

INTERSUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE INCLUSÃO

INTERSUBJECTIVITY AND EDUCATION: INCLUSION PROCESSES

Fernanda Silva Rieger 1

Leila Dias do Amaral 2

Resumo: A Inclusão não possui o mesmo significado de integração, isto é, trata-se de um processo pedagógico e, por vezes paradigmático, muito além de apenas inserir os alunos com necessidades educacionais especiais em uma classe regular. Para tanto, esse estudo buscou destacar as práticas Intersubjetivas na Educação como um fator essencial para o desenvolvimento desse processo. O objeto de estudo foram os estudantes com Síndrome de Down do Ensino Fundamental. Realizou-se um estudo exploratório, utilizando-se a técnica do diário de campo, por meio de uma observação não-participante em uma escola no Município de Palmas - TO. Considerou-se que uma práxis intersubjetiva, proporciona conhecer os pontos fortes de cada aluno e sua subjetividade, não apenas os seus limites e necessidades, o que pode favorecer o professor a elaborar melhores estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Educação Inclusiva; Intersubjetividade.

Abstract: Inclusion does not have the same meaning of integration, that is, it deals with a pedagogical and sometimes paradigmatic process, far beyond of just inserting students with special educational requirements in a regular class. To this end, this study aims to highlight Intersubjective practices in Education as an essential factor for the development of this process. The object of study was students with Down Syndrome in Elementary School. It conducted an exploratory study, using the field diary through not participant observation at a school in the city of Palmas - TO. It considers that an intersubjective praxis, provides knowledge about each student's strengths and their subjectivity, not just the limits and requirements, or that it favors the best learning practices of the teacher.

Keywords: Down's syndrome; Inclusive education; Intersubjectivity.

1- Estudante do Curso de pedagogia da ITOP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941052519232020>. Email: fernanda.iascj@gmail.com

2- Professora do Curso de Serviço Social e do Curso de Direito da Unitins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0259639207782415> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5250-7562> Email: ldp_amaral@hotmail.com

Introdução

O presente estudo buscou compreender os processos de inclusão dos estudantes com Síndrome de Down, a partir da ideia de intersubjetividade, em uma escola do município de Palmas – TO que, em conformidade com a LDB (9394/96) capítulo V, integra os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEEs - em classes regulares. O objeto de estudo foram estudantes com Síndrome de Down do Ensino Fundamental, dois em especial, que cursavam os anos finais. Por meio de anotações no diário de campo, observou-se como ocorriam as interações sociais em sala de aula com esses estudantes, sem nenhuma intervenção direta. A pesquisa foi realizada no período de julho de 2019 até agosto de 2020. Pretendeu-se dessa forma, discutir o conceito de intersubjetividade associando-o ao processo de inclusão de alunos com NEEs.

A inclusão escolar remete a um processo de contínua transformação pedagógica, que não se resume a uma mera inserção social, mas diz respeito à promoção dos talentos individuais, à diminuição das pressões de exclusão da sociedade, à valorização da pluralidade e da plena participação de todos (SILVA e CARVALHO, 2017, p. 294).

Assim, a aprendizagem dos alunos em uma escola inclusiva, pode ser compreendida a partir de uma relação intrínseca entre participação e interação, porque ambas são necessárias para a construção do conhecimento em sala de aula, atrelado às relações sociais, culturais e subjetivas. Por isso, Booth e Ainscow (2002, p.7) afirmam que “a participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas.”

Neste sentido, é relevante explorar as práticas intersubjetivas na educação, pois antes de planejar estratégias para a participação e aprendizagem do estudante é preciso estabelecer com ele uma relação de reciprocidade, de troca subjetiva, na qual o educador o enxergue como um sujeito cognoscível, e conheça seus interesses pessoais, necessidades e características, além de “desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos.” (GLAT, 2018, p. 10).

Mas, para que a inclusão e, conseqüentemente, a aprendizagem aconteçam é preciso oportunizar, além dos conteúdos, a aprendizagem do respeito, da empatia e a discussão sobre a diversidade dos alunos, (SILVA e CARVALHO, 2017, p. 303); favorecendo a aprendizagem por meio das interações sociais e cooperação entre os colegas com e sem deficiência (GLAT, 2018, p.16).

