



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

CAMPUS DE BALSAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

LETÍCIA GAMA BARROS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL:** Relato de experiência como cuidadora escolar

Balsas-MA

2025

LETÍCIA GAMA BARROS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL:** Relato de experiência como cuidadora escolar

Monografia apresentada junto ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus
Balsas, como pré-requisito para a obtenção do grau de
Pedagogia Licenciatura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Terezinha de Jesus Maia Lima.

Balsas-MA
2025

B277p

Barros, Letícia Gama

O processo de alfabetização de alunos com síndrome de down no ensino fundamental: relato de experiência como cuidadora escolar. Letícia Gama Barros / . _ 2025.

64 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Maranhão – UEMA / Balsas, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dra. Terezinha de Jesus Maia Lima

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

CDU: 373.24

LETÍCIA GAMA BARROS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL: Relato de experiência como cuidadora escolar**

Monografia apresentada junto ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do
Maranhão-UEMA, Campus Balsas, como pré-
requisito para a obtenção do grau de Pedagogia
Licenciatura.

Data de Aprovação: 14/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Terezinha de Jesus Maia Lima
(Orientadora)

Prof. Me. Rennan Alberto dos Santos Barroso
(1^a Examinador)

Prof.^a Me. Tatiane Alves de Souza Rodrigues
(2^a Examinadora)

Dedico este trabalho acadêmico, primeiramente, a Deus, pois sem Sua presença e orientação eu nada seria.

Dedico também ao meu marido, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

E, com todo o meu amor, dedico ao meu pequeno filho, que é a minha maior motivação para lutar por uma educação de qualidade e digna para todos.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão e satisfação que agradeço, primeiramente, ao Senhor, nosso Deus, por me proporcionar mais essa grande oportunidade e a realização de um sonho. Graças à Sua imensa bondade, tenho a felicidade de concluir minha primeira graduação ao lado de pessoas que marcaram significativamente a minha vida acadêmica.

Agradeço ao meu amado marido, Ângelo Barros Lima, por seu apoio constante e por me incentivar com coragem diante das adversidades.

Agradeço à minha mãe, Maria Antônia Pinto da Silva, e ao meu irmão, Diego da Silva Gama, pelo apoio e incentivo ao longo da minha trajetória acadêmica. A presença e colaboração de ambos foram importantes para que eu pudesse me dedicar aos estudos e concluir mais essa etapa da minha vida.

Agradeço também ao meu grupo de amigas que a universidade me proporcionou, carinhosamente chamado de “Quarteto Fantástico”, formado por mim e pelas minhas amigas Albina Borges, Ana Karoline, nossa “Karol”, e Jaqueline Matias. Juntas, apoiamos umas às outras, sorrimos, choramos, comemoramos conquistas e levamos nossa amizade para além dos portões da universidade. Carregarei cada lembrança desse nosso laço no íntimo do meu coração.

Agradeço às minhas colegas de trabalho e professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Aparecida e Eurides, e ao professor Rennan Alberto dos Santos Barroso, por me mostrarem a importância da Educação Especial e Inclusiva no ambiente escolar. Com eles aprendi que os profissionais dessa área são fundamentais para garantir uma educação acolhedora e inclusiva para cada aluno com deficiência. Independentemente de suas limitações, todos podem e devem ter oportunidades para transformar seu futuro.

Agradeço, ainda, aos meus estimados professores, que me mostraram que a educação é a base de tudo e tem, de fato, o poder de transformar o mundo de cada aluno que dela se apropria.

Com gratidão especial, agradeço à Professora Dra. Terezinha de Jesus Maia Lima, minha orientadora, por sua dedicação, paciência e por confiar em meu potencial ao longo desta jornada. Sou imensamente grata pela oportunidade de defender este trabalho e por todo apoio recebido em cada etapa desse processo.

Estendo também meus agradecimentos à banca examinadora, pela disponibilidade em participar deste momento tão importante da minha formação. É uma honra poder apresentar este trabalho a profissionais tão comprometidos com a educação. Tenho certeza de que suas contribuições serão essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

“A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.”

Maria Teresa Eglér Mantoan.

RESUMO

Este projeto teve como objetivo analisar os desafios e as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down/Trissomia do Cromossomo 21 (T21) no Ensino Fundamental, à luz da legislação vigente e dos referenciais da Educação Inclusiva. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, caráter descritivo e delineamento do tipo estudo de caso. Além da revisão de literatura, inclui um relato de experiência da autora como cuidadora escolar na rede pública do município de Balsas-MA, no ano letivo de 2024. Como instrumento complementar, foi elaborado um Protocolo de Acompanhamento, apresentado no Apêndice A, para registro das observações realizadas no ambiente escolar. A Síndrome de Down, por suas especificidades cognitivas e motoras, exige estratégias pedagógicas adaptadas, planejamento individualizado e mediação adequada. O estudo destaca a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da atuação colaborativa entre os profissionais da escola e do envolvimento ativo da família, além de abordar também a mudança de nomenclatura para T21, ressaltando a relevância de uma linguagem científica e inclusiva. Constatou-se que práticas baseadas em recursos visuais, materiais concretos, jogos lúdicos e atividades significativas contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende de um conjunto articulado de ações: adaptações curriculares, recursos acessíveis, práticas colaborativas e formação continuada de professores, visando à superação de barreiras educacionais e à garantia do direito de aprender.

Palavras-chave: Alfabetização; Síndrome de Down; Trissomia do Cromossomo 21 (T21); Educação Inclusiva;

ABSTRACT

This project aimed to analyze the challenges and pedagogical practices in the literacy process of students with Down Syndrome/Trisomy 21 (T21) in Elementary Education, in light of current legislation and the principles of Inclusive Education. The research is bibliographic in nature, with a qualitative approach, descriptive character, and a case study design. In addition to the literature review, it includes an account of the author's experience as a school caregiver in the public school network of Balsas-MA during the 2024 academic year. As a complementary instrument, a Monitoring Protocol was developed, presented in Appendix A, to record observations conducted in the school environment. Down Syndrome, due to its cognitive and motor specificities, requires adapted pedagogical strategies, individualized planning, and adequate mediation. The study highlights the importance of Specialized Educational Assistance (AEE), the collaborative work of school professionals, and active family involvement, as well as addressing the nomenclature change to T21, emphasizing the relevance of scientific and inclusive language. It was found that practices based on visual resources, concrete materials, playful activities, and meaningful tasks contribute to learning and the development of students' autonomy. It is concluded that the implementation of quality inclusive education depends on a set of articulated actions: curricular adaptations, accessible resources, collaborative practices, and continuing teacher training, aiming to overcome educational barriers and ensure the right to learn.

Keywords: Literacy; Down Syndrome; Trisomy 21 (T21); Inclusive Education;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado
CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT— Consolidação das Leis do Trabalho
DI— Deficiência Intelectual
EJA— Educação de Jovens e Adultos
FSADU— Sossândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMESC—Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC — Ministério da Educação
OMS — Organização Mundial da Saúde
ONU— Organização das Nações Unidas
PAI — Plano de Atendimento Individualizado
PAEE— Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCD— Pessoa com Deficiência
PEI — Plano de Ensino Individualizado
PPP — Projeto Político-Pedagógico
QI — Quociente de Inteligência
SBP— Sociedade Brasileira de Pediatria
SEDUC— Secretaria de Estado da Educação
SEMED- PV— Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho
SUPMODE—Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
SINASC — Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
SRM — Sala de Recursos Multifuncionais
T21 — Trissomia do Cromossomo 21
TEA— Transtorno do Espectro Autista
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP — Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CARACTERÍSTICAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	14
2.1 Síndrome de Down: características físicas e cognitivas associadas ao diagnóstico.	14
2.2 O processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.	18
2.3 A relevância da alfabetização para alunos com Síndrome de Down: impactos da ausência de aprendizagem na idade adequada	22
3. LEGISLAÇÃO, INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
3.1 Legislação vigente: garantias legais da educação especial e do atendimento educacional especializado (AEE)	25
3.2 Intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem e alfabetização de alunos com Síndrome de Down	29
3.3 A participação da família no processo de aprendizagem e alfabetização do aluno com Síndrome de Down	33
4. O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E DO CUIDADOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
4.1 O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down	35
4.2 Conceitos e fundamentos do atendimento educacional especializado (AEE)	35
4.3 Diretrizes para a implementação do AEE	37
4.4 Recursos e materiais do AEE	37
4.5 Função do professor do AEE	38
4.6 Plano de atendimento individualizado (PAI)	39
4.7 O papel do cuidador escolar na educação inclusiva	40
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
6.1 O Processo de inclusão e alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down na rede pública de Balsas-MA: Um relato de experiência como cuidadora escolar	48
6.1.1 Vivência profissional e desafios iniciais	48
6.1.2 Processos de inclusão, mediação e adaptação pedagógica	49
6.1.3 Formação continuada e apoio institucional.	51
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
9. APÊNDICES	62
Apêndice A: PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN NO ANO LETIVO DE 2024	62

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das fases mais importantes da vida escolar, pois permite ao indivíduo desenvolver habilidades essenciais de leitura, escrita, comunicação e autonomia, garantindo o direito de aprender. Para os alunos com deficiência intelectual, como os diagnosticados com Síndrome de Down, esse processo pode ocorrer de forma mais lenta e desafiadora, exigindo práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas.

A Síndrome de Down, causada pela Trissomia do Cromossomo 21, está frequentemente associada a atrasos no desenvolvimento cognitivo, motor e da linguagem, fatores que impactam diretamente na aprendizagem.

Este estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas pela autora no contexto escolar, atuando como cuidadora de alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre essas vivências, destacou-se o acompanhamento de uma estudante com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, o que despertou uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização.

Esse percurso na prática profissional motivou o interesse em compreender de que forma o sistema educacional pode acolher, incluir e desenvolver estratégias eficazes para atender esses alunos.

Os critérios considerados para a escolha da aluna como estudo de caso foram definidos a partir de suas dificuldades acadêmicas, comportamentais e cognitivas específicas, que se destacaram ao longo do exercício das funções da autora durante o ano letivo de 2024. A escolha também foi motivada pelo interesse da pesquisadora em aprofundar sua compreensão sobre a Síndrome de Down e os desafios enfrentados no processo educativo, especialmente no que se refere à alfabetização.

Além disso, a vivência da autora foi retratada por meio de um relato de experiência e de um protocolo de acompanhamento da aluna no ano letivo de 2024, os quais estão detalhados na seção de Resultados e Discussões e apresentados integralmente no Apêndice A. Tais documentos reforçam a pertinência da escolha e oferecem um panorama mais completo da trajetória da estudante e da intervenção realizada.

A partir dessas observações, formulou-se a seguinte questão norteadora: Quais práticas pedagógicas e condições institucionais favorecem o processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental?

Os estudos revisados revelam que esses estudantes frequentemente apresentam atrasos globais que afetam diretamente a aprendizagem escolar.

Como destaca Voivodic (2013), “tais atrasos podem provocar dificuldades na concentração, na exploração do ambiente e na aquisição da linguagem, fatores que impactam profundamente o percurso educacional dessas crianças”.

Apesar dos avanços legislativos e do reconhecimento do direito à educação inclusiva, garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelo Decreto nº 7.611/2011, ainda persistem inúmeros desafios na prática pedagógica das escolas públicas. Entre eles, destacam-se a escassez de recursos, a insuficiente formação continuada dos docentes e a limitada integração entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e de um relato de experiência, os desafios, as potencialidades e as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, à luz dos principais referenciais teóricos e legais da educação inclusiva.

Para alcançar essa finalidade foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender os fundamentos teóricos sobre o processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down, considerando suas características cognitivas e intelectuais; identificar os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down, conforme a literatura científica e os dados educacionais atuais; apontar práticas pedagógicas e estratégias de intervenção descritas na literatura que possam contribuir para a aprendizagem e a alfabetização de alunos com Síndrome de Down no ensino regular; e relatar, a partir da experiência da autora como cuidadora escolar, os desafios, a evolução e os resultados observados no acompanhamento de uma aluna com Síndrome de Down, articulando-os aos fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva.

Quanto à organização estrutural desta pesquisa, o trabalho foi dividido da seguinte maneira: o Capítulo 1 apresenta a introdução, a contextualização do tema, a justificativa e os objetivos propostos. O Capítulo 2 aborda as características, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, incluindo aspectos físicos e cognitivos, o processo de aprendizagem e a relevância da alfabetização. O Capítulo 3 trata da legislação, das intervenções pedagógicas e da participação da família na educação inclusiva. O Capítulo 4 apresenta o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do cuidador escolar na educação inclusiva, detalhando funções, diretrizes, recursos e o Plano de Atendimento Individualizado (PAI). O Capítulo 5 descreve os procedimentos metodológicos adotados, e o Capítulo 6 apresenta os resultados e discussões, incluindo um relato de experiência sobre a inclusão e alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down. Por fim, o trabalho traz as

considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices, como o Protocolo de Acompanhamento da Evolução da Aluna com Síndrome de Down.

