



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS IV DE CATOLÉ DO ROCHA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

JOANA DARK DE LIMA

SÍNDROME DE DOWN E INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2016**

JOANA DARK DE LIMA

SÍNDROME DE DOWN E INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Trabalho de Conclusão do Curso
Graduação em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Graduação
em Letras.

Área de concentração: Linguísticas

Orientador: Prof. Me. Henrique Miguel de
Lima Silva.

.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732s Lima, Joana Dark de
Síndrome de Down e inclusão: [manuscrito] : diálogos
possíveis / Joana Dark de Lima. - 2016.
31 p. nao

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e
Agrárias, 2016.
"Orientação: Prof. Me.Henrique Miguel de Lima Silva,
Departamento de Letras e Humanidades".

1.Educação Inclusiva. 2.Síndrome de Down. 3.Escola. I.
Título.

21. ed. CDD 616.858

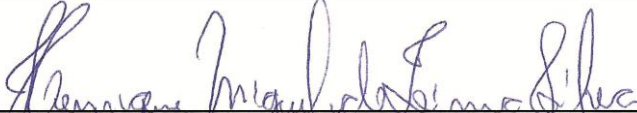
JOANA DARK DE LIMA

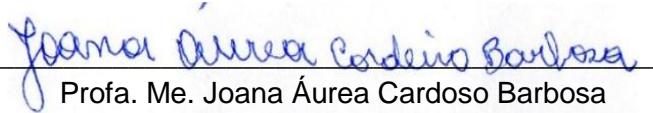
SÍNDROME DE DOWN E INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

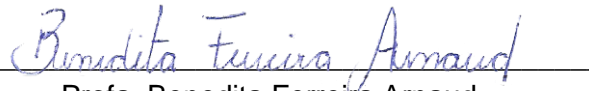
Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, submetido à Banca Examinadora composta pelos Professores do Programa da Universidade Estadual da Paraíba – Campus IV de Catolé do Rocha como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Graduada em Letras.

Aprovado em: 19 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA
Universidade Estadual da Paraíba UEPB
ORIENTADOR


Profa. Me. Joana Áurea Cardoso Barbosa
Universidade Estadual da Paraíba UEPB
EXAMINADORA


Profa. Benedita Ferreira Arnaud
Universidade Estadual da Paraíba UEPB
EXAMINADORA

CATOLÉ DO ROCHA-PB
2016

P. Herculano (in memória).

Na sua sabedoria, me ensinou a valorizar com paciência que “todo sonho é possível, desde, que busquemos o conhecimento”.

AGRADECIMENTOS

A Deus sem ele nada seria possível.

Minha mãe, Dona Joana, com ela aprendi que a persistência é fator fundamental para toda conquista.

Meus filhos: Jonatha Gabriel e Léric Gustavo, pelo carinho, atenção, paciência, e sem eles não saberei se era possível essa conquista.

Meu namorado Nilvandro Miguel, quantas renúncias de sua presença para está na faculdade, onde muitas vezes sua folga coincidia quando eu estava nos eventos universitários. Obrigada amor por sua paciência e compreensão.

Meus irmãos: José Herculano, Vanda, Lúcia, Benedito, Nitinha, e principalmente, Ângela Maria por ter traçado os caminhos da Universidade e saber as dificuldades enfrentadas.

Meus sobrinhos, pelo apoio, estímulos e presteza: Hugo Saraiva, Isabelle saraiva, Felipe Tavares, Roberto Amaro, Socorro Da Mascena.

Minhas colegas, em especial Joana Dutra e Maria Apolinário. E os gêmeos, vocês são “os caras” Wênio e Willian.

Não esquecendo TODOS os professores e funcionários do departamento de LETRAS do Campus IV de Catolé do Rocha PB.

Orientador... Desculpe e, obrigada!

“Síndrome de Down”

Eu não sou *diferente*
E nem *especial*. Eu sou *humano*
E tenho o simples dom de tornar tudo que
está ao meu redor em: ÚNICO, ÍMPAR E
ESPECIAL.

