

Programa de Apoio à Inclusão Escolar de Crianças com T21 (Síndrome de Down) Oferecido por uma Instituição de Apoio

Lídia Mara Fernandes Lopes-Tavares¹, Luíza Machado Baumgratz Delgado²,
Larissa Medeiros Marinho dos Santos³ e Maria de Fátima Minetto⁴

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei Minas Gerais, Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar criticamente a experiência da proposta e da implementação de um projeto que visa facilitar a inclusão de crianças com síndrome de Down (SD) em escolas regulares. O projeto foi desenvolvido dentro de uma instituição de apoio que trabalha o desenvolvimento de pessoas com Trissomia do cromossomo 21 (T21). A proposta do projeto tem como referencial teórico a abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner que propõe o desenvolvimento como um processo gerado pela interação recíproca entre a pessoa e seu contexto em um determinado tempo. Nessa perspectiva, considera-se benéfica essa interação que visa contribuir com o desenvolvimento das crianças com T21. Sendo assim, apresenta-se este estudo qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência do trabalho de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da fonoaudiologia, terapia ocupacional, pedagogia e psicologia, contando com encontros em grupo semanais e com o serviço de orientação de pais. A experiência permitiu observar o quanto o projeto foi crucial tanto no desenvolvimento de habilidades pertinentes à maior autonomia das crianças como na orientação das famílias, auxiliando no combate aos desafios e na busca por uma experiência escolar de qualidade para as pessoas com deficiência intelectual (DI).

Palavras-chave: inclusão escolar, psicologia, desenvolvimento, síndrome de Down

Program to Support the School Inclusion of Children with T21 (Down Syndrome) Offered by a Support Institution

Abstract: The present work aims to describe and critically analyze the experience of the proposal and implementation of a project that aims to facilitate the inclusion of children with Down syndrome in regular schools. The project was developed within a support institution that works on the development of people with Trisomy 21 (T21). The project proposal has as theoretical reference the Bioecological approach of Human Development of Bronfenbrenner that proposes development as a process generated by the reciprocal interaction between the person and his context at a given time. In this perspective, this interaction is considered beneficial, which aims to contribute to the development of children with T21. Thus, this

¹ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. *E-mail:* lidiamaralopes@gmail.com

² Psicóloga formada pela Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* lubaumgratz19@gmail.com

³ Docente do curso de Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei. *E-mail:* larissa@ufsj.edu.br

⁴ Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná. *E-mail:* fa.minetto@gmail.com

Submetido em: 07/09/2022. Primeira decisão editorial: 21/11/2022. Aceito em: 15/03/2023.

qualitative, descriptive study is presented, of the type of experience report of the work of a multidisciplinary team composed of professionals of speech therapy, occupational therapy, pedagogy and psychology, counting on weekly group meetings and the guidance service of parents, the experience allowed us to observe how crucial the project was both in the development of skills pertinent to the greater autonomy of children and in the orientation of families, assisting in combating challenges and in the search for a quality school experience for people with intellectual disabilities.

Keywords: school inclusion, psychology, development, Down syndrome

Introdução

É possível observar avanços com impactos significativos em relação à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade de um modo geral. Isso se deve a alguns fatores, como o avanço da medicina, luta de familiares e militantes da causa, maior protagonismo das próprias pessoas com deficiência e avanço de políticas públicas. Com relação a esse último, tem-se como exemplo recente nessa história a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), um marco no sentido de assegurar direitos essenciais para esse público.

Apesar desses avanços, é necessário lembrar que a luta pela inclusão se faz necessária na medida em que o preconceito em relação ao diferente percorre a história das sociedades. Um dos pontos importantes a se mencionar nessa luta são os movimentos e trabalhos realizados por instituições do terceiro setor que oferecem suporte à sociedade, principalmente às pessoas com deficiência e às suas famílias.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar criticamente a experiência da proposta e da implementação de um projeto que visa facilitar a inclusão de crianças com síndrome de Down (SD) em escolas regulares. Este serviço de inclusão acontece no Instituto Mano Down, que se localiza no município de Belo Horizonte, uma instituição que trabalha com inclusão de pessoas com síndrome de Down. Atualmente sua proposta

tem o foco de potencializar o desenvolvimento de pessoas com a trissomia e pessoas com deficiência intelectual (DI), acompanhando todo o percurso de vida delas e de seus familiares (Gontijo, 2012, 2015).

A instituição é, principalmente, referência em atendimento às pessoas com T21, o que se justifica tanto pelo nome da instituição quanto pela exclusividade do atendimento a esse público durante vários anos, fazendo com que permaneça, atualmente, majoritariamente pessoas com Down no público atendido. Portanto, para esse artigo e para a construção da proposta e implementação do projeto aqui mencionado, focou-se nessa síndrome.

A Trissomia do cromossomo 21 (síndrome de Down) é uma alteração genética no cromossomo 21. Apesar de haver citações anteriores, foi apenas em 1866 que ela foi reconhecida como manifestação clínica pelos trabalhos do médico Langdon Down, e em homenagem a ele a síndrome recebeu seu sobrenome (Pereira-Silva & Dessen, 2002). Desde então muitos avanços foram notados em relação à síndrome, tanto no campo teórico, com muitos estudos sendo produzidos, quanto em diversas outras áreas da prática.

Um exemplo desses avanços pode ser percebido inclusive em relação ao próprio nome dado à síndrome, pois atualmente ela também é chamada de Trissomia do cromossomo 21, ou apenas T21, pois alguns estudiosos consideram que a palavra *Down* pode ter um sentido pejorativo por seu significado em inglês, que é “para baixo” (Minetto & Bermudez, 2017). Dessa forma, as mudanças em relação a tal nomenclatura parecem indicar avanços no combate à estigmatização do público com síndrome de Down, estigma que pode ser considerado uma das barreiras para a inclusão escolar discutida neste artigo.

