



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

HUMANAS E SOCIAIS

ISSN IMPRESSO 2316-3348

E-ISSN 2316-3801

DOI - 10.17564/2316-3801.2018v7n2p107-118

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DOCENTE

INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: BETWEEN DISCOURSE AND TEACHING PRACTICE.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN: ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA DOCENTE.

Larissa Edite de Magalhães Porto Cruz¹
Mariana Leonesy da S. Barreto³

Lívia de Melo Barros²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a inclusão educacional em crianças com Síndrome de Down, a fim de identificar os aspectos legais da Educação Inclusiva, bem como, analisar como ocorre a mediação docente no processo de inclusão escolar em crianças com Síndrome de Down. Destaca-se a necessidade de se estudar sobre esta temática em decorrência das dificuldades de promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva. Por Educação Inclusiva compreende-se a necessidade de ofertar um ensino de qualidade para indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino, tal como previsto na Declaração de Salamanca (1994). Nesse sentido, é necessário que

a escola se transforme para receber o estudante com necessidades educacionais especiais, em vez dele ter que se adaptar aos processos educacionais. Apesar dos marcos legais da Educação Inclusiva, na prática, nem sempre o ensino inclusivo é assegurado. Como resultados deste artigo foi possível identificar que há um expressivo aumento do número de matrícula dos estudantes com necessidades educacionais na rede regular de ensino, no entanto, os professores ainda carecem de capacitação profissional, são resistentes aos princípios da Educação Inclusiva e apresentam práticas que acabam por estigmatizar o estudante com Síndrome de Down. É importante destacar a necessidade de aprimorar as políticas públicas com

o objetivo de ofertar um ensino inclusivo, de modo a promover a capacitação docente, reduzir a discriminação à criança com Síndrome de Down e contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to discuss educational inclusion in children with Down Syndrome in order to identify the legal aspects of Inclusive Education, as well as to analyze how teacher mediation occurs in the process of school inclusion in children with Down Syndrome. It is necessary to study this theme as a result of the difficulties of promoting education that is truly inclusive. Inclusive Education includes the need to offer quality education to individuals with Special Educational Needs in the Regular Network of Education, as foreseen in the Declaration of Salamanca (1994). In this sense, it is necessary that the school be transformed to receive the student with special educational needs, instead of having to adapt to the educational processes. Despite the legal frameworks of Inclusive Education, in practice, inclusive education is not always guaranteed. As results of this article it was possible

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo discutir sobre la inclusión educativa en niños con Síndrome de Down, a fin de identificar los aspectos legales de la Educación Inclusiva, así como, analizar cómo ocurre la mediación docente en el proceso de inclusión escolar en niños con Síndrome de Down. Se destaca la necesidad de estudiar sobre esta temática como consecuencia de las dificultades de promover una educación que sea verdaderamente inclusiva. Por Educación Inclusiva se comprende la necesidad de ofrecer una enseñanza de calidad para individuos con Necesidades Educativas Especiales en la Red

PALAVRAS-CHAVE

Educação Inclusiva. Mediação Docente. Síndrome de Down.

to identify that there is a significant increase in the enrollment of students with educational needs in the regular network of education, however, teachers still lack professional training, are resistant to the principles of Inclusive Education and present practices that end for stigmatizing the student with Down Syndrome. It is important to highlight the need to improve public policies in order to offer an inclusive education in order to promote teacher training, reduce discrimination against children with Down Syndrome and contribute to their teaching and learning process.

KEYWORDS

Inclusive Education. Teacher Mediation. Down Syndrome.

Regular de Enseñanza, tal como está previsto en la Declaración de Salamanca (1994). En ese sentido, es necesario que la escuela se transforme para recibir al estudiante con necesidades educativas especiales, en vez de tener que adaptarse a los procesos educativos. A pesar de los marcos legales de la Educación Inclusiva, en la práctica, no siempre se garantiza la enseñanza inclusiva. Como resultado de este artículo fue posible identificar que hay un expresivo aumento del número de matrícula de los estudiantes con necesidades educativas en la red regular de enseñanza, sin embargo, los profesores todavía ca-

recen de capacitación profesional, son resistentes a los principios de la Educación Inclusiva y presentan prácticas que acaban por estigmatizar al estudiante con Síndrome de Down. Es importante destacar la necesidad de mejorar las políticas públicas con el objetivo de ofrecer una enseñanza inclusiva para promover la capacitación docente, reducir la discrimi-

minación al niño con Síndrome de Down y contribuir a su proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación Inclusiva. Mediación Docente. Síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