Priscila Rodighiero

SÍNDROME DE DOWN E INCLUSÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Joana Dark de Lima

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir acerca contribuições da educação inclusiva para crianças portadoras de Síndrome de Down a partir das teorias interacionistas, bem como refletir sobre as contribuições da educação inclusiva; refletir sobre como o processo educacional contribui para o desenvolvimento integral desses sujeitos quando mediados de forma adequada, isto é, quando há formação e adequações curriculares a partir das contribuições da educação inclusiva. Partimos do pressuposto de que a inclusão vai muito além da inserção de crianças portadoras de patologias dentro do espaço escolar, uma vez que se faz necessário formá-la para autonomia (FREIRE, 1996). Traçamos, de forma sintética, a história dos estudos da Síndrome de Down para, estudar três tipos dessa síndrome, em seguida, refletimos sobre a educação inclusiva, por fim, refletir sobre como a relação entre escola, família e desenvolvimento da criança. Pautamo-nos no método de pesquisa bibliográfica proposto por Lakatos (2008). Utilizamos como referência os autores: Vygotsky (1978), Bakhtin (1988), Brandão (1985), Coll (2004), Monacorda (1989), Salamanca (1994), Santos e Paulino (2006), Abrange (2013). Dessa maneira, esperamos contribuir para o entendimento da Síndrome de Down e da inclusão enquanto meio de desenvolvimento social, crítico e democrático de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Síndrome de Down, Escola.

ABSTRACT

This work aims to discuss about contributions of inclusive education for children with Down Syndrome from interactionist theories, as well as reflect on the contributions of inclusive education, as well as reflect on how the educational process contributes to the integral development of these subjects when mediated properly, that is, when there is technical training and curriculum adjustments from the contributions of inclusive education. I assume that the inclusion goes beyond the inclusion of children with disorders within the school environment, since it is necessary to form it for autonomy (Freire, 1996). We draw, synthetically, the history of Down syndrome studies to then study three types of this syndrome, then reflect on inclusive education, her and finally reflect on how the relationship between school, family and child development. We drive us in the method of literature proposed by Lakatos (2008), as well as a speculative bias. We used as reference authors: Vygotsky (1978), Bakhtin (1988), Brandão (1985), Coll (2004), Monacorda (1989), Salamanca (1994), and Paulino Santos (2006), covers (2013). In this way, we hope to contribute to the understanding of Down syndrome and inclusion as a means of social development, critical and democratic of all those involved in the teaching-learning process.

Keywords: Inclusive Education, Down Syndrome, School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	09
	2.1 Tipos de Síndrome de Down.....	10
	2.2 Síndrome de Down: Possibilidades e Limites.....	13
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE.....	14
4	VIGOTSKY E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	22
5	O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA FRENTE À CRIANÇA DOWN.....	23
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
7	REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a refletir sobre o processo de educação inclusiva de crianças portadoras de Síndrome de Down. Para isto, fizemos uma pesquisa bibliográfica, de caráter especulativo (LAKATOS, 2008), visando verificar como as teorias de educação inclusiva contribuem para a efetivação deste processo no contexto educacional.

- Discutir acerca das contribuições da educação inclusiva para crianças portadoras de Síndrome de Down a partir das teorias interacionistas
- Refletir sobre as contribuições da educação inclusiva para portadores de Síndrome de Down
- Refletir sobre como o processo educacional contribui para o desenvolvimento integral desses sujeitos quando mediados de forma adequada, isto é, quando há formação técnica e adequações curriculares a partir das contribuições da educação inclusiva.

Partimos do pressuposto que a efetivação da educação inclusiva só ocorre quando existe formação humana específica para este tipo de docência; adaptações curriculares para as crianças envolvidas neste processo, respeito às especificidades e limitações dessas crianças e, sobretudo, a indissociável relação entre ciência, educação e sociedade.

Além disso, acreditamos que a participação da família é de suma importância no desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças. É importante ressaltar que, embora a síndrome de Down seja um acidente genético causado por um cromossomo extra no par 21, cada criança tem um tempo cronológico específico e que as interações sociais mediadas pelo outro, conforme afirma Vygotsky (1978), são indispensáveis para o desenvolvimento humano.

Organizamos nossa pesquisa bibliográfica da seguinte forma, no primeiro item, caracterizamos a síndrome de Down enquanto patologia, suas especificidades e tipos. Em seguida, refletimos os limites e possibilidades dos portadores de síndrome de Down dentro da sociedade pós-moderna. Exploramos a proposta da educação inclusiva enquanto ferramenta crítica de inserção democrática das crianças portadoras de patologias.