Existem algumas características intrínsecas à T21 como, por exemplo, a hipotonia e a DI: essas e outras características tornam o desenvolvimento da criança com T21 diferente do desenvolvimento de outras crianças. Muitas vezes, em decorrência dessas diferenças, a família de uma pessoa com SD enfrenta diversos desafios ao longo da vida desse indivíduo: na primeira infância, uma das principais dores das famílias é a inclusão escolar. Para fins didáticos e de uma discussão mais aprofundada, para esse trabalho escolheu-se focar nesse recorte: desafios da inclusão escolar.

Inicialmente, pode soar contraintuitivo que uma instituição não educacional faça uma proposta de inclusão escolar, ou seja, de que forma uma instituição para pessoas com SD se propõe a ser inclusiva. Porém, parte-se da visão de Paulo Freire de uma escolarização para além dos muros da escola, uma vez que a aprendizagem se dá a todo momento desde o nascimento do indivíduo até a sua morte. A escola atual tem ainda suas dificuldades com o processo de inclusão de pessoas com deficiência e, uma vez que ela pode ser considerada um ensaio para a vida, garantir a inclusão escolar se relaciona a um futuro mais inclusivo com a participação de pessoas de desenvolvimento tanto típico como atípico. Nesse contexto, um dos objetivos da instituição é oferecer o suporte necessário, seja para a sociedade, para a família e, principalmente, para a pessoa com deficiência para que a inclusão aconteça de fato (Freire, 2015).

A inclusão escolar está bem distante de uma realidade que realmente possa ser chamada de inclusiva: mesmo podendo-se observar avanços ao longo da história da educação, ainda há muito a ser feito. A educação é elitizada desde seus primórdios: de forma segregada e individualizada, apenas os filhos homens da classe dominante tinham acesso ao ensino, com o objetivo de serem instruídos sobre como desempenhar os papéis que lhes eram encarregados na sociedade. No Brasil, essa realidade de uma escola elitista ainda era vista no Brasil Colônia e Império, pois a educação era privilégio de poucos (Aranha, 1996).

Foram muitas as conquistas de acesso à educação desde então, consequência de muitas lutas. Atualmente, a educação é um direito de todos os brasileiros, inclusive com matrícula compulsória para crianças de 4 a 17 anos (Lei nº 10.172/2001). Assim, com o avanço no acesso à educação, as pessoas com deficiência também foram conquistando alguns espaços.

Pimentel (2007) descreve que é possível delimitar a inserção da pessoa com DI na escola, a partir de três paradigmas: segregação, integração e inclusão. No paradigma segregacionista, prevalece a escolarização em escolas diferentes, chamadas de especiais — escolas que atendem apenas alunos com deficiência, e escolas regulares — escolas que atendem os demais alunos. No paradigma

da integração, tem-se como marco histórico a Declaração de Salamanca, que continha propostas inclusivas, mas, na prática, ainda predominavam classes especiais dentro das escolas regulares. E no paradigma da inclusão, a proposta é que todos estejam juntos nas mesmas salas e em todos os ambientes do contexto escolar, buscando repensar e reestruturar o sistema educacional de forma a atender às necessidades de todos os alunos.

As pessoas com DI são historicamente excluídas do contexto escolar, por muito tempo sendo segregadas em escolas especiais, apesar de atualmente sua inclusão ser um direito garantido por lei (Silva et al., 2021). Porém, na concepção de inclusão da instituição em questão, todos os participantes desse processo são beneficiados com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares (Lopes-Tavares, 2016).

Especificamente para a pessoa com deficiência, esse ganho já era defendido por Vigotski (1997) no final do século XIX. Diante disso, assume-se aqui a inclusão escolar como “ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola” (Mendes, 2017, p. 66) e, utilizando como referencial teórico a abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1977, 1979, 1992, 1996, 2011), nasceu a proposta do projeto.

O modelo proposto por Bronfenbrenner concebe o desenvolvimento sob uma perspectiva pluralista: o seu foco de análise varia desde os processos genéticos ou fisiológicos até os culturais e de interações sociais. Propõe que as características da pessoa, em um dado momento de sua vida, são funções conjuntas dos atributos individuais e do ambiente ao longo do curso de sua vida, naquele dado momento (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1992, 1996, 2011).

O autor defende que o desenvolvimento constitui uma interação recíproca entre a pessoa e seu contexto no decorrer do tempo, ou seja, a partir de interações recíprocas nos processos. O ser humano é participante ativo e cria o ambiente no qual está inserido, não sendo assim possível

dissociar o resultado desse processo das redes sociais onde estão inseridos (Bronfenbrenner, 1943). Ele é constituído por meio de quatro núcleos que ele considera serem inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (modelo PPCT) (Bronfenbrenner, 1996, 2011).

Em relação ao *Processo*, Bronfenbrenner e Ceci (1994) o definem como uma interação ativa e presente por um período considerável de tempo, cujos exemplos podem ser encontrados “na relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento e experiências novas” (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 574, tradução livre).

O conceito de *Pessoa* será dado pela subjetivação das experiências às quais o indivíduo foi exposto ao longo da vida, que será responsável pela formação de suas convicções e posicionamentos perante o ambiente no qual está inserido (Bronfenbrenner, 2011). Nesse sentido, é importante ressaltar novamente a interação recíproca entre os conceitos de Pessoa e Contexto, este último sendo composto pelas oportunidades que serão oferecidas ao indivíduo ao longo da vida, que terão impacto na formulação de sua forma de enxergar a si mesmo e o mundo. A reciprocidade presente nessa relação é importante para a reflexão sobre o potencial apresentado pelo contexto atual da pessoa com deficiência.