Assim, esta pesquisa visa contribuir para a construção de uma prática educacional mais acolhedora, planejada e inclusiva, que respeite as singularidades de cada estudante, promovendo estratégias eficazes de alfabetização para alunos com Síndrome de Down.

2. CARACTERÍSTICAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

2.1 Síndrome de Down: características físicas e cognitivas associadas ao diagnóstico.

A Síndrome de Down, também conhecida como Trissomia do Cromossomo 21 (T21), é uma alteração genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21. Essa condição foi descrita pela primeira vez em 1866 pelo médico inglês John Langdon Down, e sua origem está relacionada a um erro na divisão celular que resulta em três cromossomos 21, em vez de dois¹.

Bruna (2011) complementa que:

A Síndrome de Down, é causada por um erro acidental na divisão das células durante a fecundação. Como se sabe, todos os tecidos do organismo são formados por coleções de células. O núcleo de cada uma delas contém 46 cromossomos, 23 herdados da mãe e 23 herdados do pai. Nos portadores da síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21, existem três cromossomos iguais (Bruna, 2011).

Dessa forma, a Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 é caracterizada como uma anomalia cromossômica que provoca uma aparência clínica distinta, associada a diversas características físicas e cognitivas. Trata-se de um tipo de aneuploidia, ou seja, uma alteração no número de cromossomos presentes nas células, a condição pode se manifestar em três tipos de anomalias cromossômicas.

De acordo com estudo realizado pelo Movimento Down (2013), uma organização sem fins lucrativos dedicada à inclusão e desenvolvimento de pessoas com síndrome de Down, essas anomalias são classificadas em:

¹ O médico britânico John Langdon Haydon Down (1828–1896) foi o primeiro a descrever clinicamente a síndrome que hoje leva seu nome. Em 1866, ele identificou características físicas e comportamentais comuns em um grupo de pessoas com deficiência intelectual, diferenciando essa condição de outras. Embora ele não tenha descoberto a causa genética, sua contribuição foi fundamental para o reconhecimento da Síndrome de Down como uma entidade clínica distinta (Brasil, 2023). Disponível em: BVS - Ministério da Saúde - Dicas em Saúde.

- Trissomia livre ou simples: a forma mais comum da síndrome, representando cerca de 95% dos casos. Nessa condição, o indivíduo possui 47 cromossomos, sendo três completos no par 21;
- Translocação: ocorre em aproximadamente 3,5% dos casos. Dois cromossomos do par 21 estão completos, e um pedaço de um terceiro cromossomo 21 está aderido a outro cromossomo (geralmente o 14);
- Mosaicismo: corresponde a cerca de 1,5% dos casos. Nesse tipo, a fusão inicial entre óvulo e espermatozoide é normal (com 46 cromossomos), mas ocorre um erro subsequente em algumas divisões celulares, gerando um organismo com uma mistura de células normais e células com Trissomia 21.

O Movimento Down (p.20, 2014), enfatiza ainda que:

“A Síndrome de Down, não tem uma causa definida, pois a alteração, não está ligada ao tipo de alimentação, à poluição, ou a algo que os pais tenham feito, podendo ocorrer em qualquer etnia e classe social”.

Bruna (2011) acrescenta que o diagnóstico da síndrome pode ser realizado durante a gestação, por meio do exame de ultrassom morfológico fetal, que avalia a translucência nuchal. A confirmação do diagnóstico é obtida por exames como a amniocentese e a amostragem de vilo corial.

Segundo dados do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC), divulgados pelo Ministério da Saúde em 2022:

Entre 2020 e 2021, nasceram 1.978 bebês diagnosticados com Síndrome de Down, com uma prevalência de 4,16 por 10 mil nascidos vivos, conforme levantamento do Ministério da Saúde divulgado em 2022. Em dados anteriores, de 2019, o Ministério estimou que no Brasil ocorre cerca de 1 caso de síndrome de Down para cada 700 nascimentos, totalizando aproximadamente 270 mil indivíduos com a condição no país. (Ministério da Saúde, 2022).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2023) estima que a incidência da Síndrome de Down varie entre 1 a cada 650 a 1.000 gestações, sendo uma condição genética que ocorre independentemente de etnia, gênero ou classe social. Esse dado reforça sua presença em todas as camadas da população e evidencia a necessidade de ações inclusivas amplas e eficazes.

Assim, ao analisar as contribuições do Movimento Down (2014), de Bruna (2011) e dos dados divulgados pelo Ministério da Saúde (2022), pode-se compreender que a Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21) não possui causas definidas e pode ocorrer em qualquer família, uma vez que sua alteração genética não está relacionada à classe social, etnia ou condições ambientais. Além disso, observa-se que a prevalência da síndrome tem aumentado nos registros oficiais passando de 1 caso para 4,16 casos por 10 mil nascidos vivos em um intervalo de três anos demonstrando maior identificação e notificação dos casos ao longo do tempo.

Essa compreensão também é reforçada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2023), que reafirma que as informações referentes à incidência da Síndrome de Down e à sua natureza genética são fundamentais. Esses dados contribuem para embasar discussões, orientar políticas públicas e favorecer a implementação de ações mais inclusivas nas diversas esferas da sociedade, promovendo acolhimento, respeito e garantia de direitos às pessoas com Trissomia do Cromossomo 21.

Além disso, o diagnóstico no pré-natal é de grande importância, pois permite que os pais comecem desde cedo a compreender a síndrome, recebam orientações adequadas e se preparem emocionalmente para acolher a criança.

Nesse contexto, a Trissomia 21 é uma condição que pode ser identificada precocemente na gestação e que se apresenta em três principais tipos de anomalias cromossômicas, sendo a trissomia livre a mais prevalente. Esses dados ajudam a contextualizar a presença significativa de indivíduos com síndrome de Down no cenário brasileiro.

Uma reportagem publicada em 19/03/2012 e revisada em 11/08/2020 por Maria Helena Varella Bruna, no Portal Drauzio Varella, apresenta uma entrevista em que o médico geneticista, pediatra, mestre e educador Zan Mustacchi² destaca três sinais clínicos que diferenciam os indivíduos com síndrome de Down:

- Fenótipo, caracterizado pelos olhos oblíquos semelhantes aos dos orientais;

² Zan Mustacchi é médico pediatra e geneticista, com destaque nacional e internacional por sua atuação voltada ao estudo e à assistência de pessoas com Síndrome de Down. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP) em Farmácia – Análises Clínicas, coordena o Ambulatório de Genética do Hospital Infantil Darcy Vargas e presidiu o Departamento de Genética da Sociedade Brasileira de Pediatria entre 2016 e 2018. Recebeu prêmios científicos por sua contribuição à área da deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2851568/zan-mustacchi>. Acesso em: 12 jul. 2025

- Hipotonia, ou diminuição do tônus muscular, que compromete a eficácia da musculatura;
- Comprometimento intelectual, termo adotado em substituição à expressão "deficiência mental", conforme recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Bruna, 2012).

Além disso, Bruna (2012) ressalta outras características comuns, como cabeça mais achatada na parte posterior, língua protusa, orelhas menores e implantadas mais abaixo, e a presença de uma linha única na palma da mão.

Portanto, a alteração genética no cromossomo 21 resulta em traços fenotípicos e cognitivos específicos. Os principais sinais clínicos incluem: olhos com prega palpebral característica, hipotonia muscular e comprometimento intelectual, que impactam o desenvolvimento global do indivíduo.

Werneck (1993) e Carvalho et al. (2015) explicam de forma clara as causas do comprometimento intelectual nas crianças com síndrome de Down.

Segundo Werneck (1993, p. 63):

“O desenvolvimento intelectual da criança com Down é limitado, porque a maioria dessas crianças apresenta um grau de deficiência mental, seja ele leve ou moderado”.

Da mesma forma, Carvalho et al. (2015) afirmam:

“O desenvolvimento das crianças com diagnóstico de Síndrome de Down é considerado mais lento, porque a causa do seu crescimento físico e desenvolvimento motor mais lento são os seus músculos, que trabalham lentamente, devido ao atraso no desenvolvimento mental” (Carvalho et al., 2015, p. 3).

Dentre os sinais clínicos, destaca-se o comprometimento intelectual dessas crianças, conforme apontado pelos autores. A limitação e o grau de deficiência intelectual interferem significativamente em seu desenvolvimento cognitivo, que ocorre de forma mais lenta. Como consequência, observa-se maior dificuldade no processo de aquisição da alfabetização, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo da vida escolar.

Em síntese, os autores reforçam que o comprometimento intelectual nas crianças com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 reflete suas dificuldades cognitivas, que podem variar entre leves e moderadas. Essas limitações impactam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento físico e motor.

Por esse motivo, é essencial que o ambiente escolar esteja preparado para acolher essas crianças com respeito às suas especificidades. Com base nessa compreensão, torna-se necessário refletir sobre como ocorre o processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, considerando suas características cognitivas, emocionais e motoras, aspecto que será abordado a seguir.

2.2 O processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.

O processo de aprendizagem de todo ser humano é compreendido como a aquisição de habilidades e conhecimentos, a adoção de novas atitudes e a construção de novos valores.

Por isso, torna-se essencial compreender como se dá o processo de aprendizagem no ser humano ao longo do desenvolvimento. Para esse entendimento, recorre-se ao teórico Lev S. Vygotsky, especialmente à obra *Pensamento e Linguagem* (edição de 2001 — Ridendo Castigat Mores), na qual o autor enfatiza que a aquisição de conhecimentos ocorre no meio social, por meio da mediação simbólica, tendo a linguagem como elemento central.

Dessa forma, ao tratar da aprendizagem adquirida no meio social, Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada. Para o autor, “o aprendizado humano é de natureza social e faz parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam” (Vygotsky, 2001, p. 05). Isso ocorre porque, segundo o próprio Vygotsky, “as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos, mas constituem-se como resultado das atividades realizadas de acordo com os hábitos sociais e culturais do meio em que o indivíduo vive” (Vygotsky, 2001, p. 04).

Portanto, pode-se perceber que o trecho abordado pelo autor demonstra a importância das relações sociais, mediadas pela linguagem falada e escrita, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem desde a infância. Isso é comprovado na mediação simbólica da linguagem, por meio da qual a criança constrói novas habilidades e conceitos.

Sobre isso o autor evidencia um claro entendimento da relação entre pensamento e linguagem, destacando que essa compreensão é “fundamental para o entendimento do desenvolvimento intelectual” (Vygotsky, 2001 p. 4). Tal ideia é complementada quando o autor afirma que “a linguagem exerce um papel crucial na determinação de como a criança aprende a pensar, uma vez que formas mais avançadas de pensamento são transmitidas à criança por meio das palavras” (Murray Thomas, 1993).

Diante disso, fica evidente que tanto as relações sociais quanto a mediação simbólica da linguagem são interdependentes das interações afetivas estabelecidas com familiares, professores e colegas, pois são esses vínculos que estimulam e potencializam o processo de aprendizagem da criança ou do aluno, especialmente daqueles com Síndrome de Down/ T21. Para esses estudantes, o apoio emocional, a mediação qualificada e a convivência com indivíduos mais experientes tornam-se ainda mais essenciais, uma vez que favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, fortalecendo o processo de construção do conhecimento.

O próprio Vygotsky destaca essa importância ao apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de acordo com ele:

Zona de Desenvolvimento Próximo abrange todas as funções e atividades que a criança ou o estudante é capaz de realizar apenas com o auxílio de outra pessoa. Essa intervenção pode ser realizada por um adulto como pais, professores ou responsáveis, ou por um colega que já tenha desenvolvido a habilidade necessária, reforçando a ideia de que o aprendizado é profundamente social e colaborativo (Vygotsky, 2001 p. 4).

Essa colaboração mencionada por Vygotsky é especialmente relevante para o aprendizado desses alunos, pois, como apresentado anteriormente na seção que aborda as características associadas ao comprometimento intelectual e ao grau de deficiência, tais fatores interferem diretamente no seu desenvolvimento.

Dessa forma, todo apoio, por mais simples que pareça, oferecido pela rede de apoio socioeducativa, composta pela família, pela escola (professores, cuidadores e equipe pedagógica) e pelos colegas, torna-se crucial para que esses estudantes adquiram avanços, mesmo que sutis, em sua linguagem, em suas formas de comunicação e em habilidades iniciais de leitura e escrita de palavras simples e de fácil compreensão. Tais progressos constituem um elemento central para o processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down (T21).

Assim, torna-se fundamental discutir como ocorre a aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, ou Trissomia do Cromossomo 21 (T21), considerando que essa condição está frequentemente associada a atrasos significativos no desenvolvimento motor e cognitivo. Antes de iniciar o percurso de alfabetização, é essencial compreender como se dá o processo de aprendizagem em crianças com esse diagnóstico, uma vez que elas podem apresentar algum grau de deficiência intelectual.