Procuramos explicitar como a compreensão das singularidades pode contribuir para a melhoria qualitativa e democrática dos processos de socialização e internalização dos conhecimentos advindos dos espaços formais de ensino.

Tendo a finalidade de produção de conhecimento na área, serão abordados quatro tópicos: (1) Breve histórico da Educação Especial; (2) Fundamentos da Educação Inclusiva; (3) Necessidades Educacionais Especiais; (4) Concepção sobre Educação Inclusiva.

2 SÍNDROME DE DOWN: ASPECTOS HISTÓRICOS

A síndrome de Down é uma alteração cromossômica que, por sua vez, resulta na alteração no estado normal do ser humano. A Síndrome de Down ou trissomia do cromossomo 21 é um acidente genético causado por um cromossomo extra, os portadores, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três. Esse excesso de material genético no cromossomo provocam as alterações que determinam as características do portador da Síndrome de Down (COLL, 2004).

Segundo Piatto (2009, p.58):

Por síndrome entende-se o grupo de anomalias que ocorrem conjuntamente e cuja etiologia é comum a todas elas. P. ex., a trissomia do cromossomo 21, que provoca retardo mental, micrognatia, implantação baixa das orelhas 3 etc., todas alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21.

Historicamente, sabe-se que foi em 1866, que John Langdon Down notou que havia nítidas semelhanças fisionômicas entre certas crianças com atraso mental. Utilizou-se o termo “mongolismo” para descrever a sua aparência. Segundo o Dr. John, os mongóis eram considerados seres inferiores.

O número de cromossomos presente nas células de uma pessoa é 46 (23 do pai e 23 da mãe), dispostos em pares, somando 23 pares. Em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune verificou que no caso da Síndrome de Down há um erro na distribuição e, ao invés de 46, as células recebem 47 cromossomos e este cromossomo a mais se ligava ao par 21. Então surgiu o termo Trissomia do 21 que é o resultado da não disjunção primária, que pode ocorrer em ambas as divisões meióticas e em ambos os pais (COLL, 2004).

O processo que ocorre na célula é identificado por um não pareamento dos cromossomos de forma apropriados para os polos na fase denominada anáfase, por isso um dos gametas receberá dois cromossomos 21 e o outro nenhum. Como forma de homenagear o Dr. John, o Dr. Jérôme batizou a anomalia com o nome de Síndrome de Down (COLL, 2004).

Registros Antropológicos mostram que o caso mais antigo da Síndrome de Down data do século VII, um crânio saxônico apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com Síndrome de Down. Algumas pessoas acreditam que a Síndrome de Down tenha sido representada no passado em esculturas e pictografias. Os traços faciais de estatuetas esculpidas pela cultura Olmec há quase 3.000 anos foram considerados semelhantes aos de pessoas com Síndrome de Down. Nenhum relatório bem documentado sobre pessoas com Síndrome de Down foi publicado antes do século XIX (COLL, 2004).

2.1 Tipos de Síndrome de Down

De acordo com Piatto (2009) há três tipos principais de anomalias cromossômicas ou variantes, na Síndrome de Down.

- **trissomia simples (padrão):** a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em cerca de 95% dos casos de Síndrome de Down). A causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica.
- **translocação:** o cromossomo extra do par 21 fica "grudado" em outro cromossomo. Nesse caso embora indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaïcismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.
- **mosáico:** a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (ocorre em cerca de 2% dos casos de Síndrome de Down). Os casos de mosaïcismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal.

Embora esta tipologia de Síndrome de Down seja específica às alterações fisiológicas são bastante semelhantes. Pode-se perceber que a grande diferença

consiste no tipo mais recorrente – trissomia simples – ou na questão de posição do cromossomo, podendo ficar preso no outro cromossomo – translocação – ou no processo de separação mitótica, formando espécies de mosaicos celulares. Piatto (2009).

É importante saber, que no caso da Síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores da translocação e têm grandes chances de ter outro filho com Síndrome de Down A este respeito, segundo (TOLMIE, 1996, p.02):

O diagnóstico geralmente é realizado pelos achados fenótipos, ou melhor, pela aparência facial. De fato, é a associação de sinais discretos observados na face dos pacientes que permitem o diagnóstico, principalmente nos recém-nascidos. Porém, para não haver dúvidas, o diagnóstico definiu cariótipo.