A valorização do potencial do indivíduo pelo seu contexto impactará na presença dessa valorização por si mesmo, assim como o posicionamento do indivíduo perante seu meio levará a impactos sobre a forma como será visto. Neste cenário, o impacto recíproco entre o polo individual e coletivo ainda perpetua ideais preconceituosos relacionados à pessoa com deficiência. A crença de limitações pré-estabelecidas no desenvolvimento destes é uma visão social muitas vezes incorporada ao indivíduo e sua família, que agirão de acordo com estes paradigmas e contribuirão, muitas vezes de forma inconsciente, para a manutenção desta realidade excludente. No entanto, é interessante ressaltar que este mesmo impacto recíproco pode representar

um potencial para reversão do quadro de exclusão, uma vez que mudanças inclusivas em um dos polos gerarão impactos positivos no outro. Assim, conhecer essas particularidades, bem como os seus padrões de interação, se torna fundamental para a promoção de mudanças que favoreçam o protagonismo das pessoas com deficiência, no processo de inclusão escolar e participação das famílias.

O conceito de Tempo envolverá os conceitos de Pessoa, Contexto e Processo, sendo definido como os sentidos históricos em que as mudanças ocorrerão, podendo relacionar-se a contextos mais voltados para o âmbito individual ou para o coletivo. Nesse sentido, Bronfenbrenner (2011) destaca a importância do fator tempo individual e cronológico no processo de desenvolvimento da pessoa. Seu foco não é nas ações da pessoa, mas principalmente nas mudanças ocorridas no ambiente: as pressões sociais, as questões familiares e as questões culturais (Bronfenbrenner, 2011).

Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam a concepção de que o macrotempo (o tempo histórico), relacionado a eventos ou mesmo à mudança de concepções e expectativas históricas, pode afetar o resultado dos processos desenvolvimentais. De uma geração para outra, as modificações históricas afetam a forma como a geração atual age em relação a um tema, como nas concepções e crenças em relação à pessoa com deficiência. Desta maneira, a forma do impacto das mudanças no percurso da vida sobre as famílias, sejam elas parte de um contexto social maior ou mais específicas do núcleo, contribui para a resignificação destas sobre a sua própria história, assim como se relacionam às concepções e práticas adotadas frente ao contexto de inclusão discutidos neste trabalho.

O Instituto Mano Down entende a inclusão como fenômeno social, pois pessoas com deficiência não encontram na sociedade os mesmos acessos que as outras pessoas, e a inclusão se torna possível quando há algum processo de transformação social (Carvalho-Freitas et al., 2018). Seguindo tal direcionamento, cada atividade proposta pelo Instituto visa contribuir para a transformação social através de novas oportunidades às pessoas com SD e DI, em contraposição ao sistema excludente no qual se encontram na sociedade atual. A instituição

oferece programas e atividades que dão suporte desde o momento em que a família recebe a notícia (seja ainda enquanto gestação ou no pós-parto), passando por todas as fases do desenvolvimento até chegar ao envelhecimento.

Diante do exposto acima e com base no referencial mencionado, foi elaborada a proposta de um projeto de apoio à inclusão escolar de crianças com T21, oferecido no contraturno escolar por uma instituição de apoio ao desenvolvimento desse público.

Método

O presente trabalho trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, do tipo relato de experiência, que teve como objetivo descrever e analisar criticamente a experiência da proposta e da implementação de um projeto que visa facilitar a inclusão de crianças com SD em escolas regulares. Importante ressaltar que, por se tratar de um relato que não teve intenção de pesquisa, não houve submissão ao comitê de ética, conforme Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde:

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito (Resolução n. 510, 2016, p. 1).

A construção do projeto incluiu um convite às famílias frequentadoras da instituição com o objetivo de fazer um levantamento das demandas e dos seus desafios; a busca na literatura especializada da área para a fundamentação teórico-prática. E na fase de aplicação ocorreu planejamento/projeto e aplicação das atividades e o registro destas atividades.

Local

O projeto aconteceu em uma instituição de apoio ao desenvolvimento de pessoas com a T21, localizada em Belo Horizonte – MG.

Participantes

Das atividades que geraram os registros, tanto de levantamento de demandas e desafios quanto de aplicação da proposta, participaram familiares de crianças não apenas na fase escolar, mas também das que já passaram desse período. Realizou-se um convite para esse público dentro de grupos de WhatsApp de familiares da instituição onde o trabalho aconteceu. Para a fase de implementação das atividades propostas, o público foi crianças de 3 a 7 anos com SD atendidas pela instituição.

Equipe

As profissionais que realizaram o projeto compuseram uma equipe multidisciplinar que contou com a atuação de duas psicólogas, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional e uma pedagoga. A escolha dessa composição foi feita de acordo com uma análise das necessidades das crianças atendidas pela instituição, de forma a garantir uma maior abrangência das demandas apresentadas dentro das frentes propostas pelo projeto.

Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

O primeiro passo para a construção do projeto direcionado para a fase escolar dessas pessoas foi realizar um levantamento dos principais desafios relacionados à inclusão de pessoas com SD na escola e em todo o processo que envolve sua escolarização. Para esse levantamento, foi proposta a realização de três rodas de conversa com familiares de crianças em fase escolar e de familiares que os filhos já passaram dessa fase. Após a realização das três rodas, foram realizados momentos de *brainstorm* entre as psicólogas responsáveis pelo projeto e, utilizando análise de conteúdo, foram delimitadas três categorias de desafios que foram mais mencionados pelas famílias: 1- Dificuldades no processo de alfabetização dentro do espaço escolar; 2- Falta de informações com relação aos direitos das crianças; 3- Professores e equipe escolar sem capacitação para atuarem com seus filhos.

Após esse levantamento, realizou-se uma

busca na literatura sobre cada um desses desafios mais citados. Essa busca se deu no sentido de embasar e buscar estratégias para minimizar o sofrimento das pessoas e de suas famílias em cada parte desse processo e criar facilitadores para que a inclusão aconteça de fato. A partir dessa busca, aconteceu mais uma discussão entre as profissionais responsáveis pela criação e implementação do projeto.