Se na sociedade há uma valorização em relação ao formato dos olhos, o qual deve ter formas arredondadas ainda que sejam os olhos de crianças orientais, as pessoas com síndrome de Down têm olhos levemente oblíquos com pálpebras estreitas. Se há uma valorização social segundo a qual o rosto das pessoas deve ser arredondado, a criança com síndrome de Down pode apresentar achatamentos em sua face. Se os pais consideram a necessidade do seu filho ter um maior coeficiente de inteligência, muitas vezes a criança com Síndrome de Down é definida como um déficit cognitivo.

Até nas comunidades acadêmicas, as crianças com síndrome de Down (SD), ao serem descritas por pesquisadores ou por membros da comunidade civil, são sempre comparadas com crianças normais, como se houvesse um padrão que definisse o indivíduo em cada uma das suas características físicas ou mentais (CANGUILHEM, 1943). Assim, as pessoas com síndrome de Down acabam por sofrer preconceitos e obedecer a uma lógica perversa em que eles devem sempre se esforçar ao máximo para se aproximar daquele modelo considerado como socialmente normativo, a fim de reduzir o estigma vivenciado, caso contrário acabam por sofrer uma discriminação de um modo ainda mais acentuado (GOFFMAN, 1973).

O estigma sofrido pela pessoa com síndrome de Down surge desde na vida intrauterina. Nos Estados Unidos, por exemplo, 90% das crianças diagnosticadas precocemente com a síndrome é abortada (BAUER; ALLOT, 2008). No Brasil, em regra, o diagnóstico é comunicado de modo repentino e sem que

os pais recebam uma preparação psicológica (SUNELAITIS; ARRUDA; MARCOM, 2007).

Se muitas vezes a família não aceita a criança com deficiência, esta realidade é vivenciada de um modo ainda mais segregador ao considerar a realidade escolar. Em geral, as escolas brasileiras não estão preparadas para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais e embora no país haja diversas leis que favoreçam o processo de inclusão escolar, ainda são muitos os entraves a serem superados na educação inclusiva (CARVALHO, 2013; MAZOTTA, 2005).

Implantar um modelo inclusivo de educação exige uma série de esforços, como cursos de capacitação aos professores, desenvolvimento de metodologias para avaliações individualizadas, montagem de currículos e estruturação de projetos pedagógicos, entre outras práticas (CARVALHO, 2013). Como essas medidas dificilmente são tomadas, é muito comum que os membros de instituições educacionais reproduzam o discurso de segregação presente em uma sociedade e, implicitamente, culpem o indivíduo por sua “inadequação”, preservando a ordem social sem promover quaisquer alterações no ambiente educacional.

O discurso do corpo docente influencia diretamente o processo de aprendizagem, pois projeta no estudante um significante de incapacidade facilmente assimilado pelo indivíduo de modo a torná-lo realmente incapaz, mesmo que ele não tenha nenhum tipo de deficiência (VIGOTSKI, 1996, 1998, 2000). Se a rotulação de caráter patologizante pode ser verificada até mesmo entre crianças sem qualquer tipo de síndrome que são estigmatizadas apenas por serem consideradas mais lentas ou por ter alguma dificuldade de aprendizagem, tal realidade torna-se ainda

mais amplamente excludente quando trata-se de uma criança com síndrome de Down, a qual carrega consigo características fenotípicas que são interpretadas com um conjunto de significações culturais atreladas a deficiência cognitiva ou ao retardo mental.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre o processo de inclusão educacional de crianças com síndrome de Down, a fim de debater questões atreladas ao amparo legal frente a inclusão escolar dessas crianças, bem como, a importância da mediação docente frente ao processo de inclusão escolar e as limitações existentes nesse processo. Para isso, este artigo adotará como referencial teórico a Psicologia Histórico Cultural.