Estas alterações irão prejudicar a relação deste indivíduo considerado especial no seu contexto social como pessoa, que dependendo do grau da deficiência, ele pode superá-la ou não. No entanto, ressaltamos que o processo é indispensável para que estas dificuldades sejam minimizadas ao longo de seu desenvolvimento.

Davidoff (2001, p.309), por sua vez, aborda a causa do retardo mental como sendo biológicas, dando ênfase aos diferentes distúrbios de genes recessivos resultando em "graves deficiências intelectuais", uma vez que este distúrbio ocorre nos cromossomos, não havendo nenhuma cura. Assim, corroborando com Coll (2004), que se baseia na informação epidemiológica e na etiologia da deficiência mental, uma relação de uma possível prevenção do atraso mental. Primeiras ações antes da aparição do problema e que impedem seu surgimento (medidas sanitárias, durante a gestação e o parto).

Coll (2004) vem discutir que a personalidade das pessoas com deficiência mental está relacionada com as suas limitações intelectuais, mas também com sua rigidez comportamental, ou seja, os indivíduos com deficiência são capazes de persistirem numa determinada tarefa, mais do que outros indivíduos normais. Sendo diferenciado de duas maneiras:

Primária: ações que diminuem ou eliminam o problema já surgido (por exemplo, dieta em crianças com fenilcetonúria).

Secundária: ações que limitam as consequências negativas e melhoram o nível de funcionamento (reabilitação, educação). (COLL, 2004, p.201)

É preciso enfatizar que nem toda criança com síndrome de Down exibe todas as características anteriormente citadas. Além disso, algumas características são mais acentuadas em algumas crianças do que em outras. (COLL,2004)

Como tentativa para diminuir o índice de deficiência mental nos recém-nascidos, segundo Coll (2004) foi elaborado um conceito e uma classificação em psicometria, como sendo uma medição da inteligência que ocorre deste o início do século XX, tendo uma estreita relação com a escola. Essa medição da inteligência na psicométrica foi adotada e mantida primeira pela OMS para situarem em valores de QI inferiores a 70 da deficiência mental, delimitando em graus de gravidade; conforme demonstra o quadro:

NÍVEIS PSICOMÉTRICOS DE DEFICIÊNCIA MENTAL	QUOCIENTE INTELLECTUAL
Deficiência mental leve	55 a 70
Deficiência mental moderada	40 a 55
Deficiência séria	25 a 40
Deficiência mental profunda	abaixo de 25

Fonte: COLL (2004, p.193-194)

As crianças, os jovens e os adultos com síndrome de Down podem ter algumas características semelhantes e estes sujeitos que apresentam uma maior incidência de doenças, onde mostram personalidades e características diferentes e únicas.

No que concerne ao seu desenvolvimento, é importante compreender que para Costa (2011, p. 18):

Não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança (...) cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo, os estímulos e a atenção adequada dispensada a essas crianças desde o nascimento podem fazer com que os mesmos superem as expectativas de desenvolvimento.

É indispensável um olhar mais humanístico nos processos de desenvolvimento das crianças portadoras de síndrome de Down no contexto escolar. Ressaltamos ainda que as interações dentro e fora do espaço escolar são de suma relevância para o desenvolvimento da criança.

2.2 Síndrome de Down: Possibilidades e Limites

Quando a criança com Síndrome de Down atinge a idade escolar, muitas dúvidas cercam seus pais: matriculá-la na escola regular ou especial? Como será recebida por colegas sem deficiência? Como aprenderá matemática tendo em vista sua dificuldade em raciocínio abstrato? Para Costa (1995) e Tunes e Piantino (2001), a escolarização das crianças com Síndrome de Down deve dar oportunidades à apropriação do saber escolar por meio de práticas pedagógicas, distantes da Pedagogia Terapêutica que visa apenas o desenvolvimento de atividades da vida diária e o raciocínio concreto.