De forma a atender às principais demandas levantadas com os familiares e seguindo abordagem Bioecológica do desenvolvimento, constata-se que para a proposta desse projeto é importante considerar os aspectos genéticos, biológicos, experienciais e singulares de cada um, ou seja, no caso aqui considerando a sua relação com o desenvolvimento. Com base no que foi exposto anteriormente, a proposta final do projeto foi atuar por meio de cinco frentes diferentes: 1- Atendimento pedagógico; 2- Oficina multidisciplinar; 3- Capacitação de profissionais nas escolas; 4- Orientação de pais; e 5- Intervenções escolares.

Os atendimentos pedagógicos, por serem ministrados exclusivamente pela pedagoga, estavam sob sua responsabilidade, porém com a possibilidade do levantamento de demandas individuais que pudessem ser trabalhadas posteriormente no contexto grupal. O desenvolvimento da criança era monitorado de forma qualitativa a partir dos avanços observados nas atividades e da comunicação com a família e equipe escolar. Cada atendimento era registrado por escrito, para posteriormente embasar relatórios semestrais entregues às famílias.

A Oficina Multidisciplinar contava com a participação de todas as profissionais no planejamento das atividades, separo dos materiais e na prática com as crianças. Eram realizados relatórios com os registros de cada sessão, que continham as propostas, a metodologia de trabalho, os objetivos e os recursos necessários, assim como as crianças que estavam presentes e o desempenho de cada uma na proposta apresentada.

Semestralmente foram enviados relatórios às famílias, contendo o desenvolvimento de cada uma, a partir dos avanços apresentados e dos pontos que ainda apresentam dificuldade no seu desempenho. Vale ainda ressaltar que a importância da frequência às atividades era frisada aos responsáveis para que o trabalho pudesse obter a continuidade proposta e,

no caso de faltas não justificadas, era realizado um contato com a família.

A proposta de capacitação dos profissionais contou com reuniões e palestras, em formato presencial e *on-line* (durante a pandemia), para a discussão sobre a metodologia de inclusão escolar a partir de práticas que podem ser adotadas para ampliar o potencial de inclusão das instituições. Em geral, as demandas surgiam das próprias escolas; em outros casos, era intermediada pela família de um atendido que também era aluno da instituição. A partir das reuniões eram realizadas atas com o tema do assunto para controle interno do projeto, além de funcionar como base para novos encontros e temáticas para a articulação com os profissionais das escolas.

A orientação de pais era realizada a partir de demandas individuais trazidas pelos pais das crianças do projeto, fazendo com que cada caso fosse analisado em separado e que as devidas providências fossem tomadas pelos pais de acordo com cada especificidade. Foram realizados registros das reuniões para acompanhamento a longo prazo, de acordo com os objetivos e metas traçados em conjunto para aquela criança. Por fim, as intervenções escolares realizaram a mediação entre o projeto e instituições escolares para a intervenção no caso de um aluno específico, com suas respectivas demandas de acordo com o caso. De acordo com a demanda, poderiam ser realizadas reuniões remotas ou visitas de observação escolar, sempre acompanhadas do registro em prol do acompanhamento da evolução do caso.

Procedimentos de Análises de Dados

As rodas de conversa foram registradas e, a partir dos registros, realizou-se uma análise de conteúdo com base no método proposto por Bardin (2011). A autora define a análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando à obtenção através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48). Para a análise das atividades já na fase de implementação, utilizou-se também análise de conteúdo.

Resultados e Discussões

A partir do referencial teórico, serão descritas as frentes uma a uma, detalhando a proposta e alguns dos resultados da implementação de cada uma delas.

Atendimento pedagógico: atendimento realizado direcionado para as individualidades de cada atendido com foco nas dificuldades acadêmicas apresentadas ao longo do percurso escolar. O acompanhamento funciona de forma semelhante ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). São atendimentos semanais e individuais ou em pequenos grupos, realizados diretamente apenas pela pedagoga. Nesses atendimentos são trabalhadas atividades direcionadas para compensação do processo de formação acadêmica, considerando as particularidades de cada indivíduo. Nesse caso, entende-se que o fator Pessoa descrito por Bronfenbrenner está em foco, pois ele defende que as características individuais de uma pessoa, suas variáveis genéticas, biológicas, seu perfil, sua personalidade, seus recursos cognitivos têm impacto no seu desenvolvimento.

Entre os atendimentos realizados, foi oferecido apoio à alfabetização a partir de uma atenção especializada no déficit específico daquela criança. Dentro desse contexto, é possível relatar o caso de uma criança cuja família estava com dificuldades para encontrar um atendimento especializado que dê suporte na alfabetização e, após o início dos atendimentos, obteve o fortalecimento dos pré-requisitos necessários para a leitura.

Oficinas multidisciplinares: oficinas em grupo com ocorrência semanal, contando com a presença síncrona de uma graduanda em psicologia, uma terapeuta ocupacional, uma fonoaudióloga e uma pedagoga. O objetivo é promover atividades lúdicas que favoreçam a interação e o desenvolvimento de crianças com T21 em pequenas turmas, divididas inicialmente utilizando-se o critério da idade e, posteriormente, o de nível de desenvolvimento nos âmbitos cognitivo e social, a partir de um consenso na percepção das profissionais sobre o desempenho das crianças nos primeiros encontros.

Após a implementação dessa atividade, foram realizadas apenas duas oficinas no formato

presencial, pois logo após este início deu-se a pandemia de Covid-19. Assim, foi necessário adaptar as atividades para o formato remoto, buscando temáticas que fossem acessíveis às famílias, com materiais que pudessem ser encontrados em casa. Eram realizadas chamadas de vídeo com a presença das crianças e o auxílio de seus cuidadores, e tais encontros se tornaram uma maneira de manter a proximidade com as famílias e oferecer suporte educacional a um público que, em sua maioria, estuda em escolas públicas e estava sem apoio algum devido à pandemia. Entre as atividades propostas estavam caças ao tesouro com materiais encontrados em casa, oficinas de sucata, gincana com trabalho de cores e formas de objetos, confecção de biscoitos caseiros, oficina de massinha caseira, colagem, trabalho com parlendas e plantação de feijões.

