O ENSINO DE AVDs E A DESCONSTRUÇÃO DA INFANTILIZAÇÃO NA TRISSOMIA 21 NOS ANOS INICIAIS

Gabriela Dantas Piasentin[1], Ana Carolina Alves da Silva[1], Eliane Penha Mergulhão Dias[1,2,3,4]

[1]Faculdade Cristã da Cidade, Rodovia Presidente Dutra, km 145, Vila Tatetuba - 12220-611 - São José dos Campos-SP, Brasil, gabrieladpiasentin@gmail.com.

[2]Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Estudos Avançados (IEA), Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica - São Paulo-SP, Brasil.

[3]Universidade Paulista (UNIP) - São José dos Campos-SP, Brasil.

[4]Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec) - São José dos Campos-SP, Brasil.

Resumo Este estudo analisa de que modo o ensino planejado das Atividades de Vida Diária (AVDs) pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de estudantes com trissomia 21 nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada no modelo social da deficiência, a partir do qual se discutem barreiras atitudinais, práticas de infantilização e superproteção presentes no contexto escolar. A literatura analisada indica que o ensino intencional de habilidades relacionadas à alimentação, higiene, uso do banheiro, vestuário e mobilidade pode favorecer maior independência funcional e participação dos estudantes nas rotinas escolares. Os estudos também apontam que estratégias pedagógicas estruturadas e recursos de tecnologia assistiva podem ampliar oportunidades de aprendizagem e participação. Dessa forma, a promoção da autonomia requer mediação pedagógica planejada, expectativas compatíveis com as potencialidades de cada estudante e a superação de práticas assistencialistas que reforçam relações de dependência.

Palavras-chave: Trissomia 21. Autonomia. Atividades de vida diária. Educação inclusiva. Anos iniciais do ensino fundamental.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas - Educação.

Introdução

A educação inclusiva pressupõe a garantia de condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes, considerando suas diferentes características e necessidades educacionais. Historicamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, representou um marco ao assegurar o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e garantindo o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência (Brasil, 1990). Em consonância com o ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ratifica, entre as garantias do dever do Estado com a educação, o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Entretanto, a matrícula do estudante com trissomia 21 (T21) na escola regular, embora constitua condição indispensável para a efetivação do direito à educação, não assegura, por si só, uma inclusão efetiva. Para além da presença física e da socialização, o processo educativo deve favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo da autonomia do estudante.Historicamente, as concepções acerca da deficiência foram fortemente influenciadas pelo modelo biomédico, que privilegiava os aspectos orgânicos e funcionais do indivíduo. A trissomia 21 é uma condição genética caracterizada pela presença de material cromossômico adicional relacionado ao cromossomo 21 e pode apresentar características como a hipotonia muscular, que interfere no desenvolvimento e na aquisição de determinadas habilidades motoras (Brasil, 2013). Todavia, as características orgânicas não devem ser consideradas determinantes isolados das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. O modelo social da deficiência desloca o enfoque exclusivo das limitações individuais para a relação entre os impedimentos e as barreiras existentes no meio social, educacional e atitudinal, que podem restringir a participação das pessoas com deficiência (Diniz, 2007; França, 2013).

No contexto familiar e escolar, práticas de superproteção e infantilização podem limitar as oportunidades de escolha, participação, responsabilidade e realização independente de atividades cotidianas pelas pessoas com trissomia 21. Estudos sobre autonomia apontam que o excesso de proteção pode dificultar a ampliação da independência para diferentes espaços da vida social, reforçando relações de dependência (Brito; Miranda; Barreto, 2023). Nesse sentido, o trabalho

pedagógico com as Atividades de Vida Diária (AVDs), relacionadas ao autocuidado e à participação nas rotinas cotidianas, constitui uma possibilidade de favorecer o desenvolvimento progressivo da autonomia. As próprias diretrizes do Ministério da Saúde destacam, entre os cuidados voltados à criança com síndrome de Down, a importância do desenvolvimento da autonomia para as atividades de vida diária e para o autocuidado (Brasil, 2013). Estudos específicos, como o de Soutinho (2022), também demonstram a relevância de intervenções sistematizadas voltadas à aquisição de habilidades de autocuidado, como o treinamento esfincteriano.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que modo o ensino intencional das Atividades de Vida Diária (AVDs), fundamentado nos pressupostos do modelo social da deficiência, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de estudantes com trissomia 21 nos anos iniciais do ensino fundamental e para o enfrentamento de práticas de infantilização no contexto educacional.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. Pois, segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já publicados, cuja análise permite reunir e relacionar contribuições teóricas pertinentes ao problema investigado. Nessa perspectiva, o levantamento contemplou livros, artigos científicos, documentos oficiais e marcos legais relacionados à educação inclusiva, à trissomia 21, às Atividades de Vida Diária (AVDs), à autonomia e às barreiras sociais e atitudinais. A seleção das fontes considerou sua pertinência ao objetivo do estudo e sua contribuição para a compreensão das práticas capazes de favorecer a participação e o desenvolvimento progressivo da autonomia de estudantes com trissomia 21.