Se a adolescência é um período de desafios e confrontos para o jovem com habilidades cognitivas normais, estes problemas podem ser bem maiores para o jovem com Síndrome de Down. Adolescentes com deficiência mental vivenciam graus variáveis de isolamento social, limitando as oportunidades de interação e de envolvimento afetivo, que fazem parte do aprendizado e da descoberta sexual, o que torna essa vivência mais difícil. Muitos não possuem capacidade de responder à demanda de seu ambiente ou de seu próprio desejo de independência.

É importante salientar, que as pessoas deficientes não são semelhantes em suas capacidades de aprendizado, independência estabilidade emocional, e habilidade social, porém, todas são capazes de aprender e desenvolver alguma habilidade social. Os portadores de SD com deficiência grave geralmente têm problemas com questões de higiene e cuidados pessoais. Programas de treinamento comportamental, como métodos de higiene íntima para as meninas, apresentam bons resultados entre os jovens com deficiência leve ou moderada.

Assim como os outros de sua idade, também o adolescente com síndrome de Down começa a ter necessidade de maior autonomia. Ele sente o desejo de obter mais confiança por parte das outras pessoas, a necessidade de testar a própria capacidade de conhecer-se melhor, precisa saber até onde pode contar consigo mesmo em um mundo que teme mas, que ao mesmo tempo quer enfrentar. Com frequência o adulto, ante suas reivindicações é tomado de temores pela possível incapacidade do jovem com SD e seu presumível sofrimento com frustrações. O adulto tende a intervir a todo instante, privando-o assim do direito de afirmar-se como indivíduo. O jovem é então sujeito a um controle excessivo que exigirá dele um esforço muito maior para demonstrar sua capacidade e enfrentar seus limites pessoais.

Dias (2000) e Saad (2003), por sua vez, apontam a necessidade dos pais serem bem orientados por profissionais da Psicologia e da Educação para que possam buscar o melhor caminho para aprendizagem de seus filhos.

No que concerne ao espaço escolar, segundo (OLIVEIRA e MACHADO p. 36)

As adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Para uma pessoa com síndrome de Down, o mais importante é reconhecer que esta pessoa pode alcançar um bom desenvolvimento de suas capacidades pessoais e avançar com crescentes níveis de realização e autonomia. Ele é capaz de sentir, amar, aprender, se divertir e trabalhar. Poderá ler e escrever deverá ir à escola como qualquer outra criança e levar uma vida autônoma. Em resumo, ele poderá ocupar um lugar próprio e digno na sociedade.

O jovem com SD, como qualquer outro, quer sair sozinho, vestir-se segundo seu próprio gosto, acompanhar a moda jovem, decidir sobre o que o agrada e o que não o agrada.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO PERTINENTE

A educação Inclusiva é uma das vertentes da educação nacional (BRASIL, 2005) que, por sua vez, visa ser um meio democrático de inclusão dos indivíduos portadores de necessidades especiais dentro do cotidiano social de forma a prepará-los para a vida em sociedade. Segundo (SAWAIA, 2004, p. 9).

A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

O processo de educação inclusiva tem seu início, segundo Jannuzi (2004), após o movimento de educação especial. Somente após muita reflexão e produção

científica foi que, aos poucos, a ideia de uma educação crítica, democrática e inclusiva foi sendo implantada no Brasil.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

A promulgação da Lei 9.394/96, mesmo tendo a Constituição Brasileira (1988) estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a escola deve ser o ambiente em que esses alunos devem ser escolarizados, isso não estava assegurado, pois as instituições especializadas não tinham uma organização que se assemelhasse à estrutura organizacional das escolas regulares.

Somente após a promulgação da Lei 9.394/96 é que instituições como a Apae se preocuparam em transformar seus regulamentos e práticas institucionais, a fim de se adequarem à nova legislação. A Federação Nacional das Apaes criou o projeto Apae Educadora¹, que tem como proposta a sistematização de ações pedagógicas e estratégicas que possibilitem o desenvolvimento integral e facilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada de alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando, assim, um processo escolar que se inicia no período da Educação Infantil, que estimula o desenvolvimento humano desde os primeiros meses de vida.

O que se pode concluir desse aspecto é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe a nós, educadores, a evidência da fragilidade de nossa formação, pois temos tido algumas dificuldades em aceitar, por diferentes motivos, a matrícula e a permanência destes alunos em nossas escolas comuns, públicas ou particulares.