Como pode ser observado, buscou-se a maior variedade de atividades possível visando entreter as crianças em um contexto *on-line* dificultador, além de desenvolver habilidades lexicais, cognitivas, comunicativas e sensorio-motoras. Além de trabalhar o núcleo Pessoa, proposto por Bronfenbrenner, as oficinas também tinham como objetivo trabalhar os Processos: tanto os de interação entre as crianças participantes quanto também das crianças com as proponentes e com cada um dos objetos escolhidos para cada atividade. Além disso, a participação dos cuidadores nas oficinas proporcionou um momento de interação familiar diferenciado em relação à rotina comum, ressaltando mais um elemento importante no trabalho dos Processos, além de também ser trabalhado indiretamente o Contexto em que essa criança está inserida. Assim, o estímulo do desenvolvimento dessas crianças foi dado através da oferta de diversas oportunidades interacionais.

A partir das oficinas foi possível perceber que o contexto grupal contribuiu para que cada criança desenvolvesse a habilidade necessária de acordo com a sua dificuldade específica, assim como o potencial de um auxiliou no desenvolvimento do déficit de outro. Crianças que tinham dificuldade na socialização, mas com um bom repertório cognitivo, eram auxiliadas por outras com maiores habilidades sociais. Ao mesmo tempo, as atividades em grupo trabalharam a

cooperação entre pares no cumprimento das tarefas, contribuindo não só para o aspecto social como para o cognitivo que é apresentado fortemente no contexto escolar, ratificando, assim, a importância das interações (processos) de Bronfenbrenner (1996) e o quanto as interações sociais impactam no desenvolvimento de uma pessoa.

Além do impacto às crianças, é importante ressaltar o quanto as oficinas impactaram também a rotina dos cuidadores: foram diversos os relatos sobre a maior leveza que a presença dos encontros semanais *on-line* trouxeram aos dias da família no contexto da pandemia, uma vez que eram também momentos de descontração, risadas e distração para os cuidadores. Aqui vê-se o impacto no contexto, proposto por Bronfenbrenner.

Capacitação de profissionais: essa proposta se justifica com base no que já foi dito anteriormente sobre a escassez de formação no tema em cursos de formação de professores (Lopes-Tavares, 2016; Vale, 2020), e pela demanda de instituições e profissionais da área, que procuravam a instituição buscando capacitação para os seus profissionais. Essa frente é de suma importância, pois tem como principal público os professores, e muito se sabe sobre a importância desse profissional nesse processo. Vale (2020) realizou uma pesquisa afirmando que, quando há busca de possibilidades como alternativas de aproximação desse aluno, dando condições necessárias para que o processo aconteça e permitindo que esses estudantes demonstrem sua capacidade de aprender e se desenvolver, são dadas práticas que impactam de forma positiva os alunos. As autoras Lopes-Tavares (2016) e Vale (2020) também afirmam que, apesar da escassez em sua formação básica, esse conhecimento pode ser construído dia a dia no contato direto com o aluno.

Foram propostas, assim, algumas formas diferentes para capacitar esse profissional: palestras, preparadas de acordo com a demanda e ministradas por profissionais capacitados em cada um dos temas; cursos de capacitação oferecidos dentro da instituição sobre temas específicos e também ministrados por profissionais gabaritados; eventos de capacitação como congressos e simpósios organizados pela instituição; capacitações dentro

das escolas, tanto de sensibilização sobre o tema como também de conhecimento em relação à parte técnica e prática da inclusão. A escola é, para Bronfenbrenner, um microsistema da criança, o que também justifica a proposta de intervenções no contexto escolar. A capacitação desses profissionais atua diretamente no principal agente quando se fala em inclusão no contexto escolar: o professor. Neste sentido, Lopes-Tavares (2016) afirma que:

O papel do professor será de suma importância, pois é ele quem está no controle das atividades e das situações, na maioria das vezes. Uma atitude em relação à criança com deficiência pode ser fator decisivo no seu desenvolvimento, pois legitima os valores, crenças que orientam o comportamento e as relações, bem como também as crianças influenciarão a vida do professor que terá contato com elas (p. 13).

Entre os eventos realizados, cita-se uma reunião de capacitação em formato *on-line* devido à pandemia, realizada via chamada de vídeo com a equipe de profissionais da escola de um dos nossos educandos. Nessa reunião, teve-se a finalidade de apresentar o projeto assim como levantar, em conjunto, os principais desafios referentes à inclusão escolar, assim como possíveis alternativas para driblá-los. Sendo assim, o resultado foi uma troca de experiências a partir de uma composição multidisciplinar da reunião, que agregou resultados construtivos tanto para a escola quanto para a equipe do projeto. As ações também contaram com várias palestras e cursos oferecidos pela instituição para a sociedade e profissionais de um modo geral, junto a palestras específicas para escolas pontuais, de acordo com a demanda apresentada.

Orientações individuais às famílias: a família é um dos pilares para que o processo de inclusão aconteça. É muito comum acontecer cenas de segregação, exclusão ou de falhas na inclusão que, muitas vezes, ocorrem em decorrência da falta de conhecimento da família em relação aos seus direitos, ou seja, há uma falha na comunicação entre o Micro e o Macrossistema. Dessa maneira, a falta de acesso à informação correta pode atrapalhar o processo de inclusão, o que levou à proposta de

orientação sobre casos específicos tanto no que diz respeito à garantia de direitos como também às ações e intervenções práticas, que se tornam fundamentais neste contexto.