2 A SÍNDROME DE DOWN E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

A síndrome de Down foi descrita pela primeira vez em 1866 pelo médico Langdon Down, com um vocabulário considerado científico à época. Em um documento intitulado *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*, Down (1866) observou que algumas crianças tinham “face larga e achatada”, “cabelo escasso, liso e acastanhado”, “língua grossa” e deficiência intelectual – denominava a Síndrome de Down como idiotia. O autor fez associações entre a síndrome e a etnia proveniente da Mongólia e influenciado pelo darwinismo social da época, Down acreditava que as raças estavam distribuídas de modo hierárquico, de modo que os caucasianos seriam os mais evoluídos, enquanto as pessoas com síndrome de Down, por sua vez, eram descritas pelo autor como asiáticos que não alcançaram o padrão de desenvolvimento normal da espécie (DOWN, 1866; WUO, 2007).

Por muito tempo, as pessoas com a síndrome também costumavam ser chamadas de imbecis, mongoloides, furfuráceas, acromicria congênita, criança mal acabada, inacabadas etc (SILVA; DESSEN, 2002). Eram termos que denotavam uma série de preconceitos em relação a doença. Essas concepções começaram a ser revisadas após os trabalhos de Jerome Lejeune e

Patrícia Jacob, autores que, em 1958, após Bleyer e Waaderberg em 1930, desconfiaram de uma condição genética para a síndrome de Down.

Lejeune e Jacob publicaram de modo separado e evidenciaram quase que simultaneamente a síndrome de Down como um problema genético em razão de um cromossomo extra: a trissomia do cromossomo 21 (SILVA; DESSEN, 2002; GUIMARÃES, 2002). Tais pesquisas foram importantes para indicar que a síndrome não estava relacionada a questões raciais, tampouco a degenerações de uma etnia, mas a questões genéticas (WERNECK, 1993; WUO, 2007).

Aos poucos, os termos utilizados para definir a patologia foram sendo questionados tanto por pesquisadores orientais como por pais de crianças nascidas com a deficiência residentes no ocidente (SERRÃO, 2006). Após muitos percursos para nomear a doença, a Organização Mundial de Saúde, em 1965, intitulou-a como síndrome de Down, em homenagem ao médico John Langdon Down (SILVA; DESSEN, 2002).

Os avanços científicos sobre a síndrome de Down contribuíram para a melhor caracterização da doença a partir da identificação das suas razões patológicas e das suas características genéticas e fenotípicas. A trissomia do cromossomo 21 traz como implicações fenotípicas algumas características específicas, tais como pálpebras estreitas, boca pequena, língua protusa, pescoço grosso e curto, mãos e pés pequenos e a hipotonia muscular, apenas para citar algumas características. Além dos traços físicos, as pessoas com Down podem apresentar doenças correlatas, como problemas cardiorrespiratórios, no aparelho digestivo, ortopédicos e deficiência mental (CASTRO; PIMENTEL, 2009)

Em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de Down é característico um atraso cognitivo que pode ser percebido a partir dos testes de QI. As crianças são descritas como tendo um atraso na linguagem que compromete o seu desenvolvimento, o que é especialmente notado durante o processo de escolarização. Apesar deste comprometimento ser uma das características que definem a síndrome, é importante ressaltar que a deficiência cognitiva é

influenciada, sobretudo, por aspectos relacionados com o ambiente social indivíduo, de modo que fatores como a estimulação precoce, reabilitação cognitiva e a estimulação dos pais e professores à criança com síndrome de Down são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo (SCHWARTZMMAN, 2003).

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento cognitivo da criança, seja ela normal ou com qualquer tipo de necessidade educacional especial, ocorre na medida em que há a internalização dos signos existentes em um ambiente cultural por meio da linguagem (LURIA, 1986). A linguagem exerce, portanto, um importante papel no desenvolvimento da criança, pois é por meio dela que ocorre a mediação e a formação das funções psicológicas superiores, caracterizadas pelos processos cognitivos característicos à espécie humana, a única a lidar com a comunicação verbal (VIGOTSKI, 1989).

O professor deve, portanto, atuar como mediador do desenvolvimento da criança. Ele precisa estimular a criança e contribuir, de um modo mais efetivo, para o seu processo de desenvolvimento. O papel do professor como mediador pode ser esclarecido a partir da perspectiva de Pimentel (2012, p. 71) o qual afirma que “mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades do educando”. Em uma mesma linha de raciocínio, Libâneo (2004) indica que mediar significa promover a aprendizagem e permitir aos educandos a apropriação de conceitos. O professor como mediador, portanto, deve interagir com o indivíduo, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2007) a mediação envolve todo o processo de interação existente entre o indivíduo e o seu meio social a partir da utilização do sistema de signos, símbolos e instrumentos. Assim, o professor como mediador deve utilizar todos os elementos presentes no sistema cultural para promover a aprendizagem da criança.

