos em meados de 1980 e início de 1990, o qual foi baseado em um movimento internacional concretizado por professores, pais e alunos, cujo objetivo era incluir as pessoas com deficiência no ensino regular.

O objetivo do Movimento REI, conforme Sánchez (2005) era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Era um movimento que visava demonstrar a necessidade que havia de integrar a educação especial e a regular em apenas um único sistema de educação, recriminando a ineficácia da educação especial. Nesse contexto, surgia pela primeira vez um movimento de defesa de grande relevância para a unificação e prevalência de um único sistema educativo para todos. Segundo o autor, o REI tinha como proposta defender a educação igualitária para todos os alunos, sem exceção, na classe de ensino regular, recebendo uma educação eficaz. Além disso, esse movimento também defende a necessidade de reformar a educação geral e especial de modo que ela seja constituída como um recurso de maior alcance para todos os alunos.

Segundo Mantoan e Prieto (2006), a determinação na Carta Magna de um ensino fundamental obrigatório para todos revela a existência de um pressuposto legal existente há tempos para um enfoque educacional inclusivo. Entretanto, de acordo com a autora, a prática revela fortes entraves de ordem histórica, social e política à efetivação de uma proposta educacional realmente inclusiva. Na escola e nos distintos grupos sociais, há inclusive uma dificuldade em denominar e designar as pessoas que apresentam alguma necessidade específica. Isso reflete uma carência da sociedade e, inclusive, da escola de como agir com aqueles que são designados como diferentes por razões elitistas, religiosas e preconceituosas e, até mesmo, por falta de conhecimento.

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 25).

Soares e Paulino (2009, p. 2) explicam que a educação inclusiva no Brasil, vista como uma proposta de aplicação prática no âmbito da educação foi concebida como parte crucial da inclusão social. Trata-se de uma proposta que tem como objetivo construir um processo bilateral em que os indivíduos excluídos, juntamente com a sociedade, efetivem a igualdade e as oportunidades, as quais, neste caso, são especificamente a garantia do acesso aos conhecimentos formalizados e instituídos no âmbito da escola regular.

De acordo com Mantoan e Prieto (2006), a inclusão no âmbito educacional “está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”. Tais movimentos se referem à busca por direitos e reconhecimento por parte dos negros, dos índios, das mulheres e inclusive das pessoas com alguma deficiência.

Para Tessaro (2011), incluir significa mais do que integrar fisicamente as pessoas com deficiência no ensino regular em uma sala de aula comum, pois o processo de inclusão implica no fato de a escola não deixar nenhum aluno de fora. A inclusão é uma realidade nas escolas que atenda a todos sem qualquer exceção, repensando de forma igualitária nas funções das novas demandas da sociedade atual, tais como as exigências do novo aluno. É isto que precisa ser instituído para se ter a inclusão.

### **2.1.2 A educação inclusiva no Brasil**

Ao se falar em criança com deficiência no ambiente escolar, pensa-se inicialmente em inclusão escolar, o qual não há diferença entre os seres humanos, inclusive, entre aquelas que apresentam alguma forma de necessidade especial. O mundo precisa aceitar que se vive em uma sociedade inclusiva e proporcionar para que a realidade seja objetiva e o primeiro lugar onde a prática da inclusão seja aplicada e efetivada é na escola (NASCIMENTO, 2007).

Quanto aos princípios da inclusão escolar, estes defendem a matrícula de todos os alunos, sejam eles com necessidades especiais ou não, em classes comuns das escolas regulares. É dever do sistema regular, respeitar e atender a diferença do aluno e não excluí-los do direito à educação básica e igualitária. A inclusão escolar atende, necessariamente, os alunos com diferenças que os caracterizam deficientes, sejam visuais, físicos, mentais ou auditivos (VELTRONE e MENDES, 2007).

A inclusão como decorrência de um ensino básico de qualidade deve ser para todos, sendo esta uma ação que exige esforços de atualização e reestruturação da forma de gestão e ensino nas escolas, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas (NASCIMENTO, 2007).

Freitas e Carvalho (2010) destacam que o marco histórico da inclusão no Brasil se deu de forma efetiva com a Declaração de Salamanca, ocorrida no ano de 1994, na Espanha. Nesta Declaração, é proposto acesso e qualidade educacional aos alunos com necessidades especiais<sup>2</sup>, essencial para que todos os alunos, de forma igualitária, passem a aprender juntos, independente das dificuldades e das diferenças que cada um possui.

Segundo Tessaro (2011), o Brasil, mesmo não sendo signatário da Declaração de Salamanca, tem dispensado esforços no que se refere a assumir uma postura e um compromisso político para o atendimento às pessoas com deficiência de forma prioritária. Para tanto, tem procurado melhorar o sistema educacional brasileiro, visando torná-lo viável e pronto para incluir todas as crianças, sem qualquer distinção. Há uma tendente elevação nacional de normas legais para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Contudo, vale salientar que:

Essa prioridade política e financeira a favor da inclusão escolar do indivíduo portador de deficiência no Brasil parece estar mais presente no papel (texto legal) do que na ação. Pelas dificuldades que enfrentam as escolas públicas brasileiras, torna-se evidente que há muito pouco investimento, não apenas no que diz respeito ao processo de inclusão escolar da pessoa portadora de deficiência, mas no sistema educacional como um todo (TESSARO, 2011, p. 45).

---

<sup>2</sup> Apesar do termo “pessoas com deficiência” ser adotado nesta pesquisa, a Declaração de Salamanca utiliza também a terminologia “alunos com necessidades especiais educacionais”.

Isso remete a uma relevância nacional, dada à inclusão, no que se refere ao registro legal, ao mesmo tempo sinaliza pouca atenção dedicada à aplicação concreta. Para esta autora, não basta acreditar na suficiência de criar leis, é preciso de fato conectar o legal ao real, para que a realidade não seja restrita “a uma prática desarticulada, descomprometida com a realidade objetivas das escolas brasileiras” e assim não perpetue “a segregação, o abandono e o comprometimento da autoestima das pessoas envolvidas nesse processo” (TESSARO, 2011, p. 45). Nesse sentido, menores serão os impactos que dificultam a inclusão e que a colocam apenas sob a égide de um ideário.

De acordo com Zuin (2002), apesar do avanço na Constituição Federal de 1988, é a partir de 1996 que no Brasil a educação inclusiva recebe uma preocupação maior. Para essa autora isso se deve ao fato de nessa data ter ocorrido a promulgação da LDBEN 9.394/96, a qual passou a regulamentar o “atendimento aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme o parágrafo único do art. 60. Vale salientar que a temática da educação inclusiva, incitada no Brasil fortemente neste período, ultrapassa o senso comum, o qual concebe a inclusão como uma proposta apenas para pessoas com deficiência, a saber: alunos com deficiência física, visual, auditiva e múltipla. Para Zuin (2006, p. 2), “a educação inclusiva é muito mais que isso, pois não é voltada apenas para pessoas com algum tipo de deficiência, ou comprometimento mental e/ou motor”. A escola que tem como proposta a inclusão deve estar aberta e preparada para receber todos os sujeitos, com ou sem deficiência.

O que se tem notado atualmente é a luta de pais e sociedade em geral para a promoção efetiva da inclusão escolar que envolve criança com deficiência, como a SD, por exemplo. Diante da importância que os anos e séries iniciais representam para o desenvolvimento da criança, acredita-se ser de suma relevância que este seja um direito estendido àquelas portadoras de SD.

### **2.1.3 A inclusão na educação infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**

As crianças com deficiência têm prioridade de matrícula compulsória de acordo com

a Lei 59/2009. A família se inscreve como as demais crianças e ao apresentar o relatório médico, a vaga já é automaticamente garantida. Em cada regional, existe uma equipe de apoio à inclusão que entra em contato com a família da criança e com a escola. Essa equipe realiza o acompanhamento e encaminhamento da contratação de um apoio à inclusão que fica na sala de aula, junto com o professor para auxiliá-lo nas necessidades dessa criança.

A escola e a professora são informadas que a receberá. Durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, existem encontros sistemáticos da equipe de apoio da inclusão e coordenação das escolas e professores para o acompanhamento e desenvolvimento da criança. Além disso, temos Atendimento Educacional Especializado (AEE) para auxiliar na educação especial, fazendo o acompanhamento da criança em sala de aula. Além da sala de aula, o AEE também atende a criança a família manifesta o desejo desse atendimento, assinando, para tanto, um formulário próprio. O profissional do AEE observa a criança em sala de aula e auxilia o professor sobre a adequação das atividades e estratégias para o seu desenvolvimento. Porém, essa não é a realidade de todas as escolas.

Mas, nem sempre, o apoio especializado é o diferencial para o desenvolvimento das crianças. O desejo e as competências do professor, em conjunto com o diálogo com a família, significam o mais efetivo elemento da inclusão.

Ao longo de 23 anos de magistério, tive a oportunidade de trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência. Atualmente, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, tenho um aluno com SD com cinco anos de idade. Na escola as crianças de inclusão tem uma auxiliar de apoio a inclusão que as acompanhará nas atividades em todo o decorrer do dia auxiliando a professora. Durante o ano letivo uma vez por mês os pais de criança de inclusão são convidados a participarem de palestra no núcleo de inclusão da regional oeste promovida pela PBH extra escola.

Fui motivada a realizar um estudo de caso, a partir desse aluno, por acreditar que mesmo tendo SD, a criança pode avançar no desenvolvimento cognitivo. Pode reconhecer e confiar em sua capacidade de superar as dificuldades, como medo e insegurança, e elevar a autoestima acreditando em si mesma. Desse modo,

favorecendo a construção da autonomia e a expressão do desejo, permitindo-lhe crescer como pessoa.