Há inúmeras pesquisas que abordam o papel da família no desenvolvimento com o olhar da abordagem Bioecológica do desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (Pereira-Silva & Dessen, 2002; Spinazola, 2020; Correa et al., 2018; Minetto & Löhr, 2016). O Microssistema se refere a “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). A partir deste conceito, é possível inferir que o núcleo familiar constitui o primeiro Microssistema que o sujeito tem contato, e no caso de pessoas com DI, pode ser um com os quais ela passa a maior parte do seu tempo e contribuirá, através de interações recíprocas, para o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, os agentes deste processo de formação da subjetividade devem ser considerados no desenvolvimento do indivíduo, visando a valorização de suas potencialidades em meio às dificuldades que podem ser enfrentadas no processo. De acordo com Silva et al. (2021, p. 138), “considerar as experiências e as percepções do sujeito e da sua família acerca da inclusão escolar contribuem para o aprimoramento do processo, assim como beneficiam o aprendizado e a superação da segregação de pessoas com deficiência nesse ambiente”.

As orientações partiam tanto por demandas espontâneas quanto demandas percebidas pela equipe profissional parte do projeto. Como já mencionado, a alfabetização é um desafio para famílias de crianças com T21 e, nesse sentido, alguns familiares entendiam que seus filhos precisavam ser retidos na educação infantil, retenção justificada pelo amadurecimento e pelo fato de ainda não terem conquistado habilidades bases para o processo de alfabetização. Esse era um dos assuntos que mais surgiam como demanda para a frente de orientação familiar proposta no projeto. Cada caso era analisado individualmente, discutido com as profissionais que atendiam aquela criança e, como parte da orientação, era exposto para a família os prós e contras das

possíveis decisões; a partir daí, ficava a cargo da família a tomada de decisão. Outra dúvida que aparecia com frequência era a de acompanhamento de profissional de apoio: nesse sentido, era exposto para a família sobre as questões legais que envolvem o processo, impactos no desenvolvimento da criança e questões pedagógicas, sempre analisando os casos de forma individual.

Intervenção escolar: a proposta foi inviabilizada pela pandemia de Covid-19, pois o objetivo era a realização de visitas periódicas às escolas para que pudesse ser avaliado o contexto como um todo, superando as limitações de uma análise baseada apenas no relato das famílias ou dos profissionais da escola. As intervenções deveriam, assim, promover a possibilidade de observar na prática a realidade de cada uma das escolas e de como o processo de inclusão acontecia. Como discutido anteriormente, os sistemas se influenciam mutuamente e essa interação está em constante modificação. É necessário, portanto, compreender o processo escolar da criança considerando as especificidades presentes no mesossistema formado pelo contexto familiar e escolar, considerando também a subjetividade da criança em constante contato com tais modificações. Neste trabalho, é importante que as necessidades de todos os agentes envolvidos sejam levadas em consideração, visando a identificação de demandas como orientação familiar, capacitação de profissionais, intervenções e adaptações em contextos e atividades específicas da escola e a compreensão da cultura familiar e escolar como um todo.

As cinco frentes foram propostas considerando os desafios vividos aliados ao referencial teórico, na busca de aliar teoria e prática como forma de potencializar ainda mais o impacto do que foi proposto. Considerando o paradigma do exossistema, a expansão do trabalho de inclusão para além dos portões da escola é importante: não só os alunos da escola, como suas famílias, devem ser envolvidos no processo uma vez que, em constante interação, esses sistemas impactarão e serão impactados pelas mudanças que serão promovidas. Compreende-se, portanto, que este é um processo complexo, mas que com orientações e intervenções adequadas, considerando as necessidades e

potencialidades que o cotidiano apresenta, torna mais próxima uma concretização eficaz das propostas de inclusão escolar.

Quando a criança é incorporada a dois ou mais ambientes de interação, principalmente com o início do processo escolar, compreende-se as suas relações em um contexto de Mesossistema, e a qualidade das interações neste período promove uma participação mais ativa da criança na comunidade em que está inserida. Segundo Martins e Szymanski (2004, p. 67), “Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte”. Como citado anteriormente, infelizmente ainda é comum se observar a restrição de espaços de convivência em comunidade em relação à participação das pessoas com DI. Assim, as oportunidades de ampliação do mesossistema se tornam reduzidas e dificultam benefícios da inclusão que poderiam ser concedidos tanto às pessoas com DI quanto às com desenvolvimento típico.

Em relação às influências e impactos dos ambientes para o desenvolvimento da criança, é importante citar também os Exossistemas. Eles são sistemas nos quais a criança não terá necessariamente uma participação ativa, mas podem influenciar indiretamente o seu contexto, como características do ambiente de trabalho ou da rede de apoio dos seus cuidadores (Bronfenbrenner, 1996, 2011). O conceito de Exossistema é importante na medida em que compreendemos as interações como dinâmicas e recíprocas, com impactos que ultrapassam os núcleos primários que ocorrem. Por exemplo, mudanças no ambiente de trabalho de um dos cuidadores (como um conflito com um colega) podem causar impactos nestes (estresse e frustração), que podem modificar o comportamento deste no ambiente familiar (menor tolerância a dificuldades do dia a dia) e afetar o posicionamento da criança (buscar auxílio para uma certa atividade com outro cuidador). É necessário ressaltar que não necessariamente o impacto das mudanças em um contexto será negativo em relação a outro, se fazendo interessante, nesse sentido, valorizar as

potencialidades destas interações em detrimento de possíveis dificuldades que podem surgir nos impactos do Exossistema.