É a partir desta perspectiva que o professor deve estar atento a todos os signos que são compartilhados pelo ambiente escolar, pois muitas vezes, a criança com síndrome de Down sofre estigmas diversificados por meio do qual há a internalização do signo “defi-

ciente” ou “de pessoa com Síndrome de Down”. A falta de consciência do professor acerca dos aspectos sociais e simbólicos que perpassam a cultura escolar faz que a criança fique aprisionada pelo conjunto linguístico que a coloca em uma condição de incapacitada. Como consequência, os professores muitas vezes reduzem excessivamente o nível das atividades escolares realizadas e há uma redução do grau de interação da criança com os seus colegas (GAAD, 2003).

Tal realidade contraria os princípios da perspectiva histórico-cultural, que considera que a criança com qualquer tipo de necessidade educacional especial deve ser estimulada em suas potencialidades (PIMENTEL, 2012). No caso da criança com síndrome de Down, o professor deve atuar como mediador da aprendizagem e encontrar caminhos alternativos, que não sejam tão visíveis ou facilmente tangíveis, mas que estão disponíveis no ambiente da criança. Para isso, é necessário que ele descubra os instrumentos favoráveis ao processo de mediação da criança, bem como reconheça cada uma das potencialidades, a fim de que ele possa utilizar as práticas que sejam correspondentes com a promoção do desenvolvimento da criança com síndrome de Down, as quais devem ser específicas a cada criança.

3 DOS PARÂMETROS LEGAIS À PRÁTICA DOCENTE

No que se refere ao atendimento escolar das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, houve um expressivo aumento no número de matrículas entre as pessoas com deficiência na rede regular e municipal de ensino, o que representou um aumento de 93% no ano de 2015 em relação ao ano anterior e de 400% ao considerar o número de matrícula nos últimos 12 anos nas redes públicas de ensino (MEC, 2015). Esta realidade tem ocorrido, em especial, em decorrência das legislações nacionais e internacionais que amparam a educação especial no Brasil e no mundo.

Entre as legislações de amparo legal às pessoas com deficiência, é possível citar como exemplos a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Decla-

ração de Jomtien (UNESCO,1990). Ambas afirmam a necessidade de Educação para Todos, ressaltando o direito à educação como de fundamental importância para indivíduos do mundo inteiro. Há ainda outras declarações importantes, como a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência (1999) e a Carta do Terceiro Milênio em Londres (1999). No âmbito da educação inclusiva, é imprescindível destacar a Declaração de Salamanca (1994) como um marco histórico na área educacional, uma vez que foi ela que primeiro abordou a importância de assegurar e garantir a educação das crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

No âmbito das legislações nacionais, é importante destacar a Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 206, afirma a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino”. Em seu artigo 208, inciso II, define que “o atendimento educacional especializado deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino”. Também deve-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece o direito à educação e à matrícula de pessoas com Necessidades Educacionais preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar do amparo legal, há obstáculos para incluir os estudantes com deficiência na rede regular de ensino. De um lado, os pais nem sempre estão conscientes dos seus direitos. Do outro, as escolas dificultam o papel da inclusão ao negar a matrícula do estudantes com deficiência. Gilmore, Campbell e Cuskelly (2003a), ao realizar uma pesquisa na Austrália com 2053 pessoas da comunidade civil e 538 professores, identificaram que a maioria dos dois grupos (professores e membros da comunidade) afirmam existir um benefício educacional, social e emocional na inclusão a partir da inserção da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino.

No entanto, apenas aproximadamente 20% dos dois grupos indicaram que a rede regular de ensino

é a melhor opção para estas crianças; entre os professores entrevistados, os educadores da Educação Infantil eram mais propensos a aceitar a inclusão do que os professores do Ensino Fundamental.

Os dados da pesquisa de Gilmore, Campbell e Cuskelly (2003a) se apresentam de modo paradoxal, uma vez que apesar dos professores reconhecerem teoricamente a importância da educação inclusiva, eles não admitem que a escola regular é o melhor espaço para a inserção das crianças com síndrome de Down, demonstrando o abismo existente entre os conhecimentos teóricos e a prática docente.