Após o levantamento e a seleção das fontes, procedeu-se à leitura e à análise qualitativa dos materiais, buscando identificar convergências e complementaridades entre os referenciais selecionados e o objetivo da pesquisa. Para a sistematização da análise, os conteúdos foram organizados em três eixos teórico-conceituais: modelo social da deficiência; pedagogia da autonomia; e autonomia e Atividades de Vida Diária (AVDs). O primeiro eixo fundamenta a compreensão das barreiras sociais e atitudinais; o segundo sustenta a concepção de uma prática educativa orientada à construção da autonomia; e o terceiro reúne estudos sobre autonomia, autocuidado, participação e desempenho em atividades cotidianas. A Tabela 1 apresenta os autores de referência e as principais contribuições mobilizadas em cada eixo.

Tabela 1 - Eixos teórico-conceituais do estudo.

Eixo teórico conceitual	Autores de referência	Contribuição para o estudo
Modelo social da deficiência	Diniz (2007); França (2013)	Compreensão da deficiência para além do enfoque exclusivamente biomédico, considerando a interação entre impedimentos e barreiras sociais e atitudinais que podem restringir a participação.
Pedagogia da autonomia	Freire (1996)	Fundamentação de uma prática educativa que não se limita à transmissão de conhecimentos e que cria condições para a participação ativa, a responsabilidade e o desenvolvimento progressivo da autonomia do educando.
Autonomia e Atividades de Vida Diária (AVDs)	Brito, Miranda e Barreto (2023); Soutinho (2022); Oliveira e Galvão (2024)	Discussão sobre a construção da autonomia e sobre estratégias voltadas à participação em atividades cotidianas e ao autocuidado, incluindo intervenções específicas, como o treinamento esfincteriano, sem reduzir as AVDs a uma única habilidade funcional.

Fonte: Próprias Autoras (2026).

Resultados

A análise dos documentos legais evidenciou que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, incorpora uma perspectiva biopsicossocial ao definir a deficiência a partir da

interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem restringir a participação social. A legislação também reconhece as barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos capazes de prejudicar a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades (Brasil, 2015). Esse marco normativo converge com o modelo social da deficiência, ao deslocar a análise exclusiva das condições individuais para a relação entre o sujeito e o meio em que está inserido (França, 2013).

No eixo referente à autonomia, os estudos analisados indicaram que as oportunidades oferecidas à pessoa com trissomia 21 influenciam diretamente a ampliação de sua independência em diferentes contextos. Brito, Miranda e Barreto (2023), em pesquisa realizada com 20 jovens com síndrome de Down e suas respectivas mães, identificaram que os participantes realizavam atividades cotidianas no ambiente doméstico, como alimentação, higiene e vestuário, mas encontravam maiores restrições para ampliar a autonomia fora de casa. Os autores observaram, ainda, que o receio familiar diante dos riscos e das dificuldades enfrentadas pelos filhos pode limitar experiências necessárias ao desenvolvimento progressivo da autonomia.

Quanto às Atividades de Vida Diária (AVDs), a literatura examinada apresentou evidências de que intervenções planejadas podem favorecer a participação e o desempenho em tarefas de autocuidado. Oliveira e Galvão (2024), em estudo de caso com uma criança com trissomia 21, observaram, após 12 sessões de Terapia Ocupacional, melhora no desempenho das atividades selecionadas pela família, incluindo escovar os dentes, vestir-se e beber água no copo. Embora o estudo tenha sido desenvolvido em contexto terapêutico, seus resultados demonstram que a organização intencional das atividades, com estratégias adequadas às necessidades da criança, pode ampliar sua participação e independência em tarefas cotidianas.

Em relação ao controle esfincteriano, Soutinho (2022) desenvolveu e testou um aplicativo destinado a apoiar pais e cuidadores durante o processo de treinamento de crianças com síndrome de Down. Os resultados referentes à validação de conteúdo e à usabilidade indicaram boa aceitação do recurso pelos participantes e destacaram a importância de orientações sistematizadas para o reconhecimento dos sinais de prontidão e para a condução do treinamento. Em conjunto, os estudos analisados apontam que a autonomia nas AVDs não deve ser compreendida como resultado apenas da maturação da criança, mas como um processo que pode ser favorecido pela oferta de oportunidades, pela mediação planejada e pela redução de práticas de superproteção que restringem a participação (Brito; Miranda; Barreto, 2023; Oliveira; Galvão, 2024; Soutinho, 2022).

Discussão

Os resultados da revisão indicam que a promoção da autonomia de estudantes com trissomia 21 depende não apenas de suas condições individuais, mas também das oportunidades de participação oferecidas pela família, pela escola e por outros contextos sociais. Esse achado converge com o modelo social da deficiência, segundo o qual as restrições à participação resultam da interação entre impedimentos e barreiras presentes no meio (Diniz, 2007; França, 2013). No campo educacional, essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Mantoan (2003), para quem a inclusão exige mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas, de modo que a escola responda à diversidade dos estudantes, em vez de condicionar sua participação à adaptação prévia a padrões considerados esperados.