Portanto, nesse estudo, buscou-se responder algumas questões: Existe uma real inclusão dos alunos com Síndrome de Down na escola estudada? As interações sociais em sala de aula, orientadas pelos professores constroem um espaço de promoção da intersubjetividade? As práticas pedagógicas dos professores, comparadas ao projeto político pedagógico do colégio estudado, são inclusivas? A construção do conhecimento se dá pelo processo de intersubjetividade?

Espera-se que as respostas alcançadas remetam a novos estudos pois o tema é muito importante e esses resultados alcançados não pretendem esgotar o assunto, mas sim abrir novas possibilidades de compreender a relação entre intersubjetividade e inclusão escolar.

Revisão de literatura

Primordialmente, a Educação é um espaço de interação social, em que indivíduos de diversas realidades biopsicossociais estabelecem relações no plano da diversidade e singularidades. É neste contexto que a Base Nacional Comum Curricular, propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola como combate ao preconceito, valorização dos pontos de vistas de outrem e a compreensão introspectiva da emoção dos demais.

A sala de aula pode ser reconhecida como microcosmo da sociedade, na qual a criança,

por exemplo, comunica sua subjetividade e, em um plano interpessoal, desenvolve sua cognição social através de experiências intersubjetivas. Considerando a relevância do desenvolvimento das relações sociais e da intersubjetividade para a aprendizagem significativa, para a constituição intrapsíquica e da vida em sociedade que este estudo foi-se constituindo.

Já a Síndrome de Down é uma deficiência de ordem genética, ocorrida pela trissomia do cromossomo 21 (PINA-NETO, 2013, p.34). Além das características físicas e motoras típicas dessa síndrome, ela abarca a deficiência mental, devido ao cérebro ter medidas reduzidas afetando “o lobo frontal que tem como função controlar a linguagem, conduta e pensamentos.” (TRINDADE e NASCIMENTO, 2016, p.579).

Em se tratando de aprendizagem, a dificuldade mais relatada pelos autores estudados é com a memória operacional (Pelosi *et ali*, 2018, p.536) e com a memória auditiva de curto prazo (Hehir *et ali*, 2016, p.21), características que dificultam a compreensão de novos conceitos, e o desenvolvimento da linguagem.

Embora seja de suma importância conhecer as limitações predominantes dessa trissomia e oferecer as intervenções necessárias para o desenvolvimento o mais precocemente possível, Ronca *et ali* (2019, p.12) citando o livro de Buscaglia (2006) comenta que, geralmente a sociedade define o sujeito com deficiência como incapacitado, o que muitas vezes é internalizado por essas pessoas. Contudo deficiência não é o mesmo que incapacidade. Pelo contrário, Trindade e Nascimento (2016, p.580), reforçam que as capacidades que as pessoas com essa síndrome desenvolvem, devem ser mais destacadas do que sua deficiência.

Em uma sociedade em que ainda predomina a visão reducionista e preconceituosa quanto às pessoas com deficiência, Menino-Mencia *et ali* (2019, p.2), comentam que movimentos de exclusões sempre existirão na sociedade, por isso a inclusão deve ser um processo contínuo (SANTOS & PAULINO, 2006, p.12). Mas afinal, o que é inclusão? Hehir, *et ali* (2016), chegaram à seguinte definição:

A inclusão, envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências (HEHIR *et ali*, 2016, p.3).

Portanto, as políticas públicas de inclusão das últimas décadas, que reforçaram o direito das crianças com necessidades educacionais especiais a frequentarem o ensino regular, indiscutivelmente contribuíram para o acesso à educação, por parte desses estudantes. Contudo não garantem por si só, que haja a inclusão, quando esta não envolve um movimento contínuo de reformas metodológicas, e a transformação de uma visão ultrapassada que divide a educação em “especial” e “normal”. Quanto a isso, Glat (2018) comenta que:

As políticas-públicas e as construções teórico-conceituais que as originam e as sustentam se transformam e evoluem em um ritmo mais rápido do que as representações sociais internalizadas pelos sujeitos que são por ela impactados. (GLAT, 2018, p.13)

Para tanto, nesse processo de transformação, os educadores são os primeiros que devem enxergar o aluno com deficiência como um ser capaz de conhecimento e participação, para ultrapassar um modelo educacional que ignora o subjetivo, o afetivo e criador (SILVA e CARVALHO, 2017, p. 294).