Tal realidade pode ser também percebida a partir do trabalho de Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003b) realizada com estagiários de pedagogia. A pesquisa tinha o objetivo de identificar a influência da formação profissional na mudança de atitudes destes profissionais. Os resultados demonstraram que no início do curso, os entrevistados tendiam a ter uma concepção estereotipada da criança com síndrome de Down e na medida que eles se tornavam mais capacitados, ou seja, no período final do curso, eles possuíam conhecimentos mais precisos sobre a inclusão e sobre a síndrome de Down, mas eram menos empáticos para lidar com essas crianças, ou seja, a capacitação e o conhecimento não eram suficientes para assegurar a inclusão escolar (CAMPBELL; GILMORE; CUSKELLY, 2003b).

Os dados são convergentes com os estudos de Rainforth (2000), Scruggs e Mastropieri (1996) e Forlin e Hattie (1996), os quais identificaram que os professores, embora sejam a favor da inclusão, são resistentes à prática da educação inclusiva. De acordo com Pierson e Howell (2016) há aspectos que influenciam nas atitudes de professores em relação a inclusão escolar, tais como: o modo como eles percebem a deficiência e o treinamento que recebem para lidar com a pessoa com necessidade educacional especial.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) pesquisaram o discurso dos professores no processo de inclusão escolar em crianças que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas das redes públicas em Marabá - PA. Os autores identificaram que, embora os professores problematizem as questões relativas entre

o normal e o patológico, compreendendo uma relação dialética entre estes dois conceitos, eles segmentam a deficiência e a estratificam em termos de “mais aguda”, “mais leve”, colocando as crianças com dificuldades em um lugar de “deficiente” ou de “preguiçoso”, o que influencia diretamente no desempenho da criança com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa de Gaad (2001), por sua vez, demonstra o modo como as concepções dos professores sobre a criança com síndrome influenciam diretamente na prática docente. Em sua pesquisa foi identificado que as práticas docentes com crianças com Síndrome de Down resumiam-se as atividades de colorir, desenhar e escrever seus próprios nomes ou algumas poucas outras palavras. As tarefas eram repetitivas; as crianças com síndrome de Down deviam escrever a mesma palavra 20 a 30 vezes, sendo que apenas temas como moral e higiene eram discutidos, como se o conhecimento da criança com síndrome de Down estivesse restrito à higienização e a realização de atividades educativas extremamente simples.

Nota-se que a maioria das escolas não está preparada para trabalhar com o contexto inclusivo, de modo que os pais e professores reduzem suas expectativas em relação aos alunos com deficiência, por classificá-los como: “criança com deficiência”, “incapacitada”, ou, simplesmente, “que tem síndrome de Down”. Não conseguem enxergar características que circunscrevam e definam a criança para além da estereotipia da doença (AMARAL, 1994). Tais concepções impedem que a criança seja verdadeiramente incentivada e vista como tendo um cérebro plástico e capaz de ser estimulado. Assim a atuação profissional do docente, muitas vezes ocorre de modo menos diretivo e mais assistencial; a mediação docente torna-se restrita, como se as crianças não fossem capazes de aprender (GAAD, 2003).

A pesquisa de Ferraz, Araujo e Carreiro (2010) constatou que os pais de crianças com deficiência esperam apenas que a escola ensine seu filho a ler e que facilite sua socialização. Os resultados apontam ainda que os professores não se sentem preparados para trabalhar com crianças com deficiência. Consonante com esta pesquisa, o trabalho de Oliveira-Menegot-

to, Martini e Lipp (2010), Lucisano e outros autores (2011) indicaram as resistências e preconceitos dos professores para lidar com a criança com síndrome de Down. O mesmo trabalho registra o despreparo da rede escolar de ensino em promover um ensino que seja inclusivo, ou seja, um ensino em que a escola esteja apta para receber o estudante com deficiência e não que exija que a pessoa com deficiência esteja apta a ser incluída na escola.

A falta de inserção das crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino reforça o estigma e faz que a pessoa com deficiência seja vista como uma exceção e que seja tratada de uma forma diferenciada. Esse tipo de tratamento limita o indivíduo e não estimula as suas potencialidades, como deveria ocorrer em uma educação inclusiva (CASTRO; PIMENTEL, 2009). Como consequência, as atividades realizadas com as pessoas com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, limitam o indivíduo à sua condição de deficiente, sem que haja qualquer extrapolação das suas capacidades.