## **2.2 Pressupostos teóricos sobre a Síndrome de Down**

De acordo com Carswell (1993), a síndrome foi descrita inicialmente por Edvard Seguin entre os anos de 1846 e 1866, mas a Síndrome de Down começou a ser estudada a partir de Langdon Down que publicou em 1866 o trabalho titulado "*Observations of an ethnic classification of idiots*" (Observação de uma classificação étnica de idiotas). Neste estudo, Down levou em consideração a hipótese basilar de que as crianças com essa síndrome poderiam ser resultado de uma degeneração de uma raça superior caucasiana a uma raça inferior mongólica. Por isso o nome mongol ou mongolismo.

Conforme especifica Carswell (1993), a causa genética de mongolismo apenas foi de fato comprovada no ano de 1959 por Lejeune, Turpin e Gautier, cientistas franceses que demonstrarem haver um cariótipo com um cromossomo a mais, o qual foi identificado como trissomia 21.

Silva e Kleinhans (2006) salientam que em 1948 começaram a ser fundadas associações para crianças retardadas e no ano de 1962, o presidente John F. Kennedy buscou incentivar estudiosos e cientistas e estudarem melhor a respeito do retardamento mental, estimulando a realização de outro exame do problema para então, serem propostos métodos mais humanos para resolver tal problema.

Segundo Silva et al. (2013), a Síndrome de Down é caracterizada pela condição genética que apresenta, resultando em uma diversidade de peculiaridades físicas e mentais específicas a quem possui esse distúrbio. Além disso, trata-se de uma síndrome considerada a mais comum das anomalias dos cromossomos autossômicos e também a mais antiga causa de retardo mental.

Nesse contexto, Silva e Kleinhans (2006) afirmam:

Caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos das células, a SD apresenta um cromossomo extra no par 21 (na grande maioria dos



casos), que provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células. Esse excesso de carga genética está presente desde o desenvolvimento intrauterino e caracterizará o indivíduo ao longo de sua vida. É evidente que as características se divergem de pessoa para pessoa (SILVA e KLEINHANS, 2006, 124).

Para Silva et al. (2013), é possível verificar a existência de mais de 50 características físicas associadas às crianças com Síndrome de Down depois de nascerem. Dentre tais características pode-se citar excesso de pele no pescoço, atraso no desenvolvimento mental, atraso no desenvolvimento motor associada a sinais como prega única no quinto dedo, face achatada, hipotonia muscular, sulco entre o hálux, segundo artelho, fenda palpebral oblíqua. Destaca-se, segundo os autores, o fato de que, além do atraso no desenvolvimento, a pessoa com Síndrome de Down também está predisposto a apresentar outros tipos de problemas de saúde como, por exemplo, problemas de audição, obesidade, cardiopatia congênita, alterações na coluna cervical e envelhecimento precoce.

Silva et al. (2013) enfatizam que o retardo mental tem sido considerado uma das características patognomônica principal na síndrome de Down, pois se trata de uma denominação que define de modo específico a deficiência mental relacionada a determinadas características físicas. Verifica-se, também, que as habilidades intelectuais da pessoa com Síndrome de Down é geralmente subestimadas. Contudo, ressalta-se que eles possuem desempenho na faixa de retardo mental entre leve e moderado.

Quanto à incidência da Síndrome de Down, Silva e Kleinhans (2006) salientam que este é o distúrbio genético que apresenta maior incidência em toda a população mundial, tendo como principal resultado, a deficiência mental. Além disso, os autores afirmam que a incidência dessa síndrome chega perto de 18% de todos os deficientes mentais que no mundo em instituições especializadas. Em nascidos vivos, sua incidência é, em média, de 1 para cada 600/800 crianças nascidas e, destes, há uma média aproximada de 8.000 somente no Brasil. Diante do exposto, Silva e Kleinhans (2006) sinalizam:

A Síndrome de Down (SD) é a síndrome genética de maior incidência e tem como principal consequência a deficiência mental. Compreende

aproximadamente 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas. A incidência da SD em nascidos vivos é de 1 para cada 600/800 nascimentos, tendo uma média de 8.000 novos casos por ano no Brasil. De acordo com os dados levantados pelo IBGE, com base no Censo de 2000, existem 300 mil pessoas com SD no país, com expectativa de vida de 50 anos, sendo esses dados bastante semelhantes às estatísticas mundiais (SILVA e KLEINHANS, 2006, p. 124).

Para Ferreira et al. (2009), os dados existentes sobre a incidência da Síndrome de Down evidenciam que há um aumento cada vez maior da necessidade de se procurar por conhecimentos mais aprofundados a respeito dessa síndrome, seja no âmbito social, biológico, cultural ou outro.

Os autores ainda sinalizam que, mesmo sendo a Síndrome de Down um distúrbio genético que tem recebido muita atenção e ser amplamente investigada, ainda não existe qualquer evidência científica que possa apontar para a causa dessa alteração. O que se sabe, na verdade, é apenas que ela pode acontecer devido a uma não disjunção cromossômica total, quando a trissomia não afeta todas as células e por translocação gênica.

Ferreira et al. (2009) explicam que no caso da não disjunção cromossômica total, ocorre que na medida em que o feto vai se desenvolvendo, todas as suas células assumiram um cromossomo 21 extra e este tem sido o motivo na maioria dos casos, chegando a 96% dos nascidos com Síndrome de Down. No caso da trissomia, a criança nasce Down quando não afeta todas as células. A terceira hipótese que seria por translocação gênica, acontece quando todo ou parte do cromossomo extra está associado ao cromossomo 14.

Normalmente, a identificação da pessoa com Síndrome de Down pode ser feita no nascimento ou depois por ser possível observar as diversas características apresentadas por este distúrbio. Porém, como afirma Rocha Junior (2010), por meio do diagnóstico pré-natal durante a gestação a mãe pode ficar sabendo se a criança possui ou não essa síndrome. Desta forma, torna-se possível proporcionar melhor qualidade de vida a essa população.

### **2.2.1 Processo diagnóstico da SD**

Sobre o processo diagnóstico da Síndrome de Down, Sunelaitis, Arruda e Marcom (2007) salientam que este pode ser realizado a partir de sinais clínicos do paciente ou, ainda, através do exame cromossômico. Este último exame é semelhante ao de cariótipo, a qual é feita a análise visual do conjunto de cromossomos da pessoa. Geralmente este exame é solicitado pelos profissionais da área, pois, contribui para a confirmação do diagnóstico clínico.

Contudo, Silva e Dessen (2002) destacam que há uma forte correlação observada entre o fato de a mãe ter idade avançada e o nascimento de criança com síndrome de Down e. Isto porque a probabilidade do risco de uma mulher com mais de 35 anos de idade ter um filho com síndrome de Down é 1 para 370, enquanto se a idade da mãe for 20 anos é de 1 para 1600. Neste caso, em decorrência do elevado risco da mulher com mais de 35 anos poder ter filho com essa síndrome, é sempre indicado o diagnóstico pré-natal durante a gravidez.

### **2.2.2 Etiologia da SD**

A respeito da etiologia da síndrome de Down, Matos et al. (2007) sinaliza que esta se explica pela trissomia livre do 21, sendo esta a causa de mais de 90% de todos os casos dessa síndrome. Contudo, outro fator que pode justificar a síndrome de Down é a existência de uma translocação cromossômica não equilibrada, responsável por aproximadamente 3 a 4% dos casos. Em casos como esse, tem-se a cópia extra e idêntica do cromossomo 21 que está translocada para a porção terminal de outro cromossomo.

Para Ribeiro, Barbosa e Porto (2011), há, ainda, como etiologia da síndrome de Down o mosaïcismo do cromossomo 21 que é encontrado em aproximadamente em 2 a 4% das pessoas com essa síndrome. Os autores afirmam que é importante enfatizar que os indivíduos que são acometidos pela síndrome de Down em decorrência de um rearranjo cromossômico não podem ser distinguidos fenotipicamente daqueles que possuem trissomia livre do 21. Também, nos casos

de translocações cromossômicas, não há que se falar em relação com a idade materna e o rearranjo.

### **2.2.3 Prevalência da SD**

Quanto ao prognóstico da Síndrome de Down, Moreira, El-Hani e Gusmão (2000) afirmam ser possível verificar que a prevalência da condição dessa síndrome tem aumentado de uma forma geral devido ao aumento da sobrevivência. Isso se deve, principalmente, a tratamentos e terapias que foram desenvolvidas para tratar pessoas portadoras de Síndrome de Down, principalmente, como estímulo ao tratamento precoce com fisioterapia e fonoterapia. Este tem demonstrado eficácia na melhoria do desenvolvimento e desempenho social do indivíduo com essa síndrome.

### **2.2.4 Incidência da SD**

De acordo com Lorena (2012), ainda são poucas as evidências que existem sobre os reais motivos que levam uma criança a nascer com síndrome de Down, mesmo diante das indicações no cromossomo. Contudo, pode-se afirmar que a incidência dessa síndrome se deve a determinados fatores endógenos e exógenos que ajudam para que haja maior ou menor incidência da desordem.

Dentre os fatores endógenos, segundo a autora, o mais frequente ligado a esta síndrome é a idade da mãe, uma vez que as mulheres, pela própria natureza do gênero, já nascem com um número de óvulos que vão envelhecendo junto com a idade delas. Assim, acredita-se que quanto mais idade tiver a mãe, maior será a probabilidade de incidência dessa síndrome.