Dessa perspectiva, torna-se fundamental discutir como ocorre a aprendizagem de alunos com T21, considerando que essa condição está frequentemente associada a atrasos significativos no desenvolvimento motor e cognitivo. Antes de iniciar o percurso de alfabetização, é imprescindível compreender como se dá o processo de aprendizagem nessas crianças, uma vez que podem apresentar algum grau de deficiência intelectual.

Esse entendimento prévio permite que a escola, a família e toda a rede de apoio socioeducativa planejem intervenções adequadas e sensíveis às necessidades individuais, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e sociais necessárias ao processo de alfabetização.

Segundo Voivodic (2013), a deficiência intelectual recorrente em crianças com Síndrome de Down provoca atrasos no desenvolvimento e dificuldades na concentração, exploração do ambiente e aquisição da linguagem, impactando seu percurso educacional.

Compreender como ocorre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, como no caso da Trissomia do Cromossomo 21, é fundamental, pois tais atrasos influenciam de maneira significativa a fase de alfabetização, tornando indispensável o uso de estratégias pedagógicas adequadas e personalizadas que promovam o desenvolvimento integral desses estudantes. Pois muitas vezes, crianças com Síndrome de Down (T21) apresentam índices mais baixos de alfabetização no ensino fundamental quando comparadas aos colegas da mesma faixa etária, não por falta de potencial, mas devido às barreiras cognitivas, linguísticas e motoras que atravessam seu desenvolvimento.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010):

Os indivíduos com deficiência estão apresentando índices de alfabetização inferiores comparados ao resto da população, em todas as regiões brasileiras. Os sujeitos com deficiência intelectual (inclui-se aqui os diagnosticados com Síndrome de Down), apresentam menor índice de alfabetizados com 52,8% (IBGE, 2010).

Essa constatação evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para esse público. Embora avanços tenham sido registrados, os desafios persistem.

No terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência caiu para 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. Além disso, apenas 25,6% das pessoas com deficiência haviam concluído pelo menos o Ensino Médio, em contraste com 57,3% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2022).

Em suma, crianças com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 enfrentam atrasos motores e cognitivos que dificultam a concentração, a exploração do ambiente e a aquisição da linguagem. Apesar dos dados mais recentes do IBGE indicarem avanços, as barreiras ainda são significativas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e adaptadas.

Os atrasos significativos no desenvolvimento motor e as dificuldades de aprendizagem decorrem, em grande parte, do grau de deficiência intelectual que essas crianças apresentam, afetando seu desenvolvimento neuro motor desde os primeiros anos de vida.

De acordo com o Centro Médico de Neurologia e Neurocirurgia Neurológica, sediado em Joinville-SC:

Nos 10 primeiros anos de vida, a criança com Síndrome de Down perde consideravelmente, o seu Quociente de Inteligência (QI), o que explica os diferentes níveis de deficiência intelectual dessas crianças, sendo eles: QI leve entre 50 e 70, QI moderada entre 35 e 50 e QI alta entre 20 e 35. Dessa forma, os déficits na morfosintaxe e na memória verbal são mais predominantes enquanto os de compreensão da linguagem acontecem a partir da idade mental da criança (Neurológica, s.d.).

Por isso, o reconhecimento dessas particularidades deve orientar a prática pedagógica, permitindo que o docente ajuste métodos, ritmos e recursos de ensino às necessidades reais do aluno. Nesse processo, destaca-se o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço responsável por identificar necessidades específicas, propor estratégias diferenciadas e elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), que direciona intervenções adequadas para cada estudante. A partir desse documento, disponibilizado pelo professor do AEE, o trabalho

pedagógico torna-se mais alinhado às características da criança, favorecendo sua participação, autonomia e avanços gradativos no processo de alfabetização.

Percebe-se, então, que a fase de alfabetização desses alunos pode se tornar um grande desafio, pois a variação ou queda do QI ao longo dos primeiros anos de vida nem sempre é devidamente compreendida pelos professores e pela própria instituição escolar.

Diante disso, torna-se indispensável que o professor conheça cada aluno de forma individualizada, sua personalidade, interesses, ritmo de desenvolvimento e fatores motivacionais, além de compreender o contexto familiar em que a criança está inserida. Somente assim será possível planejar e aplicar estratégias pedagógicas eficazes, capazes de favorecer a aprendizagem e promover avanços significativos no processo de alfabetização desses estudantes.

Por fim, é importante refletir sobre as consequências da ausência de alfabetização na idade adequada para alunos com deficiência intelectual, uma vez que tais lacunas tendem a agravar as dificuldades de desenvolvimento e de inclusão social. Assim, a atuação conjunta entre professor regente, professor do AEE e família torna-se essencial para assegurar intervenções consistentes e centradas nas necessidades de cada criança.

No tópico a seguir, será discutido a relevância da alfabetização para esses estudantes e os impactos que a falta de aprendizagem adequada pode gerar na sua vida.

2.3 A relevância da alfabetização para alunos com Síndrome de Down: impactos da ausência de aprendizagem na idade adequada

O processo de alfabetização é de extrema importância para qualquer ser humano, pois é por meio dele que se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, essenciais para que o indivíduo possa se inserir no mundo de códigos e símbolos ao seu redor.

Segundo Ferreira e Teberoski (1991), o processo de alfabetização ocorre de forma gradual, sendo marcado por observações, dúvidas, reflexões e reelaborações feitas pelo aprendiz, até que ele consiga compreender e dominar o sistema alfabético utilizado pelos adultos. No entanto, nas escolas públicas, a fase de alfabetização tem se tornado cada vez mais desafiador devido a defasagens no ensino, questões disciplinares e à escassez de materiais didáticos.

Esse cenário se agrava para alunos com deficiência intelectual, especialmente para muitos estudantes com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 que não se alfabetizam no tempo previsto. Devido à aneuploidia genética, essas crianças enfrentam barreiras no ensino-aprendizagem: atrasos motores e limitações cognitivas dificultam a aquisição do código alfabético, tornando fundamental um acompanhamento pedagógico especializado e estratégias de ensino adaptadas.

Uma pesquisa realizada em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) evidenciou que alunos com deficiência intelectual enfrentam diversas barreiras em seu percurso escolar. Entre elas, destacam-se a falta de estímulos adequados para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e a inclusão em escolas regulares, que muitas vezes não atendem às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Conforme relata Henrietta Fore, diretora executiva do UNICEF:

“Do acesso à educação à leitura em casa, as crianças com deficiência têm menos probabilidade de ser incluídas ou ouvidas em quase todas as medidas. Com muita frequência, as crianças com deficiência estão simplesmente sendo deixadas para trás.” (UNICEF, 2021).

Carvalho et al. (2015, p. 6) complementam essa visão, ressaltando que:

“Os alunos com Síndrome de Down permanecem isolados no convívio educacional da escola regular, participando apenas como ajudantes, sem serem realmente incluídos. Esses educandos representam para os docentes um desafio, pois suas características biológicas e cognitivas dificultam o trabalho dos professores.”

Assim, percebe-se que o processo de aquisição da leitura e da escrita desses alunos no ensino regular ainda ocorre de forma precária. A falta de estímulos adequados para a aquisição das habilidades básicas de leitura agrava-se quando os educadores os excluem do processo de ensino-aprendizagem, julgando-os incapazes de aprender.

Silva (2023, p. 11) reforça essa problemática ao afirmar que:

Ainda é possível perceber uma divisão no ambiente escolar que impede a inclusão social efetiva de estudantes com deficiência intelectual (DI) ou outras condições similares. Muitas vezes, esses alunos apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, não por falta de capacidade, mas porque suas habilidades não são devidamente estimuladas, ficando encobertas por diagnósticos que os rotulam e limitam suas oportunidades de desenvolvimento (Silva, 2023, p. 11).

Mantoan (2022) destaca que a escola tende a separar os alunos em dois grupos: os que aprendem e os que não aprendem. Ao receber um aluno com laudo de deficiência intelectual, muitas vezes sua individualidade e capacidades não são consideradas, e ele é rotulado de forma equivocada como incapaz de aprender.

Essa concepção reducionista de aprendizagem, ao desconsiderar a diversidade de formas pelas quais os sujeitos aprendem sejam elas cognitivas, afetivas, sociais, culturais ou experienciais, pode levar a decisões excludentes sobre quem estaria apto a frequentar o ensino regular. Tal postura evidencia a necessidade de uma reflexão crítica, por parte de educadores e especialistas, acerca da valorização de múltiplas maneiras de aprender e de construir conhecimento.

Por sua vez, Pan (2008, p. 110) alerta que:

O desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que se revela no interior da escola regular. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética com esse alunado, que ao invés de se sentir acolhido, pode sentir-se abandonado em uma escola regular que não se encontra preparada para a inclusão (Pan, 2008, p. 110).

Diante desse cenário, entende-se que a inclusão pedagógica de alunos com deficiência intelectual no ensino regular ainda é prejudicada pela discriminação, pelo preconceito, pelo bullying e pela falta de iniciativas inclusivas por parte de professores, colegas e da própria escola.

A prática de julgar pela aparência persiste em nossa sociedade, desmotivando esses estudantes e levando-os a acreditar que são menos capazes que os colegas. Como consequência, sua autoestima fica prejudicada e suas potencialidades permanecem ocultas, reduzidas ao que consta em seu laudo médico.

Entretanto, quando os professores compreendem o funcionamento do processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e os incluem efetivamente no ambiente escolar, transformando-os em agentes ativos de seu próprio desenvolvimento, a tarefa de alfabetizá-los deixa de ser impossível.

É importante destacar que cada aluno com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 tem um processo de aprendizagem singular: apesar de compartilharem certas

dificuldades, cada criança possui potencialidades próprias na aquisição da linguagem falada e escrita.

Dessa maneira, para que a alfabetização da criança com Síndrome de Down ocorra de fato, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seus artigos 58 e 59, orienta profissionais da educação a criar e implementar atividades pedagógicas baseadas nas particularidades de cada aluno. Essas estratégias devem levar em consideração o ritmo individual, as necessidades específicas e o contexto familiar de cada criança, tanto na sala de aula regular quanto na sala multifuncional, a fim de favorecer o desenvolvimento integral e a inclusão escolar.

Portanto, é fundamental compreender que a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, especialmente aqueles com Síndrome de Down, demanda um olhar sensível, acolhedor e, principalmente, práticas pedagógicas planejadas, adaptadas e coerentes com suas necessidades e potencialidades.

Cabe à escola, em conjunto com os profissionais da educação, romper as barreiras impostas pelo preconceito e pela falta de conhecimento, oferecendo um ambiente onde esses alunos sejam, de fato, incluídos, respeitados e estimulados em seu processo de aprendizagem. Esse compromisso deve envolver professores, cuidadores, porteiros, auxiliares de serviços gerais, secretarias escolar, diretores, coordenadores, família, alunos e toda a comunidade escolar, de modo que cada um contribua para a construção de práticas inclusivas e para a garantia de um espaço acolhedor e equitativo.

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre as bases legais e as intervenções pedagógicas que asseguram o direito à aprendizagem e à inclusão de alunos com deficiência intelectual, como os que apresentam Síndrome de Down.

Nesse contexto, o capítulo a seguir aborda a legislação brasileira, as estratégias pedagógicas e a participação da família na construção de uma educação inclusiva.

3. LEGISLAÇÃO, INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Legislação vigente: garantias legais da educação especial e do atendimento educacional especializado (AEE)

O número de alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles com Síndrome de Down, matriculados na rede regular de ensino tem crescido consideravelmente. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 1998, foram registradas cerca de 200 mil matrículas na educação especial. Esse número saltou para 700 mil em 2014, ultrapassando 1,8 milhão em 2018, sendo a maioria nas escolas públicas regulares, incluindo alunos com Síndrome de Down (MEC, 2019).

Conforme dados do Censo Escolar de 2023 divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o total de matrículas na Educação Especial atingiu mais de 1,7 milhão, dos quais 62,90% (1.114.230 matrículas) correspondiam ao ensino fundamental, e 53,7% do total (aproximadamente 952.904 matrículas) eram de estudantes com deficiência intelectual (INEP, 2024).

Já a reportagem de Janaína Araújo, repórter da Rádio Senado, destacou que, na última divulgação feita pelo Ministério da Educação referente ao Censo Escolar de 2024, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas da Educação Especial chamou a atenção, evidenciando um aumento significativo nos últimos quatro anos.

O levantamento apontou um crescimento de 58,7% em comparação a 2020, concentrando no ensino fundamental o maior índice. Somente na educação infantil, o aumento de matrículas entre 2020 e 2024 foi de 250% para creches e 235% para a pré-escola. Esses dados referem-se às matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes comuns ou em classes especiais exclusivas (Araújo, 2025).

No contexto estadual, a 18ª edição do Boletim Social do Maranhão, elaborada pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), em parceria com a Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento (SEPLAN) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), por meio da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE), apontou o registro de 62,5 mil matrículas na Educação Especial em 2023, sendo 97,2% dos alunos incluídos no ensino regular. (IMESC, 2024).

Diante da crescente demanda por inclusão escolar, é importante destacar que o direito à educação para pessoas com deficiência só foi garantido formalmente a partir da década de 1990, com a criação de dispositivos legais fundamentais.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, assegura que “todos têm direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988)., enfatizando a inclusão e integração dos alunos no ambiente escolar e na sociedade.