No que tange ao conceito de Educação Especial, afirmando ser este tipo de educação uma modalidade de educação escolar. Com esta afirmação, reafirma-se que lugar de aprender é na escola. Este lugar privilegiado da sociedade que conta com profissionais formados para ensinar, tem e transmite cultura e ocupa lugar central nas sociedades modernas.

No intuito de diminuir esta desigualdade social marcada por um processo sócio histórico de exclusão social, países e cientistas se reúnem para debater sobre a problemática das necessidades especiais, bem como para elaborar um plano de ação no sentido de promover uma educação efetiva, democrática e inclusiva, neste sentido, segundo (FABRICIO, SOUZA, ZIMMERMANN, 2007, p. 26):

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

Ainda em se tratando da temática, é importante ressaltar que a educação inclusiva vai muito da inserção dos estudantes dentro do contexto formal de ensino e com os alunos que não são deficientes. Segundo (CARNEIRO, 2011, p.29)

Um conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro.

É justamente com o objetivo de repensar as práticas educacionais que a educação inclusiva entende que se faz necessário um conjunto de políticas e planejamentos que assegurem o acesso e permanência de crianças com síndrome de Down nas escolas.

No que concerne à normatização da educação inclusiva no Brasil, temos a LDB (BRASIL, 1998, p. 17) que, por sua vez no artigo 58, parágrafos 1º, 2º e 3º discutem sobre o atendimento aos alunos com necessidades especiais:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1988).

Dando ênfase ao serviço de apoio onde, a necessidade de um professor com igual formação para dar suporte ao professor, onde farão um trabalho mais completo no desenvolvimento do aluno especial em sala de aula.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1988).

Destacando, o inciso IV –educação especial para o trabalho- que será dada, aos educandos com necessidades especiais, a oportunidade de uma qualificação para ingressar no trabalho com capacidade de intervenção como as demais pessoas do convívio social.

Por fim, o artigo 60 da LDB destaca a importância da ampliação do atendimento dos serviços especializados nos órgãos públicos e privados as pessoas portadores de necessidades especiais.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1988, p.17).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado foi criado para dar um suporte para os alunos deficientes para facilitar o acesso ao currículo.

De acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O AEE deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009).

Deve ser realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente, na própria escola. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima. Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com

materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário à estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (MEC, 2007).

O atendimento educacional especializado é muito importante para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiências na sala de ensino regular. Os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

Quanto mais o AEE acontecer nas escolas regulares nas que os alunos com deficiências estejam matriculados mais trará benefícios para esses, o que contribuirá para a inclusão, evitando atos discriminatórios.

Além disso, deve-se ter em mente que devemos, segundo (GUIJARRO 2005, p.13)

Transformar a cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação. [...] é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos. [...] Enfoques metodológicos e materiais didáticos que facilitem a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Foi justamente nesta linha de pensamento que no ano de 1999, o Decreto Federal Nº 3.298, que regulamenta a Lei Federal Nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução BRASIL nº 2/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Temos ainda o Planejando a próxima década, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) onde destacamos a META 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.

Para tanto, deve-se assegurar a implantação, ao longo deste PNE, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Estratégia 4.3); e promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, para assegurar a atenção integral ao longo da vida (Estratégia 4.12). Destaca-se também o esforço conjunto de sistemas e redes de ensino em garantir o pleno acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial, conforme evidenciam as matrículas nas redes públicas.

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 indicam que, do total de matrículas daquele ano (843.342), 78,8% concentravam-se nas classes comuns, enquanto, em 2007, esse percentual era de 62,7%. Também foi registrado, em 2013, que 94% do total de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular se concentraram na rede pública.

Esses dados mostram o esforço na implementação de uma política pública de universalização do acesso a todos os educandos, valorizando as diferenças e

atendendo às necessidades educacionais na perspectiva da inclusão educacional. Os dados mostram que houve crescimento de 2,8% no número de matrículas nessa modalidade de ensino no ano de 2013 em relação a 2012, passando de 820.433 matrículas para 843.342. Também ocorreu crescimento de 4,5% no número de incluídos em classes comuns do ensino regular e na educação de jovens e adultos (EJA) e, ao mesmo tempo, redução de 2,6% no número de matrículas em classes e escolas exclusivas. Apesar de todo esse esforço, há ainda um grande desafio para promover a universalização, com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos.