Para Gusmão, Tavares e Moreira (2003), acrescenta-se o fato de que a probabilidade de risco de uma mulher com 34 anos ter um filho com síndrome de Down é de 1/392, enquanto para uma mãe de 40 anos esse risco aumenta de 1/80. Entretanto, isso não significa que crianças nascidas de mais jovens não possam nascer com essa síndrome.

### **2.2.5 Recorrência da SD**

Segundo Moreira e Gusmão (2002), a recorrência da síndrome de Down para um casal com um filho que já tenha essa síndrome irá depender de como a cópia extra do cromossomo 21 está no material genético da criança. Quando se tratando da trissomia livre do 21, acredita-se que a probabilidade do mesmo casal ter mais filhos com Down é muito baixa e a estimativa de recorrência é em média de 1%.

Os irmãos “normais” de crianças com síndrome de Down consequente de trissomia livre não irão apresentar o risco aumentado de também terem crianças com esse problema. Quando se tratando de uma criança com essa síndrome com o par de cromossomos 21 e também um cromossomo rearranjado no qual um cromossomo 21 está translocado para outro cromossomo, a indicação é que seja feito o cariótipo dos genitores, pois um dos irmãos pode ser o portador do referido rearranjo, mas na forma equilibrada, sem qualquer alteração do seu conteúdo genético.

Conforme Pinto Junior (2002), em aproximadamente 3/4 dos casos de crianças com rearranjo na forma equilibrada, os genitores irão apresentar cariótipo normal, mas, durante e o a gametogênese de um dos genitores, o rearranjo existente na pessoa com síndrome de Down ocorreu novamente, dando origem a um gameta com um cromossomo rearranjado. Dessa forma, tem-se uma cópia extra do cromossomo 21.

Em casos como esses, o autor sinaliza que a probabilidade de recorrência dessa síndrome para um próximo filho do casal possui um acréscimo de 2% a 3% sobre o risco da população. Quando um do casal possui a translocação cromossômica em sua forma equilibrada, este irá apresentar um cariótipo com 45 cromossomos, contudo, sem qualquer alteração do conteúdo genético. Caso seja a mãe a portadora da translocação, o risco sobe para 12% de ter outra criança com síndrome de Down. Isto porque o risco é de 3% quando o portador do rearranjo é o pai.

### **2.2.6 A educação da criança com SD**

Pode-se dizer que a história da educação das pessoas com SD no Brasil se deu a partir da educação inclusiva fundamentada na CRFB de 1988, que, na redação do

artigo 5º, garante a todos o direito à igualdade. Da mesma forma, o artigo 205 versa sobre o direito de todos à educação, sem qualquer distinção, com a finalidade de oferecer o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Também pode-se observar no artigo 206, inciso I, que dentre os princípios, tem-se o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola". Neste contexto, inclui-se as crianças com SD.

Ao portador de Síndrome de Down (SD), é preciso que sejam concedidas as mesmas oportunidades de participação e inclusão social, conforme as necessidades e condições, sem discriminações, contribuindo para a sua formação intelectual (SCHWEITZER, 1999).

É importante para a criança com SD a possibilidade de ingressar em uma escola comum, pois, até pouco tempo, essa população apenas tinha acesso às classes especiais ou a um ensino especializado para o seu tipo de deficiência. Contudo, inserir o aluno com SD no ambiente escolar comum é uma forma de estímulo e negação das diferenças, valorizando a igualdade. Desta forma, pode-se dizer que um sistema de ensino inclusivo envolve mudança de comportamento, valores, atitudes e conceito por parte da Diretoria, professores, colegas de sala e da comunidade escolar (JURDI e AMIRALIAN, 2006).

Para que essa mudança de comportamento aconteça, a inclusão do aluno com SD precisa ser efetivada com base na aceitação por parte do professor e colegas de sala, começar a inclusão ainda na educação infantil, estimular amizades na escola, repetir as atividades de modo que ele possa acompanhar e entender, dentre outros (NASCIMENTO, 2007).

Por se tratar de um distúrbio genético, a criança com SD tem seu desenvolvimento de modo mais lento que as demais crianças e, por isso, precisam de maior atenção e dedicação. É nesse contexto que as práticas pedagógicas apresentam papel relevante, pois, por meio delas, quando bem desenvolvidas e iniciadas ainda na Educação Infantil podem contribuir para que o portador de SD desenvolva sua autonomia.

### 2.3 A autonomia

Silva (2011) explica que a autonomia pode ser definida como sendo a capacidade que uma pessoa possui em realizar por si só, suas atividades cotidianas, sem que seja necessário o auxílio ou a supervisão de terceiros. Dentre tais atividades, pode-se citar as ações corriqueiras do dia a dia para a própria sobrevivência que inclui a higiene pessoal, a alimentação, se vestir, manusear equipamentos simples, dispositivos como celulares, dentre outros.

Conforme a autora, autonomia é uma palavra de origem grega do termo “αὐτονομία” (autonomia) "de si mesmo" mais “νόμος *nomos*” (lei) que, ao serem combinados, pode-se ler como sendo "aquele que estabelece suas próprias leis". Desta forma, entende-se que a autonomia refere-se à capacidade que uma pessoa considerada racional tem de tomar decisões por vontade própria com base nas informações que possui.

De acordo com Silva (2011), a autonomia no contexto escolar, educacional, está diretamente relacionada à condição do aluno em estruturar e organizar seus próprios estudos, tendo atitudes próprias em buscar por fontes de informação para leitura e conhecimento de modo a conseguir, por si só, construir um saber associado aos objetivos próprios.

Para Aciem e Mazzotta (2013), as pessoas portadoras de SD são exemplo da busca pela autonomia, pois, pode-se verificar em empresas, escolas, nas ruas e outros lugares a presença dessa população, levando uma vida independente com a ajuda dos outros. Entretanto, para que essa autonomia da pessoa com SD possa ser efetiva, ela precisa conhecer a si mesmo, conhecer as habilidades pessoais que possui, ser preparada para a escola, para o trabalho, ser inserida socialmente, ter boa saúde física e ter sido preparada para a aquisição de autonomia pessoal.

Segundo Silva (2011), uma pessoa com SD, a autonomia pode ser considerada, além de uma conquista, a superação da vida, das dificuldades, dos impactos e limitação decorrentes da SD, assim como a superação dos estigmas socialmente pré-estabelecidos à pessoa portadora dessa doença.

Schwartzman (1999) enfatiza que para as crianças com SD, a educação infantil significa etapa de suma importância na vida, pois, na sala de aula, elas podem adquirir autonomia e iniciar o convívio e integração com outras crianças, fazendo parte de um grupo social, diferente daquele em que ele convive, que é o ambiente familiar.

### **2.3.1 Autonomia sob a ótica de Paulo Freire**

A discussão sobre a autonomia tem conquistado cada vez mais espaço, tornando-se tema central para muitos pensadores e educadores na modernidade, introduzida por Paulo Freire. Autonomia, como especifica Freire (2000), refere-se à condição sócio-histórica de um povo que conquistou sua liberdade, emancipação e se livrou das opressões que limitam sua liberdade de determinação. Assim, conquistar a autonomia depende da libertação dos fatores opressores.

Para Zatti (2007), é importante considerar que em muitos casos, a sociedade e a escola criam juntas, um ser humano que não é capaz de estabelecer juízos próprios e autônomos e de pensar certo, como é colocado por Paulo Freire. Essa incapacidade é de conhecimento e moral.

O autor salienta que Paulo Freire enfatiza que os indivíduos acabam permanecendo dependentes e determinadas pelos pensamentos, projetos e ideais de outrem, geralmente impostos pelo senso comum que vigora. Por tal motivo, Paulo Freire expõe que a autonomia propõe e dá condições ao homem para que se torne capaz de fazer uso da liberdade e determinação que possui.

Contudo, observa-se ainda que, conforme Freitas (2002), o fato do sujeito não ter autonomia também se deve às precárias condições sociais em que vive, tais como o favelamento, a pobreza e a miséria. Pode-se acrescentar a situação de deficiência física, sensorial ou intelectual como fator que dificulta e até mesmo impossibilita a autonomia.

De acordo com Freitas (2002), normalmente a pobreza de ordem econômica leva, indiretamente, à pobreza cultural, dificultando e limitando que o indivíduo execute



sua cidadania com autonomia. Isto porque, por terem sido privados de uma boa formação, acabam não conseguindo determinar-se como sujeitos inseridos no contexto social, resultante da não condição de igualdade.

Nesse contexto, surge Paulo Freire que introduz uma contribuição de suma importância para a educação, ao apresentar uma proposta educacional que visa transformar o educando em sujeito, mas, para tanto, deve haver, necessariamente, a promoção da autonomia.

O método de Paulo Freire sobre a autonomia propõe uma alfabetização e uma educação que condicione ao educando à tomada de consciência da sua própria condição social. Tal conscientização permitiria uma mudança no contexto social apoiado na práxis baseada na ação e na reflexão.

Com base no exposto, Zatti (2007) enfatiza que a sociedade teria em seu meio um sujeito emancipado, inserido em uma condição social opressora. Para Paulo Freire, a condição essencial e básica para a autonomia é a libertação das heteronomias<sup>3</sup> que são impostas pela sociedade que, geralmente, se mostra injusta e autoritária.

Segundo Freire (2000), a proposta de uma pedagogia da autonomia é fundada na ética, respeito e na autonomia que o aluno possui. É a partir dessa colocação que se pode dizer que a autonomia precisa ser conquistada, construída e vivenciada a partir de decisões e da liberdade.