Esse estudo apresenta, portanto, o conceito da intersubjetividade, empregado inicialmente por Husserl (COELHO JUNIOR e FIGUEIREDO, 2004, p.11), nas práticas inclusivas, compreendendo-o como a necessidade de oportunizar nas relações professor-aluno e entre os pares as habilidades de: coordenar sua perspectiva à do outro, compartilhar a experiência vivida por outra pessoa, compreender o universo privado do outro, interpretar os estados mentais do não-eu e adequar a própria subjetividade às subjetividades de outros.

Como aponta Beraldo (2017), para que a educação se transforme de criações individuais às convenções sociais é fundamental a coordenação do professor que deve estabelecer as oportunidades de trocas dialógicas que estimulem a participação de todos na construção do conhecimento por meio de práticas intersubjetivas:

A intersubjetividade está relacionada ao fazer juntos, ao uso da linguagem na coprodução de significados e sentidos e na regulação de si e autorregulação psíquica entre os interlocutores em uma atividade social e cultural que é mediada pelo uso de recursos materiais e simbólicos e é situada historicamente (BERALDO, 2017, p.28).

Segundo a análise de Beraldo (2017, p. 54) o desenvolvimento da intersubjetividade em sala de aula através de aprendizagens cooperativas aumenta a confiança social de discentes com necessidades especiais (Belland et al., 2009). É neste contexto que práticas intersubjetivas podem favorecer a inclusão escolar, pois a educação não pode ser vista de um ponto de vista individualista, já que a autonomia do sujeito depende de suas interações sociais e a aprendizagem revela-se para todos uma relação de “interdependência comunicativa, cognitiva e interpessoal” (BERALDO, 2007, p.58).

Abordagem metodológica

O propósito da presente pesquisa foi realizar um estudo exploratório para o entendimento específico da educação inclusiva, via práticas de intersubjetividade, e sua relevância na atualidade. Este trabalho se caracteriza como pesquisa básica, envolvendo um estudo bibliográfico com o objetivo de observar e compreender a educação inclusiva em uma Escola do Município de Palmas – TO. Para tanto, fez-se necessária a utilização de um diário de campo, no qual foi colhido o maior número de informações possíveis sobre cada momento de observação relacionadas ao tema do estudo.

Esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado (NETO, 1994, p. 64-5).

A construção do diário de campo levou em conta, principalmente, uma observação na qual:

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (NETO, 1994, p. 60).

Buscou-se, mediante negociações acerca de horários e possibilidades, combinar nessa observação, momentos cuja prioridade foi somente a observação com momentos de um envolvimento no maior número possível de dimensões da vida do grupo, no caso, os professores e os estudantes do ensino fundamental com Síndrome de Down.

O diário de campo, dessa forma, proporcionou uma gama de informações que foram fundamentais para atender todos os objetivos específicos dessa proposta. Como um estudo exploratório de práticas de intersubjetividade, o diário cumpriu sua função, sem a necessidade de intervenções diretas, como entrevistas por exemplo, com os agentes envolvidos no estudo.

Foi um exercício de pesquisa utilizando essa técnica que ultrapassou o campo de pesquisa em que surgiu, no caso a antropologia. Os exercícios etnográficos tem sido uma tendência em muitas áreas do conhecimento na atualidade, inclusive na educação. Claro que um outro exercício de pesquisa precisaria ser feito para alcançar resultados mais expressivos com relação ao papel de práticas intersubjetivas na aprendizagem de estudantes com síndrome de Down. Mas esse seria assunto para outro objeto de pesquisa.

Resultados e discussões

A escola estudada, em conformidade com a LDB (9394/96) Capítulo V, tem o compromisso de acolher alunos com qualquer tipo de Necessidade Educacional Especial, sejam elas de caráter físico ou cognitivo, em vista da formação integral do ser humano e o respeito às diferenças, previstas no seu Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, esse estudo buscou compreender como se dão as interações sociais nas salas de aula dos estudantes com Síndrome de Down nos anos finais do ensino fundamental e se as práticas pedagógicas dos professores são inclusivas, proporcionando o processo de desenvolvimento da intersubjetividade.