Complementarmente, a Declaração de Salamanca reforça que “toda criança com deficiência tem direito à educação” (UNESCO, 1994). Esse princípio fortalece ainda mais o que já está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que assegura que a educação é um direito de todos, devendo ser garantida pelo Estado e pela família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A Lei nº 9.394, nos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no capítulo V intitulado de Educação Especial propõe ainda que:

A modalidade de educação escolar, para os alunos com necessidades especiais, seja oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino; assegurando-os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam suas necessidades, fornecendo-os professores com especialização no atendimento especializado, com professores capacitados para sua melhor integração, nas salas comuns (Brasil, 1996).

Por fim, o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 estabelece diretrizes e providências que garantem a educação especial, num sistema educacional inclusivo para todos, o atendimento educacional especializado gratuito, formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo a disponibilidade de recursos de tecnologia assistida (Brasil, 2011).

Nessa perspectiva, é gratificante perceber que o número de crianças atendidas pela Educação Especial no Brasil ultrapassa a marca de 1,8 milhão desde 2018. No âmbito estadual, em 2023, o número de matrículas chegou a aproximadamente 62,5 mil, resultado de avanços garantidos por importantes dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e o Decreto nº 7.611 de 2011, bem como pelos princípios defendidos na Declaração de Salamanca (1994).

É importante destacar que a Trissomia do Cromossomo 21 (T21), conhecida como Síndrome de Down, foi reconhecida como uma condição que demanda atenção global. Por esse motivo, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 21 de março como o Dia Internacional da Síndrome de Down, em referência à presença de três cromossomos no par 21,

reforçando o compromisso da organização com a inclusão e a valorização da diversidade humana.³

Mais recentemente, em 2025, foi criado o Projeto de Lei nº 1118/25, que propõe substituir o termo “Síndrome de Down” por “Trissomia do Cromossomo 21” (T21) em leis, documentos oficiais, registros médicos e materiais educativos após sua aprovação, a iniciativa. Apresentada pelo deputado Duarte Jr. (PSB-MA) e atualmente em análise na Câmara dos Deputados.

Esse Projeto de Lei, visa promover maior respeito, inclusão e reconhecimento da identidade das pessoas com diagnóstico de T21, utilizando uma linguagem mais neutra e livre de conotações negativas, já que o termo “Down” pode carregar significados como “para baixo” ou “triste”, reforçando estigmas e preconceitos associados a essa condição. Por esse motivo, especialistas e organizações internacionais de saúde recomendam o uso de termos como “Trissomia 21” ou “T21”, por serem mais precisos cientificamente e alinhados a movimentos internacionais que buscam garantir uma abordagem humanizada e sem estigmas no tratamento de pessoas com essa condição (Agência Câmara de Notícias, 2025).

Essa valorização está alinhada ao que defende a Declaração de Salamanca, que em seu Artigo 2 destaca que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. As escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8, Art. 2).

Além dos dispositivos já mencionados, em 2025 o Governo do Brasil, também publicou o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto reafirma o compromisso do país com a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

³ O Dia Internacional da Síndrome de Down, celebrado em 21 de março e instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), faz referência à Trissomia do Cromossomo 21, condição genética que caracteriza a síndrome, destacando a importância da inclusão e da valorização da diversidade humana. Fonte: HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN. Dia Internacional da Síndrome de Down: entenda a origem e a importância desta data. 14 mar. 2022. Disponível em: <https://vidasaudavel.einstein.br>.

Seu objetivo é fortalecer a inclusão escolar e garantir o direito à educação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O decreto determina que a educação especial seja ofertada de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, com recursos e serviços que apoiem, complementem e suplementem o processo de escolarização. (Brasil, 2025).

Entre os princípios da nova política estão o reconhecimento da educação como direito universal e público; a promoção da equidade e da diversidade humana; o combate ao capacitismo e à discriminação; e a garantia de acessibilidade e do desenvolvimento de tecnologias assistivas. O documento também define o papel do profissional de apoio escolar, que deve atuar na locomoção, alimentação, comunicação e participação dos estudantes, com formação mínima de nível médio e capacitação específica de 80 horas (BRASIL, 2025).

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre como todo esse amparo legal contribui diretamente para o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down, tema que será abordado a seguir.

3.2 Intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem e alfabetização de alunos com Síndrome de Down

Os alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21 podem apresentar algum grau de deficiência intelectual, o que pode causar atrasos no seu desenvolvimento motor, dificultando seu processo de aprendizagem. Considerando tais aspectos, é essencial adotar estratégias que auxiliem pais, educadores e a escola a estimularem esses alunos, considerando suas potencialidades e dificuldades.

Teddé (2012) destaca que os alunos com deficiência intelectual, incluindo aqueles com diagnóstico de Síndrome de Down, podem apresentar dificuldades em diferentes áreas, como coordenação motora, cognição, socialização e comunicação, que podem ser descritas da seguinte forma:

- Na parte Motora: apresentam limitações na coordenação motora fina, dificuldades de manipulação de objetos e atraso no início da marcha;

- Na parte Cognitiva: enfrentam desafios na compreensão de conceitos abstratos, resolução de problemas, memorização e atenção, além de um ritmo de aprendizagem mais lento;
- Na parte Socioemocional: podem apresentar diferença significativa entre a idade cronológica e o nível de maturidade emocional;
- Na parte Comunicação: tendem a estabelecer relações sociais mais restritas e com menor fluidez.

Diante o exposto, é perceptível que esses alunos podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento, dependendo do grau de deficiência intelectual. No entanto, com suporte adequado da família e da escola, eles podem acompanhar seus colegas em alguns aspectos, desde que estratégias individuais sejam adotadas para atender suas necessidades específicas.

Para que isso ocorra, é fundamental que pais, professores e a escola compreendam que cada aluno aprende de uma forma única, possuindo habilidades, interesses e dificuldades específicas. Assim, o papel desses agentes externos é essencial para estimular o desenvolvimento da criança.

Segundo Pereira (2010), "cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, e que as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender".

Da mesma forma, Macedo (1994) afirma que "o processo e desenvolvimento da aprendizagem vai depender tanto da área cognitiva como das relações que o aluno vai construindo no seu cotidiano, evidenciando a influência que a família e a escola têm na vida destes alunos".

Assim, Pereira (2010) e Macedo (1994) indicam que a aprendizagem ocorre de forma única e em tempos diferentes, podendo ser estimulada ou inibida por fatores internos (como estrutura neurofisiológica e cognição) e externos (como meio familiar, relações sociais e ambiente escolar).

Considerando as contribuições desses autores, torna-se perceptível que cada estudante aprende de maneira diferente; e com os alunos com Síndrome de Down/Trissomia do Cromossomo 21 não é diferente. Esses estudantes necessitam de estímulos constantes para desenvolverem suas habilidades, os quais se constroem a partir de suas interações com os

colegas, com os professores, com a família e com atividades lúdicas mediadas por brinquedos e materiais pedagógicos. Todavia, a ausência desses estímulos, ou sua oferta de forma negligenciada, pode comprometer significativamente o desenvolvimento cognitivo e limitar avanços no processo de aprendizagem.

Dessa forma, algumas estratégias úteis e práticas para estimular a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e para a fase de alfabetização incluem:

- A avaliação diagnóstica que irá descrever as potencialidades e as necessidades educacionais de cada aluno, a qual analisará o âmbito familiar, as características comportamentais, emocionais e físicas do aluno, e a sua relação familiar no âmbito educacional (Brasil, 2006).
- A socialização na escola e na família como prática de inclusão ao promover construções coletivas e relações afetivas (Gomes et al. 2012).
- Jogos lúdicos e atividades voltadas a realidade do aluno que estimulem a parte cognitiva de maneira prazerosa (Junior, 2010).

Em outras palavras, Brasil (2006), Gomes et al. (2012) e Junior (2010) ressaltam que é possível estimular a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual por meio de avaliação diagnóstica, socialização e o uso de jogos lúdicos e atividades adaptadas. Essas estratégias não só promovem um ambiente educacional inclusivo, mas também respeitam as necessidades individuais de cada aluno, garantindo um desenvolvimento mais eficaz e significativo.

Nesse sentido, algumas abordagens pedagógicas podem ser especialmente úteis no processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.

Martins (2011, p. 3) destaca que os estímulos visuais e o uso de materiais concretos são recursos valiosos para trabalhar os conteúdos em sala de aula, pois ajudam a suprir as dificuldades desses alunos, considerando que seu aprendizado ocorre de forma mais lenta, em razão dos déficits de atenção, concentração e pensamento abstrato.

Na mesma perspectiva, Costa (2024) ressalta que a estimulação visual é essencial no processo educacional, pois favorece diretamente o desenvolvimento das habilidades cognitivas e perceptivas dos alunos.

Entre os principais recursos indicados pelo autor, destacam-se:

- Cores vibrantes, que atraem a atenção e facilitam a memorização;
- Imagens, gráficos e ilustrações, que reforçam conceitos e facilitam a compreensão dos conteúdos;
- Recursos audiovisuais, como vídeos e animações, que tornam as aulas mais dinâmicas e interativas;
- Materiais táteis e manipuláveis, que associam visão e toque, estimulando diferentes sentidos;
- Atividades artísticas, que promovem a criatividade, a expressão e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Além disso, de acordo com o portal educacional Só Escola (2023), os materiais manipuláveis (concretos) são ferramentas pedagógicas que favorecem a exploração, a experimentação e a construção ativa do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Isso porque além de promoverem uma compreensão mais concreta dos conteúdos, esses recursos estimulam a criatividade, a autonomia e contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras dos alunos.

Ainda nessa linha, para o portal Só Escola (2023), existem diversos materiais manipuláveis que podem ser utilizados para a iniciação da alfabetização, tais como:

- Letras móveis, que ajudam na formação de palavras, desenvolvendo a consciência fonológica e a relação entre letras e sons.
- Cartões de palavras e imagens, que ampliam o vocabulário e fortalecem a compreensão leitora.
- Quebra-cabeças de letras, que estimulam a coordenação motora e a associação entre letras e palavras.
- Jogos educativos, como memória, bingo de letras e dominó de palavras, que tornam o aprendizado mais dinâmico, lúdico e prazeroso.

Diante desse cenário, é possível afirmar que as intervenções pedagógicas, quando bem planejadas e adaptadas às necessidades dos alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, contribuem significativamente para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Estratégias que envolvem recursos visuais, materiais concretos, atividades lúdicas,

além da parceria entre escola e família, tornam-se fundamentais no processo de aprendizagem e alfabetização desses alunos.

Considerando esses aspectos, compreender o papel da família e sua participação ativa nesse processo é essencial, visto que o desenvolvimento da criança não acontece de forma isolada, mas sim no conjunto das relações estabelecidas entre escola, família e sociedade.

3.3 A participação da família no processo de aprendizagem e alfabetização do aluno com Síndrome de Down

A família é o primeiro grupo de relações sociais com o qual a criança tem contato. É nesse ambiente que ela aprende sobre amor, afeto e carinho, além de desenvolver, desde os primeiros anos de vida, seus mecanismos de aprendizagem, à medida que constrói vínculos afetivos com seus familiares.

Segundo Oliveira (2015), “a criança com Síndrome de Down, para desenvolver sua linguagem, precisa se sentir segura no seu ambiente familiar, recebendo de todos da família amor, carinho e compreensão”.

É também no convívio familiar que se constrói o sentimento de autonomia e autoconfiança, elementos fundamentais para que a criança possa estabelecer novas relações de afetividade em seus futuros grupos sociais, como na escola e na sala de aula.

Silva e Almeida (2021) enfatizam que:

A família é de fundamental e importante nesse processo, pois é a base de segurança e autoconfiança do aluno com necessidades especiais. A relação proporciona uma mentalidade menos preconceituosa e mais afetiva por parte da família. Ainda sobre a relação os alunos se tornam mais confiantes para desenvolver suas habilidades e construir sua personalidade. O que é fundamental para socialização e exercício da cidadania (Silva e Almeida p.2, 2021)

Dessa maneira, a família configura-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Essa participação assume relevância ainda maior no caso de crianças com necessidades educacionais especiais, como aquelas com Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21), uma vez que essas apresentam formas singulares de perceber e interagir com o ambiente. Nesse sentido, o envolvimento familiar torna-se indispensável, exigindo dos familiares atitudes contínuas de apoio, compreensão e acolhimento, de modo a favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Além disso, é a família o principal agente de ligação entre o aluno e a escola. É por meio dela que se torna possível compreender as necessidades físicas, emocionais e, consequentemente, educacionais da criança.

De acordo com Silva e Almeida (2021), o apoio familiar exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, podendo ser um verdadeiro divisor de águas em seu processo de aprendizagem. Isso porque é a família quem convive diariamente com o aluno e, portanto, conhece de perto suas maiores dificuldades.