### **2.3.2 A autonomia a partir de Piaget**

Conforme Freitas (2002), Piaget especifica em suas pesquisas que há dois tipos de respeito. O respeito unilateral e o mútuo. O primeiro, refere-se à desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, sendo que, nas relações cooperativas, o respeito unilateral cede lugar ao mútuo, criando possibilidades para a conquista da autonomia moral por parte do sujeito. No caso da autonomia moral, esta apenas

---

<sup>3</sup> Heteronomia (do grego heteros, "diversos" nomos, "regras") é um conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Se opõe assim ao conceito de autonomia onde o ente possui arbítrio e pode expressar sua vontade livremente.

existe caso a consciência leve em consideração aquilo que for necessário como um ideal. Além disso, Freitas (2002) cita Piaget (1992, p. 155) afirmando que “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado”.

Sobre o respeito mútuo, Piaget (1992) afirma ser aquele em que as pessoas entram em contato uma com as outras se consideram iguais e se respeitam. No respeito mútuo, não há implicações quanto à coação e caracterização da relação social, chamada como cooperação.

Outra abordagem feita por Piaget (1992), segundo Freitas (2002), refere-se ao seu estudo a respeito de regras do jogo, o qual se pode verificar que, em dado momento, as crianças são capazes de seguirem normas e regras comuns, bem como as regras de seus colegas. Neste caso, entende-se que existe uma conexão entre o período em que a criança aprende e começa a seguir as regras de fato e o momento em que ela passa a aceitar que são regras que podem ser mudadas. Esse tipo de autonomia foi descrito por Piaget (1992) como autonomia à capacidade que a criança possui em propor normas próprias.

Entretanto, trata-se de uma autonomia que, para Piaget (1992), somente designa a possibilidade do sujeito em desenvolver pelo menos em parte, as próprias regras. Ao descobrir a própria capacidade de estabelecer regras, a criança passa a seguir em um primeiro passo, rumo à autonomia moral. Isto porque ela passa a entender que as regras e costumes sociais existentes, bem como as normas do jogo, são modificados com o tempo, podendo variar conforme cada grupo específicos. Contudo, isso não quer dizer que a criança apenas atenda, a partir desse momento, às regras elaboradas por ela.

Assim, pode-se observar que, conforme Piaget (1992), a definição de autonomia moral, na esfera educacional, se mostra de suma relevância no processo educacional e conquista da autonomia, na medida em que a autonomia seria o fim da educação. Isto porque, como coloca Piaget (1988, p. 90), o homem é um ser “passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre” (PIAGET, 1988, p. 90).

Segundo Correia (2003), a autonomia moral dada por Piaget, quando observada em uma pessoa a partir dos 13 anos de idade, nota-se que ela apresenta maior conscientização e detalhamento das regras aprendidas no jogo. Refere-se ao instante em que ela deseja discutir, rever e analisar as regras morais de modo a alterá-las conforme os limites do consenso na vida dos participantes de determinado grupo, como iguais.

Segundo Piaget (1994, p. 11), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Com base no exposto, nota-se que o respeito é adquirido por meio de regras, sendo ele a essência da moral. Além disso, o respeito é visto por Piaget como sendo a capacidade intelectual que uma criança possui de entender que a regra a ser seguida anuncia uma racionalidade equilibrada nela.

Desse contexto, surge a ideia de Piaget (1992) de que o sujeito moral autônomo, portanto, não é o efetivo criador de regras, mas, sim, quem sabe respeitá-las. Nota-se, a partir do exposto, que a autonomia em Piaget é vista com base no racional, na universalização como imperiosa em que o indivíduo não tem saída. A autonomia de Piaget é sem tergiversação, pois propõe um conteúdo e substância que surgem da heteronomia. Essa heteronomia, quando inserida para dentro da pessoa para se transformar em autonomia diz respeito à ética liberal.

Piaget (1992) destaca uma autonomia em que há uma relação livre, entre iguais, racionais, como é colocado na ideologia liberal. Por tal motivo, entende-se que a autonomia refere-se a um poder que apenas pode ser conquistado de dentro e somente pode ser exercida dentro da cooperação.

Por fim, entende-se que a autonomia moral em Piaget está voltada para o progressivismo em que se passa o sujeito moral, moldada pela pré-moralidade, semi-autonomia e autonomia moral tendo como uma moral do pensamento, a lógica, assim como a moral é efetivamente a lógica da ação.

Esse conceito apresentado por Piaget (1992) de autonomia demonstra a ideia de que o ser autônomo é também racional, internalizado e respeitados das normas e

regras de um grupo através da justiça e cooperação. Acredita-se que nada pode superar a adequação da pessoa à vida sociogrupal equilibrada, mas, para isso, se apropria da produção social da moralidade, pois a ela resta somente fazer o assujeitamento ao grupo.

Neste trabalho, chama-se autonomia o que foi verificado no aluno João, voltado para a teoria de Paulo Freire fundamentada na ética, respeito e na autonomia que o aluno possui libertando-se de fatores opressores. Como também a teoria de Piaget em que se descobre a própria capacidade de estabelecer regras à criança, fazendo com que ela passe a seguir em primeiro passo a autonomia moral.

Propondo normas próprias, desenvolvendo em parte as próprias regras. O respeito e adquirido por regras sendo ele a essência da moral. Além disso, Freitas (2002) cita Piaget (1992, p. 155) afirmando que a autonomia só aparece com reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para o indivíduo. Experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado. João foi cercado de carinho e respeito demonstrando autoestima elevada.

Para Piaget é nas vivências que a criança realiza com outras pessoas que a ajuda a superar a fazer do egocentrismo, construindo a noção do eu e do outro como referência. Isso pode ser observado no aluno João que tentou dialogar com o outro, fazendo perceber a sua individualidade, confiança e segurança. João conseguiu formular frases de forma espontânea e manifestar seus desejos o que se entende como autonomia e superou fatores opressores que, no seu caso, era o medo oculto de alguns personagens como a bruxa, a velha e sapo de um conto.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem**

O presente estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (1991), consiste em investigações de pesquisa empírica, pois empregam artifícios qualitativos que têm por objetivo a coleta sistemática de dados sobre população, programas, ou amostras de populações e programas.

Para Triviños (1992), a pesquisa qualitativa é um tipo de metodologia que utiliza como fonte de pesquisa informações diretas do ambiente natural, tendo como instrumento-chave, o pesquisador.

Godoy (1995) relata que os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nesta abordagem, é valorizado o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estudada, procurando entender os participantes da situação em estudo.

Por tais motivos, a pesquisa qualitativa foi a mais indicada para este estudo, pois a pesquisadora foi em campo levantar dados empíricos que contribuíram no alcance do objetivo proposto que foi demonstrar que por meio de um projeto pedagógico de intervenção é possível trabalhar o desenvolvimento e autonomia da criança com SD.

#### **3.2 Tipo de pesquisa quanto aos fins**

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória que, segundo Vergara (2006), são métodos que expõem características de determinada população ou fenômeno, podendo ainda estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

Gil (2002) realça que as pesquisas descritivas geralmente são realizadas pelos pesquisadores sociais que pretendem estruturar o conhecimento para poder aplicá-lo no futuro. No caso do estudo em questão, foram aplicadas práticas pedagógicas

com uma criança com SD em escola comum na busca pelo alcance de sua autonomia.

O tipo de pesquisa exploratória, segundo Gil (2002), permite a familiarização do pesquisador com o problema a ser investigado, analisado com maior entendimento e precisão. Trata-se de um tipo de pesquisa que possibilita a utilização de diversas técnicas de levantamento de dados, tais como a seleção de uma pequena amostra para que seja explorada para alcançar os objetivos propostos.

Além disso, permite a coleta de dados de forma mais adequada verificando a necessidade de levantar mais informações. É um tipo de pesquisa que envolve o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que estão em contato direto com o objetivo de estudo pretendido, neste caso, fizeram parte da coleta de dados as professora Kênia, a fonoaudióloga Elaine e a mãe da criança com SD, objeto desta pesquisa.

### **3.3 Tipo de pesquisa quanto aos meios**

Para esta pesquisa, foi escolhido o estudo de caso quanto aos meios, pois, de acordo com Godoy (1995), como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Trata-se de um tipo de pesquisa normalmente utilizada por pesquisadores por representar a estratégia preferida quando são colocadas as questões do tipo “como” e “por que”, e quando o foco da pesquisa está baseado em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Nesse sentido, Yin (2001) salienta que a verdadeira essência de um estudo de caso é que se procura esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões. Além disso, o autor completa:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais (YIN, 2001, p. 32).

Yin (2001) afirma que um estudo de caso é o melhor método de se descrever uma determinada situação, podendo o caso ser desenvolvido para fins de pesquisa.

Da mesma forma, Good e Hatt (1973) explicam que o estudo de caso é considerado um conjunto de técnicas de pesquisa úteis que utiliza documentos pessoais, empresariais, abordando muitas facetas da vida do informante, seja empresa ou pessoa, permitindo a análise das questões relacionadas com os indivíduos que estão sendo estudados. Podem ser feitas coletas de dados históricos, dados sobre a vida do indivíduo ou da organização. Assim, o autor afirma que o estudo de caso não é uma técnica específica. Trata-se de um meio de organizar os dados ocasionais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, considerando qualquer unidade social como um todo.

Como considera Godoy (1995), o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, via o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

### **3.4 Coleta de dados**

Os dados podem ser classificados como sendo de natureza primária e secundária. Os de natureza primária referem-se àqueles coletados pelo pesquisador, por meio de entrevistas ou observação do funcionamento dos sistemas produtivos considerados. Os dados primários foram coletados em uma escola onde há uma criança com SD. Já sobre os dados secundários, segundo Martins (2006), os secundários estão relacionados com informações coletadas em arquivos, bancos de dados, anuários estatísticos e relatórios, entre outros.