No processo de observação, percebeu-se que as duas estudantes com Síndrome de Down ficavam muito atentas quando os professores passavam algum vídeo na sala de aula. Curiosamente, os mesmos instrumentos que atraíam a atenção das estudantes com Síndrome de Down, também engajavam os demais estudantes. Quanto a isso Hehir *et ali* (2016) considera que:

Independentemente da deficiência, todos os alunos beneficiam-se de uma combinação de oportunidades de aprendizagem interativas, auditivas e visuais na sala de aula. Para as crianças com síndrome de Down e outras deficiências intelectuais, o DUA é uma abordagem particularmente eficaz quanto ao ensino e à aprendizagem. Como observado anteriormente, as crianças com Down têm pontos fortes particulares de aprendizagem e processamento visual (HEHIR *et ali*, 2016, p.25).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) citado por Hehir *et ali* (2016), é uma abordagem que propicia 1) fornecer vários meios de representação; 2) fornecer vários meios de ação e de expressão; 3) fornecer vários meios de desenvolvimento. Tal proposta foi notada em um projeto interdisciplinar da escola pesquisada, na qual a Aluna com Síndrome de Down 1 (doravante ASD1) teve um destaque muito importante, por meio de uma apresentação artística, juntamente com suas colegas e pela exposição das telas pintadas por ela. Observou-se que a ASD1 tinha uma habilidade muito desenvolvida para atividades artísticas.

Isso demonstra que, não conhecer a subjetividade do aluno, incorre em um risco de gerar uma pressão para exclusão quando o “currículo não coaduna com os seus interesses (BOOTH e AINSCOW, 2002, p. 9)”. Em algumas aulas expositivas, por exemplo, as duas alunas com Síndrome de Down reproduziam movimentos repetitivos e demonstravam desinteresse. Pode-se dizer que isso se deve ao fato de que essa deficiência “inclui dificuldades auditivas de curto prazo (isto é, aprendendo a partir da escuta) (HEHIR *et ali*, 2016, p. 21)”.

Menino-Mencia (2019, p.2) comenta que “uma escola inclusiva favorece as relações sociais entre os alunos e, igualmente, maior envolvimento nos processos educacionais.” (Booth e Ainscow, 2012). E isso foi observado na sala de aula, pois alguns colegas da ASD1, demonstravam empatia por ela, a chamando quando eles mudavam de ambiente, por exemplo, convidando-a para atividades em grupo, ou insistindo para participar das atividades esportivas. Contudo, em várias aulas, especialmente expositivas que, como já foi explicitado, são difíceis para alunos com essa deficiência, percebia-se uma dificuldade da ASD1 em aproximar-se de seus colegas, em estabelecer interações.

Já a Aluna com Síndrome de Down 2 (doravante ASD2), demonstrou uma atitude mais participativa, embora, também não se encaixasse em aulas expositivas. Observou-se que ela ficava colorindo o livro enquanto o professor explicava o conteúdo. Mas o que se viu, segundo as anotações no diário de campo, é que as atividades em grupo propiciaram a ASD2, tanto participação efetiva na aula, quanto interações sociais, segundo Hehir *et ali* (2016, p.22). Esse tipo de atividade é a principal forma de facilitar a interação entre os alunos com e sem deficiência na sala de aula. Glat (2018, p.16), comenta que, frequentemente, a inclusão necessita somente de mudanças na prática das aulas “com a organização de atividades em grupo, tutoria por pares e outras estratégias que podem favorecer a colaboração entre os alunos e aprendizagem de todos.”

Hehir *et ali*, (2016, p.27) afirmam que “incluir um aluno com deficiência exige que os professores e administradores escolares desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno”.

No caso da ASD2, seu ponto forte era o afeto, também percebido na ASD1, mas de maneira muito mais evidente. Tal característica é bastante citada entre os autores em relação as crianças com Down, que correspondem de maneira positiva a elogios, ao contrário de punições (HEHIR *et ali*, 2016, p.21).

Esse aspecto favorecia a interação social da ASD2 com seus colegas. Observou-se, por exemplo, que uma colega a ajudava em sala nas atividades escolares. Kraemer e Thoma (2019, p.427) preconizam que a política de inclusão deve promover a “interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre os alunos e entre estes e o professor. (Resolução nº 4, 2010, p. 15):”.