Quando essa família compreende como funciona o trabalho da escola em prol da inclusão e se engaja no acompanhamento das atividades pedagógicas, torna-se uma parceira ativa e corresponsável, contribuindo de forma significativa para o avanço acadêmico e social do aluno.

Ainda nessa perspectiva, compreende-se que os pais ou responsáveis que participam ativamente do processo educativo de seus filhos, não apenas comparecendo a eventos escolares, mas também acompanhando as tarefas, estimulando e promovendo a participação nos atendimentos na sala de AEE estão contribuindo significativamente para a aprendizagem, mesmo que esse processo ocorra de forma lenta e gradual.

Conforme Silva e Almeida (2021):

O responsável familiar que acompanham as atividades escolares, não só em datas comemorativas, mas mantendo um contato direto com os professores e educadores, podem se integrar melhor do desenvolvimento cognitivo desses alunos e participar ativamente do processo aprendizagem direcionado ao aluno (Silva e Almeida p.8, 2021).

Dito isto, evidencia-se que, de fato, a família é o pilar socioafetivo para o desenvolvimento global da criança. No caso da criança com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, esse apoio se torna ainda mais importante, pois é desde os primeiros dias de vida que ela necessita de estímulos para desenvolver suas noções de linguagem, socialização e construção da autonomia.

Além disso, torna-se extremamente significativo para ela perceber sua família participando de forma ativa do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, fortalecendo, assim, sua segurança, autoestima e desejo de aprender.

Diante de tudo isso, conclui-se que a participação da família é indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com Síndrome de Down. O acompanhamento constante, o acolhimento, o incentivo e a criação de vínculos afetivos fortalecem a autoestima da criança, promovendo sua autonomia e colaborando diretamente com seu processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a parceria entre família e escola se mostra essencial para garantir um ambiente propício à inclusão, onde a criança se sente acolhida, estimulada e capaz de superar desafios.

Nesse processo de construção de uma educação inclusiva, além da parceria entre família e escola, é indispensável considerar o suporte oferecido por serviços especializados, como o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência.

A atuação do AEE, articulada ao trabalho pedagógico da escola, torna-se fundamental especialmente na formação inicial da leitura e escrita, isto é, na alfabetização de estudantes com Síndrome de Down, conforme será abordado a seguir.

4. O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E DO CUIDADOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 O papel do atendimento educacional especializado (AEE) no processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down

Considerando a relevância do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, é necessário aprofundar a compreensão sobre sua contribuição específica para a educação inclusiva. Essa análise permite evidenciar como o atendimento especializado, ao lado de práticas pedagógicas adequadas, pode favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e linguísticas desses estudantes, garantindo-lhes melhores oportunidades no percurso escolar.

A Educação Inclusiva é uma proposta educacional assegurada nas instituições escolares brasileiras a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implantada em 2008. Essa política unificou a Educação Especial ao Ensino Regular, garantindo acesso, permanência, participação e aprendizagem aos alunos público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com Síndrome de Down, nas redes públicas e privadas de ensino.

Essa modalidade está presente em todas as etapas da educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Superior assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão social.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como os serviços de apoio, em especial o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuem para a efetivação da inclusão escolar. O AEE é um dos pilares da Educação Inclusiva, sendo responsável por promover o desenvolvimento das habilidades funcionais e acadêmicas dos alunos com deficiência, garantindo-lhes melhores condições de participação no currículo da escola regular.

4.2 Conceitos e fundamentos do atendimento educacional especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos principais serviços que sustentam a Educação Inclusiva. Ele está regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

O AEE tem como finalidade complementar e/ou suplementar o ensino dos alunos público-alvo da educação especial, garantindo o desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas que favoreçam sua participação no currículo da sala de aula comum, de forma equitativa e acessível. Nas escolas públicas, esse atendimento ocorre prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços equipados com materiais específicos, tecnologias assistidas e recursos pedagógicos adaptados.

Esse serviço educacional ganhou novo destaque com o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, determinando que o AEE será regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC) e deverá estar integrado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, com a participação da família e dos estudantes. O texto também estabelece que a matrícula no AEE não substitui a matrícula na classe comum e prevê a oferta do atendimento, de forma complementar, em centros especializados da rede pública ou em instituições sem fins lucrativos conveniadas (BRASIL, 2025).

No Maranhão, observa-se um avanço significativo na oferta desse serviço: em 2023, o AEE/SRM estava presente em 10,3% das escolas do estado, representando um aumento de 7,7 pontos percentuais em relação a 2013. Especificamente na rede estadual, 12,3% das escolas ofertaram AEE/SRM, superando os percentuais registrados nas redes federal, municipal e privada (IMESC, 2024).

Esses dados reforçam a crescente valorização do AEE como instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva, especialmente na fase inicial da alfabetização de estudantes com deficiência, como os que possuem Síndrome de Down.

Além disso, o AEE deve estar devidamente organizado e descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, garantindo seu funcionamento de forma planejada, contínua e sistematizada. Diante da relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, é necessário compreender como esse serviço deve ser estruturado dentro das instituições escolares. Para que o AEE funcione de maneira eficaz, é fundamental seguir diretrizes específicas que orientem sua

implementação, assegurando qualidade, acessibilidade e continuidade no atendimento aos estudantes da Educação Especial.

4.3 Diretrizes para a implementação do AEE

De acordo com Silva (2024), o AEE deve estar fundamentado nos seguintes princípios:

- Existência da Sala de Recursos Multifuncionais, equipada com materiais e tecnologias necessárias;
- Presença de um professor especializado em AEE;
- Elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), que identifica as necessidades do aluno e os recursos a serem utilizados;
- Articulação entre o professor do AEE e os demais profissionais que acompanham o aluno;
- Definição de um cronograma de atendimentos especializados;
- Fortalecimento das redes de apoio intersetoriais, incluindo a formação continuada dos docentes e o acesso aos recursos pedagógicos necessários.

Conforme destaca Silva (2024):

Este atendimento consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência conforme a necessidade do aluno; e de forma suplementar para os estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Silva, 2024)

A efetivação dessas diretrizes depende diretamente da disponibilidade de recursos adequados que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Assim, torna-se essencial refletir sobre os materiais e instrumentos utilizados no Atendimento Educacional Especializado, pois são eles que possibilitam a adaptação do currículo, a promoção da autonomia e o acesso pleno à aprendizagem.

4.4 Recursos e materiais do AEE

Para que o AEE atenda às necessidades dos alunos de forma eficaz, a Sala de Recursos Multifuncionais deve dispor de materiais pedagógicos e recursos acessíveis, como:

- Material Dourado, para auxiliar no aprendizado matemático;
- Recursos que favorecem o desenvolvimento do Esquema Corporal;
- Materiais para estimular a memória numérica e alfabética, como o Tapete Alfabético Encaixado;
- Jogos educativos, como dominós de associação de ideias, construção de frases e jogos com animais em Libras.
- Para alunos com deficiência visual, são fundamentais equipamentos específicos como:
- Impressora Braille de pequeno porte;
- Máquina de datilografia Braille;
- Reglete de mesa e punção, que viabilizam a leitura e escrita em Braille.

No entanto, para que todos esses recursos sejam utilizados de forma significativa e contribuam de fato para o processo de ensino e aprendizagem, é indispensável o papel do professor especializado. É esse profissional que organiza, seleciona e adapta os materiais conforme as necessidades de cada aluno, atuando como mediador entre os recursos disponíveis e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes atendidos pelo AEE.

4.5 Função do professor do AEE

O professor do AEE deve possuir formação inicial para a docência e formação específica em Educação Especial, tanto inicial quanto continuada. A atualização constante é fundamental para que ele acompanhe as transformações das práticas inclusivas e responda adequadamente às demandas dos alunos.

De acordo com o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC 2024), atualmente há 64,5 mil docentes atuando na Educação Especial no Maranhão, o que representa um crescimento de 96,4% nos últimos dez anos. No entanto, apenas 5.011 desses profissionais (7,8%) possuem formação continuada específica nessa modalidade, o que evidencia a necessidade de investimentos mais amplos na capacitação permanente desses educadores, visando à garantia de um atendimento qualificado e eficaz.

A nova política estabelecida pelo Decreto nº 12.686/2025 prevê que os professores do AEE deverão possuir formação inicial para a docência e, preferencialmente, formação específica em Educação Especial Inclusiva, com carga mínima de 80 horas. Além disso, a União apoiará estados e municípios na oferta de formação continuada, garantindo atualização

pedagógica e qualificação profissional para atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2025).

Conforme ressalta Silva (2024):

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter formação inicial que o habilite para a docência, e formação específica na Educação Especial, inicial e continuada, para atender os alunos de inclusão (Silva, 2024).

De acordo com a Resolução nº 4/2009 do CNE/MEC, as atribuições desse profissional incluem:

- Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades dos alunos;
- Desenvolver e aplicar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estratégias adequadas;
- Definir a quantidade e a frequência dos atendimentos, de forma funcional e organizada;
- Acompanhar o uso e a eficácia dos recursos, tanto na Sala de Recursos quanto nos demais espaços escolares;
- Atuar em parceria com os professores do ensino comum, coordenadores, família e equipe multidisciplinar, fortalecendo a rede de apoio;
- Orientar professores e familiares sobre o uso dos materiais e recursos pedagógicos empregados no processo de aprendizagem.

Para compreender plenamente a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é fundamental analisar as suas responsabilidades e competências específicas, que envolvem desde a formação adequada até a colaboração interdisciplinar no ambiente escolar. Esse entendimento nos leva naturalmente a discutir o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), ferramenta essencial para a organização e efetivação do trabalho do AEE, garantindo que as intervenções sejam personalizadas e eficazes para cada aluno.

4.6 Plano de atendimento individualizado (PAI)

O Plano de Atendimento Individualizado (PAI) é um instrumento fundamental no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), elaborado com base em informações coletadas por meio de:

- Entrevistas com a família, proporcionando uma compreensão aprofundada do contexto sociofamiliar do aluno;
- Análises das avaliações realizadas pelo professor da sala regular, oferecendo insights sobre o desempenho acadêmico e comportamental do estudante.

Essas informações permitem ao professor do AEE traçar um perfil detalhado do aluno, identificando suas potencialidades, dificuldades e necessidades no processo de aprendizagem e na interação social.

O Plano de Atendimento Individualizado (PAI) deve ser elaborado de forma personalizada, podendo ter periodicidade mensal, bimestral, trimestral, semestral ou anual, dependendo das demandas e do desenvolvimento do aluno (Silva, 2024).

O documento contempla:

- Os aspectos a serem desenvolvidos;
- As intervenções pedagógicas;
- Os materiais e recursos necessários;
- As metas a serem alcançadas, sempre com foco na promoção da autonomia e na participação do aluno no contexto escolar.

Essas diretrizes tornam o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) um instrumento essencial para o planejamento das práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais acessível, acolhedor e eficaz para alunos com deficiência, como os que apresentam Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21.

No entanto, para que esse plano seja efetivamente implementado no cotidiano escolar, é necessário o envolvimento de uma equipe multiprofissional, que inclua não apenas os professores, mas também outros profissionais de apoio.

4.7 O papel do cuidador escolar na educação inclusiva

A promoção do acolhimento e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como os que apresentam Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também a presença de profissionais de apoio que contribuam para sua permanência e participação efetiva na rotina escolar.

Entre esses profissionais, destaca-se o profissional de apoio em educação inclusiva, também conhecido cuidador escolar, cuja função é oferecer suporte nas limitações funcionais dos estudantes, auxiliando em aspectos como locomoção, alimentação, higiene e socialização. Sua atuação contribui diretamente para o bem-estar, a autonomia e a inclusão dos alunos no ambiente escolar.

Essa necessidade já é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 58, §1º, estabelece que, “quando necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Em 2010, esse dispositivo foi ampliado com a inclusão do §2º, que assegura a presença de cuidador escolar para atender às necessidades pessoais do aluno, sempre que necessário.

Além disso, o Projeto de Lei nº 228/2014 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçam a importância da atuação do profissional de apoio, reconhecendo sua função no auxílio às atividades de alimentação, locomoção, higiene e outras ações escolares, “sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas” (BRASIL, 2015, p. 16).

Diante disso, as secretarias de educação, em conjunto com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), avaliam o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) para identificar a necessidade de atuação desse profissional. Quando essa demanda é constatada, sua solicitação é formalizada por meio de ofício, garantindo a presença do cuidador escolar nas instituições.

Apesar do respaldo legal, ainda existem lacunas significativas quanto à valorização profissional e à regulamentação da carreira. O cuidador escolar pode ter jornadas de trabalho que variam entre 20 e 40 horas semanais, atender um ou dois alunos, e muitas vezes exerce a função sem formação específica na área de Educação Especial ou Pedagogia, o que dificulta a execução adequada de suas atribuições.

Outro aspecto relevante é que a profissão do cuidador escolar (profissional de apoio escolar) ainda não é regulamentada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), (Ferreira; Massaro, 2022, p. 7).