Um dos elementos de extrema importância para inclusão da criança com síndrome de Down é a consciência dos professores acerca da síndrome, bem como a conscientização da plasticidade do cérebro de toda criança. Para a estimulação de uma criança com necessidade educacional especial, é necessário o planejamento diário das atividades, a cooperação, a execução de propostas lúdicas, a diversidade de materiais etc. Todos estes fatores contribuem para a educação inclusiva (CASTRO; PIMENTEL, 2009).

As questões evidenciadas demonstram aspectos importantes que devem ser problematizados; o primeiro aspecto é a divergência existente entre as Declarações da Unesco (1990, 1994) e o amparo legal no âmbito nacional em relação a educação inclusiva. Esta divergência torna frequente as rejeições das matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e impede que as políticas públicas de educação especial no Brasil sejam verdadeiramente implementadas.

A falta de inserção das crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, faz

que a pessoa com deficiência seja vista como uma exceção e seja tratada de uma forma diferenciada, sendo que o tratamento ofertado muitas vezes limita o indivíduo, contrariamente do que deve ocorrer em uma educação inclusiva (CASTRO; PIMENTEL, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre o processo de inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Para isso, foi discutido a definição da Síndrome de Down e o histórico desta patologia. O artigo também permitiu debater sobre a importância da mediação docente para a inclusão destas crianças e as limitações existentes neste processo.

A partir da pesquisa foi possível encontrar que os signos compartilhados por professores em relação a criança com Síndrome de Down, tais significações compartilhadas denotam que, embora eles sejam a favor da educação inclusiva, as práticas educacionais são limitadas a realização de atividades simples, tais como manutenção da higiene e a escrita do próprio nome. Tal concepção faz com que o indivíduo com síndrome de Down vivencie limitações em relação ao seu desenvolvimento, não por apresentar a trissomia no cromossomo 21, mas sobretudo, pelo conjunto de signos e significados compartilhados pelos professores e pelos membros de uma comunidade.

O processo de exclusão da criança com síndrome de Down reflete os valores de uma cultura extremamente excludente, a qual define os padrões de normalidade e exclui aqueles indivíduos que não obedecem o que se define enquanto norma. Nesse sentido, há a necessidade de debater sobre o processo de inclusão escolar, bem como, de formular capacitações docentes a fim de favorecer o modelo inclusivo, a fim de construir um modelo educacional mais democrático a partir dos parâmetros discutidos pelas legislações nacionais e internacionais da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40 jan-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em:10 jul. 2018.
- BAUER, Gary; ALLOT, Daniel. The last acceptable prejudice. **National Review on line**, october, 15, 2008.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez., 1996.
- BRASIL. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência**. Convenção da Guatemala. Guatemala, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. 9.ed. Porto Alegre, Mediação, 2013.
- CASTRO, Atonilma Santos; PIMENTEL, Susana Couto. Atendimento educacional específico: Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DIAZ *et al.* (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contextos sociais**: Questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p.303-312. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf>>. Acesso em:10 jul. 2018.

- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 5.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1943, 2002.
- DOWN, Jonh Longdon. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. **London Hospital Reports**, v.3, 1866. p.259-262.
- FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAUJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.16, n. 3, p. 397-414, dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-382010000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:10 jul. 2018.
- FORLIN, C.; DOUGLAS, G.; HATTIE, J. Inclusive practices: How accepting are teachers? International Journal of Disability, **Development and Education**, v.43, n.2, p.119-133, 1996.
- GAAD, Eman El Naggat. Educating children with Down's syndrome in the United Arab Emirates. **British Journal of Special Education**, v.28, n.4, dec. 2011. Disponível em: <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=43106e00-1b3e-4f82-840d-05beb7fdd72f%40sessionmgr4003&hid=4106>>. Acesso em:09 jul. 2018.
- GILMORE, Linda; CAMPBELL, Jennifer; CUSCKELLY, Monica. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, v.28, n.4, p.69-379, december 2003. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/files/310/10875683.pdf>>. Acesso em:09 jul. 2018
- GILMORE, Linda; CAMPBELL, Jennifer, CUSCKELLY, Monica. Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. **International Journal of Disability, Development and Education**, v.50, n. 1, 2003.
- GOFFMAN, **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982
- GUIMARAES, Marília Martins. Avaliação do eixo hipotalâmico-hipofisário-tireoidiano em crianças com síndrome de Down. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 78, n.4, p.259-260, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:10 jul. 2018
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em:05 jun. 2018
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.
- MAZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. São Paulo.: Cortez, 2005.
- NATIONAL Down Syndrome Society – IDSS. Down Syndrome Facts. **National Down Syndrome Society** Disponível em: <<http://www.ndss.org/Down-Syndrome/Down-Syndrome-Facts/>>. Acesso em:10 jul. 2018.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura Kolberg. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.22, n.1, p.155-168, apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:06 jul. 2018
- PELLEGRINI, A.D. **Observing children in their natural worlds**: a methodological primer. New Jersey: Erlbaum, 1996.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a síndrome de Down em Escola Inclusiva:** Mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. BPC na Escola. **Portal Brasil.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12291>>. Acesso em:06 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. **Portal Brasil,** março, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em:10 jul. 2018.