Dessa forma, o conhecimento subjetivo dos alunos é essencial para a inclusão, já que assim, os professores encontram formas de fazê-los participar ativamente do processo de aprendizagem, através de suas habilidades, possibilitando o seu desenvolvimento e amenizando as pressões de exclusão da sociedade. Silva e Carvalho (2017) avaliam:

[...] a importância de conhecer não apenas a deficiência do aluno, como também conhecer sobre sua personalidade o seu ‘eu’, reconhecendo seus princípios, desejos e demais características pessoais. Esse conhecimento proporciona a proposta de atividades que sejam mais adequadas às capacidades, interesses e necessidades. A falta desse

conhecimento pessoal e físico do aluno pode gerar dúvidas sobre a real capacidade de aprendizado do aluno, os professores, e demais profissionais, podem se questionar sobre a possibilidade de ensino deste, impactando no término do desenvolvimento de suas potencialidades. (SILVA e CARVALHO, 2017, p. 305)

Neste sentido, podemos entender a inclusão sob o ponto de vista da intersubjetividade. Embora as duas estudantes tenham pontos fortes tão relevantes para a inclusão, no caso da ASD1 as habilidades artísticas e ASD2 a facilidade de interação, observamos que esses aspectos poderiam ser mais amplamente utilizados no dia a dia da sala de aula, o que exigiria, necessariamente, que cada professor elaborasse melhor essa relação intersubjetiva com cada uma, a fim de realizar algumas alterações metodológicas que favoreceriam a aprendizagem de todos os alunos.

Considerações Finais

Considera-se, portanto, que as práticas intersubjetivas, quando se tornam uma ferramenta de aproximação entre a realidade dos alunos com Síndrome de Down e o espaço da sala de aula, incluindo os seus limites e habilidades, favorecem a plena participação dos mesmos nas atividades propostas, facilitando as interações sociais entre os colegas e com os professores. Por isso, se tornam um dos meios para o desenvolvimento do processo de inclusão desses alunos. Embora percebidas de forma ainda incipiente no local do estudo, percebe-se uma busca por essas práticas por parte dos professores e dos estudantes que compartilham suas experiências com as estudantes com Síndrome de Down.

Ainda há um vasto caminho a percorrer para que essas práticas tornem-se uma realidade na inclusão escolar, pois envolve não apenas aspectos subjetivos, mas de ordem normativa também. Muito está somente no papel, nas normas. Uma formação continuada dos professores nessas práticas seria uma saída para melhorar as interações e o aprendizado dessas estudantes com NEEs. A escola estudada não tem uma sala de recursos, porém utiliza a sala da orientação educacional para o atendimento desses alunos. Avaliamos que é importante ter um espaço exclusivo para o apoio pedagógico dos alunos com NEEs no contraturno.

O que se observou foram práticas espontâneas, embora remetam à noção de intersubjetividade. Mas muito ainda precisa ser feito para que a inclusão seja de fato trilhada por meio desse processo intersubjetivo de conhecimento e aprendizagem.

Referências

BERALDO, Rossana Mary Fajarra. **Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum online no ensino médio**. 2017. xiv, 208 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23756>>. acesso em 16 jul. 2019.

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. Índice para a inclusão: **Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Primeira publicação em Março de 2000. Edição revista em Setembro de 2002 e reimpressa em Dezembro de 2002. Disponível em: <https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf>. acesso em 3 fev. 2020.

COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade**. Interações, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 9-28, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 jul. 2019.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar.** Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002>.

HEHIR, Thomas; *et ali.* **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência.** Agosto de 2016. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf>>. acesso em: 28 nov. 2019.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão.** Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434, set. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000300421&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300005>

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira et al. **ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar.** *Psicol. Esc. Educ.*: Maringá, v. 23, e191819, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100316&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 Abr. 2020. Epub Nov 04, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011819>.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 51-66.

PELOSI, Miryam Bonadiu et al. **Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down.** Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 4, p. 535-550, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000400535&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 15 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000500005>.

PINA-NETO, João Monteiro. **Métodos de triagem populacional para síndrome de Down em sangue materno.** Rev. deficiência intelectual, n. 4-5, p. 34-36, janeiro-dezembro de 2013. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>>. acesso em: 10 jan. 2020.

RONCA, Roberta Pasqualucci et al. **Síndrome de Down: Irmãos faz diferença na qualidade de vida dos pais?** *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 24, e44238, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100227&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 Out. 2019. Epub Aug 01, 2019. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.44238>.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Nov 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

TRINDADE, André Soares; NASCIMENTO, Marcos Antonio do. **Avaliação do Desenvolvimento Motor em Crianças com Síndrome de Down.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 4, p. 577-588, Dec. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400577&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 Sep 2019.

<https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400008>.

Recebido em 29 de setembro de 2020.
Aceito em 18 de novembro de 2020.