Os achados de Brito, Miranda e Barreto (2023) reforçam essa interpretação ao evidenciarem que jovens com síndrome de Down podem realizar atividades cotidianas com relativa independência no ambiente doméstico, mas encontram restrições quando têm poucas oportunidades de ampliar essa autonomia para outros espaços. À luz de Freire (1996), a autonomia pode ser compreendida como um processo construído progressivamente nas experiências de participação, decisão e responsabilização. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica deve favorecer situações em que o estudante possa realizar tarefas com o apoio necessário, evitando tanto a ausência de suporte quanto a realização sistemática das atividades em seu lugar. A superproteção, ainda que associada à intenção de cuidado, pode reduzir experiências importantes para a construção da independência e da autoconfiança.

Os resultados apresentados por Oliveira e Galvão (2024) também contribuem para essa discussão. No estudo de caso analisado, a intervenção estruturada em Terapia Ocupacional esteve associada à melhora do desempenho e da participação da criança em atividades como escovar os dentes, vestir-se e beber água no copo. Embora esses resultados tenham sido obtidos em contexto terapêutico e não possam ser diretamente generalizados para a sala de aula, eles oferecem evidências de que atividades

cotidianas podem ser ensinadas de modo planejado, com estratégias ajustadas às necessidades da criança. Para o contexto escolar, esse achado sustenta a importância de incorporar oportunidades de autocuidado e participação às rotinas pedagógicas, sem estabelecer uma oposição entre o desenvolvimento das AVDs e as aprendizagens acadêmicas.

No que se refere ao controle esfincteriano, Soutinho (2022) demonstra que recursos tecnológicos podem auxiliar a orientação de pais e cuidadores quando integrados a um processo sistematizado de acompanhamento. O resultado é relevante para a educação porque evidencia que a aquisição de determinadas habilidades de autocuidado não deve ser atribuída exclusivamente à maturação espontânea da criança. Entretanto, a utilização de tecnologias assistivas ou de outros recursos não substitui a mediação humana, o planejamento e a observação das necessidades individuais. Seu potencial reside em apoiar a organização das intervenções e favorecer maior previsibilidade e continuidade entre os diferentes contextos de desenvolvimento.

Dessa forma, a análise conjunta dos estudos permite compreender que o ensino das Atividades de Vida Diária não deve ser tratado como atividade secundária nem como etapa obrigatória anterior ao letramento. As AVDs podem integrar o planejamento educacional de maneira articulada às demais aprendizagens, ampliando possibilidades de participação, escolha e independência no cotidiano escolar. Sob essa perspectiva, enfrentar práticas de infantilização significa substituir expectativas reduzidas e ajuda excessiva por mediações planejadas, graduais e compatíveis com as potencialidades de cada estudante. Assim, a construção da autonomia deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva da criança e passa a constituir também um compromisso pedagógico da escola inclusiva.

Conclusão

Os resultados desta revisão indicam que a inclusão de estudantes com trissomia 21 não se esgota no acesso à escola, pois depende da redução de barreiras atitudinais e da criação de oportunidades concretas de participação e autonomia. Os estudos analisados mostram que práticas de superproteção podem restringir experiências de independência, ao passo que intervenções planejadas em atividades de autocuidado podem favorecer a participação e o desempenho em tarefas cotidianas. Assim, o ensino intencional das Atividades de Vida Diária (AVDs) deve ser compreendido como uma dimensão do planejamento educacional inclusivo, articulada às demais aprendizagens escolares.

À luz do modelo social da deficiência, cabe à escola substituir práticas de ajuda excessiva por mediações graduais, individualizadas e orientadas às potencialidades de cada estudante, favorecendo escolhas, responsabilidades e participação nas rotinas escolares. Essa perspectiva contribui para o enfrentamento da infantilização sem reduzir o processo de escolarização à independência funcional. Por se tratar de uma revisão bibliográfica que reúne estudos desenvolvidos em contextos e delineamentos distintos, os achados devem ser interpretados com cautela. Recomenda-se a realização de novas pesquisas empíricas nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em contextos escolares, para investigar estratégias de ensino de AVDs e seus possíveis efeitos sobre a autonomia e a participação de estudantes com trissomia 21.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRITO, Luciana; MIRANDA, Fabio; BARRETO, Renata. Autonomia do jovem com síndrome de Down: concepções de mães e filhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0211, 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Sarah Gregório Falcão de; GALVÃO, Cláudia Regina Cabral. Música, participação e envolvimento de crianças com Trissomia 21 em atividades diárias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 34, n. 1-3, e218931, jan./dez. 2024.

SOUTINHO, Renata Sampaio Rodrigues. **Desenvolvimento e testagem de um aplicativo para auxiliar o treinamento esfincteriano em crianças com Síndrome de Down**. 2022. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

Agradecimentos
Agradecemos, primeiramente, a Deus, pela força e pela sabedoria ao longo desta trajetória; aos professores, pelas contribuições teóricas, orientações e incentivo à pesquisa; e às famílias, pelo apoio e encorajamento durante a realização deste trabalho.