Como afirma Lima (2018, p. 118), “as questões sobre o perfil profissional e a qualificação necessária para assumirem seus postos de trabalho ficam a critério das instituições que prestam seus serviços”. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que regulamentem a formação e o plano de carreira desses profissionais.

Nesse sentido, torna-se essencial oferecer formações continuadas que orientem sobre as atribuições do cuidador escolar, seus limites de atuação e estratégias para lidar com os desafios cotidianos do contexto escolar. Além de qualificar o atendimento prestado aos alunos com deficiência, essas formações reforçam a importância desse profissional na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como destacam Barbosa, Almeida e Nascimento (2018, p. 6), a atribuição do cuidador (a) está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo um trabalho colaborativo com professores da sala regular, da Educação Física, da sala de leitura e da Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, a estrutura da escola e das creches deixa de ser segregadora e passa a refletir uma nova concepção de inclusão no ambiente educacional.

Porém, o papel do cuidador escolar ganhou ainda mais relevância com a publicação do Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Essa legislação não apenas reconhece a importância desse profissional no contexto educacional, como também orienta sobre sua formação e atribuições, destacando que sua atuação deve garantir o apoio necessário à autonomia, comunicação e participação dos alunos no ambiente escolar.

Além disso, o decreto define o papel do profissional de apoio escolar, determinando que ele atue nas áreas de locomoção, alimentação, comunicação e participação dos estudantes, conforme o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O documento também estabelece formação mínima de nível médio, complementada por formação específica de 80 horas, reforçando a qualificação exigida para o exercício da função e assegurando suporte adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21 – T21), (Brasil,2025)

Esse compromisso com a inclusão também se reflete em ações locais. No município de Balsas-MA, por exemplo, o último concurso público para a função de cuidador escolar, em 2023 ofertou 12 vagas. Apesar de exigir apenas a formação mínima de Ensino Fundamental o

edital incluiu, no conteúdo programático da prova, conhecimentos específicos sobre as atribuições do cargo, demonstrando a preocupação em selecionar profissionais minimamente preparados para atuar com estudantes público-alvo da educação especial⁴.

Já nos contratos temporários, é comum a exigência de ensino médio ou superior, com preferência por profissionais com formação em Pedagogia. Na rede pública municipal, os cuidadores atuam com carga horária de 40 horas semanais, podendo acompanhar até dois alunos, conforme suas necessidades.

Após a contratação, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a equipe técnica da Educação Especial e Inclusiva, promove formações continuadas voltadas ao conhecimento do AEE, às funções do cuidador e ao trabalho com estudantes com autismo, Síndrome de Down, deficiência física, entre outras condições. Essa prática evidencia o esforço do município em qualificar os profissionais da área, mesmo diante da ausência de exigências formais de formação técnica específica.

Contudo, mesmo com esses esforços de qualificação dos cuidadores escolares, é preciso reconhecer que os professores da sala regular continuam enfrentando muitos desafios práticos no atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência.

Muitos professores da sala regular sentem grande dificuldade em atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual, especialmente aqueles que apresentam atraso entre idade e série, ainda não sabem ler ou escrever e, em alguns casos, sequer conseguem se comunicar com clareza.

Diante disso, é comum que esses estudantes precisem de apoio escolar, e o cuidador surge como uma figura essencial para auxiliar tanto o aluno no seu desenvolvimento, quanto o professor na realização de atividades pedagógicas.

Com o suporte da coordenação pedagógica e do professor do AEE, esse profissional contribui na adaptação de provas e atividades, mantendo os conteúdos da série, mas utilizando

⁴ De acordo com o Edital nº 001/2023, da Prefeitura Municipal de Balsas – MA, organizado pela Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade (FSADU), o cargo de Cuidador (código 504) exige nível fundamental completo, oferece 11 vagas imediatas (1 para pessoa com deficiência) e 1 vaga para cadastro reserva (PCD), com carga horária de 40 horas semanais e remuneração de R\$ 1.212,00. As atribuições incluem acompanhar e auxiliar alunos com deficiência nas atividades escolares, cuidados de higiene e alimentação, conforme disposto no anexo I do edital. Fonte: Fundação Sousândrade – FSADU. Edital nº 001/2023. Disponível em: <https://www.fsaduconcursos.org.br/c/1324/publicacoes.php>

uma linguagem mais acessível e simplificada, de acordo com as limitações e potencialidades do estudante.

O cuidador escolar também atua como apoio direto no processo de mediação pedagógica. Em muitos casos, exerce as funções de leitor e transcritor, auxiliando estudantes que ainda não desenvolveram plenamente as competências de leitura e escrita esperadas para sua faixa etária ou série. Além disso, colabora significativamente no desenvolvimento da coordenação motora fina, oferecendo suporte no manuseio de materiais escolares como lápis e tesoura, o que favorece a autonomia e o engajamento nas atividades escolares.

Sobre esse cenário, Mantoan (2003, p. 14), ao comentar Mittler (2000), observa que muitos professores da educação regular ainda se sentem “incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender aos alunos com deficiência”, pois os colegas especializados foram historicamente vistos como os únicos capazes de realizar esse tipo de atendimento. Essa percepção acaba gerando insegurança e até resistência por parte dos docentes em relação à inclusão.

Além disso, ainda é comum encontrarmos práticas de integração escolar seletiva, nas quais apenas alguns alunos com deficiência são inseridos nas turmas comuns, geralmente após uma triagem que verifica se estão “aptos” ou não à convivência escolar.

Para esses casos, segundo Mantoan (2003, p. 15), são indicados currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender, sem, no entanto, haver mudanças estruturais significativas na escola.

Como afirma a autora, “a escola não muda como um todo, mas tenta mudar o aluno para que ele se encaixe em suas exigências” (Mantoan, 2003, p. 16).

Esse modelo vai de encontro à proposta inclusiva, que exige mudanças na prática pedagógica, valorização da diversidade e apoio constante àqueles que mais precisam. Assim, o cuidador escolar não substitui o professor, mas atua como um mediador da aprendizagem e como parte da rede de apoio necessária para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma digna e justa.

Diante de todo o exposto, fica evidente que o cuidador escolar desempenha um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, especialmente no desenvolvimento da etapa

inicial da alfabetização de alunos com deficiência, como a Síndrome de Down. Embora sua função esteja prevista em legislações importantes, como a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão, ainda existem desafios significativos relacionados à sua valorização profissional, à falta de regulamentação da carreira e à ausência de formação específica exigida para o exercício dessa atividade.

A vivência do município de Balsas-MA ilustra que, mesmo em contextos em que a formação mínima exigida é básica, a oferta de formações continuadas pode contribuir para qualificar esse profissional e aproximá-lo das demandas reais da prática pedagógica inclusiva.

No entanto, é necessário que haja políticas públicas mais sólidas e comprometidas com a formação, valorização e regulamentação do cuidador escolar, a fim de garantir não apenas o direito à educação, mas também a dignidade e a qualidade no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, reconhecer e investir no cuidador escolar é investir na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham não só o direito de estar, mas também o direito de aprender com equidade.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracterizou-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, caráter descritivo e delineamento do tipo estudo de caso. Essa combinação metodológica teve como finalidade compreender, com base em referenciais teóricos e na vivência prática da autora como cuidadora escolar, as especificidades envolvidas na aquisição de habilidades que favorecem a alfabetização de alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental.

Além disso, buscou-se analisar os desafios enfrentados e as práticas pedagógicas adotadas no contexto da educação inclusiva, articulando fundamentos teóricos com a atuação direta no ambiente escolar, o que enriqueceu a análise com uma perspectiva sensível e concreta das dinâmicas observadas.

De acordo com Bastos e Ferreira (2016), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo o levantamento, a análise e a interpretação de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, documentos institucionais e legislações pertinentes.

Diante disto, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de publicações científicas, livros, artigos acadêmicos, legislações vigentes e documentos institucionais, consultados em plataformas como Google Acadêmico, SciELO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Movimento Down, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras.

Os critérios para seleção dos materiais incluíram a relevância para o tema, a atualidade das publicações e a contribuição para o campo da educação inclusiva e alfabetização.

Dentre os principais autores e fontes que embasaram esta pesquisa, destacam-se: Vygotsky (2003), Mantoan (2022), Ferreiro e Teberosky (1991), Carvalho et al. (2015), Voivodic (2013), Werneck (1993), Movimento Down (2013, 2014), Martins (2011), Tedde (2012), Pan (2008), além de dados estatísticos do IBGE (2010, 2022) e documentos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.611/2011.

Com o intuito de aprofundar os estudos acerca da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, especialmente aqueles com diagnóstico de Síndrome de Down, articulando os referenciais teóricos com os dados obtidos por meio de observações no campo, realizadas durante a atuação da autora como cuidadora escolar.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir uma análise interpretativa e sensível dos dados, levando em consideração aspectos subjetivos, sociais, históricos e culturais relacionados ao processo educacional.

Segundo Appolinário (2004): a pesquisa qualitativa prioriza a análise interpretativa dos dados, possibilitando a construção de significados a partir do diálogo com os referenciais teóricos. Quanto aos seus fins, a pesquisa foi de caráter descritivo, pois visou descrever, analisar e refletir sobre os desafios, os avanços e as práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização de alunos com Síndrome de Down no ensino regular.

Conforme Bastos e Ferreira (2016), a pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Além da revisão

bibliográfica, esta pesquisa incluiu um estudo de caso, com base no relato da autora como cuidadora escolar na rede pública de ensino do município de Balsas-MA, no ano letivo de 2024.

Durante esse período, a autora acompanhou de forma contínua o processo de inclusão e alfabetização uma menina de 9 anos, que na pesquisa realizada foi chamada de Luana Silva (nome fictício), diagnosticada com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), (Síndrome de Down), que estava matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, no ano letivo de 2024.

De acordo com Yin (2001, p. 21), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui de forma inigualável para a compreensão de fenômenos individuais, sociais e educacionais, permitindo a preservação das características holísticas e significativas dos eventos da vida real:

“O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.” (Yin, 2001, p. 21).

Para o registro das observações realizadas no ambiente escolar, foi elaborado um Protocolo de Acompanhamento, apresentado como Apêndice A, no qual foram descritas as evoluções da aluna ao longo do ano letivo, em aspectos como cognição, socialização, linguagem, comportamento e coordenação motora. Esses dados foram registrados a partir da convivência diária e da mediação entre a aluna e os demais profissionais da escola.

Conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Velho (SEMED-PV, p.5, 2024), “o protocolo de acompanhamento em sala de aula é composto por instrumentais avaliativos (rubricas) e por um processo estruturado em três momentos, antes, durante e depois da observação, os quais devem ser rigorosamente seguidos para garantir a efetividade das ações pedagógicas e a melhoria dos resultados educacionais”.

Como destaca Bastos e Ferreira (2016), a observação direta, quando sistematizada, é uma técnica válida na pesquisa qualitativa:

“A observação pode partir de um roteiro, que orientará o que deverá ser apreendido, e deverá ser flexível para incorporar situações não previstas. “(Bastos e Ferreira, 2016, p. 158).

Dessa forma, o presente trabalho articulou a pesquisa bibliográfica, a observação direta e o estudo de caso, permitindo refletir, de forma concreta e fundamentada, sobre os avanços, desafios e práticas pedagógicas relacionadas à formação e à aquisição de habilidades essenciais para a alfabetização de alunos com Síndrome de Down em escolas públicas inclusivas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e reflexiva, buscando compreender as contribuições dos autores sobre os processos de ensino e aprendizagem, os desafios da alfabetização e as práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 O Processo de inclusão e alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down na rede pública de Balsas-MA: Um relato de experiência como cuidadora escolar

A inclusão de alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, no ensino regular representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, exigindo, contudo, práticas pedagógicas adaptadas e a atuação colaborativa de toda a equipe escolar. Neste contexto, o presente relato de experiência busca descrever, a partir da vivência da autora como cuidadora escolar, o processo de inclusão e alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down em uma escola pública da cidade de Balsas-MA.

A seguir, serão apresentados os principais aspectos dessa trajetória, iniciando-se pelos desafios enfrentados nos primeiros momentos da atuação profissional e as estratégias desenvolvidas ao longo do tempo para favorecer o desenvolvimento da estudante.

6.1.1 Vivência profissional e desafios iniciais

No ano de 2024, a autora iniciou sua trajetória como cuidadora escolar concursada da rede pública municipal de Balsas-MA. Durante esse período, teve a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento de três alunos com necessidades educacionais especiais, cada um com características e demandas distintas.

Essa trajetória profissional foi enriquecida pelos cursos de capacitação que a autora realizou nas áreas de Cuidador Escolar, Educação Especial e Inclusiva e Psicologia da Educação. Essas formações a forneceram ferramentas valiosas para a prática cotidiana, além de

complementarem sua formação em andamento no curso de Pedagogia, que tem ampliado sua visão sobre inclusão e práticas pedagógicas sensíveis.

Dentre os três alunos com os quais ela trabalhou, uma em especial marcou profundamente sua vivência profissional e pessoal: uma menina de 9 anos, aqui chamada de Luana Silva (nome fictício), diagnosticada com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), (Síndrome de Down), matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental.