Por fim, é importante ressaltar o conceito de Macrossistema como a interação entre todos os outros contextos que circundam a vivência da criança, como a estrutura política e cultural, que apresentará variações de acordo com o local e seu contexto socio-histórico. A promoção de políticas inclusivas, por exemplo, e a conscientização sobre a importância da defesa dos direitos das pessoas com deficiência fazem parte de um cenário que, embora ainda apresente limitações, constitui a realidade do Macrossistema atual, nos parâmetros citados. Infelizmente, a ideia da inclusão como um direito ainda é pouco difundida e se torna mascarada em ações que são vistas de maneira geral como “beneficentes”, o que evidencia a necessidade urgente da educação sobre direitos do cidadão em prol de ações efetivas para a inclusão.

Embora os conceitos de Micro, Meso, Exo e Macrossistema apresentem suas especificidades, a interação entre eles está intrínseca à sua existência e atuação. As características do Macrossistema exercem influência direta sobre a vivência subjetiva no Microssistema, que será base para as interações recíprocas e constantes presentes nos Meso e Exossistemas.

No caso da criança com T21, podemos afirmar que é necessário considerar as características gerais da síndrome, assim como as características individuais de cada um dos participantes. Esse indivíduo é único e, se pensado de forma conjunta por profissionais de diferentes especialidades, juntando os diversos olhares e áreas de estudo, há um ganho significativo nesse desenvolvimento (Barroso et al., 2020).

Para garantia de um trabalho da forma mais ampla possível, foi proposto que a equipe que atuaria no programa fosse constituída de uma equipe multiprofissional. O trabalho realizado por uma equipe multiprofissional possibilita maiores ganhos no processo, pois, segundo Lavra-Pinto et al. (2014), a equipe é constituída de fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, pedagogo e psicólogo, conforme justificativas a seguir.

Já foi mencionado aqui anteriormente que todas as pessoas com T21 têm DI. No entanto, esse déficit cognitivo não é homogêneo, mas envolve questões relacionadas à memória de trabalho e linguagem expressiva, mais especificamente no componente fonológico. Assim, faz-se importante o trabalho de profissionais da fonoaudiologia no processo de escolarização desse público, presente na equipe proposta pelo projeto.

Entre as características de pessoas com SD está também a dificuldade motora, além do atraso no nível intelectual e motor (Anuniação et al., 2015). Sendo assim, o trabalho da coordenação motora grossa e fina de forma lúdica e interativa, promovido pela Terapia Ocupacional, é crucial para o processo de escolarização dessas crianças uma vez que, além do desenvolvimento dessas habilidades propriamente ditas, promove maior acompanhamento das atividades escolares, colaborando para a inclusão no espaço escolar. Toyoda et al. (2007) relata uma expressão cada vez maior do trabalho do terapeuta ocupacional nas escolas, que, em um contexto multidisciplinar, atua em colaboração com os professores em prol da inclusão escolar promovendo sugestões de adaptações dentro e fora de sala de aula.

A pedagogia é a área mais difundida quando se fala em contexto escolar, e, portanto, não seria menos importante no processo de inclusão. Infelizmente, nota-se ainda uma escassez desta temática nos cursos de formação pedagógica, o que torna ainda mais importante a capacitação destes profissionais visando a desmistificação do processo de inclusão escolar (Lopes-Tavares, 2016). É importante ressaltar a importância da individualidade no enriquecimento do grupo, e desta maneira, considerar e respeitar a individualidade não só das crianças com T21, mas de cada aluno, que trará benefícios para toda a comunidade. O processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é complexo e definido de formas diferentes, envolvendo diversos fatores que vão muito além da visão estritamente relacionada ao conhecimento formal-acadêmico (Nunes & Silveira, 2009).

O processo de aprendizagem da pessoa com T21 é mais lento do que em outras crianças da mesma idade, o que não significa que elas não possam

aprender. Há apenas a necessidade de mais estímulos e de pensar o ensino considerando as formas de aprendizado da criança com a trissomia (Fonseca, 2019). Dessa forma, a atuação da pedagoga no processo se dá de forma individualizada e no contraturno da escola, trabalhando assim esses estímulos necessários na T21, considerando sempre a individualidade de cada um. A participação ativa do educando é imprescindível, e suas características pessoais (disposições, recursos e demandas) podem facilitar o processo que ocorre na interação com o ambiente nas relações sociais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Por fim, a psicologia tem papel crucial trazendo à tona a aplicação prática dos núcleos do Processo, da Pessoa, do Contexto e do Ambiente (Bronfenbrenner, 2011). É necessário compreender em todas as esferas a inter-relação entre esses aspectos e sua aplicação no desenvolvimento do indivíduo, a partir de uma investigação aprofundada sobre o papel que a criança exerce em suas interações nos diversos contextos que frequenta (na escola, na família, entre amigos, com o terapeuta), para que possam ser implementadas propostas efetivas que unam e orientem os integrantes destes contextos em prol de um objetivo em comum. O desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e comunicativas é imprescindível nesse processo, o que ressalta ainda mais a importância de um trabalho multidisciplinar no processo de escolarização de pessoas com T21.

Considerações Finais

Por parte da equipe técnica, o projeto proporcionou uma grande oportunidade de aplicar as bases teóricas à prática presente na inclusão escolar, ampliando o contato não só com as dificuldades, mas também o potencial que esta área apresenta, o que motiva a busca contínua pela efetivação da inclusão nas escolas. A característica multidisciplinar da equipe contribuiu para que a troca de conhecimentos proporcionasse um enriquecimento das vivências profissionais, além de um trabalho mais abrangente nas vicissitudes que a temática apresenta. Ao longo do ano, foi possível acompanhar o desenvolvimento de habilidades nas crianças, como coordenação motora grossa e fina, princípios da alfabetização, o

uso da imaginação e a interação social. Mesmo com os empecilhos trazidos pela pandemia do Covid-19, observou-se uma participação cada vez maior das crianças no período remoto, se sentindo mais confortáveis para dialogar com seus colegas e, assim, alcançar uma nova forma de interagir em um período de isolamento social.