### **3.5 Análise dos dados**

No que diz respeito aos dados qualitativos produzidos neste estudo, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, que é a expressão mais usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. No entanto, a expressão significa mais do que um procedimento técnico, faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais, como afirma Minayo (2006).

A partir da coleta das respostas obtidas com os dados de campo, elas foram lidas em separado, de modo que fosse possível demonstrar que por meio de um projeto pedagógico de intervenção que é possível trabalhar o desenvolvimento e autonomia da criança com SD.



## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com o objetivo de demonstrar que por meio de um projeto pedagógico de intervenção é possível trabalhar o desenvolvimento e autonomia da criança com SD, foi realizado um estudo de caso com o aluno João.

Inicialmente, deve-se ater para o fato de que João, por ter SD, é considerado uma criança especial, entretanto, em conformidade com a inclusão, ele foi aceito em escola comum. Além do exposto, como visto na literatura, Veltrone e Mendes (2007) demonstraram que a inclusão escolar defende a matrícula de todos os alunos, independentes de terem ou não algum tipo de necessidade especial. É dever das escolas brasileiras admitir crianças especiais em classes comuns, bem como um dever do sistema regular fazer respeitar e atender a diferença do aluno.

### **4.1 Características do João antes da intervenção pedagógica**

João é uma criança de seis anos de idade, portadora de SD, que estuda em escola regular de ensino como parte do processo de inclusão escolar. A SD, de acordo com Silva et al. (2013), é um distúrbio que se caracteriza pela sua condição genética que leva a uma variedade de outras características peculiares, tanto físicas quanto mentais.

Entretanto, independente do distúrbio que a pessoa tenha, é importante para todo ser humano, principalmente crianças, adquirirem autonomia nos seus mais diversos setores da vida, seja social, pessoal, na escola ou outro. Neste caso, conforme verificado na literatura, autores como Silva (2011) e Aciem e Mazzotta (2013), enfatizaram que a autonomia versa sobre a ideia de que uma pessoa é capaz de realizar sozinha e sem dependência de terceiros suas tarefas mais básicas do cotidiano. São tarefas simples, tais como sua própria higienização, alimentação, vestimenta, e outros.

Considerando o fato de a autonomia contribuir para o desenvolvimento pessoal de todo ser humano, é importante que ela faça parte da vida de todos, inclusive,

daquelas que possuem algum tipo de limitação que, em muitas vezes, as fazem depender de outrem, como o caso do aluno João.

João tem apenas seis anos de idade, é portador da SD e estuda em escola regular de ensino. Ainda que ele tenha essa anomalia, acredita-se que é possível alcançar autonomia em várias atividades que realiza. Nesse contexto, tem-se a observação de Aciem e Mazzotta (2013), ao afirmarem na literatura que os portadores de SD, mesmo que de forma inconsciente, estão continuamente na busca pela autonomia, podendo ser verificada a presença destes em empresas, escolas e outros ambientes, tentando levar uma vida independente.

A trajetória escolar do aluno João Pedro iniciou-se em 2011 na UMEI Cardoso, situada no bairro Cardoso BH-MG e por opção da família ele foi transferido para a Escola Municipal Maria Sales Ferreira, na Rua Canoas, bairro Betânia BH-MG onde permaneceu durante os anos de 2012 e 2013, terminando o primeiro ciclo da educação infantil.

No início do ano letivo de 2014, João regressou para a Escola Maria Sales com mandato judicial, considerando sua baixa maturação neurofisiológica e seu desenvolvimento de novas habilidades, tais como a coordenação motora, autonomia e oralidade.

Neste mesmo ano, João completou seis anos de idade e foi enturmado com crianças na faixa etária de três a cinco anos (turma flexível), pois, na educação infantil, o atendimento é para crianças de zero a cinco anos de idade. Inicialmente, foi um desafio profissional estruturar uma prática pedagógica coerente com a demanda de um grupo tão diversificado e almejar resultados satisfatórios. Contudo, apesar dos desafios, as metas puderam ser alcançadas, mas, no caso do João, o trabalho exigiu que fosse sensibilizado e adaptado às suas demandas.

Diante do contexto apresentado, no caso do aluno João, notou-se a necessidade de aplicar estratégias pedagógicas foi devido ao fato de ele apresentar determinados comportamentos que poderiam ser trabalhados e até mesmo sanados. Durante o semestre trabalhado com o João, pode-se observar que ele, inicialmente:

- a) Demonstrava timidez e dependência para se locomover, se cuidar e realizar outras tarefas;
- b) Não demonstrava seus desejos e não tomava iniciativa para satisfazê-las;
- c) Demonstrava preferência em ficar sozinho, principalmente no horário do recreio;
- d) Se apegava aos brinquedos que trazia para sala de aula e não os emprestava aos colegas;
- e) Não se comunicava claramente quanto à pronúncia das palavras;
- f) Mostrava insegurança para realizar determinados movimentos que exigiam mais equilíbrio e coordenação motora, solicitando, neste caso, a mão da professora;
- g) Não sabia identificar em desenhos as partes do corpo humano, ainda que conseguisse representá-las;
- h) Nas demais produções em sala de aula, demonstrava desconforto.

Ou seja, inicialmente, João não apresentava autonomia quanto à comunicação, ações e iniciativas, se mostrando um menino completamente dependente e carente de maior atenção.

#### **4.2 Estratégias pedagógicas para promoção da autonomia do João**

As estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do semestre com o aluno João foram baseadas na escuta das necessidades apresentada por ele na comunicação, linguagem e autonomia. Depois de analisados tais fatores, de modo a ajudá-lo a desenvolvê-los, foram utilizadas algumas ações como:

- Estimular a comunicação com os colegas nos momentos da rodinha comentando como foi o final de semana;
- Promover a representação<sup>4</sup> da parlenda “A Velha A Fiar” e da poesia “Que Sujeira”, de Pedro Bandeira.
- Permitir-lhe ir ao banheiro sozinho e vesti-se;
- Incentivar a pedir brinquedos emprestados aos colegas e permitir que os mesmos brinquem com os seus brinquedos trazidos de casa.

---

<sup>4</sup> Nessa atividade, João elaborou o pensamento por meio de conceito e o reproduziu em forma de registro gráfico pictórico

Além das atividades acima apresentadas, também João Pedro foi incentivado a alimentar-se sozinho. Na escola, o almoço era *self service*, o que facilitava a autonomia das crianças e isso era todos os dias.

No caso do João, ele fazia “hora” e esperava até que a auxiliar de inclusão colocasse a comida na sua boca. Era preciso orientá-la a deixá-lo comer sozinho, o que foi acontecendo a cada dia, melhorando a sua autonomia.

João também foi incentivado a lavar as mãos sem ajuda de um adulto. Em todos os momentos em que a turma fosse lavar as mãos, era colocado o sabão nas mãos de cada um e solicitados a eles que lavassem as mãos sozinhas, todos os dias.

No caso do João, ele gostava de brincar com a água e, muitas vezes, molhava a roupa, mas entendia que precisava ensaboar a mão e depois enxaguá-la.

Outra ação solicitada ao João era pedir para que ele desse recado ou fazer pergunta, chamando sua atenção. Era combinada com a cozinheira a intenção de criar um diálogo entre ela e o João. Assim, era escrito em um papel a pergunta que o João deveria fazer. Ao aproximar o horário de ir para o refeitório, era solicitado ao João que fosse até a cozinheira e entregasse o bilhete e fizesse a pergunta oralmente. Ele então aguardava a resposta e em seguida ele repetia para a turma o que a cozinheira disse, conforme exemplificado:

Todas as crianças estavam aguardando na fila para se servirem. A pergunta era: - O que tem de comida hoje? Também ao mostrar a comida para ele pedia que repetisse o que tinha no cardápio. Na saída de volta para casa pedia a ele que repetisse para sua mãe o cardápio do dia isto acontecia quase todos os dias.

Outra atividade era feita com a auxiliar de biblioteca, ele pedia a ela algum objeto emprestado. João ouvia e respondia com tranquilidade demonstrando gostar desta proposta, interagindo com os colegas e demais funcionários da cantina e da biblioteca.

Foi também proposto ao João, a apresentação teatral da turma para o coletivo da escola, sendo ele o narrador da história bonequinho doce. Essa história foi escolhida como parte de atividade do projeto identidade. No primeiro momento foi contada toda a história para as crianças e, toda atividade feita em sala de aula era comentava com a mãe do João, e ela se empenhava em rever com ele em casa. A mãe de João tirou gravuras ampliadas da história e levou para a escola de modo que fossem mostradas para a turma. Dessa forma, as crianças viam as gravuras e recontavam a história. De um lado era a gravura, e do outro era a escrita, o que facilitou que eu visse a sequência da história. Também foi enumerada a sequência.

Em um terceiro momento, foi perguntado às crianças quem gostaria de ser os personagens (Lucinha, Lalá, Avó, Avô, Jojoca, Paulinho a mãe e o narrador) para a apresentação da história para os demais alunos da escola. Neste caso, João Pedro foi o escolhido para ser o narrador juntamente com outro colega. O objetivo era trabalhar sua oralidade e sua autoestima.

Foram feitos alguns ensaios e apresentado posteriormente para as demais crianças da escola. João conhecia e sabia a sequência da história, mas necessitava da ilustração para organiza-se e que lhe fossem faladas as frases para ele repetir.

Ao João também era solicitada a entrega da ficha do colega pronunciando o nome do mesmo. No momento da rodinha, iniciava-se a chamada com a foto e nome das crianças, mostrando apenas a letra inicial e elas tentavam descobrir o nome do colega que começava com aquela letra. Após descobrirem, faziam a entrega da ficha para o João e pedia a ele que repetisse o nome do colega e entregasse a ficha (essa atividade tinha por objetivo o reconhecimento das letras do alfabeto e trabalhar a oralidade). Isso ocorria todos os dias.