Quando conheceu a aluna, a autora não imaginava os desafios que enfrentaria. Pois ela falava poucas palavras, não reconhecia as vogais, não sabia contar até dez, não conseguia recortar ou escrever, e apresentava comportamentos desafiadores. Tais, como correr pela sala, jogar objetos, urinar no chão, rasgar o caderno e responder com agressividade.

Frequentemente, eram necessárias intervenções da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o apoio familiar, especialmente de sua mãe. Diante de episódios de mau comportamento, algumas atitudes de repreensão tornaram-se inevitáveis, sempre buscando respeitar os limites e as necessidades da aluna.

Além disso, foram realizadas reuniões com a equipe pedagógica e a família para alinhar estratégias sobre como lidar com essas situações de forma construtiva, garantindo seu bem-estar e promovendo um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Segundo Teddê (2012), alunos com Síndrome de Down apresentam dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, na resolução de problemas, na memorização e na manutenção da atenção, além de possuírem um desenvolvimento cognitivo mais lento, o que afeta diretamente o processo de aprendizagem.

Complementando essa ideia, Carvalho et al. (2015) destacam que esses alunos representam um grande desafio para os professores da escola regular, pois demandam práticas pedagógicas diferenciadas e contínuas.

6.1.2 Processos de inclusão, mediação e adaptação pedagógica

Com o tempo, com paciência, carinho e dedicação, a autora percebeu mudanças significativas na aluna. Pois ela passou a observar mais os professores e colegas, começou a demonstrar carinho com abraços e acenos, levava os cadernos para receber o visto, pedia

desculpas ao errar e demonstrava interesse em atividades de pintar, cobrir letras e montar blocos, especialmente quando recompensada por bom comportamento.

Apesar das dificuldades de fala, passou a repetir algumas vogais e os números de 0 a 9 verbalmente. Relacionava as letras com membros da família de forma afetiva e lúdica, dizendo, por exemplo, que determinada vogal era o “papai”, outra o “maninho Dudu”.

Já nas aulas de Educação Física, com o apoio de um novo professor, passou a participar de atividades como queimada e circuitos de subir, descer, entrar e sair, antes, apenas observava sentada.

Ao longo do ano, a equipe pedagógica, a gestão escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizaram intervenções mais direcionadas, após reforçarem que a aluna possuía um Plano de Ensino Individualizado (PEI). As metas do plano incluíam o reconhecimento das vogais, o desenvolvimento da coordenação motora e a socialização.

Professores das áreas de História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso passaram a adaptar atividades. A professora de Português propunha exercícios como cobrir, circular e ligar vogais.

O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) utilizava livros ilustrados com animais e objetos associados às letras do alfabeto, promovendo a associação entre imagem, som e grafema. Também eram utilizados recursos como quebra-cabeças com vogais e figuras, livros com som e blocos de montar com letras coloridas, com o objetivo de atrair a atenção da aluna e facilitar a aprendizagem.

Essa prática evidenciou a importância da mediação bem estruturada, do uso de recursos multissensoriais e da adaptação pedagógica.

Segundo o portal Só Escola (2023), materiais manipuláveis como letras móveis, cartões de palavras e jogos didáticos facilitam a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, tornando o processo mais significativo e prazeroso.

Júnior (2010) reforça que o uso de jogos lúdicos estimula o desenvolvimento cognitivo e torna a aprendizagem mais eficiente.

Silva (2023) complementa, afirmando que a ausência de inclusão efetiva pode desmotivar o aluno e ocultar suas reais potencialidades, muitas vezes ignoradas por causa dos rótulos associados ao diagnóstico.

Pan (2008) destaca que a inclusão vai além da sala de aula, exigindo ética, consciência social e colaboração entre todos os profissionais. Quando não há articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes do ensino regular, o aluno pode se sentir excluído e desestimulado.

No caso observado, embora nem todas as atividades adaptadas fossem adequadas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre buscava intervir e elaborar novas propostas quando necessário, de forma colaborativa.

Diante o exposto e com base na trajetória relatada, foi elaborado um Protocolo de Acompanhamento da aluna Luana Silva (nome fictício), que se encontra anexado como Apêndice A deste trabalho. Esse protocolo descreve, de forma sistemática, os avanços observados ao longo do ano letivo nas áreas de socialização, cognição, comportamento, coordenação motora e autonomia.

O documento tem como finalidade reforçar a análise realizada, permitindo visualizar, na prática, como intervenções planejadas e colaborativas, envolvendo o cuidador escolar, os professores da sala regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família, podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem e alfabetização de alunos com Síndrome de Down em escolas públicas.

6.1.3 Formação continuada e apoio institucional.

A escola em que a autora atua realiza, anualmente, formações continuadas sobre Educação Especial e Inclusiva, ministradas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessas formações são abordados temas como deficiência intelectual, autismo, Síndrome de Down, e as diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos.

Também são explicados os documentos Plano de Ensino Individualizado (PEI), Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e orientações sobre como adaptar o currículo, provas e atividades.

Após essas formações, todas as cuidadoras escolares são reunidas para tratar dos desafios do ano letivo, compreender o papel da cuidadora na rotina do aluno com deficiência e receber os estudos de caso com base nas necessidades individuais dos alunos que irão acompanhar.

Além disso, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizam reuniões com cada professor da sala regular para apresentar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e estudo de caso dos alunos já matriculados e dos que ingressam ao longo do ano. Se necessário, sentam-se com os professores para realizar adaptações curriculares conjuntas, promovendo uma atuação colaborativa e efetiva.

Esse modelo de trabalho está respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que, em seus artigos 58 e 59, determina que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos adequados. A lei também prevê formação específica para o atendimento educacional especializado e a capacitação dos professores da sala regular, de forma a favorecer a inclusão plena e o respeito às particularidades de cada educando.

Em síntese, a formação continuada e o apoio institucional constituem pilares fundamentais para o fortalecimento da prática docente e para a promoção de uma educação de qualidade. A formação permanente possibilita ao educador atualizar saberes, refletir criticamente sobre sua prática e responder de maneira mais efetiva às demandas contemporâneas da educação.

Paralelamente, o suporte institucional material, pedagógico e emocional garante as condições necessárias para que o professor exerça seu trabalho com autonomia, segurança e motivação. Assim, a articulação entre formação continuada e apoio institucional revela-se essencial para a valorização docente e para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, colaborativos e transformadores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica realizada, conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente aqueles com Síndrome de Down/Trissomia do Cromossomo 21, depende da estruturação e implementação adequadas da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas instituições escolares. Para tanto, é

imprescindível que a escola assegure as adaptações curriculares necessárias, disponibilize recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas que favoreçam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização desses alunos.

Soma-se a isso a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Salas de Recursos Multifuncionais devidamente equipadas e conduzidas por profissionais com formação específica, bem como do apoio dos cuidadores escolares, que atuam no suporte à locomoção, alimentação, comunicação e participação ativa dos estudantes.

A formação continuada dos docentes, tanto da sala regular quanto do AEE, revela-se fator determinante para que a prática pedagógica atenda às especificidades do público-alvo da Educação Especial. Essa formação deve habilitar os professores a desenvolver estratégias metodológicas diferenciadas, recursos adequados e intervenções pedagógicas eficazes que promovam o desenvolvimento integral e a autonomia dos educandos.

O Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforça a necessidade de qualificação mínima de 80 horas para profissionais do AEE e cuidadores escolares, garantindo suporte adequado aos alunos com Síndrome de Down, (T21). Além disso, o Projeto de Lei nº 1118/25, atualmente em análise, propõe substituir a nomenclatura “Síndrome de Down” por Trissomia do Cromossomo 21 (T21) em leis, documentos oficiais e materiais educativos, promovendo uma linguagem mais neutra, inclusiva e científica.

O Projeto de Lei nº 1118/25, se aprovado, representa um grande avanço, especialmente para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Como citado no próprio projeto, ele propõe substituir termos historicamente associados a estigmas por uma linguagem mais científica e respeitosa em relação às pessoas com esse diagnóstico.

Tal mudança contribui para promover maior dignidade aos alunos, que deixarão de ser identificados por uma expressão que, por muito tempo, foi usada de forma pejorativa, diminuindo suas capacidades de inteligência e de convivência social.

Ressalta-se ainda que a realização de avaliações diagnósticas e entrevistas com familiares constitui etapa fundamental no processo educativo, subsidiando a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Esses

documentos orientam as ações pedagógicas, garantindo alinhamento às necessidades, potencialidades e objetivos específicos de cada aluno.

Embora ainda existam desafios, como a falta de formação adequada, comportamentos desafiadores e limitações cognitivas, a prática evidencia que intervenções planejadas, recursos adaptados e práticas colaborativas potencializam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos com Síndrome de Down/Trissomia do Cromossomo 21. A pesquisa evidencia que o investimento em políticas públicas consistentes, formação docente continuada e atuação colaborativa entre todos os envolvidos é decisivo para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e efetiva.

Após o percurso da autora como cuidadora escolar, pôde-se constatar que a atuação do AEE, em parceria com a equipe pedagógica, a família e o profissional de apoio, como os cuidadores escolares, é fundamental para a efetivação da educação especial e inclusiva nas escolas. Essa constatação também se evidencia no protocolo de acompanhamento da aluna no ano letivo de 2024, que registra tanto os desafios quanto os avanços da estudante ao longo do período, demonstrando a importância da ação conjunta de todos os envolvidos para a construção de um ambiente acolhedor, equitativo e promotor de desenvolvimento.

É importante destacar, conforme mencionado nas atribuições do cuidador escolar na seção que aborda a função desse profissional no contexto da educação especial e inclusiva, que o cuidador não exerce o papel de professor regente nem de auxiliar de professor.

No entanto, por estar em formação no curso de Pedagogia, a autora possui compreensão sobre os processos de aprendizagem infantil, o que lhe possibilitou adotar estratégias diferenciadas em articulação com a professora do AEE. Esse olhar mais sensível e fundamentado permitiu compreender melhor as necessidades da aluna e buscar formas de estimulá-la adequadamente.

Além disso, sua participação, mesmo que por um curto período, de forma direta na Sala de Recursos, durante os meses finais de sua gestação, permitiu-lhe vivenciar na prática o funcionamento da elaboração do PEI, bem como acompanhar a construção do estudo de caso da estudante. Essa experiência possibilitou que a autora compreendesse com maior profundidade as etapas, os registros, as adaptações e as decisões pedagógicas que orientam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Observou-se ainda, que o amparo legislativo é essencial para garantir que esses alunos tenham oportunidades de integração na sociedade, bem como meios alternativos de apoio, tanto no aspecto social quanto no processo de aprendizagem.

Apesar disso, permanecem grandes barreiras, como a falta de formação adequada, a dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores e as limitações cognitivas dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa se mostra importante para refletirmos sobre as práticas atuais no ensino de alunos com necessidades especiais, estimulando a busca contínua por formação pessoal e profissional, de modo a proporcionar uma inclusão verdadeira e efetiva.

Diante disso, a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade depende de um conjunto articulado de ações: adaptações curriculares, planejamento individualizado, recursos acessíveis, práticas colaborativas entre profissionais da educação e família, além do investimento contínuo na formação docente. Somente assim será possível assegurar a aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades, a autonomia e a alfabetização dos alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, respeitando seus ritmos e singularidades no contexto escolar.

Pesquisas sobre o processo de aprendizagem e alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais são fundamentais, sobretudo para alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21, cujas dificuldades cognitivas e físicas impactam o desenvolvimento educacional. É imprescindível utilizar metodologias e estratégias que despertem interesse, respeitem necessidades e estejam alinhadas ao nível intelectual desses alunos.

Esta pesquisa bibliográfica revela-se, portanto, pertinente tanto para professores em formação quanto para docentes que atuam em salas regulares com alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21. Espera-se que, com esse conhecimento e com base na prática apresentada, os educadores possam compreender melhor o processo de aprendizagem desses alunos, adotando práticas mais inclusivas e promovendo acolhimento efetivo no ambiente escolar.

É relevante destacar que esta pesquisa apresenta como principais limitações o fato de se tratar de um estudo de natureza bibliográfica, sem a aplicação de instrumentos empíricos, e por abordar uma vivência específica em uma única escola da rede pública municipal de Balsas-MA.

Os dados observados referem-se a apenas uma aluna, o que pode não refletir a realidade de outras instituições e restringe a possibilidade de generalização dos resultados.

Apesar de enriquecido pelo relato de experiência da autora como cuidadora escolar, este trabalho não pretende esgotar o tema, mas sim contribuir para reflexões teóricas e práticas sobre a alfabetização de alunos com Síndrome de Down/ Trissomia do Cromossomo 21. Estudos futuros que incluam investigações de campo, com dados quantitativos e qualitativos, poderão aprofundar ainda mais as compreensões iniciadas neste trabalho.

Ademais, o estudo também se apresenta como recurso complementar para profissionais do AEE, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas e para a construção de formações mais sensíveis e eficazes no atendimento às especificidades desse público.