A partir desses fatores, considera-se que, em prol da inclusão, são necessárias ações que favoreçam o processo de aprendizado em interação com a comunidade escolar, com o suporte necessário de acordo com as demandas que o contexto apresenta. Apesar de a legislação brasileira garantir que um sistema educacional inclusivo deve existir em todos os níveis e modalidades, visando à promoção do aprendizado ao longo de toda a vida, ainda são muitas as falhas para que a inclusão possa acontecer, e sabe-se que há um distanciamento grande entre o que é proposto na legislação e o que acontece na prática (Lopes-Tavares, 2016).

Promover o contexto inclusivo, portanto, implica o trabalho em prol de um espaço efetivo para trocas e crescimento do grupo como um todo, levando também em consideração as individualidades de cada integrante, tanto os atendidos quanto os diversos profissionais envolvidos nesse processo. Dessa forma, justifica-se o programa ser formado por uma equipe multidisciplinar e com ações pensadas para os principais atores envolvidos no processo de inclusão escolar: escola, professores, responsáveis e as próprias pessoas com deficiência (Mendes, 2017).

Além dos impactos obtidos no dia a dia das crianças, foi notória e significativa a forma como as oficinas e orientações de forma remota atingiram o cotidiano dos cuidadores. Os encontros se tornaram uma oportunidade de aproximação das famílias, uma vez que adquiriram um caráter alegre e acolhedor em tempos de tanta incerteza e insegurança. Relatos de como “o dia da oficina é o mais alegre da semana” eram comuns e enchem a equipe de motivação, para continuar buscando novas propostas de atividades e brincadeiras lúdicas para este processo. Portanto, considerando-se os resultados possibilitados pela atuação neste projeto, os objetivos propostos foram alcançados a partir das adaptações necessárias no período pandêmico.

A continuidade deste projeto se faz importante de maneira a superar algumas limitações do período, como a inexistência de escolas em regime presencial para a atuação das intervenções. Assim, os impactos da proposta inicial do projeto poderão ser analisados de forma mais abrangente.

Referências

- Anunciação, L. M. R. L., Costa, M. P. R., & Denari, F. E. (2015). Educação infantil e práticas pedagógicas para o aluno com síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 229-244. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200005>
- Aranha, M. L. (1996). *Filosofia da educação* (2a ed.). Moderna.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. R. Augusto, Trad.). Edições 70.
- Barroso, E. P., Félix, S. S. L., Sousa, P. B., Sousa, H. L. P., Brandão, J. E. M., Menezes Junior, Y. F., Félix, A. J. L., Félix, M. J. E. L., Santarém, D. L. F., Acácio, D. A. M., Silva, D. T. P., & Silva, B. E. P. (2020). Importância do acompanhamento multiprofissional para a autonomia da criança com síndrome de Down. In E. Silva (Org.), *Tópicos multidisciplinares em ciências biológicas 4* (4a ed., pp. 64-76). Atena.
- Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry*, 6(4), 363-397.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *Journal Article: American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta, *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.

- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (v. 1, pp. 993-1027). J. Wiley & Sons.
- Carvalho-Freitas, M. N., & Marques, A. L. (2009). *Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*. Juruá.
- Carvalho-Freitas, M. N., Silva, V. A. D., Tette, R. P. G., Veloso, H. D. S., & Rocha, P. C. (2018). Retorno às atividades laborais entre amputados: qualidade de vida no trabalho, depressão e ansiedade. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, *18*(4), 468-475. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.4.14415>
- Correa, W., Minetto, M. D. F., & Crepaldi, M. A. (2018). Família como promotora do desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos. *Pensando famílias*, *22*(1), 44-58. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v22n1/v22n1a05.pdf>
- Fonseca, C. D. S. (2019). *A aprendizagem da Matemática pela pessoa com síndrome de Down* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Goiás]. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9724>
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gontijo, L. (2012). *Mano Down: relatos de um irmão apaixonado* (2a ed., p. 168). São Jerônimo.
- Gontijo, L. (2015). *Não importa a pergunta, a resposta é o amor* (p. 231). Sermais.
- Lavra-Pinto, B., Segabinazi, J., & Hübner, L. (2014). Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita na síndrome de Down: um estudo de caso longitudinal. *Revista CEFAC*, *16*(5), 1669-1679. <https://doi.org/10.1590/1982-021620147913>
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001, janeiro 9). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015, julho 6). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lopes-Tavares, L. M. F. (2016). *A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei].
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *4*(1), 63-77. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. Oliveira (Orgs.), *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas* (pp. 60-83). Brasil Multicultural.
- Minetto, M., & Bermudez, B. (2017). *Bioecologia do desenvolvimento na síndrome de Down: práticas em saúde e educação baseadas em evidências. Acompanhamento interdisciplinar*. Íthala.
- Minetto, M. D. F., & Löhr, S. S. (2016). Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. *Educar em Revista*, (59), 49-64. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44791>
- Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. N. (2009). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Liber Livro.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), 167-176. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3304>
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 429-446. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300009>
- Pimentel, S. C. (2007). *(Con)viver com a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Recuperado de https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10562/1/Tese_Susana%20Pimentel.pdf
- Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. (2016, abril 07). Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Silva, M. R., Souza, M. E. L., & Almeida, V. S. (2021). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-14. Recuperado de <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6728>
- Spinazola, C. C. (2020). *Perspectiva materna sobre variáveis familiares e serviços oferecidos aos filhos com síndrome de Down e/ou autismo*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13760?show=full&locale-attribute=es>
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- Toyoda, C. Y., Mendes, E. G., Lourenço, G. F., & Akashi, L. T. (2007). O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 15(2), 121-130. <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141>
- Vale, C. A. (2020). *Ações docentes na educação básica e o ingresso de alunos com diferença funcional no ensino superior*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei]. Recuperado de <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/DISSERTACAO%20CARINA%20FINAL.pdf>
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escondidas: V. Fundamentos da defectologia*. Visor.