Neste sentido, percebe-se o processo de estruturação e definições que são indispensáveis para a efetivação dessa prática educativa no contexto sócio educacional brasileiro. Segundo CARVALHO (2003, p. 61)

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.

Convém esclarecer, temos à elaboração da Declaração de Salamanca, um marco no desenvolvimento de uma educação inclusiva que, por sua vez, afirma que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (SALAMANCA, 1994)

Compreende-se, ainda que incluir não se resume à mera inserção desses indivíduos portadores de necessidades especiais dentro do contexto escolar, mas, sobretudo, deve-se conceber que a inclusão é conforme Sasaki (1997, p. 41):

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas.

Entende-se, que a inclusão tem que ser simultânea; família, escola e sociedade, nas diversas fases da vida, desde o nascimento até o envelhecimento, para um melhor desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) caracteriza a inserção dos indivíduos que possuem NEE com uma política de justiça social, conforme explicita:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A Escola, uma instituição de ensino que pode capacitar indivíduos para o convívio social, possibilita a preparação para a prática de cidadania. O acesso à escola talvez seja o maior desafio a ser enfrentado pelos pais que não abrem mão de garantir a seus filhos com deficiências os seus direitos. É preciso ultrapassar as atitudes da escola, mudar a ideia de que as crianças precisam de proteção excessiva. O acesso à educação é também o maior legado que podemos deixar aos nossos filhos, os que têm deficiência não é diferente, nesse direito, por que buscam a mesma coisa “ser mais um menino entre os meninos”. E eles são, cabe a todos dar-lhe a oportunidade necessária.

4 VIGOTSKY E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É neste contexto que se integra o ato educativo no qual o professor é o mediador e, por isso, deve planejar atividades envolventes com clareza de motivos e finalidades. Agindo deste modo, o professor acaba por promover uma aprendizagem eficaz, (VYGOTSKY, 1998)

O sujeito – no caso, a criança – é reconhecida como ser pensante capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola

um espaço e um tempo, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Essa interação e sua relação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais bem compreendidos quando nos remetemos ao conceito de ZDP. Para Vygotsky (1996), *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

É assim que as crianças, possuindo *habilidades parciais*, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem de *parciais a totais*. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado (VASCONCELOS e VALSINER, 1995). Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Para Vygotsky (1978), o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, deve se focar mais no que a criança aprendeu, mas também no que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele.

5 O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA FRENTE À CRIANÇA DOWN

Quando a família não possui meios suficientes de prover o desenvolvimento adequado da criança, deve-se analisar que a responsabilidade do Estado levando-se em consideração o princípio da prioridade e da cooperação é muito maior quando se trata da criança com deficiência. Neste sentido, MANTOAN (1997, p.21) explica que:

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O Princípio da Cooperação foi introduzido em nosso ordenamento jurídico pela Constituição Federal, baseada na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Além disso, está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu art. 4º, dispõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...].

O importante é entender que a família, o Estado e a sociedade são responsáveis, de forma igualitária por tudo o que diz respeito à criança, em seus direitos, deveres, desenvolvimento e formação. Assim, junto a esse princípio da cooperação entre família, Estado e sociedade, o princípio da prioridade coloca à criança como sujeito de direitos privilegiados, cuja segurança é dever de todos.

Seguindo os preceitos constitucionais de que toda criança tem direito inalienável à educação, a política na área da educação pública no Brasil nos últimos anos tem sido a inclusão dos estudantes com síndrome de Down e outros tipos de deficiência na rede regular de ensino, com um crescimento significativo do número de matrículas nos últimos anos. No entanto, nem sempre esta inclusão se dá de maneira satisfatória: geralmente faltam recursos humanos e pedagógicos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Mas nota-se que esta prática é generalizada e não ocorre por discriminação. A escola pública brasileira tem que melhorar muito, e acreditamos que a prática inclusiva pode contribuir para alcançarmos uma escola de qualidade para todos.

A legislação mostra que o portador NEE tem direito, no entanto, percebemos que eles não são respeitados. Essas pessoas precisam por vezes impor esses direitos para conseguirem viver em sociedade com mais dignidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a Síndrome de Down e suas relações com o que se entende por Educação Inclusiva implica em refletir sobre as necessidades de um processo educativo que, por sua vez, seja democrático e oportunize oportunidades iguais para todos.