Que este trabalho inspire futuras pesquisas e práticas educativas mais sensíveis, contribuindo para a construção de uma escola que acolha e respeite as singularidades de todos os seus alunos, transformando teoria, legislação e dados estatísticos em ações concretas na realidade escolar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPOLINÁRIO. **Metodologia da Ciência Filosofia e Prática da Pesquisa**. Disponível em: (1) APPOLINARIO, Fabio. Metodologia da Ciência | Felipe Martins - Academia.edu. Acesso em: 01 mai.2024

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Projeto propõe troca do termo “Síndrome de Down” por “Trissomia do Cromossomo 21” em documentos e leis**. Brasília, 23 out. 2025. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/1159618-projeto-propoe-troca-do-termo-'sindrome-de-do-wn'-por-'trissomia-do-cromossomo-21'-em-documentos-e-leis/>. Acesso em: 29 out.2025.

BASTOS, Maria Clotilde Pires, FEREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia Científica** Disponível em: Livro: Metodologia Científica - Maria Clotilde Pires Bastos | Estante Virtual. Acesso em 01 mai.2024.

CARVALHO, Graciely Thaiss et all outros. **O processo de alfabetização do aluno com síndrome de Down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental**.

ENSAIOS de. PEDAGÓGICOS – dezembro de 2015. Disponível em:

<http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n10/ARTIGO1.pdf>. Acesso em: 20 mai.2024.

COSTA, Elenilson. **Estimulação Visual: o que é, importância e como aplicar na educação**. Escolas Disruptivas, 27 ago. 2024. Disponível em:

<https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/estimulacao-visual/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BARBOSA, Verônica Marques da Silva; ALMEIDA, Marcia Batista de; NASCIMENTO, Silvana Neves do. **O papel do cuidador (a) no contexto da educação inclusiva: o caso do município de Campina Grande (PB)**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 5., 2018, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID7111_31082018172710.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Acesso em: 20 jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009. Acesso em: 20 jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Acesso em: 20 jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-A2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jun.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Acesso em: 04 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 02 fev.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP,2008. Acesso em: 04 jun.2025.

BRASIL, **Projeto de LEI 228 do ano de 2014.** Regulamenta presença de Cuidador Escolar. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/sileg/integras/832529.pdf> Acesso em: 06 jul.2025.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p). Acesso em: 23 mar. 2025.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Convivência com crianças com Down.** Portal Drauzio Varella, 19 mar. 2012. Revisado em 11 ago. 2020. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas/convivencia-com-criancas-com-down/>. Acesso em: 20 mai.2024.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Síndrome de Down.** Portal Drauzio Varella, publicado em 21 abr. 2011. Revisado em 8 mar. 2023. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/sindrome-de-down/>. Acesso em: 20 mai.2024.

CARVALHO, Graciely Thaiss de et al. **O processo de alfabetização do aluno com Síndrome de Down na escola inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Ensaio Pedagógico: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, Curitiba, n. 15, p. 1–15, dez. 2015. ISSN 2175-1773. Acesso em: 08 mai. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. c. Acesso em: 20 jun.2024.

FERREIRA, Maria Leandra de Siqueira; MASSARO, Munique. **Profissional de apoio escolar na Educação Infantil:** mapeamento de publicações científicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 8., 2022, João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO__EV174_MD5_ID18169_TB4820_03102022145343.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Acesso em: 09 mai.2025.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Há, no mundo, quase 240 milhões de crianças com deficiência, revela análise mais abrangente já realizada pelo UNICEF.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-unicef>. Acesso em: 08 mai.2025.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília/DE Editora Cromos – 2007. Acesso em: 23 mar.2025.

IBGE -Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: IBGE | censo 2010 | resultados. Acesso em: 21 mai.2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Agência de Notícias IBGE, 07 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 01 jun.2025.

IMESC- Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **18ª edição do Boletim Social apresenta dados positivos sobre a Educação Especial no Maranhão**. 2024. Disponível em: <https://share.google/AlrN1fQR7LvyoTgwP>. Acesso em: 11 jul. 2025.

ARAÚJO, Janaína. **Censo Escolar mostra aumento de matrículas de pessoas com deficiência**. Rádio Senado, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://share.google/RTH0f1E339AEoASKL>. Acesso em: 30 out. 2025

JUNIOR, Wilson Bini. **O Uso de Mídias Tecnológicas Aliadas ao Ensino Para o Desenvolvimento Cognitivo do Aluno com Deficiência Intelectual**. Trabalho apresentado à disciplina Metodologia Científica, do curso de Especialização em Mídias na Educação, Setor de Educação à Distância da Universidade Federal do Paraná.Curitiba, 2010. Acesso em: 23 mar.2025.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Acesso em: 06 jul.2025.

MACEDO, L. **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 1994, p.134. Acesso em: 23 mar.2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: Editora CRV, 2022. Acesso em: 08 mai.2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: https://www.academia.edu/41989832/MANTOAN_M_T_E_Inclus%C3%A3o_Escolar_O_que_e_%C3%A9_Por_qu%C3%AA_Como_fazer. Acesso em: 7 jul. 2025.

MARTINS, L. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal; Ed. UFRN,2011. Acesso em:28 mai.2024.

MEC -Ministério da Educação. **Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela educação especial no Brasil.** Disponível em: Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela educação especial no Brasil - MEC. Acesso em: 20 jun.2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Dia Mundial da Síndrome de Down celebra a importância da inclusão.** Disponível em: Dia Mundial da Síndrome de Down celebra a importância da inclusão — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em: 20 jun.2024.

MOVIMENTO DOWN. **As diferentes formas da trissomia-21.** Disponível em: <https://www.movimentodown.org.br/2013/08/as-diferentes-formas-da-trissomia-21-2/>. Acesso em: 28 mai.2024.

MOVIMENTO DOWN. **Três vivas para o bebê** – guia para mães e pais de crianças com síndrome de Down. 2014a. 39p. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/2013/07/cartilha-tres-vivas-para-o-bebe-disponivel-paradownload>. Acesso em: 28 mai.2024.

NEUROLÓGICA. **Síndrome de Down:** o que é e sua relação com a deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.neurologica.com.br/blog/sindrome-de-down/>. Acesso em: 28 mai.2024.

OLIVEIRA, M. C. **A aprendizagem da criança portadora de Síndrome de Down.** *Revista Científica ISCI*, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/16-numero-02-2015/113-a-aprendizagem-da-crianca-portadora-de-sindrome-de-down>. Acesso em: 02 jun.2025.

PAN, Miriam Aparecida G. de Souza. **A deficiência Intelectual e a Educação Contemporânea.** In: FACION, José Raimundo (org.). *Inclusão escolar e suas implicações.* Curitiba: Ibpex, 2008. p. 78 – 134. Acesso em: 09 mai.2025.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. **O ato de aprender e o sujeito que aprende.** *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542010000100010. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, Bianca Alves Felipe. **Alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual:** considerações sobre as barreiras encontradas pela criança em seu processo de aprendizagem. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/7285/1/5798.pdf>. Acesso em: 08 mai.2025.

SILVA, L. F.; ALMEIDA, N. K. **Educação especial e inclusiva: o papel da família no processo de escolarização da pessoa com deficiência.** 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/783>. Acesso em: 02 jun.2025.

SILVA, Maria Aparecida Custódio da. **Atendimento Educacional Especializado (AEE).** JusBrasil, 12 jul. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-aee/2591782100>. Acesso em: 04 jun.2025.

SBP- Sociedade Brasileira de Pediatria. **Diretrizes de atenção à saúde de pessoas com Síndrome de Down.** n° 55, março de 2023. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/23981c-Diretrizes_de_atencao_a_saude_de_pessoas_com_Down-LayAtual.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

SEMED-PV– Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho. **Metodologia de Observação de Sala de Aula – MOSA.** Porto Velho: SEMED, 2024. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2024/04/62881/1714155826metodologia-de-observacao-de-sala-de-aula-mosa-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025

SÓ ESCOLA. **Materiais manipuláveis para alfabetização:** o que são, importância e exemplos. 2023. Disponível em: <https://soescola.com/glossario/materiais-manipulaveis-para-alfabetizacao#gsc.tab=0>. Acesso em: 03 jun.2025.

TÉDDE, Samanta. **Crianças com deficiência intelectual:** A Aprendizagem e a Inclusão. Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação apresentado como exigência parcial para aprovação no Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012. Acesso em: 23 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Edição eletrônica. [S.l.]: Ed Ridendo Castigat Mores/eBooksBrasil.com, 2001. Disponível em: Fonte: eBooksBrasil <https://share.google/819SxrwHaixyPhLY4>. Acesso em: 09 mai.2024.

VOIVIDIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. Acesso em: 20 mai.2024.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo:** um livro sobre as pessoas com síndrome de Down. Rio de Janeiro – RJ: WVA, 1993. Disponível em: Livro: Muito Prazer, Eu Existo - Claudia Werneck | Estante Virtual. Acesso em: 20 mai.2024.

YIN. Robert.K. **Metodologia da pesquisa do estudo de caso.** Disponível em: (1) YIN, 2001 metodologia da pesquisa estudo de caso | Luisa Vilardi - Academia.edu. Acesso em: 01/05/2024.

9. APÊNDICES

Apêndice A: PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN NO ANO LETIVO DE 2024

Contexto: Acompanhamento de aluna com Síndrome de Down na rede pública municipal de Balsas-MA, com base na experiência de cuidadora escolar.

1. Dados Gerais

Nome do (a) aluno (a) (fictício): Luana Silva
Idade: 9 anos
Série/Ano: 4º ano do Ensino Fundamental – turno matutino
Diagnóstico: Trissomia do Cromossomo 21-T21 (Síndrome de Down)
Responsável pela Observação: Letícia Gama Barros (cuidadora escolar)

4 Aspectos Cognitivos

Período	Item	Situação Inicial	Evolução Observada	Observações Adicionais
Março de 2024 a dezembro De 2024	Reconhecimento de vogais	Não reconhecia as vogais	Passou a repetir as vogais verbalmente, identificando algumas	Faz associações afetivas (ex: vogais como “papai”, “mamãe”)
	Reconhecimento de números (0 a 9)	Não conhecia os números	Repetia verbalmente os números	Reconhecimento parcial e ainda inconsistente
	Leitura e escrita	Não sabia ler nem escrever, baixa coordenação motora fina	Desenvolveu coordenação para pintura e recorte com auxílio	Auxílio constante do cuidador e AEE
	Compreensão de atividades	Dificuldade em interpretar enunciados e seguir instruções	Melhor compreensão com adaptações e mediação	Atividades adaptadas conforme PEI

5 Aspectos Motores

Período	Item	Situação Inicial	Evolução Observada	Observações Adicionais
Março de 2024 a dezembro	Coordenação motora fina	Incapaz de usar lápis ou tesoura	Melhor controle na pintura, recorte	Estímulos com jogos e

De 2024			e manuseio de materiais	materiais lúdicos
	Participação nas aulas de Educação Física	Não participava, ficava sentada observando	Participa de jogos como queimada e bola	Progressiva integração com os colegas

6 Aspectos Sociais e Comportamentais

Período	Item	Situação Inicial	Evolução Observada	Observações Adicionais
Março de 2024 a dezembro De 2024	Interação social	Evitava sala, bagunçava, agressiva, jogava objetos	Desenvolveu vínculos afetivos, dá abraços, acena e interage com carinho	Progressiva melhora na socialização
	Controle comportamental	Urinava na sala, respondia mal, agressiva	Diminuição dos episódios, mais calma e observadora	Necessidade de intervenções e reforço positivo
	Participação nas aulas	Resistente e dispersa	Maior atenção e engajamento nas atividades	Suporte da equipe pedagógica e AEE

7 Comunicação

Período	Item	Situação Inicial	Evolução Observada	Observações Adicionais
Março de 2024 a dezembro De 2024	Comunicação verbal	Falava poucas palavras	Passou a usar palavras simples e repetições	Comunicação afetiva com gestos e contato visual

8 Recursos e Estratégias Utilizadas

- Uso de livros ilustrados, quebra-cabeças com vogais e figuras, blocos de montar com letras coloridas (AEE).
- Atividades adaptadas para reconhecimento das vogais e números.
- Jogos lúdicos e circuitos na Educação Física para integração e desenvolvimento motor.
- Adaptação de provas e atividades conforme Plano Educacional Individualizado (PEI).
- Mediação e auxílio constantes do cuidador escolar para leitura, escrita e coordenação motora.
- Formação continuada da equipe pedagógica sobre inclusão e necessidades específicas.

9 Recomendações para Continuidade

- Manter e ampliar o uso de recursos multissensoriais.
- Incentivar cada vez mais a socialização e participação nas atividades coletivas.
- Fortalecer o trabalho colaborativo entre cuidador, professores regulares, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família.
- Promover avaliações contínuas para ajuste do PEI e das estratégias pedagógicas.
- Oferecer apoio emocional constante para a aluna e para os profissionais envolvidos.