Como o João já conhecia o alfabeto, ele identificava com facilidade as letras e raramente confundia o colega, pois sua família trabalhava a identificação em casa.

A cada atividade trabalhada com as crianças, podia-se observar aquele que conseguia fazer tudo sozinho e as acompanhava individualmente, respeitando a especificidade de cada uma. No caso do João, era necessário observar seu

interesse ou o quando se distraia, motivando-o a prestar atenção na atividade. Em alguns momentos, principalmente nas necessidades de cuidado contava com a ajuda de uma auxiliar de inclusão (funcionária contratada pela caixa escolar para acompanhar o João).

Depois de terem sido aplicadas as ações acima com o João, foram feitos acompanhamentos quanto ao seu desenvolvimento da autonomia, coletando informações com a fonoaudióloga, professoras e mãe.

### **4.3 Parecer da fonoaudióloga de João, após a intervenção pedagógica**

A autonomia de Piaget (1992) é dada como sendo a capacidade que a pessoa possui para descobrir a própria competência de estabelecer regras, mas, no caso de crianças, ela primeiro passa pela autonomia moral, pois ela começa a compreender que as regras e costumes sociais que existem são mudados com o tempo.

De acordo com o verificado na literatura, Freire (2000) salienta que as pessoas, em algum momento da vida, acabam se tornando, de alguma forma, dependentes e determinadas pelos pensamentos, projetos e ideais dos outros. Contudo, através da autonomia, a pessoa passa a ter condições para que ele seja capaz de utilizar a liberdade e determinação que tem.

Com base nos ensinamentos de Freire, buscou-se analisar, por meio de uma reavaliação fonoaudiológica, a evolução do João a respeito da autonomia. Nesse contexto, foi pedido à fonoaudióloga para descrever alguns aspectos observados no desenvolvimento do João, voltados para a sua autonomia e oralidade desde que chegou à escola em 2014, o qual se teve o seguinte relato:

*Falar do desenvolvimento do João Pedro é uma delícia, pois cada dia ele se supera. Hoje, o João está mais cooperativo, mais atento às atividades propostas. Sua fala e linguagem têm melhorado a cada dia. Atualmente, tem intenção de se comunicar. Articula melhor as palavras, com melodia. Tem uma memória muito boa, aprende com facilidade. Neste ano, ele apresentou um grande progresso (FONOAUDIÓLOGA, 2014).*

A partir do relato da fonoaudióloga, nota-se que João apresentou melhoras significativas quanto à sua autonomia, demonstrando evolução no comportamento de um modo geral.

Além disso, essa oportunidade que o João teve, outras tantas crianças também podem e poderão ter, pois trata-se da Lei 59 de 2009 que estabelece que as crianças com deficiência têm prioridade de matrícula compulsória. Para tanto, a família deve fazer a inscrição e apresentar um relatório médico sobre a deficiência. A partir disso, a vaga já está garantida.

Isso demonstra uma grande evolução no Brasil quanto ao processo de inclusão escolar no país que visa incluir pessoas com deficiência na vida social em contato com crianças em escolas regulares e não em escolas especiais.

#### **4.4 Relato da professora de apoio e da mãe do João a respeito do seu desenvolvimento, após a intervenção pedagógica**

De acordo com o que foi exposto por Nascimento (2007) na literatura, ficou enfatizado que a inclusão escolar é uma realidade no Brasil, pois escolas regulares recebem afetivamente crianças com deficiência. Além disso, inclusão escolar é não pensar na diferença, pelo contrário, é demonstrar que não há diferença entre os seres humanos.

A inclusão foi uma oportunidade dada ao João que depois de ter realizado diversas intervenções pedagógicas em 2014, conseguiu superar muitas das dificuldades que apresentava quando iniciou as aulas, dentre elas, a autonomia e oralidade. Por ter sido a professora Kênia uma das auxiliares de sala, ela também fez seu relato sobre as mudanças e melhorias apresentadas por João e afirmou:

*João teve uma melhora significativa no seu comportamento. Está mais animado, melhorou sua postura e conseqüentemente sua participação nas atividades propostas. Ele tem apresentado maior controle motor, explorando mais os espaços da escola e testando seus próprios limites, principalmente nos brinquedos do parquinho (KENIA, 2014).*

O relato da professora Kênia deixa claro que o aluno João deixou de ser uma criança isolada, medrosa, sozinha e passou a ser mais participativa e alegre, buscando formas de se divertir e de se conhecer. Nas palavras de Isamara, mãe do aluno João:

*O João Pedro alcançou muitos progressos em relação à autonomia e oralidade, fruto do trabalho realizado na escola e em casa. Ele melhorou sua independência e capacidade de autocuidado. Está melhor no controle dos infectores, pois antes ele não pedia para ir ao banheiro e tinha que ser levado de tempos em tempos para fazer suas necessidades. Melhorou a interação social, brincando melhor com outras crianças (ISAMARA, 2014).*

Mas, além disso, Kênia ainda expõe:

*Ele está caminhando e, durante as aulas de apoio, já consegue escolher com o que vai brincar e com quem e sabe dizer não quando não está com vontade de fazer determinada coisa. Atitudes que mostram que ele está fazendo escolhas, exercendo sua independência, o que entra no nível da autonomia (KENIA, 2014).*

Sobre a independência da criança, foi visto na literatura que, conforme Correa (2011), é a partir da idade de 3 ou 4 anos que a criança começa a demonstrar aspectos próprios de independência.

No mais, ainda foi colocado pela professora Kênia sobre a oralidade do João:

*A oralidade foi bem incentivada, mas o processo de comunicação depende também de outros fatores (orgânicos, ambientais e psicológicos). João melhorou a linguagem, mas ainda compreende muito mais do que é capaz de produzir. Ele entende tudo o que falamos com ele, mas apresenta dificuldade em construir o que vai falar sozinho. Ele repete palavras e frases e já consegue ler algumas palavras com sílabas simples (KENIA, 2014).*

Esse relato acima da Kenia deixa claro que ainda há necessidade de trabalhar mais a produção de fala do aluno João, ainda que ele tenha demonstrado significantes melhorias nesse sentido. O importante é continuar trabalhando com ele nesse sentido.

Complementando o que foi observado pela Kênia, a mãe do João afirma:

*Desenvolveu mais seu vocabulário, aumentando a quantidade de palavras. Compreende melhor ordens e comandos realizando-os com mais destreza.*



*Já consegue elaborar algumas frases. Conta com mais fluência e melhorou para expressar seus sentimentos e desejos (ISAMARA, 2014).*

Por fim, Kênia ainda completa:

*João é uma criança bem orientada. A mediação e intervenção da professora e o brincar foram fatores que merecem ser destacados. Não tem como uma criança no ambiente estimulante não se desenvolver. Ainda mais com afeto e atenção (KENIA, 2014).*

É importante considerar, como observado pela Kênia, que o afeto e a atenção são elementos de suma relevância no desenvolvimento da criança com deficiência quanto à autonomia e oralidade, pois faz parte do processo.

Sobre as escolhas, parte do processo de autonomia, Isamara ainda observou no João:

*Consegue fazer escolhas sobre o que quer brincar ou comer. Ao brincar conversa mais durante a brincadeira. Ao ver televisão comenta o que está vendo e chama os outros para ver o que ele achou interessante. Iniciou o processo de construir narrativas. Começou o processo de alfabetização formal, está lendo sílabas simples e fazendo o registro de letras e número, copiando algumas palavras. Já tem conceito comum quanto à idade, frio, calor e cansaço (ISAMARAM, 2014).*

A partir do que foi relatado por Kênia e Isamara, pode-se constatar que na escola regular, João acrescentou muito no seu desenvolvimento por meio do trabalho organizado, ao seu envolvimento em muitos contextos comunicativos, ambiente letrado e outros. Pois o contato direto e participativo com teatro, contação de histórias, músicas e brincadeiras, ele pode se desafiar em interagir com a escrita, atividades lúdicas e, principalmente, com o seu esforço e empenho.

Acredita-se que os jogos, as músicas e as brincadeiras favorecem a lateralidade, a psicomotricidade, a coordenação motora e a autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal. Portanto, ao ter um ambiente onde as brincadeiras e são valorizadas, cria-se um espaço de interação no qual a criança experimenta o mundo e internaliza a compreensão de diversos sentimentos e de conhecimento.

#### **4.5 Conclusão da professora titular a respeito do João, após a intervenção pedagógica**

Conforme apontado na literatura por Nascimento (2007), a criança com SD possui um desenvolvimento mais lento em comparação com as crianças que não têm esse distúrbio e, devido à essa lentidão, requer maior atenção e dedicação. É exatamente nesse contexto que se acredita serem as práticas pedagógicas um instrumento fundamental no processo de desenvolvimento da criança com SD, uma vez que, por meio delas é possível ajudar uma portadora de SD desenvolver sua autonomia.