Embora saibamos que as especificidades dos portadores de patologias necessitam de um olhar diferenciado, este deve ser neutro de juízos de valor e visões preconceituosas.

Sabemos que ainda há muito que se fazer os portadores de Síndrome de Down devem ser inseridos na sociedade de forma democrática. Ressaltamos ainda que, embora ainda exista uma grave lacuna entre os conhecimentos adquiridos na academia e educação básica, estas reflexões, quando socializadas nas escolas, podem contribuir para a melhoria de práticas educacionais que sejam, efetivamente, inclusivas.

Ressaltamos ainda a necessidade de professores com formação adequada para o trabalho com pessoas de necessidades especiais, com um olhar mais humanizado para com os mesmos.

A participação familiar também é primordial nas relações no desenvolvimento dessas crianças. Sabemos que a interação é indispensável para que as mesmas sejam inseridas na sociedade.

Esperamos que novas pesquisas sejam desenvolvidas, que a educação inclusiva cumpra seu papel social e, sobretudo, que as crianças portadoras de Síndrome de Down sejam inseridas com condições efetivas de forma democrática, ou seja, deve ser extensiva a toda e qualquer criança ou adulto na sociedade.

Como foi evidenciado neste trabalho, é grande, ainda, o número de pessoas adultas, jovens e crianças que não têm acesso à cidadania plena e que não conhecem seus direitos. A premissa de que a Educação como Direito Humano é um elemento fundamental, na construção da cidadania e da justiça com equidade social, ainda não se concretizou no país.

Por fim, Educação Inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos:

profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. Precisamos aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

7 REFERÊNCIAS

BELTRAME, Thais Silva; HERBER, Vanessa; RIBEIRO, Joyce; *O Processo de socialização de uma criança com Síndrome de Down no sistema regular de ensino*. Dynamis (2009) n.2 vol.15-41.

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

_____. Decreto nº 6571. Brasília, 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Planejando a próxima Década*. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso em: 25/10/16.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLL, César; Álvaro Marchesi; Jesús Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad - 2. ed. 3v.-Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 193-343.

COSTA, N.D.M. *Quero educar meu filho com Síndrome de Down*. In: C. Werneck, *Muito prazer, eu existo*. (pp. 143-156). Rio de Janeiro: WVA. 1995

COSTA, L.N. *Inclusão escolar de um aluno com síndrome de down: estudo de caso*. 2011. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.

DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia: Terceira Edição*. Tradução Lenke Peres; revisão técnica José Fernando Bittencourt Lômaco. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001, p.309.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a>. Acesso em: 02 ago. 2014

DIAS, C. *Construindo o caminho: Um desafio aos limites da Síndrome de Down*. São Paulo: Augustus. 2000

EVANS, P. *Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial*. In: FERREIRA, Windyz B. *Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?* Revista da Educação Especial - Out/2005, N° 40.

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

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

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

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

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

LAKATOS, Eva Maria. *O trabalho temporário: nova forma de relações sociais no trabalho*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1979. 2 v. (Tese de Livre-Docência.)

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, M. T. E. *Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais*. In: ID. (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

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

PIATO, Sebastião. *Complicações em obstetrícia*. São Paulo: Manole, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

SCHWARTZMAN, J.S. (2003a). *Generalidades*. In: J.S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down*. (pp. 16-31). São Paulo: Memnon.

- _____, J.S. (2003b). *Alterações clínicas*. In: J.S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down*. (pp. 82-127). São Paulo: Memnon.
- STAKE, R.E. (2000). *Case studies*. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage P.
- SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TOLMIE, J. L. *Down syndrome and other autosomal trisomies*. Revisão bibliográfica. 1996.
- TUNES, E. & PIANTINO, L.D. *cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu... O programa da Lurdinha*. Campinas: Autores Associados. 2001.
- WERNERK, C. *Eles são os adultos com síndrome de Down*. In: C. Werneck, *Muito prazer eu existo: Um livro sobre as pessoas com síndrome de Down*. (pp. 209-234). Rio de Janeiro: W V A .1995.
- YIN, R.K. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (D. Grassi, trad.; 2ª ed.) Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 1984).
- Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 03 de agosto de 2012.