RIGHT DIAGNOSIS. Statistics about Down Syndrome. **Right Diagnosis.** Disponível em: <http://www.rightdiagnosis.com/d/down_syndrome/stats.htm>. Acesso em:05 jul. 2018.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M. Da filiação à inclusão: uma articulação entre psicanálise e educação. **Educação, cultura e trabalho,** Novo Hamburgo: Feevale, p.89-96, 2006.

PIERSON, Melinda R., HOWELL, Erica J. Pre-service teachers' perceptions of inclusion. **Academic Exchange Quarterly Fall,** 2006.

REHABILITATION InternationalL. **Carta para o Terceiro Milênio.** Londres: Assembléia Governativa da Rehabilitation International, 1999.

RAINFORTH, B. Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,** v.25, n.2, p.83-91, 2000.

SAAD, S.N. **Preparando o caminho para a inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em

relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003

SCHWARTZMAN, José Salomão. O sistema nervoso na Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J.S. (Org.). **Síndrome de Down.** 2.ed. São Paulo: Memnon, 2003. p.44-81.

SCRUGGS, T.E.; MASTROPIERI, M.A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, a research synthesis. **Exceptional Children,** v.63, n.1, p.59-74, 1996

SERRÃO, Maria do Carmo Nogueira. **Síndrome de Down:** uma abordagem psicossocial. Programa De Pós-Graduação de Enfermagem em Saúde Pública. Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em <<http://www.ccs.ufpb.br/ppgeold/dissertacoes2006/dissertacaomariadocarmo.pdf>>. Acesso em:09 jun. 2018

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: Etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia,** Paraná, v.6, n.2, p.167-176, jul-dez. 2002. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3304/2648->>>. Acesso em:10 jul. 2018.

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.,** São Paulo, v.20, n.3, p.264-271, Sep. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000300004&lng=en&rm=iso>. Acesso em:05 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais,** 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em:10 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

VIGOTSKI, **Teoria e método em psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. Interaction between learning and development. **Mind in Society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. p.79-91.

VIGOTSKI, **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**

superiores. Michael Cole *et al* (Org.). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. VIGOTSKI, A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

WUO, Andréa Soares. A construção social da Síndrome de Down. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v.6, n.11, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S167610492007000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2018.

1 Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia; Atuou como estagiária na área de Psicologia Hospitalar no Hospital Estadual da Criança (HEC). E-mail: lari.porto@gmail.com

2 Doutora em Educação pela PUC-RS; Mestre em Educação – UNIT; Graduada em Psicologia – UNIT; Líder do grupo de pesquisa: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano – UNIT. Professora dos cursos de graduação Psicologia, Publicidade e Jornalismo – Unit e de diversos cursos de pós-graduação lato-sensu. E-mail: meloliviab@gmail.com

3 Doutoranda em Psicologia na linha de Pesquisa Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais – UFBA; Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Adventista da Bahia – FADBA; Graduada em Psicologia pela Faculdade Rui Barbosa – FRB; Professora da Faculdade Santíssimo Sacramento – FSSS. Professora auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) E-mail: marianaleonesy@gmail.com

Recebido em: 26 de julho de 2018
Avaliado em: 30 de julho de 2018
Aceito em : 31 de julho de 2018

Produção

Editora Universitária Tiradentes

Impressão

Gráfica Gutenberg

Tiragem

200

Tipografia

Signika
Bebas Neue
Arial

Papel

Capa - Papel Supremo 250g/m²

Miolo - Papel Offset 90g/m²