Assim sendo, a intervenção pedagógica ocorreu por iniciativa da professora titular do aluno João, Deusy. Foi ela que buscou métodos e técnicas que fossem possíveis para trabalhar a autonomia do seu aluno especial. Foram várias as iniciativas e projetos pedagógicos realizados para estimular o interesse e a participação do João. Ao fim do ano letivo, em 2014, depois de observações e conversas junto com a família do aluno, fonoaudióloga e professoras auxiliares, a professora Deusy pode pontuar sua análise a respeito do resultado alcançado com João ao longo do ano, conforme segue:

*João Pedro, durante o segundo semestre de 2014 teve um desenvolvimento significativo na sua relação interpessoal, interagindo com os colegas, as professoras e os demais funcionários da escola. Tem apresentado melhora na coordenação motora e conseguido explorar mais os espaços da escola. (DEUSY, 2014).*

O depoimento da professora Deusy, assim como os demais, demonstra que a intervenção pedagógica foi, de fato, um promovedor do desenvolvimento da autonomia do aluno João. Mas, para tanto, a professora explica:

*Foram usadas algumas estratégias, tais como, pedir para João ir dar recados, ensinando-o a fixar o olhar na pessoa e falar pausadamente. E, pode-se verificar que, na tentativa desse diálogo com o outro, ele pode perceber a sua individualidade, o que o tem levado a demonstrar maior confiança e segurança. Como consequência, João passou a formular frases de forma espontânea e foi se superando a cada dia, ao longo do semestre (DEUSY, 2014).*

As atividades realizadas com o João ajudaram muito para que ele pudesse se expor e ter maior interação na escola, fosse com os colegas em sala, com os professores

ou com os outros funcionários. A ideia de mandar João levar recados foi uma estratégia significativa com resultados muito positivos. Notou-se, nos resultados alcançados com essa estratégia, a promoção do desenvolvimento da autonomia de João.

Sobre autonomia na área da educação, foi demonstrado que, segundo Piaget (1992), é de grande importância e parte do processo educacional da criança na medida em que a autonomia seria o fim da educação.

Por outro lado, a abordagem de Piaget (2000) a respeito da autonomia foi sobre ser uma contribuição para a educação e, por isso, é preciso práticas educacionais que tenham a finalidade de modificar o aluno de modo que ele desenvolva sua autonomia.

Outra atividade que ajudou o João nas relações com os colegas foi nos momentos de brincadeiras nos jogos simbólicos, tais como cabaninhas, cantinhos da casa da bruxa e da parlenda<sup>5</sup> “A velha Afear” (ANEXO). Com a participação do João nessas brincadeiras, constatou-se que:

*João consegue extravasar o seu medo e reverteu isso de forma lúdica, principalmente quando pegou o lobo de fantoche que ele mesmo levou da casa dele para a escola, fazendo medo na bruxa que, anteriormente, ele tinha medo. Também durante a parlenda e a música da “A velha Afear” e os personagens de feltro, João demonstrou medo e no final, estava se divertindo, fazendo medo nos colegas com os personagens (DEUSY, 2014).*

A participação direta de João nas atividades fez com que ele pudesse se superar e superar seus medos, o que foi bem trabalhado por meio de brincadeiras.

Outra brincadeira realizada com a turma e participação de João foi a rodona<sup>6</sup>. Contudo, inicialmente, é importante destacar que a atividade lúdica, assim como foi feito com João, favorece o desenvolvimento pessoal da criança, tal como a socialização, a linguagem e a percepção do mundo. Independente da época, cultura e classe social, os jogos, as brincadeiras, e os brinquedos fazem parte da vida da

---

<sup>5</sup> Exemplos de parlendas populares: folclore, brincadeiras infantis, versos.

<sup>6</sup> É uma maneira alegre e agradável de começar o dia. É um momento de socialização, todos da escola participam e têm a oportunidade de entrar em contato com outras crianças e professoras.

criança, pois elas vivem num mundo de fantasias encantamentos, de alegria e de sonhos. Nesse contexto, após a realização da rodona, Deusy pode verificar:

*Na rodona participou com alegria, principalmente nas apresentações da turma, como nas histórias da Branca de Neve e os Sete Anões e do Bonequinho Doce. João então, tem se mostrado mais independente, consegue tomar determinadas decisões sozinho como ir ao banheiro, por exemplo, (DEUSY, 2014).*

Ao observar o aluno João em sala de aula, objeto deste estudo, pode-se notar suas necessidades e avaliar a possibilidade de proporcionar um passo diferente com o cuidado de garantir as suas conquistas sem perder o foco, que era ajudá-lo a construir-se sua autonomia e trabalhar a autoestima, participando do processo de aprendizagem e de compreensão.

O olhar para o João sempre ocorreu de forma cuidadosa para que, a partir de um plano de ação pudesse despertar nele o desejo de autonomia, ainda que de forma inconsciente. Assim sendo, foram realizadas atividades significativas que ofereceram instrumentos culturais que serviram de mecanismo para o desenvolvimento cognitivo e estabelecer um vínculo afetivo, respeitoso, carinhoso e de confiança.

Foram realizadas com a turma e com o João, atividades lúdicas, tais como brincadeiras nos jogos simbólicos (cabaninhas, cantinhos da casa da bruxa e da parlenda “A Velha A Fiar”), o qual notou-se que ele conseguiu extravasar o medo e reverteu isto por meio de brincadeiras ao pegar o lobo de fantoche, que ele mesmo trouxe de casa e fazia medo na bruxa.

Também durante a parlenda e a música “A Velha A Fiar” e os personagens de feltro, João demonstrou medo e no final estava se divertindo fazendo medo nos colegas com os personagens.

Foi muito emocionante quando João fez o registro da parlenda demonstrando uma sequência lógica de pensamento por meio de conceito, mostrando assim como o seu conhecimento e habilidade cognitiva estava correspondendo ao processo ensino aprendizagem.

Os resultados apresentados por João ao longo do semestre a partir das intervenções pedagógicas contribuíram para que ele desenvolvesse sua autonomia, convivendo com outras crianças, brincando, jogando, articulando, etc. Sobre isso, podem-se buscar pressupostos teóricos em Piaget que afirma ser nas experiências que uma criança vive com outras que a auxilia a ter noção do eu e do outro como referência, tal como foi observado no João Pedro.

Por fim, acredita-se que o ano foi encerrado com tranquilidade por saber que cada criança teve o seu tempo e ritmo de desenvolvimento todos respeitados, principalmente o João por ser portador de SD. Acreditar no João e nas suas possibilidades também contribuiu para que tudo desse certo, mesmo porque, ele teve seus desejos respeitados de acordo com suas limitações, não o excluindo, é claro. Acreditar no João fez com que ele pudesse construir conhecimento e adquirir autonomia.

No final do ano de 2014, João ampliou seu vínculo de amizade com crianças e adultos da escola, surpreendendo a todos ao cumprimenta-lo, ou contando algum "caso". Isto se deu graças a relação de todos para com ele e vice-versa, sentindo parte do grupo, aprendendo e ensinando. A percepção que ele passou a ter do outro, a valorização da sua capacidade e habilidades trabalhando sua auto estima o levou a um desempenho brilhante. Acredito que todas essas experiências garantirão uma melhor preparação para que ele possa enfrentar novos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à inclusão escolar, observa-se que o Brasil está acompanhando as mudanças mundiais em favor da igualdade de direitos e de oportunidades a todos. Para garantir uma educação sem distinção, foram criadas leis e decretos que constituíram as políticas públicas para a inclusão, tais como a LDBEN/96 e a CF/88. A consequência desses movimentos políticos é o surgimento de condições e de facilidades para que o acesso de pessoas com deficiência fosse uma realidade, mesmo que essas melhorias restrinjam-se apenas à modernização e às novas possibilidades advindas do desenvolvimento de ações e de tecnologia.

Além do mais, essas mudanças políticas criaram um novo contexto social para os indivíduos com alguma deficiência. Essa nova contextualização ocorreu porque trouxe consigo algumas transformações na produção do conhecimento, nos paradigmas adotados, na adequação do espaço físico de algumas escolas e na capacitação dos professores que sinalizavam uma nova possibilidade de se fazer a inclusão dos alunos com deficiência na educação básica.

Entretanto, ainda são grandes os desafios na escola; e novos desafios irão sempre surgir diante da diversidade que adentra a escola. Com a expansão do atendimento escolar obrigatório para a educação infantil, os professores desse nível de ensino começam a se deparar com esses desafios.

Tendo como premissa a inclusão no Brasil, foi realizado um estudo com um aluno de escola de educação infantil, de ensino regular por meio de práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver sua autonomia. Trata-se de uma criança de seis anos de idade com SD. Para trabalhar o desenvolvimento da autonomia do aluno em estudo, foram adotadas determinadas estratégias que foram aplicadas para que o aluno se sentisse estimulado a ser mais participativo. Dentre tais estratégias, era solicitado ao aluno ir dar recados, orientando-o a fixar o olhar na pessoa e falar pausadamente. Também foram realizados jogos e brincadeiras que permitiram ao João interagir com os colegas.

A partir das estratégias aplicadas, João começava a demonstrar maior autonomia e desenvoltura em sala de aula e aprendeu a perceber a sua individualidade, levando-o a sentir maior confiança e segurança em si mesmo. Estes fatos observados levam a acreditar que João começava, ainda que lentamente, a desenvolver sua autonomia.

Os resultados apresentados por João foi que a autonomia desenvolvida por ele voltava-se mais às características da autonomia proposta por Paulo Freire, pois se fundamenta na ética, respeito e na autonomia que o aluno possui libertando-se de fatores opressores.

Entretanto, no que se refere à autonomia moral, João apresentou traços da teoria de Piaget, pois ele descobriu a própria capacidade de respeitar regras. Tal respeito adquirido pelas regras é a essência da moral da autonomia do aluno em estudo.

Além do exposto, conforme a teoria de Piaget (1992), a autonomia apenas surge com reciprocidade, quando o respeito é mútuo e tem força o suficiente para a pessoa. Essa é uma forma de trabalhar o interior da necessidade de cada indivíduo, como foi feito com João, pois ele foi tratado com carinho e respeito, contribuindo para que ele elevasse sua autoestima.

Com base no exposto, pode-se afirmar que o objetivo dessa pesquisa foi alcançado, uma vez que foi possível trabalhar, estimular e desenvolver a autonomia de uma criança com SD em escola regular.

Como sugestão, fica a proposta para a realização de pesquisas futuras com o tema em questão, de modo mais aprofundado e um número maior de crianças com SD na busca por novos resultados e para servir de contribuição à comunidade civil e acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Rev. bras.oftalmol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 4, Aug. 2013.

BARROS, Alessandra. Alunos com Deficiência nas Escolas Regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 119-133, set./dez. 2005.

BATTISTI, Cleusa Molinari. Inclusão: história e legislação. **Revista Agora**, v. 1, n. 1, p. 131-134, jun. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988.

CARSWELL, Wendy Ann. Estudo da assistência de enfermagem a crianças que apresentam síndrome de down. **Rev. Latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 113-128, julho 1993.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 1, n. 9, jan/jun. 2011.

CORREIA, Wilson. Piaget: que diabo de autonomia é essa?. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.126-145, Jul/Dez, 2003.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v.18, n. 73, Brasília, 2001.

DUTRA, Cláudia Pereira. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, out., 2005.

FERREIRA, D.E ; et al. Funcionalidade de crianças com e sem Síndrome de Down. **Revista Neurocienc**, v. 17, n. 3, p. 231-238, 2009.



FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Elisangela Aparecida de; CARVALHO, Leiry Maira Coelho Pires de. **A história e os desdobramentos da inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino.** Paraná: FIPAR, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos .** São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; MACHADO, Katia; BRAUN, Patrícia. Inclusão Escolar. In: Congresso Nacional da FENASP, 11., 2006, Niterói, **Anais...** Niterói: FENASP, 2006. p. 221-228.

GODOY, Arilda Schmit. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 65-71, mai./jun. 1995.

GOOD, Willinam J.; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Nacional, 1973.

GUSMÃO, Fábio A. F.; TAVARES, Eraldo J. M.; MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. Idade materna e síndrome de Down no Nordeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 973-978, jul-ago, 2003.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. de M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abril – junho, 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1995.

LEVINDO, Diniz Carvalho. **Imagens da Infância:** brincadeira, brinquedo e cultura. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SILVA, Karin Massirer da. Políticas públicas para a educação infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

LORENA, Sílvia Helena Tavares. Síndrome de Down: epidemiologia e alterações oftalmológicas. **Rev Bras Oftalmol.**, v. 71, n. 3, p. 188-190, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Integração X inclusão:** escola (de qualidade) para todos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1993.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; DE PAULA, Sandra Nazareth. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, v. 1, n. 1, 2009.

MATOS, Sócrates Bezerra de; et al. Síndrome de down: avanços e perspectivas. **Revista Saúde.com**, v.3, n.2, p. 77-86, 2007.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho.** São Paulo: Economia, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, Lília MA; EL-HANIB, Charbel N.; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

MOREIRA, Lília MA; GUSMÃO, Fábio AF. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 24, n.2, p. 94-99, 2002.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro. **Educação Especial**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, mar, 2009.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1992.

PINTO JUNIOR, Walter Diagnóstico pré-natal. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 7, n.1, p. 139-157, 2002.

RIBEIRO, Maysa Ferreira Martins; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celso. Paralisia cerebral e síndrome de Down: nível de conhecimento e informação dos pais. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n.4, p. 2100-2106, 2011.

ROCHA JÚNIOR, L. D. U. **Qualidade de vida relacionada à saúde em mães de crianças e adolescentes portadores de síndrome de Down**. 2007. 84f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Pedagogia: educação inclusiva**. Brasília: UnB, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-Fundeb: tensões e desafios**. São Paulo: contexto, 2010.

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

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, Elisangela Oliveira da. **Síndrome de down: o olhar da família e da professora na educação inclusiva**. 2011. 42f. Monografia (Curso de Ciências Biológicas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SILVA NL Pereira, DESSEN MA. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. **Revista Bras. Ed. Esp**, Marília, v.12, n. 1, p. 123-138, jan/ abr. 2006.

SILVA, A. F; et al . Análise do desempenho de autocuidado em crianças com Síndrome de Down. **Card.Ter. Ocupacional**, São Carlos, v. 21, n. 21, p. 83 - 90. 2013.

SOARES, Maria Rosana; PAULINO, Paulo César. **História e tendências da educação inclusiva**. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009.

SUNELAITIS, Regina Cátia; ARRUDA, Débora Cristina; MARCOM, Sonia Silva. A repercussão de um diagnóstico de síndrome de down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. **Acta Paul Enferm**, v. 20, n. 3, p. 264-271, 2007.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos na educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. In: **Congresso de Pós-Graduação**, 4., 2007, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar, v. 3, p. 1695, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto alegre: Bookman, 2001.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. A Educação Inclusiva na Formação Inicial dos Professores de Matemática: Projetos e Avaliações. In: seminário de investigação em educação matemática, 13., 2002, Viseu, Portugal. **Actas...** Viseu, Portugal.

## ANEXO

### Letra da música: A velha Afiar

Estava a velha no seu lugar, veio a mosca lhe incomodar.

A mosca na velha e a velha a fiar.

Estava a mosca no seu lugar, veio a aranha lhe fazer mal.

A aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava a aranha no seu lugar, veio o rato lhe fazer mal.

O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o rato no seu lugar, veio o gato lhe fazer mal.

O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o gato no seu lugar, veio o cachorro lhe fazer mal.

O cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o cachorro no seu lugar, veio o pau lhe fazer mal.

O pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o pau no seu lugar, veio o fogo lhe fazer mal.

O fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o fogo no seu lugar, veio a água lhe fazer mal.

A água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava a água no seu lugar, veio o boi lhe fazer mal.

O boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o boi no seu lugar, veio o homem lhe fazer mal.

O homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava o homem no seu lugar, veio a mulher lhe incomodar.

A mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava a mulher no seu lugar, veio a morte lhe levar.

A morte na mulher, a mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Estava a morte no seu lugar. Veio a vida lhe incomodar.

A vida na morte, a morte na mulher, a mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/a-velha-a-fiar.html#ixzz3PyqkZhUL>



FIGURA 1: Material pedagógico – figuras de feltro utilizadas na Parlenda "A Velha a Fiar"

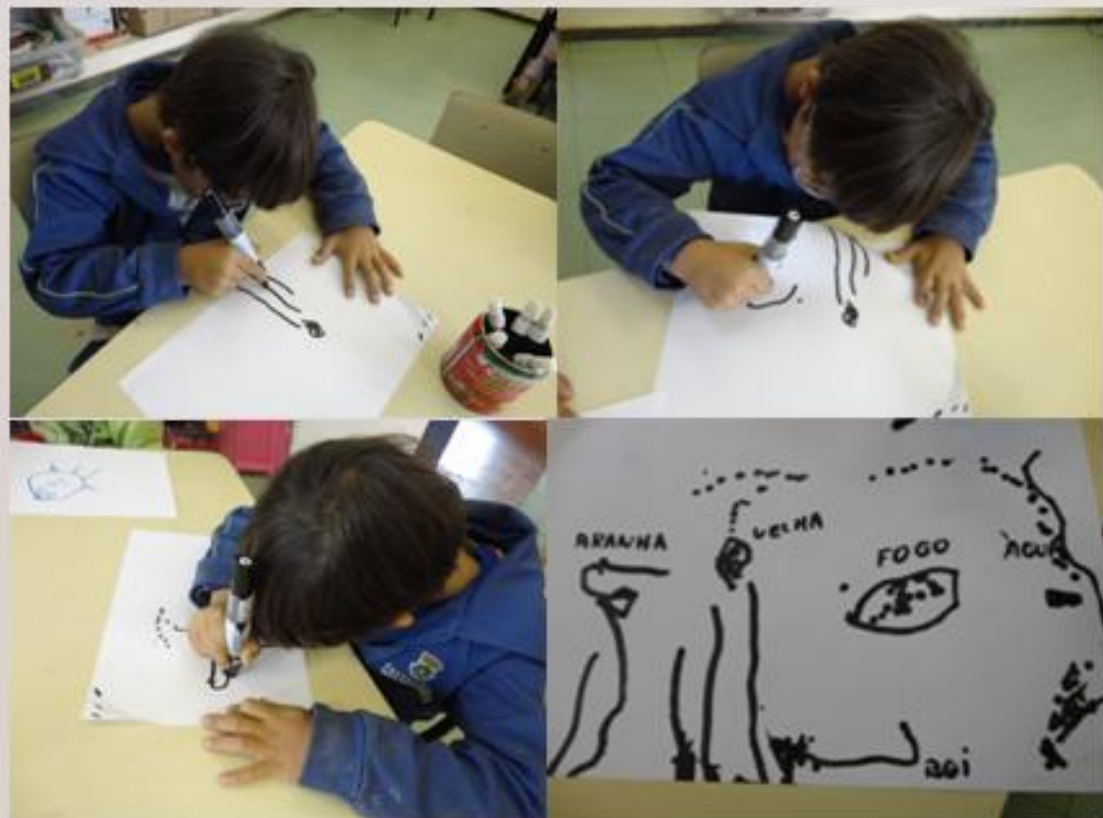


FIGURA 2: Registro da Parlenda "A Velha a Fiar" (OBS. Nessa atividade, João elaborou o pensamento por meio de conceito e o reproduziu em forma de registro gráfico pictórico).





**LASEB**  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 6 de março de 2015.

Prezados Pais,

O(a) Prof.(a) \_\_\_\_\_ desenvolverá, nesta escola, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,

  
Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

Nome do aluno(a): \_\_\_\_\_

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1609 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369  
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb