

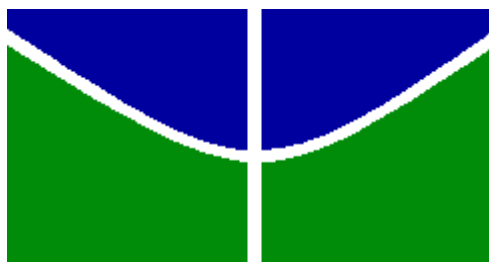
**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação**

**LARISSA MARQUES DE OLIVEIRA**

**A COLETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA  
CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA**

**2014**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**LARISSA MARQUES DE OLIVEIRA**

**A COLETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE DOMW: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Sílvia Ester Orrú.

**BRASÍLIA**

**2014**

Monografia de autoria de Larissa Marques de Oliveira, intitulada “A coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down: um estudo de caso”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 28 de novembro de 2014, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sílvia Ester Orrú- Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire- Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

---

Professora Msc. Liège Gemelli Kuchenbecker- Examinadora  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

BRASÍLIA

2014

*Aos educadores que desejam contribuir para a aprendizagem de seus alunos sendo sensíveis as suas singularidades. Aos que tem a coragem de descentralizar o ensino e permitir que a coletividade seja a essência de sua prática pedagógica.*

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer àquele que me amou primeiro: Deus, que em sua infinita sabedoria me conduziu até aqui, “porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas; glórias, pois, a Ele eternamente” (Romanos 11: 36).

Aos meus pais, pelo amor e dedicação que sempre me concederam. Se cheguei até aqui, com certeza devo muito a eles.

Aos meus queridos irmãos, pelo incentivo, cuidado e amizade verdadeira, por sempre estarem dispostos a me ajudar durante minha caminhada e sempre me estimularem a ser cada dia melhor.

Às minhas queridas amigas que tive o prazer de conhecer na faculdade: Amanda, Agnes, Camila, Cássia, Carina e Josy. Pude experimentar com vocês o que defino como coletividade: cooperação e colaboração, cada qual com suas experiências que, compartilhadas, me ajudaram a aprender a cada dia e a me desenvolver muito além do que almejava. Vocês são as amigas de infância que conheci depois de crescida.

A todos os professores que me inspiraram com seu trabalho e empenho em dividir seus conhecimentos e torná-los significativos para alunos como eu.

A todos os educadores e escolas que pude conhecer e que me deram a oportunidade de colocar em prática aquilo que para mim era só teoria. Minhas experiências reafirmaram meu amor pela educação.

Aos demais familiares e amigos que, com seu carinho, renovaram as minhas forças para continuar fazendo aquilo em que acredito.

E, finalmente, agradeço à professora Sílvia Ester Orrú, que pacientemente me auxiliou na realização desse trabalho e acreditou na minha capacidade e autonomia para fazê-lo.

*A semelhança iguala-nos; a diferença identifica-nos.*

*Elizabeth Tunes*

OLIVEIRA, Larissa Marques. A coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down: um estudo de caso. Monografia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

**Resumo:** O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília objetiva verificar se o contexto escolar considera a importância da coletividade como fator essencial na aprendizagem da criança com síndrome de Down (SD). A relevância dessa temática se justifica pelo aumento considerável de discussões tanto teóricas quanto de cunho prático no campo da educação especial, expressada atualmente como educação inclusiva. O número de crianças com deficiências, dentre elas as com síndrome de Down, matriculadas em escolas regulares tem crescido, em decorrência disso, muitos professores, demais profissionais que atuam no espaço escolar e a família, questionam-se quanto à importância dessa inclusão para a aprendizagem dessas crianças. É nesse contexto que consideramos relevante identificar se a escola que afirma ser inclusiva compreende o conceito de coletividade e sua contribuição na aprendizagem da criança com síndrome de Down e, portanto, na sua constituição como sujeito no meio sociocultural em que vive. Para discutir essa questão, foi realizado um estudo de caso com uma menina que apresenta a síndrome de Down e estuda no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Brasília. A pesquisa fundamentada na metodologia qualitativa teve como objetivo identificar os principais aspectos do contexto escolar que desfavorecem a coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down. Optou-se pelo estudo de caso e para isso foram realizadas entrevistas com profissionais da escola, com a mãe da aluna e registros das observações feitas no espaço escolar em um diário de campo. Para analisar os dados obtidos à luz de um referencial teórico, recorreremos a autores tais como: Vigotski (1997, 2007), Schwartzman (2003), Mantoan (2003), Raad e Tunes (2006), dentre outros. A pesquisa aponta para muitos equívocos ainda existentes no processo de inclusão da criança com síndrome de Down, visto que certas práticas pedagógicas pouco visam à coletividade, o que dificulta a efetiva inclusão dessa criança.

**Palavras-chave:** síndrome de Down; coletividade; aprendizagem.

OLIVEIRA, Larissa Marques. The collectivity for learning of the child with Down syndrome: a case study. Monography, Faculty of Education, University of Brasília, Brasília, 2014.

**Abstract:** The main goal of this work is checking if the school context considers the importance of the collectivity as an essential factor in the learning of the child with Down syndrome (DS). The relevance of this topic is justified by the considerable increase in both theoretical and practical aspects discussions about special education, currently expressed as inclusive education. The number of children with disabilities, among them those with Down syndrome, enrolled in regular schools has grown, as a result, many teachers and professionals working within the school and the parents of these children question themselves about the importance of inclusion for their learning. In this context, we consider important to identify if the school that claims to be inclusive understands the concept of collectivity, their role in the learning of children with Down syndrome and therefore in its constitution as a subject in the sociocultural environment in which they live. To discuss this question, a case study was carried out with a girl who has Down syndrome and is studying in second year of elementary education at a public school in Brasilia. Grounded in qualitative methodology, the research aimed to identify the main aspects of the school context that disfavor the collective learning of the child with Down syndrome. We chose the case study and interviews with professionals of the school and with the mother of student, registering the observations at a diary. To analyze the data in light of a theoretical framework, we turn to authors like Vygotsky (1997, 2007), Schwartzman (2003), Mantoan (2003), Raad and Tunis (2006), among others. The research points to many misconceptions still existing in the process of inclusion of Down syndrome's children, since the pedagogical practices are not aimed at the collectivity concept, which hinders the effective inclusion of children with Down syndrome.

**Keywords:** Down syndrome; collectivity; school context, learning.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
MEMORIAL EDUCATIVO .....	13
INTRODUÇÃO .....	19
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 Sobre a síndrome de Down.....	21
1.2 Aspectos relacionados à família.....	23
1.3 Diagnóstico e Iatrogenese.....	26
1.4 O impacto socioeducacional da segregação em espaços escolares.....	29
1.5 A importância das relações sociais nos espaços de aprendizagem .....	32
1.6 A coletividade no processo de aprender da criança com síndrome de Down .....	35
2. METODOLOGIA .....	40
2.1 Contexto da pesquisa.....	41
2.2 Sujeitos participantes .....	42
2.3 Instrumentos de construção de dados.....	42
2.4 Procedimentos de construção de dados .....	43
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	45
3.1 O contexto familiar e social da criança.....	45
3.2 Entre o normal e o anormal.....	45
3.3 O contexto escolar.....	49
3.3.1 <i>A escola regular x o ensino especial</i> .....	49
3.3.2 <i>O ensino baseado nas singularidades do sujeito</i> .....	50
3.3.3 <i>A imposição x o diálogo</i> .....	54
3.4 A relação entre alunos .....	57
3.4.1 <i>O jogo: o sujeito que participa</i> .....	57
3.4.2 <i>O sujeito para além da síndrome de Down</i> .....	58
3.4.3 <i>O sujeito que aprende</i> .....	60
3.4.4 <i>O sujeito é parte do grupo</i> .....	63
3.5 A coletividade .....	64
3.5.1 <i>A coletividade como impulsionador da aprendizagem</i> .....	64
3.5.2 <i>A coletividade como auxílio na construção da autonomia</i> .....	66
3.5.3 <i>A coletividade como base na relação com o outro</i> .....	68

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
5. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS .....	78
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	79
CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.....	80
TERMO DE CONSENTIMENTO.....	81
Para menor de idade .....	81
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	83

## APRESENTAÇÃO

Ao realizar o estágio obrigatório (Projeto 4, fases 1 e 2) do curso de Licenciatura em Pedagogia, observei e atuei em uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal em que havia uma menina com síndrome de Down. Percebi que a criança pouco interagiu com seus colegas e que a professora não fazia nenhum esforço para que isso acontecesse.

As atividades propostas a ela em nada se assemelhavam às de seus colegas, nem quanto ao conteúdo nem quanto ao tema. Como ela frequentava a sala de recursos, a professora parecia se isentar da responsabilidade de ensiná-la de fato. As atividades se pareciam mais com passatempos que com ferramentas de auxílio do seu aprendizado, desenvolvimento e inclusão.

Mesmo diante dessa exclusão, a aluna parecia estar atenta ao que acontecia em sala de aula e compreendia a seu modo as situações, hábitos e rotinas que estavam ali estabelecidas. Por exemplo, apesar de ninguém lhe explicar, ela sabia como era o cabeçalho que escreviam no caderno e era capaz de descrever as atividades que eram entregues à turma e às vezes para ela, apenas porque conforme dizia a professora, “ela gosta de ter a mesma atividade que os outros”. A explicação da aluna consistia em “escreve aqui, pinta ali”.

Se mesmo nesse ambiente excludente, no sentido de não ser dada a ela a oportunidade de realizar atividades juntamente com seus colegas, a aluna conseguia aprender algo, que dirá se o professor de fato propusesse atividades que incentivassem a construção da coletividade, a interação e possibilitasse as trocas de conhecimento entre os estudantes, de modo que a aluna fosse incluída de fato no grupo. A coletividade em muito contribuiria para a aprendizagem dessa aluna.

Com o desejo de estudar mais a fundo essa questão, decidiu-se inicialmente pelo tema “A contribuição da coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down”. Como já tinha sido constatado que com aquela aluna não era trabalhada a coletividade, procurou-se, na mesma escola, outra aluna com síndrome de Down para realizar o estudo de caso.

A aluna escolhida estuda em uma turma de 2º ano. Seu caso inicialmente parecia promissor, pois ela não parecia excluída em sala de aula, interagia com os alunos e a professora lhe auxiliava na realização das atividades. Além disso, a fala dos profissionais da escola era, no geral, positiva quanto ao seu processo de inclusão e aprendizagem.

Entretanto, ao longo da pesquisa, notou-se que a coletividade também não era compreendida pela professora como auxílio na aprendizagem da aluna, pelo contrário, as marcas da exclusão, do olhar diferenciado, refletidos na permissividade ou na busca pela homogeneização eram visíveis nas relações estabelecidas entre a aluna e os demais sujeitos que compunham o contexto escolar. Dessa forma, decidiu-se mudar o tema da pesquisa para “A coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down”, de modo que se pudesse analisar corretamente os dados coletados a partir das bases da pesquisa qualitativa, mais especificamente o estudo de caso.

Após a revisão da literatura sobre o tema, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com a vice-diretora da escola, a professora da aluna e sua mãe. Seguidamente, foram feitas observações no contexto escolar.

A estrutura deste trabalho compreende: Memorial Educativo; 1- Fundamentação Teórica; 2- Metodologia; 3- Análise e Discussão dos Dados; 4- Considerações Finais e 5- Perspectivas Profissionais.

No Memorial Educativo, é feito um breve relato da trajetória educacional da autora anterior ao seu ingresso na Universidade de Brasília, e das experiências marcantes que vivenciou no ambiente universitário, acadêmicas e profissionais.

A Fundamentação Teórica consiste no desenvolvimento de discussões teóricas acerca do tema escolhido, neste caso, a coletividade no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down.

A Metodologia apresenta o objetivo da pesquisa, o processo de construção de dados e a caracterização do contexto escolar em que ela ocorreu. Seguidamente, na Análise e Discussão dos Dados, organizam-se as informações obtidas na pesquisa à luz do embasamento teórico, de modo que os dados respondam ao objetivo da pesquisa.

As Considerações Finais arrematam o trabalho e explanam os principais apontamentos encontrados na pesquisa, bem como suas possíveis

contribuições. Após o mesmo, apresentam-se as Perspectivas Profissionais em que se expõem os projetos da autora ao concluir sua formação inicial na Pedagogia.

## MEMORIAL EDUCATIVO

A minha infância na escola não resultou em memórias que guardo claramente em minha mente. Entretanto, existem certos acontecimentos, nomes e instituições que por alguma razão se salvaram do meu esquecimento.

Por ter um pai militar, me mudei algumas vezes durante a minha vida e isso sempre foi para mim algo interessante e esperado. Nasci no Rio Grande do Sul e lá permaneci por apenas um ano devido a uma transferência do meu pai.

Mudamo-nos para Rezende, no interior do Rio de Janeiro, de onde guardo deliciosas lembranças, principalmente da casa onde morávamos. Lá, minha mãe decidiu abrir uma pré-escola, o ABC Divertido, e, com seu empenho e dedicação, a escola rapidamente foi reconhecida como uma das melhores da cidade. Eu e meus dois irmãos (sou a caçula) estudamos nela.

Entretanto, eu não era o que poderíamos chamar de uma “boa aluna”. Com apenas dois anos de idade, eu já aprontava bastante e frequentemente era mandada para a sala da diretora/mãe. Eu não obedecia aos comandos das professoras, aos quais respondia dizendo: “você não manda em mim. Minha mãe manda nisso aqui tudo”.

Com meu espírito de liderança, costumava convidar meus colegas a bagunçarem comigo e o tumulto era tanto que as professoras pediam à minha mãe que não me levasse à escola nos dias em que havia alunos novos em fase de adaptação.

Confesso que, apesar de não me lembrar de muitas coisas, tenho consciência de que fui uma criança “agitada”.

Moramos em Rezende durante quatro anos e, com muito pesar, minha mãe teve que deixar a escola para acompanhar meu pai. Mudamos-nos para Manaus, onde estudei no colégio Marechal Rondon (alfabetização) e, posteriormente, na escolinha Os Sete Anões. Lembro-me apenas de sentar em uma carteira adaptada para canhotos e de deixar meus pais muito surpresos em uma apresentação da escola, pois eles não sabiam que eu sambava tão bem.

Depois de três anos, fomos para Brasília. A partir desse momento, minhas lembranças se tornam mais nítidas e me recordo do nome da minha

primeira professora, Luciana, da Escola Classe 408 Norte. Continuei dando bastante trabalho para meus pais, que frequentemente eram chamados pela professora porque eu não conseguia ficar quieta, andava de um lado para o outro da sala e não era capaz de manter minha atenção em uma atividade. Depois de receber uma repreensão séria por parte de minha mãe, passei a ficar quietinha no meu lugar e comecei a desenvolver meu gosto pela escrita.

Se há alguma matéria sobre a qual posso afirmar nunca ter tido problemas na escola, essa é a interpretação de texto. Além de gostar de ler, eu adorava escrever textos com finais (ou conclusão) marcantes, sempre utilizando frases impactantes. Achava que isso conferia certo senso de intelectualidade ao autor.

Depois de três anos em Brasília, nos mudamos novamente para Manaus. Iria começar a 5<sup>o</sup> série do ensino fundamental, momento no qual, assim como meus irmãos, eu ingressaria no Colégio Militar.

Infelizmente vivi três trágicos anos. Eu não estava preparada para lidar com o nível de ensino do colégio e muito menos com as regras que deveria seguir. Não que eu fosse contra todos os regulamentos, pelo contrário, achava empolgante todas aquelas formaturas, normas e procedimentos, mas frequentemente ia com a farda errada e esquecia minha boina, o que me garantiam FO's (fatos observados) negativos. Nas disciplinas, eu continuava com dificuldade de me concentrar e tirava notas ruins.

Todos esses fatores contribuíram para a minha reprovação e tive que cursar novamente o 5<sup>o</sup> ano. Saí-me um pouco melhor na segunda vez, pelo menos o suficiente para passar e ingressar no 6<sup>o</sup> ano.

Já haviam se passado três anos e estava na hora de nos mudarmos novamente. Meus pais conversaram comigo e disseram que seria minha decisão continuar no Colégio Militar ou ir para uma escola pública. Optei pelo segundo e, novamente em Brasília, frequentei uma Escola Classe na Asa Sul.

Foram dois anos muito tranquilos para mim. O motivo era que o ensino público, infelizmente, estava em um nível bem abaixo do que eu estava acostumada pelos anos no Colégio Militar e, enquanto neste eu era uma aluna "ruim", na escola pública eu era considerada pelos meus colegas "a mais inteligente da turma".

Concluído o ensino fundamental, fui cursar o 1º ano do ensino médio no Setor Leste. Foi um ano de total desleixo da minha parte, em que comecei a ter contato com disciplinas que me assombrariam nos anos seguintes, como física e química. Tive problemas com professores que não davam aulas e me desinteressei por completo dos estudos. No final do ano, pode-se dizer que eu não estava numa situação muito favorável quanto à minha aprovação. Ao contrário do que aconteceu anos atrás, quando meus pais deixaram ao meu encargo decidir sobre minha vida escolar, dessa vez meu pai me informou que eu voltaria a estudar no Colégio Militar e ponto final. Para evitar uma possível reprovação no segundo ano, cursei novamente o 1º ano, agora no Colégio Militar. Considero, hoje, uma sábia decisão da parte de meu pai.

O ensino médio foi para mim o que representa para muitos jovens: uma fase estressante, em que decisões quanto ao futuro devem ser tomadas. Eu tinha muita dificuldade em aprender disciplinas das ciências exatas e recorria constantemente ao meu irmão para me ensinar, o que não era uma boa ideia, visto que eu ficava extremamente nervosa e ele também. Nas humanas, eu conseguia notas melhores, mas nada excepcional.

Apesar de minhas dificuldades escolares, descobri uma área em que tinha muita facilidade e que me estimulou bastante: a música.

Nessa época, minha avó materna veio morar conosco e trouxe junto seu piano. Ela, uma pianista profissional formada no conservatório de música do Rio de Janeiro e professora de música, me reacendeu a paixão pela música. Quando era pequena, eu estudei durante alguns meses teclado, mas como não gostei, assim que nos mudamos pela segunda vez para Manaus, eu decidi não dar sequência aos estudos.

Novamente a figura do meu pai se fez presente e ele me disse que eu não poderia perder a oportunidade de aprender piano tendo uma excelente professora e um piano a minha disposição.

Muito a contragosto, devo admitir, fui ter minhas primeiras aulas. Foi como se eu descobrisse uma paixão que estava esquecida dentro de mim. Rapidamente avancei nos estudos e comecei a ter aulas particulares com uma professora (minha avó viajava bastante e já estava um pouco enferrujada também).



Comecei nas aulas particulares de piano e, posteriormente, quando já estava na faculdade, entrei para a Escola de Música de Brasília, onde fiz o Curso Básico em Piano Erudito.

Sem muita convicção, fiz as fases 1 e 2 do programa de avaliação seriada (PAS) e no 3º ano decidi prestar vestibular ainda no primeiro semestre. O Colégio Militar estava vivenciando um momento decisivo, pois muitos alunos decidiram fazer o vestibular e se dividiam entre aqueles que faziam para sair logo do colégio e aqueles que faziam porque queriam entrar no curso superior de sua escolha. A dúvida que pairava era se o colégio iria liberar os alunos que passassem no vestibular do meio do ano.

Meu caso particular era que eu estava na dúvida entre fazer nutrição ou pedagogia, cursos claramente distintos, mas que me interessavam porque eu gostava, por um lado, de alimentação saudável e assuntos sobre saúde e, ao mesmo tempo, estava tendo muito contato com crianças nas classes dominicais da igreja e percebi que gostava daquilo.

Reconheço que minha mãe teve grande responsabilidade nessa decisão, pois, ao acompanhar de perto sua própria trajetória como educadora e seu amor pelas crianças, eu cresci admirando seu trabalho. Sendo assim, decidi pela pedagogia e, sem pretensão nenhuma de passar, fiz o vestibular. Fui aprovada e entrei com o pedido de liberação no colégio (felizmente foi aceito).

Uma nova fase se iniciou e, desde o primeiro semestre, tive a convicção de que pedagogia era o meu curso e em nenhum outro eu poderia me sentir tão realizada. O fato de se tratar de um campo extenso, que poderia abarcar arte e música, o lúdico e a literatura, foi uma característica que me permitiu ao longo do curso ter a sensação de completude. Mesmo que existam temas e áreas ainda pouco exploradas pela pedagogia, encontro a base para seguir minhas próprias teses.

Desde o início, em cada semestre que se passou, tive grandes surpresas, principalmente ao descobrir minhas capacidades e áreas de competência. A maior surpresa é o que me levou a decidir o tema deste TCC.

“O educando com necessidades educacionais especiais”, disciplina que cursei no segundo semestre com o professor Eduardo Ravagni, me abriu os olhos para o amplo campo que é a educação especial. A cada aula minha

motivação para conhecer o tema crescia e quando o professor contava suas experiências, acho que quem olhasse para mim veria uma pessoa em êxtase, sem nem piscar.

No semestre seguinte, senti o mesmo interesse e empolgação ao cursar “Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE”, ministrada pela professora Sílvia Ester Orrú. Nessa área de educação especial, também tive o prazer de estudar sobre classe hospitalar, em “Introdução à Classe Hospitalar”.

Parece que me desviei da educação especial ao fazer “Projeto 3” fases 1 e 2 sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras. Entretanto, foi uma época em que descobri quase um “novo mundo”, terras que pensava não existirem, e, encantada, pretendo ainda retornar muitas vezes no meu fazer pedagógico. Penso que, se fosse possível, todos os que desejam de fato serem educadores deveriam desbravar essas terras, onde realmente se prioriza a aprendizagem do aluno, valorizando-se não apenas o saber escolar, mas aquilo que nos constitui. Se nós como educadores, nos propomos a ter uma prática diferenciada, é interessante conhecer histórias que nos inspirem. É com muito afeto e sentimento de gratidão que me lembro das professoras Fátima Vidal e Alexandra Rodrigues. Nessa época também comecei a estagiar na educação infantil em um colégio particular. Identifiquei-me imensamente com os pequeninos, tão vislumbrados com o tudo ao seu redor. Descobri-me pela primeira vez em uma sala de aula, trabalhando diariamente com crianças. E como fui feliz ao perceber que amava lidar com crianças de dois anos no Maternal I.

Com o fim do curso se aproximando, senti necessidade de retornar à tão querida educação inclusiva e, por isso, no “Projeto 4”, momento em que de fato deveria observar uma escola e iniciar a docência, busquei delimitar o tema do trabalho final de curso e fui a procura de uma escola pública que atendesse alunos com síndrome de Down. Um fator de grande influência para essa escolha específica foi que, concomitantemente à faculdade, eu realizava atividades pedagógicas na igreja e lá tive meu primeiro contato com uma aluna com síndrome de Down enquanto professora.

Acompanhei o processo de gestação da mãe e percebi como era importante o apoio da família e da comunidade para que, ao nascer, a criança seja aceita, aprenda e se desenvolva a seu modo. Manuela (nome fictício) me

encantava e nunca subestimei sua capacidade de interagir e de aprender com as demais crianças da classe. Fruto dessa experiência surgiu um interesse mais focado em conhecer outras crianças com síndrome de Down, agora no contexto escolar regular.

A professora Sandra Ferraz me acompanhou durante todo o projeto 4, fase 1 e 2, em uma turma de 3º ano de uma escola pública que tinha uma aluna com síndrome de Down. Foi um período de grande aprendizado e experiência para minha formação como professora.

Enfim, apesar de, cronologicamente falando, minha estadia na faculdade ter durado quatro anos e meio, parece que o tempo passou muito rapidamente. Saio não com a sensação de completude, como se tivesse aprendido tudo que gostaria e preciso, mas com a certeza de ter encontrado muitas rotas para novas expedições, algumas conhecendo melhor do que outras, mas todas levando para um mesmo lugar: a educação.

## INTRODUÇÃO

A primeira parte do trabalho, que consiste na fundamentação teórica, está dividida em quatro subtemas. Inicialmente, em “Sobre a síndrome de Down” buscou-se apresentar, ainda que brevemente, um histórico das descobertas no campo científico do que hoje se denomina síndrome de Down e como essa alteração cromossômica pode se apresentar biologicamente no indivíduo. As suas particularidades são esclarecidas por autores tais como Alves (2011), Bissoto (2005) e Schwartzman (2003).

O subtítulo seguinte trata dos “Aspectos relacionados à família”, tais como o recebimento do diagnóstico, a representação sobre a criança e as consequências no seu desenvolvimento. Refletir sobre isso justifica-se ao considerar a família como a primeira via de contato da criança com o social e, portanto, a importância da interação nesse núcleo irá se refletir no desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

Seguidamente, em “Diagnóstico e Iatrogênese”, amplia-se o contexto do sujeito, do familiar para o social, que se mostra permeado de olhares negativos sobre a deficiência que se concretizam nas ações do Estado e da sociedade. O conceito de iatrogênese, nas vertentes clínica, social e estrutural, é abordado por Raad e Tunes (2011) e expressa como essa concepção muitas vezes impossibilita a construção de um ambiente coletivo, em que o sujeito possa se colocar como capaz e seus pares o auxiliem no seu aprendizado e desenvolvimento.

As questões tratadas acima incidem diretamente no contexto escolar, assunto abordado em “O impacto socioeducacional da segregação em espaços escolares”, com base em autores tais como Ferreira e Guimarães (2003). Nesse subtítulo, explica-se historicamente como se concebeu o modelo educacional excludente que perpetuou durante décadas no Brasil.

A importância das relações sociais nos espaços de aprendizagem tem como principal embasamento a teoria de Lev Vigotski no que se refere a sua compreensão das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com a aprendizagem no contexto escolar. Seus pressupostos são fundamentais na concepção da educação inclusiva e foram discutidos em “A

importâncias das relações sociais nos espaços de aprendizagem”. Finalizando a fundamentação teórica, em “A coletividade no processo de aprender da criança com síndrome de Down”, também se utilizou como principal referência a produção de Vigotski (1997), no caso, seus trabalhos sobre a coletividade e como ela contribui para o desenvolvimento da criança. Nessa seção, alinham-se suas ideias às singularidades da criança com síndrome de Down que influenciam na sua aprendizagem.

Após a fundamentação teórica, inicia-se a parte empírica do trabalho, que consiste em um estudo de caso cujo objetivo foi identificar os aspectos do contexto escolar que desfavorecem a aprendizagem da criança com síndrome de Down. A pesquisa se baseou em uma criança com síndrome de Down que estuda no segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no Distrito Federal.

O caráter qualitativo da metodologia apoia-se nas entrevistas individuais com a professora da aluna, a vice-diretora da escola e a mãe da criança. Posteriormente, ocorreram as observações no contexto escolar. Essa metodologia possibilitou uma análise interpretativa dos dados coletados, dispostos em aspectos referentes ao contexto familiar e escolar, a postura e trabalho do professor, a relação entre alunos e as características da criança. Discutiram-se como esses aspectos influenciam na aprendizagem da criança com síndrome de Down e a desfavorecem quando não valorizam a importância da coletividade nesse processo.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Sobre a síndrome de Down

Apesar de alguns acreditarem que a síndrome de Down (SD) tenha sido representada em esculturas, pictografias e pinturas como as de Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678) devido a características físicas semelhantes às atribuídas a crianças com a síndrome, não se pode afirmar que essas representações artísticas fossem inspiradas em indivíduos com essa disfunção genética.

Relatórios documentados sobre pessoas com síndrome de Down aparecem somente a partir do século XIX, o que não implica dizer que a condição não existia anteriormente. Presume-se que Jean Esquirol, em 1838, tenha sido o primeiro a descrever uma criança com síndrome de Down, seguidamente, em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com feições que sugeriam a síndrome, denominando a condição de “idiota furfurácea”.

Duncan registrou uma menina com atributos típicos da síndrome em 1866, mesmo ano em que John Langdon Down publicou um trabalho descrevendo algumas características desta anomalia genética que mais tarde levaria o seu nome (PUESCHEL, 1993). Down reconheceu a síndrome como uma manifestação clínica que consistia em semelhanças fisionômicas em certas crianças que apresentavam atraso mental, a qual denominou mongolismo. Suas causas ainda eram desconhecidas e, por isso, a condição era relacionada a raças “inferiores” (SILVA; DESSEN, 2002).

Com o avanço dos estudos e dos progressos no método de visualização dos cromossomos, percebeu-se que sua causa estava relacionada a uma alteração cromossômica e, em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune identificou a existência de um cromossomo extra nesses casos, nomeando a anomalia como síndrome de Down. O óvulo e o espermatozoide possuem ambos 23 cromossomos. Na fecundação, os núcleos genéticos dos gametas se fundem, originando a célula (ovo ou zigoto) com 46 cromossomos. A síndrome de Down é uma alteração cromossômica que ocorre na divisão celular, caracterizada por um excesso de material genético proveniente do cromossomo 21.

Se o óvulo ou o espermatozoide enviar um cromossomo a mais no par 21, o feto apresentará desde a primeira divisão celular 47 cromossomos, que se manifestarão em todas as divisões celulares. Nesse caso, denomina-se esse acidente genético de trissomia simples sem translocação (união do segmento de um a outro cromossomo).

Na trissomia 21 mosaico, mais comumente denominada de mosaicismo, a formação do cromossomo extra se dá na segunda ou terceira divisão celular, sendo que algumas células apresentarão 46 cromossomos e outras terão 47 cromossomos. Ainda que raramente, podem ocorrer casos de translocação cromossômica em que há um reajuste dos cromossomos 21 e 14 (ALVES, 2011).

Quanto ao diagnóstico, existe a possibilidade de se detectar sinais da síndrome de Down em exame pré-natal ou após o nascimento, a partir da percepção de uma série de alterações que, em conjunto, caracterizam a síndrome (hipotonia, olhos levemente puxados e uma única linha na palma da mão são alguns exemplos), indicando um possível diagnóstico. Para uma confirmação precisa, é necessário realizar um exame denominado cariótipo, que consiste na representação dos cromossomos de uma célula (ALVES, 2011).

A sucessão de estudos sobre a síndrome tem demonstrado que os indivíduos que a possuem apresentam peculiaridades individuais de personalidade e no decorrer de seu desenvolvimento neuropsicomotor, não obstante qualquer indivíduo da espécie humana (BISSOTO, 2005).

A síndrome de Down apresenta alterações fenotípicas, neuropatológicas e cognitivas que não devem ser generalizadas a todos as pessoas com a condição, pois sua incidência não se dá do mesmo modo devido às especificidades de cada indivíduo e a uma série de fatores que influenciarão seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento e o comportamento que a criança com SD irá apresentar não são estereotipados e, portanto, não dependem apenas da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético e da substancial influência do contexto, do meio social (SCHWARTZMAN, 2003).

Alves (2011) afirma que é importante ter o entendimento de que a síndrome de Down não se constitui em uma doença e nem é progressiva, pelo

contrário, verifica-se uma diminuição de seus comprometimentos, tais como a hipotonia e melhoras espontâneas devido à continuação do desenvolvimento do Sistema Nervoso Central. O tratamento adequado e a estimulação são fatores que influenciam no desenvolvimento de indivíduos com a síndrome e podem ser determinantes na aquisição de uma autonomia que lhes proporcione qualidade de vida.

A autora ainda ressalta que a deficiência intelectual como uma característica da síndrome de Down não significa que a criança não apresentará um desenvolvimento cognitivo. Seu alcance pode ser facilitado por meio de atividades e propostas lúdicas, brincadeiras e jogos ao ar livre, que vislumbrem o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo de modo que as potencialidades de cada criança sejam exploradas. Todo este aparato que visa o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança se concretiza em uma educação precoce, abrangendo os contextos familiar, escolar e social.

Comprovadamente, podemos observar que os indivíduos com SD que recebem tratamento adequado apresentam melhor *performance* nos diferentes aspectos como o motor, cognitivo e social, o que tem facilitado sua integração social, comparados com os indivíduos que não receberam o suporte de tratamento (GUSMAN; TORRE, 2003, p. 205).

O acompanhamento, tratamento e oportunidades proporcionadas desde cedo à criança com SD são essenciais para que ela cresça e se desenvolva de modo a superar tanto as alterações clínicas quanto os aspectos do desenvolvimento motor e psicológico característicos da síndrome.

## **1.2 Aspectos relacionados à família**

A idealização de um filho começa muito antes de seu nascimento. Desde a gestação, os pais passam pelo processo de preparação e fazem um plano que julgam ser o melhor para a felicidade de seus filhos. Tendo em mente um bebê perfeito, são depositadas sobre esse novo membro da família grandes expectativas no âmbito pessoal, profissional, escolar e emocional.

Enfim, se imagina diversas possibilidades de inserção social positiva durante o crescimento e desenvolvimento da criança. Ao nascer, a família se



depara com a realidade, que consistirá na concretização ou não de seus planos. Schwartzman (2003) nomeia essa idealização como “filho virtual” que, após o nascimento, se confrontará com o “filho real”.

Na relação diária entre pais e filhos, o imaginário se ajustará ao real e os pais estarão focados em conhecer essa criança e identificar suas características pessoais. Ao perceber que seu filho não condiz com o idealizado os pais se deparam com a realidade, e a forma como isso se dá terá uma influência significativa no crescimento e constituição dessa criança como sujeito.

A representação que a família faz de seu filho com síndrome de Down contribui de forma positiva ou negativa para o seu desenvolvimento. Essa representação é construída desde o diagnóstico e pode se constituir em um choque para a família, pois confirma a presença de uma anomalia e gera a necessidade dos pais buscarem mais informações sobre a síndrome. Essas informações por vezes ainda trazem a ideia estigmatizada socialmente de que esse indivíduo é inferior. Esses elementos conjuntamente determinam a maneira como os pais se posicionam em relação a seu filho com SD, ou seja, “ao receber o diagnóstico mesclam-se nos pais os significados sociais e os mitos e crenças que eles próprios construíram sobre a deficiência, e isso determina sua reação” (CASARIN, 2003, p. 266).

Tunes e Piantino (2006) esclarecem os diferentes modos com que a família lida com a notícia de que seu filho tem síndrome de Down. Existem pais que desejam a todo custo manter a imagem que idealizaram sobre seu filho antes do nascimento (“filho virtual”). Dessa forma, eles buscam constantemente informações sobre a síndrome, se tornam especialistas, porém não conhecem seu filho. Ao descrevê-lo, relatam aquilo que estudaram e não o que diz respeito à identidade da criança. Desejam adequar seu filho aquele papel já definido.

Há, ainda, as famílias que aceitam a criança, mas parecem negar a síndrome, de modo que não alimentam expectativas quanto ao futuro de seu filho. Nesse caso, consideram que os tratamentos, programas de intervenção e as orientações de profissionais causam sofrimento à criança e, não sendo esse o desejo dos pais, os rejeitam, pois a prioridade é que a criança seja feliz. Estabelece-se uma relação de superproteção e dependência, uma vez que os

pais agem de modo a proteger seu filho de tudo e todos. A condição é vista pela família e o lar torna-se um local em que a atitude e o modo de lidar com essa criança são diferenciados. Essa atitude não só diz respeito ao pensamento de que a deficiência é um castigo, mas também ao cuidado redobrado e demonstrações de amor excessivas. Os pais amam seus filhos “apesar” da deficiência.

Finalmente, outras famílias, ao receberem o diagnóstico, passam também por momentos de dúvidas, inseguranças e se conscientizam de que seu filho não condiz com o idealizado, contudo, isso não representa uma barreira, pois se acredita que a história pode ser mudada. Se aceita a criança e a particularidade que ela possui. Entende-se que a busca por informações é um meio para auxiliar no desenvolvimento de seu filho e que ele deve ser respeitado enquanto indivíduo para que seja capaz de transpor os obstáculos que a síndrome traz.

Neste caso, a família da criança com síndrome de Down não procura privá-la do convívio social e sim lhe proporcionar ferramentas para que ela saiba se posicionar nesse meio:

Quando os pais adaptam sua atitude ao nível de desenvolvimento da criança, o relacionamento tende a melhorar. Como qualquer pessoa, o portador da SD precisa encontrar um lugar, um papel e uma função para si mesmo no contexto em que vive, e este é um fator muito importante para um desenvolvimento saudável (CASARIN, 2003, p. 273).

É enriquecedor quando a família inclui a criança nas suas atividades e rotinas, proporcionando um ambiente acolhedor em que seu filho possa contribuir e participar de acordo com suas competências. Piantino (2006), ao relatar sua própria experiência como mãe no livro “Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...”, explica que incluir desde cedo a criança no contexto familiar é melhor do que ter de integrá-la no futuro. O processo de integração é trabalhoso, pois consiste em “tirá-la de um ambiente ao qual estava acostumada e providenciar as condições para sua adaptação e convivência num ambiente com o qual não está familiarizada” (p. 72).

Do mesmo modo que ocorre com outros bebês, aquele que nasceu com a trissomia do 21 também deve ser favorecido para a exploração do ambiente e

a família precisa proporcionar possibilidades de socialização, visando um conhecimento sobre toda a organização social do ambiente. A mediação ocorrida na relação familiar promove novas experiências e vivências para a criança, seja nas situações do brincar, ou em momentos em que ela possa se expressar a sua maneira e ter a oportunidade de ser motivada pela curiosidade. Situações assim fazem com que a criança aprenda o novo com sua família, ou seja, em seu grupo microsocial.

O papel da família é essencial e, por isso, ela deve ter um entendimento claro de que seu bebê se desenvolverá de acordo com as suas singularidades, sem com isso adotar uma atitude determinista que transfere para a síndrome a capacidade de aprendizagem da criança.

### **1.3 Diagnóstico e Iatrogênese**

Ao considerar a sociedade como o contexto macrosocial no qual o indivíduo está inserido, é necessário compreender de onde vêm historicamente as concepções que justificaram e justificam atitudes e posturas sobre os sujeitos considerados deficientes.

A presença de um cromossomo 21 extra, representa um defeito orgânico e, portanto, genético. Assim, a síndrome de Down não é uma deficiência, pois esse termo é utilizado para definir uma falta, falha. (TUNES; PIANTINO, 2006). No entanto, historicamente, o conceito de deficiência foi generalizado para cegos, aqueles com transtornos globais de desenvolvimento, paralisia cerebral, crianças autistas, enfim, socialmente, tendeu-se a definir os indivíduos que tivessem alguma singularidade como deficientes. Assim sendo, o tratamento da sociedade direcionado para as pessoas com SD, também é marcado pela estigmatização e rotulação.

“Na sociedade moderna ocidental, a saúde aparente está cada vez mais relacionada ao culto à beleza dos corpos e à utilidade de mentes, em uma ordem social que diferencia pela estigmatização” (COELHO, 2012, p. 35). O estigma se caracteriza, então, como o ato de julgar o outro de acordo com seu “defeito”, sua “falha”, caracterizando-o apenas por um fator biológico (um deficiente), em que, a partir da “negação social” (COELHO, 2012), é anulada a

própria condição desse sujeito que, sendo rotulado, representa uma inadequação social.

Raad e Tunes (2011) apresentam o conceito de deficiência como iatrogênese<sup>1</sup>, que consiste em um olhar patológico sobre a deficiência, definido-a como doença. A iatrogênese está expressa em três vertentes: a clínica, a social e a estrutural. A iatrogênese clínica justifica de forma médica a tentativa de cura (ajuste à “normalidade”), cuja autoridade é o médico que lê os exames e realiza um diagnóstico por meio de processos metódicos que desconsideram o sujeito. Provém da medicina a ideia de considerar o que foge à norma como patológico, se algo está errado, precisa ser corrigido para se adequar a esta sociedade que valoriza e busca a perfeição.

A iatrogênese se concretiza no social quando a medicina passa a ser utilizada para categorizar os indivíduos como anormais. Por meio desse pensamento, se entende as primeiras iniciativas segregadoras do Estado com relação às pessoas deficientes, excluindo-os da sociedade para manter a integridade e saúde desta. A importância do diagnóstico, que muitas vezes nada mais é do que uma explicação com termos científicos das características já constatadas por “leigos”, gerou um terrível hábito de rotulação.

A prática social de rotular faz parte de uma estrutura de dominação [...]. O rótulo não incide somente sobre as pessoas, mas também sobre as relações sociais [...] o rótulo de deficiente cria condições que forjam o desenvolvimento de mentes deficientes (RAAD; TUNES, 2011, p. 27).

A pessoa rotulada passa a ser alguém a quem a sociedade não se dirige diretamente, no sentido de considerá-la pertencente ao grupo, alguém cuja característica é aquela especificidade que o difere dos demais. Tomado como um fato que se concretiza na relação do indivíduo com seu meio, resulta no impacto social que a medicina causa na organização indivíduo/sociedade. A valorização do diagnóstico provoca uma categorização social do sujeito como “doente”, “não sadio”. A ilusão de uma homogeneidade se quebra, mas logo procura ser restaurada na busca por tratamentos médicos e mecanismos que restaurem o equilíbrio.

---

<sup>1</sup> O conceito de iatrogênese foi discorrido inicialmente pelo austríaco Ivan Illich em seu livro “A expropriação da Saúde” (vide referências bibliográficas).

Orrú (2013) discorre sobre os impactos do diagnóstico, que, por vezes, significa “coisificar” o indivíduo, ou seja, baseando-se no diagnóstico se justificam abstrações que passam a ter uma relação direta com a deficiência:

A partir da coisificação é comum o desenvolvimento de estigmas e preconceitos expressados por percepções de menos-valia, incapacidade, infantilização, subestimação, piedade, medo, rejeição, marginalização e exclusão do indivíduo pela sociedade (ORRÚ, 2013, p. 1704).

Desse modo, não se distingue o que é indivíduo e o que síndrome, pois esta se sobrepõe àquilo que é inerente ao sujeito, suas características e personalidade. Frequentemente atribui-se seu comportamento à síndrome, mesmo que ele seja constatado em vários sujeitos que não foram “diagnosticados”. Este ato pode gerar a desvalorização do indivíduo.

Essas consequências, no caso da síndrome de Down, não anulam, no entanto, a necessidade de compreender as interferências físicas e cognitivas que as crianças podem apresentar. O diagnóstico se faz presente e necessário na busca por minimizar os impactos que essas interferências causam na leitura que o outro faz da criança. A dificuldade se encontra na compreensão positiva dessa ferramenta.

A iatrogênese estrutural é a implicação psicológica nas pessoas da visão médica que se expressa na saúde, na cura. Afirma-se categoricamente que todos os problemas podem ser resolvidos e rejeita-se a doença, a dor e o sofrimento em virtude da concretização de uma vida ideal (RAAD; TUNES, 2011).

O estigma está relacionado com a representação que a sociedade tem sobre o deficiente, que conseqüentemente determina o tipo de relação que se estabelece com ele. O estigma se baseia em estereótipos que constroem uma imagem pré-definida sobre o indivíduo. No caso da pessoa com síndrome de Down, isso está presente no “retrato estereotipado (do passado) da pessoa com síndrome de Down como alguém severamente deficiente mental e fisicamente não atraente” (CANNING; PUESCHEL, 1993, p. 106).

O diagnóstico e a iatrogênese causam impactos diretos no indivíduo, a curto e longo prazo, na medida em que influenciam o modo como a família,

sociedade e escola constroem uma imagem de quem é esse sujeito com síndrome de Down, bem como determinam a maneira de se relacionar com ele.

#### **1.4 O impacto socioeducacional da segregação em espaços escolares**

O que a sociedade compreende por deficiência marcou as concepções de ensino voltadas para esses indivíduos, até então marginalizados. Em uma tentativa de pensar a educação para eles, se definiu as bases da educação especial, que eram mais excludentes do que inclusivas. Ressaltava-se a deficiência e as expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo eram mínimas, ocorrendo então a exclusão. Por muito tempo, separou-se as crianças com deficiência das ditas “normais”, de modo que elas foram privadas do convívio social e de serem vistas como sujeitos capazes, o que ainda hoje se observa nas escolas especiais.

Inicialmente cunhado de uma visão médica, o atendimento às pessoas com deficiência era voltado principalmente para um olhar clínico e terapêutico, que ressaltava a incapacidade do indivíduo, deixando de lado a preocupação educacional. “A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e de rígida classificação etiológica” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 1).

Ferreira e Guimarães (2003) traçam um breve histórico da educação voltada para os deficientes. As autoras relatam que a reivindicação dos direitos educacionais provocada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos fez surgir um sistema educacional dividido em ensino regular e ensino especial. Em consequência disso, “a escola passou a constituir o principal agente rotulador e segregacionista em relação às irregularidades existentes no processo de elegibilidade dos alunos ao ensino especial” (p. 93).

A Educação Especial foi institucionalizada, aumentando consideravelmente o número de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, mas ela visava um atendimento especializado baseado na capacidade intelectual, nos diagnósticos por meio do quociente intelectual (QI) e de testes psicológicos. Esses testes auxiliavam na categorização e classificação dos alunos nas classes especiais e, por isso, foram elaboradas metodologias de ensino para cada tipo de deficiência, tais como visual, auditiva, mental, etc.

Portanto, as classes especiais criadas, em vez de possibilitarem o ingresso desse alunado na rede regular de ensino, somaram-se a outras instituições especializadas no atendimento de pessoas com diferentes necessidades especiais (escolas, centros de reabilitação, oficinas de trabalho, associações desportivas especiais, etc), tornando mais aparente a segregação. Como bem aponta Vigotski (1997), um modelo assim se caracteriza pela sua antissociabilidade e educa nesse sentido.

A década de 70 trouxe novas discussões e quebras de paradigmas ao basear-se na ideia de modificabilidade cognitiva, em que a criança com deficiência passa a ser vista como um sujeito dotado de potencial para a aprendizagem e inteligência, sendo possível sua aceitação nas salas regulares. A teoria de Vigotski influenciou a configuração de um novo modelo educacional que considerava o meio e a intervenção pedagógica expressa na figura do professor mediador, pontos importantes para que o aluno com deficiência aprendesse.

Em meados da década de 80, propôs-se que houvesse a integração social e educacional dos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. A ideia era preparar o sujeito para que ele viesse a ser integrado na classe regular e recebesse o apoio necessário na sala de recursos. O sistema educacional baseado na integração admitia os alunos com deficiência, desde que eles se ajustassem ao modelo educacional vigente de cunho tradicionalista.

Era uma forma de inserir esse sujeito no padrão de normalidade da sociedade. Isso porque, como bem apontam as autoras, o termo “integração”, muitas vezes compreendido como a inserção social dos alunos com deficiência, implicaria em “aceitar que indivíduos com as mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 111).

A educação inclusiva, que valoriza esse sujeito com deficiência e busca sua inclusão de fato na rede regular de ensino, considerando suas especificidades e dando oportunidade igual a todos os indivíduos, tem sido discutida da década de 90 até a atualidade. Essa trajetória da deficiência no contexto educacional foi brevemente resumida pelas autoras:

São encontradas, em relação às pessoas com deficiência, atitudes que oscilam do extermínio à segregação, da exclusão total - passando pelo atendimento segregado dentro de instituições especializadas - à proposta de integração, até recentemente se aderir ao entendimento da filosofia de inclusão social das pessoas com deficiência, objetivando a modificação das estruturas sociais vigentes (FERREIRA; GUIMARÃES 2003, p. 89).

O contexto socioeducacional marcado pela segregação se expressa na educação especial especializada, a qual pregava o discurso da homogeneização, que nada mais é do que um mecanismo de controle social. Cabe aqui a conclusão de Vigotski (1997) de que “toda educación se reduce, em fin de cuentas, a establecer algunas nuevas formas de conducta, a formar reacciones condicionadas”<sup>2</sup> (p. 62).

Nessa perspectiva, iguala-se todos os indivíduos e impera um modelo educacional a ser seguido por todos os professores e que serve a todos os alunos, visando uma educação para a massa e não para indivíduos com histórias de vida e necessidades próprias.

Assim, quando se alega que a escola adota um ensino homogêneo, não se refere especificamente à educação especial, mas ao sistema educacional de cunho tradicional, baseado no professor como o detentor do saber e no aluno como tábula rasa, no ensino que classifica os alunos por testes de inteligência, defende a hegemonia e acredita na homogeneidade.

O conceito de educação inclusiva reflete a necessidade de modificar este modelo educacional pensando não só nos alunos com deficiência, pois, como afirmam Ferreira e Guimarães (2003), “estão ingenuamente enganados os que pensam a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se TODAS as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico” (p. 148).

As bases de um ensino especial estão firmadas em mecanismos de exclusão expressos pela eliminação do sujeito por ele não se enquadrar em padrões discricionários, tanto quanto pela tentativa de se educá-lo diante da possibilidade de ele se encaixar no padrão estabelecido socialmente.

---

<sup>2</sup> Toda educação se reduz, no fim das contas, a estabelecer algumas novas formas de conduta, a formar reações condicionadas, ou reflexos condicionados.



As afirmações de Vigotski (1997) acerca do erro em fundamentar a prática pedagógica na deficiência e em definições negativas ainda hoje representam desafios no contexto educativo, pois a escola ao longo dos anos tem pautado suas relações educacionais em uma pedagogia que tem ressaltado a falta, a deficiência.

### **1.5 A importância das relações sociais nos espaços de aprendizagem**

Em uma perspectiva oposta à segregacionista, tem-se percebido o valor contido na priorização de relações sociais genuínas para crianças com deficiência ou não e a sua importância para que o aprendizado ocorra efetivamente, como verificado por González Rey (2011), Pacheco (2012) e Mantoan (2003).

A abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007) teve grande influência na assimilação de como os seres humanos se constituem seres sociais, na definição do papel da escola nesse processo e, portanto, na necessidade de valorizar os indivíduos heterogêneos (dentre os quais se encontra aquele com deficiência) presentes no contexto educativo.

Para compreender de que modo as relações sociais influenciam o aprendizado e o desenvolvimento da criança, deve-se primeiramente esclarecer o conceito desse binômio (aprendizagem e desenvolvimento), tomando como base as ideias de Vigotski (2007) de que eles não são a mesma coisa, mas estão inter-relacionados.

O aprendizado da criança está intimamente ligado ao ambiente social em que vive, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Para o autor, através da aprendizagem, as práticas sociais são internalizadas pelo indivíduo e constituem-no na medida em que influenciam seu modo de ser e de agir. Nesse processo, a apropriação é cultural não é passiva e é resultado da atividade do sujeito na aprendizagem quando há aquisição de ferramentas para lidar com o mundo. Da apropriação, se dá o desenvolvimento mental.

O aprendizado antecede o desenvolvimento e o orienta à medida que foca no que a criança será capaz de realizar sozinha, ou seja, quando as funções mentais já amadureceram. Ele começa muito antes de a criança frequentar o ambiente escolar, pois ela já vivenciou experiências que constituem as bases para a compreensão do conhecimento científico.

Já o aprendizado escolar se caracteriza pela sua sistematização e por apresentar algo novo ao desenvolvimento da criança, o qual Vigotski (2007) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim, para relacionar aprendizagem e desenvolvimento, ele determina dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real é caracterizado pela independência da criança na resolução de problemas, ou seja, quando as funções necessárias para a sua resolução já amadureceram e foram internalizadas, tornando-a capaz de realizá-las sem intervenção. De modo contrário, ocorre o nível de desenvolvimento potencial, em que se faz necessária a orientação de um adulto ou a colaboração de companheiros mais capazes para que a criança solucione os problemas.

Dessa forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, pois ela “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estágio embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

A passagem de um nível de desenvolvimento para o outro está diretamente relacionada à mediação simbólica, em que o outro passa a ter um papel importante, bem como aos processos de imitação, pois há uma compreensão de que a criança só é capaz de imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. A imitação surge quando há interação e mediação entre a criança e seu meio e na internalização das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007), os aspectos que constituem o ser humano, tais como as características biológicas, suas experiências e a herança sociocultural, tornam-se relevantes e conduzem as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu meio. A aprendizagem só é possível quando há interação e mediação entre esses. Essa interação ocorre

em um ambiente coletivo, em que as relações sociais colaboram para a aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

No âmbito escolar, isso significa que “as interações em sala de aula devem ser ressignificadas, pois o sujeito que aprende é interativo, singular e ativo no seu processo de construção de conhecimento” (COELHO, 2012, p. 46). Contudo, a interação ultrapassa os limites da sala de aula, compreendendo professores, alunos e todos os elementos da cultura presentes no cotidiano escolar como mediadores no processo de constituição do sujeito (BERNAL, 2010). A maneira como cada indivíduo se apropria dos elementos de sua cultura que são a ele dispostos torna-se um fator social que se alinha ao orgânico para a compreensão dos processos de desenvolvimento.

A partir desse entendimento, no campo educacional, faz-se necessário não reduzir o aluno com deficiência a sua peculiaridade orgânica como fator único e determinante no seu desenvolvimento. É preciso valorizar suas potencialidades, proporcionar um espaço de coletividade, de trocas sociais, em que haja interação com crianças que estão a sua frente no desenvolvimento como forma de superar sua limitação.

A valorização das relações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, compreende o que hoje se denomina ensino inclusivo. Este consiste em proporcionar um contexto social dinâmico e participativo em que o professor deixa de ser um mero espectador para, juntamente com os alunos, se tornar um sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois, conforme constata González Rey (2011), “quando o professor é um mero reprodutor, é difícil esperar que o aluno se torne um sujeito da aprendizagem” (p. 61). Nessa perspectiva, o autor afirma ainda que:

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

A curiosidade, um saber que surge a partir da instigação, é capaz de colocar o aluno como sujeito no seu processo de aprendizagem, pois se torna um saber significativo, com suas bases no próprio interesse do aluno. Uma primeira inquietação dá lugar a novas descobertas e ações intrincadas provenientes da produção subjetiva do aluno, que, juntas, constituirão a teia do que será para ele a apropriação do conhecimento científico.

A figura central é o aluno, sua aprendizagem e desenvolvimento, de modo que o ensino seja adequado para melhor atendê-lo.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Permitir que a heterogeneidade sempre existente nas escolas tivesse um papel central na reflexão de um modelo educacional foi um grande avanço para a promoção de um contexto que prioriza a coletividade. Ele compreende a flexibilidade que deve conter as práticas pedagógicas e as especificidades que constituem o alunado. No ensino inclusivo, a estrutura escolar é que deve se ajustar às necessidades de todos os alunos, favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, tenham necessidades educacionais especiais (NEE) ou não (MILLS, 2003, p. 253).

## **1.6 A coletividade no processo de aprender da criança com síndrome de Down**

Considerando as funções psicológicas elementares a que Vigotski (2007) se refere como percepção, atenção, sensação, ou seja, os fatores biológicos característicos da espécie humana, ao analisa-las no desenvolvimento da criança com síndrome de Down, devem-se considerar as possíveis limitações na formação dessas funções por causa dos fatores alterados pela síndrome de Down, tais como: os prejuízos nas áreas de memória sequencial, auditiva e visual, na linguagem, as alterações oftalmológicas e auditivas, o prejuízo na habilidade motora grossa, as dificuldades no sistema sensorial e o déficit na memória a curto prazo (SCHWARTZMAN, 2003; PACHECO; OLIVEIRA, 2011).

Assim sendo, o desenvolvimento dessa criança poderá se apresentar de modo diferenciado desde o início da vida, com os fatores biológicos se sobrepondo aos sociais (REGO, 2012).

No entanto, as funções psicológicas superiores, tais como pensamento, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária e inteligência, são de origem sociocultural, visto que “originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58), aparecendo primeiramente no nível social (interpsicológica) e depois no nível individual (intrapsicológica). O surgimento dessas funções no indivíduo ocorre à medida que o aprendizado se efetiva e possibilita que o desenvolvimento potencial se concretize em desenvolvimento real.

Dessa forma, considerando as singularidades nas funções psicológicas inferiores de crianças com síndrome de Down, o ensino precisa voltar-se para o desenvolvimento de cada vez mais novas funções psicológicas superiores. A aprendizagem deve levar a criança com síndrome de Down a superar suas limitações e precisa impulsioná-la a transpor a zona de desenvolvimento proximal.

Para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam é necessário que a criança com síndrome de Down estabeleça um processo de inter-relação e colaboração no seu meio social circundante, pois as funções psíquicas surgem em um ambiente coletivo (VIGOTSKI, 1997) e, portanto, o desenvolvimento humano ocorre na interação entre o sujeito e o meio social em que vive.

No contexto educativo, compreender que “aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiadas” (GOMES, et al, 2007, p. 17), implica colocar o aluno como foco em sua aprendizagem e o professor no papel de proporcionar os meios para que ela se efetive. Ao não fazer isso, o professor torna-se de certa forma responsável pelo o que Vigotski (1997) coloca como incompleta formação das funções psíquicas superiores. Nesse caso, o conhecimento por ele trazido não possibilitou ao aluno aprender e desenvolver novas funções. A criança precisa participar de atividades específicas que propiciem sua aprendizagem.

É importante estabelecer os níveis de conhecimento e de habilidades alcançadas pela criança com síndrome de Down, avaliando as dificuldades específicas e, simultaneamente, valorizando seus avanços, pois “recebendo mais atenção em seus fracassos do que em seus sucessos, a criança fica limitada nas possibilidades que promovem independência e interação social” (MILLS, 2003). Desse modo, considera-se a escola como um espaço de possibilidade para o desenvolvimento dessa criança.

A interação entre os alunos também é prejudicada pela subestimação das funções intelectuais de crianças com síndrome de Down ocorrida no passado (CANNING; PUESCHEL, 1993) e que, por diversas vezes, ainda se perpetuam nas relações entre sujeitos sem deficiência e sujeitos com deficiência, observando-se em grande parte uma desigualdade nessas relações, em que aos indivíduos com deficiência são disponibilizadas poucas oportunidades de efetiva colaboração e condução no processo interativo.

Se o professor compreende que é na interação com o outro que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, ele precisa potencializar essas interações para que de fato elas representem a coletividade, ou seja, a cooperação e colaboração entre os sujeitos heterogêneos.

Um ambiente coletivo se expressa na ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento nesse ambiente, que fornecerá à criança com síndrome de Down maneiras diversificadas de auxílio para a superação de suas dificuldades. Cada contexto deve ser visto como um espaço repleto de recursos que podem ser explorados pela criança.

Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

A inclusão dessa criança no ambiente escolar deve compreender atividades em grupo (jogos, por exemplo) que trabalhem a interação, pois, caso contrário, a criança pode isolar-se ou procurar sempre colegas semelhantes (MILLS, 2003). Para Vigotski (1997), as coletividades heterogêneas, a estrutura coletiva formada por membros “superiores” e “inferiores” são as mais desejáveis para o desenvolvimento da criança.

As dificuldades ocasionadas pela deficiência que se apresentam na coletividade muitas vezes ocasionam uma formação incompleta das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1997). A superação das dificuldades, no entanto, não pode estar focada na deficiência, visto que não se trata de uma doença, não se cura. Assim, é mais eficaz que se procure identificar e suprimir a dificuldade, modificar as condições e não o sujeito e, para isso, estar atento à maneira como se dá a inserção do sujeito no contexto social (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

A interação depende do olhar que se tem do outro, uma vez que relação social pressupõe diálogo, que, por sua vez, é reflexo da subjetividade. A deficiência possui um caráter social que interfere no processo de aprendizado e desenvolvimento, muitas vezes ressaltando-a, pois “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el próprio defecto”<sup>3</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

A coletividade enfatiza a relação sujeito/meio e percebe que tudo se configura em espaços de aprendizagem repletos de possibilidades para o desenvolvimento social do indivíduo, compreendendo a construção da autonomia. A capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio sociocultural. Sendo assim, a constituição de um indivíduo em um ser autônomo está relacionada a sua habilidade de intervir no seu meio social e, preferencialmente, em um ambiente coletivo.

Esses educandos têm o direito de viver desafios que lhes deem oportunidade para desenvolver suas capacidades e conquistar autonomia social e intelectual, decidindo, escolhendo, tomando iniciativas, em função de suas necessidades, desejos, motivações e sonhos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 152).

Em se tratando de uma criança com síndrome de Down, não há um único determinante e sim uma série de fatores que influenciarão sua capacidade em se constituir um ser autônomo. Autonomia é aqui considerada como a ação individual do sujeito na sociedade e sua competência para agir sem auxílio neste meio sociocultural, o que implica dizer que “não existe autonomia no isolamento” (PACHECO, 2012 p. 11). Essa autonomia vai ser

---

<sup>3</sup> As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito.

construída em maior ou menor grau pela criança, sendo necessário que as pessoas ao seu redor sejam capazes de detectar suas necessidades e os avanços que fazem parte deste processo.



## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, pois, de acordo com Godoy (1995), nesse tipo de abordagem “valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (p. 62), sendo também possível verificar o caráter descritivo da pesquisa nos dados coletados em forma de transcrições de entrevistas e anotações de campo (observações).

A preferência pelo estudo de caso deu-se principalmente pela sua possibilidade de analisar mais profundamente um sujeito que apresentasse as especificidades referentes ao tema e objetivos da pesquisa. Sendo assim, após a revisão da literatura sobre o tema, iniciou-se a pesquisa empírica que consistiu primeiramente na realização de entrevistas semiestruturadas e individuais em que a pesquisadora, apesar de ter para si um roteiro de entrevistas, não se limitava a segui-lo, pois como afirma Manzini (2004), a entrevista semi-estruturada possui um assunto a partir do qual se elaboram um roteiro das principais perguntas, sugerindo a flexibilidade para o surgimento de outras no decorrer da entrevista, dependendo das questões levantadas.

Assim sendo, as informações são coletadas mais livremente, pois o entrevistador tem liberdade na sua narrativa. Dessa forma, “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante” (MANZINI, 2004, p. 2).

Concomitantemente, foram realizadas observações na escola visando analisar o contexto natural do sujeito no seu cotidiano por meio da coleta de dados relevantes para a pesquisa.

A observação nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. No caso, ela serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, é submetida a verificação e controles de validade e precisão (GIL, 2008, p. 119).

Desse modo, durante as observações, a pesquisadora manteve-se atenta às situações ocorridas e que caracterizavam o contexto. No entanto,

durante a pesquisa, adotou-se o papel de observadora e de participante, visto que houve o envolvimento entre a pesquisadora e os sujeitos observados, tornando possível conhecer a realidade do grupo por meio de sua inserção nele (GIL, 2008).

Para tanto, chegou-se ao objetivo deste estudo de caso que consiste em identificar aspectos do contexto escolar que desfavorecem a coletividade no processo de aprendizagem de uma aluna com síndrome de Down.

## **2.1 Contexto da pesquisa**

Localizada em Brasília, a escola pública onde se realizou a pesquisa atende 330 alunos no ensino fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano). Possui 8 salas regulares, laboratório de informática e sala de recursos. Ao todo, conta com 22 professores, sendo que dezesseis atuam em sala de aula como professores regentes, três são readaptados, uma é professora da sala de informática, outra é professora da sala de recursos e dois são professores de alunos com transtorno global do desenvolvimento (TGD). A direção é composta por dois coordenadores, três assistentes de coordenação, um secretário, um chefe de secretaria, uma orientadora educacional, um psicólogo e um pedagogo.

Quanto à estrutura física, a escola é razoavelmente conservada. Há no pátio desenhos no chão de alguns jogos, como amarelinha. A escola possui um parquinho de areia, uma casa de boneca e um espaço nos fundos onde se encontram mesas compridas utilizadas para realizar trabalhos ao ar livre. No pátio interno, há um pequeno palco usado para apresentações de teatro, palestras e os exercícios de ginástica laboral que ocorrem todos os dias logo após tocar o sinal que anuncia o fim do intervalo. Possui ainda cozinha, secretaria, sanitários e bebedouros, salas para a Direção, sala de professores, de reuniões e Coordenação. Por ser uma escola inclusiva, há rampas de acesso na entrada e dentro da escola.

Nos intervalos, às vezes dividem-se as turmas, colocando-se o 1º e o 2º ano na frente da escola e do 3º ao 5º ano no pátio interno. Há uma escala que determina os dias em que cada ano pode brincar no parque e pegar a bola da direção para jogar futebol. Além disso, para as turmas de 1º e 2º anos, são

disponibilizadas duas caixas de brinquedos contendo bonecas, cordas para pular, panelinhas, talheres, xícaras, entre outros objetos para se brincar de “casinha”.

A presença da pesquisadora na escola já havia ocorrido durante todo o ano de 2013, quando realizou o estágio supervisionado em uma sala de 3º ano em que havia uma aluna com síndrome de Down. Por isso, a direção e os demais integrantes da escola se mostraram dispostos a apoiar a pesquisa que aconteceu de junho a agosto de 2014. Ao conversar com a professora da turma de 2º ano, ela se mostrou solícita quanto à realização de um estudo de caso com sua aluna e informou que sua família também consentiria.

## **2.2 Sujeitos participantes**

As entrevistas foram realizadas inicialmente com a vice-diretora, pois, pelo fato de ela ter um sobrinho com síndrome de Down, ela estabeleceu um paralelo entre o processo de inclusão dele e o da aluna que estuda na escola. Seguidamente, foi realizada uma entrevista com a professora da aluna, para compreender como era a relação ensino/aprendizado em sala de aula, a postura da professora diante da especificidade e como ela descrevia a aluna.

Entrevistou-se também a mãe da criança, com o intuito de se obter informações referentes não só ao contexto escolar atual, fazendo-se um breve levantamento de todo o processo de escolarização da criança, compreendendo a dinâmica familiar, o modo como foi recebido o diagnóstico e como se dá a interação da criança com o meio social em que está inserida, ou seja, se a inclusão se efetiva nos diferentes espaços em que a criança transita.

As observações tinham como foco a aluna com síndrome de Down, mas os profissionais e estudantes presentes no contexto escolar se constituíram participantes da pesquisa na medida em que estavam envolvidos em situações de interação com a aluna. Essas situações foram relatadas no diário de campo.

## **2.3 Instrumentos de construção de dados**

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas de forma integral, contudo, para analisar e discutir as questões a que se propunham, selecionou-se os trechos relevantes ao presente trabalho. Foram feitas alterações para tornar o texto inteligível.

As anotações feitas a partir das observações constituíram um diário de campo e não foram pautadas exclusivamente por um roteiro, apesar de a pesquisadora construir algumas questões que desejava verificar. No momento das observações, se construiu o maior número de informações referentes à dinâmica da sala de aula, à postura dos alunos e do professor, e a questões alusivas ao espaço escolar. A participação da pesquisadora ocorreu em momentos específicos, principalmente na hora do intervalo ao brincar com as crianças e algumas vezes em sala de aula, dando assistência a elas durante a realização de atividades.

#### **2.4 Procedimentos de construção de dados**

A escolha da instituição foi fruto de seu caráter acolhedor no sentido de permitir a realização desse tipo de trabalho. Ao descobrir o motivo da visita, a professora imediatamente solicitou que o estudo de caso fosse feito com sua aluna e mencionou que sua família também estaria disposta a ajudar.

Já nesse dia, pôde-se conhecer rapidamente a aluna, no momento em que ela estava desenvolvendo atividades similares às dos outros alunos em sala de aula. Primeira da fila, sentada em frente à mesa da professora, ela realizava o exercício. Isso se mostrou instigante para a pesquisadora, que observou situação diferente no ano anterior, em que a aluna estava totalmente alheia ao que acontecia em sala de aula. Supôs-se que alguns fatores contribuíam para que ocorresse a inclusão da aluna escolhida.

Também foi decisivo saber que a família estaria disposta e poderia colaborar, visto que, no caso da aluna acompanhada no ano anterior, no estágio supervisionado, houve pouco contato com a família, que não se mostrava interessada em estabelecer uma relação entre família e escola.

Os entrevistados e demais participantes da pesquisa foram informados dos objetivos e procedimentos que seriam utilizados e concordaram em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem

como um Termo de Consentimento para os menores de idade. Para que a identidade da escola, das crianças e adultos envolvidos seja resguardada, serão utilizados nomes fictícios em todos os relatos que se seguem. Chamar-se-á de Sofia a aluna observada, que serviu de base para este estudo de caso.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

#### **3.1 O contexto familiar e social da criança**

A escola não é o único fator a ser considerado na aprendizagem de Sofia. A família participa desse processo para que a criança cresça em um ambiente promissor e favorável à aprendizagem. Em vista disso, são apresentados alguns aspectos do contexto familiar e social de Sofia que estabelecessem uma relação dialógica com o contexto escolar. Ressalta-se também que Sofia já tem uma trajetória escolar, desde os três anos de idade, sendo que o período de realização desta pesquisa ocorreu no mesmo ano em que Sofia, então com nove anos, mudou de escola pela primeira vez. Portanto, resgataram-se aspectos relatados pela família sobre a escola anterior de Sofia que indicam como foi o início de sua escolarização.

#### **3.2 Entre o normal e o anormal**

O contexto familiar ao receber a notícia de que nasceu uma criança com síndrome de Down, se depara com reações diversas e que podem prejudicar o vínculo que se estabelecesse com a mesma. No caso de Sofia, o diagnóstico da síndrome de Down não dificultou que sua mãe estabelecesse uma relação afetiva com ela, lhe possibilitando ser vista como um indivíduo capaz de se inserir na sociedade. Diante de muitos receios existentes ao falar sobre a deficiência, Adriana percebeu que sua postura como mãe era um fator decisivo para que seus familiares compreendessem como deveriam lidar com a situação.

Eu sempre agi normalmente, [...] acho que o comportamento da mãe é muito importante, então eu nunca tive problema nenhum, a minha filha nasceu, a minha comadre foi lá em casa chorando, aí eu disse: “olha, você vai contar pra todo mundo que a Sofia nasceu, que a Sofia tem síndrome de Down e que não tem problema nenhum, que está tudo bem, que eu estou tão feliz! Eu não vou contar porque as pessoas vão ter pena de mim, então você conta, e fala” “a Adriana está ótima, está com a filha que ela pediu pra Deus, que ela queria” (mãe de Sofia).

Em decorrência dessa postura, Sofia foi incluída no contexto familiar. A mãe previu que a reação dos familiares seria ter pena, como se a síndrome representasse um castigo, uma notícia ruim e, conseqüentemente, eles adotariam um jeito receoso de lidar com a situação. Compreendendo que primeiramente o sujeito se relaciona no seu contexto microsocial e dele parte para a sociedade no seu modo mais amplo, é preciso que a representação da deficiência seja de fato esclarecida no âmbito familiar. A partir daí, a família começa a refletir sobre a inclusão da criança na sociedade.

No que se refere ao social, a mãe de Sofia considera importante que sejam proporcionados os subsídios para que ela saiba se posicionar na sociedade, sendo vista como “normal”.

O que eu tenho que fazer é agora dar as ferramentas e as condições pra que ela não tenha tanta dificuldade, pra que ela seja o mais normal possível dentro do grupo que ela escolher (mãe de Sofia).

Essa preocupação da família advém do pensamento dominante ainda hoje na sociedade que considera ser preciso dividir os “normais” dos “anormais”. Esses conceitos definidos em função de uma norma, ao considerar anormal o menor desvio tanto para mais como para menos, propaga a ideia de uma perfeição possível e desejável.

É em relação a uma medida considerada válida e desejável — e, portanto, em relação a uma norma — que há excesso ou falta. Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma

disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação do apego a algum valor (CANGUILHEM, 2009, p. 20).

Neste sentido, Foucault (1999) discorre sobre como os mecanismos de exclusão e disciplinares eram aplicados e partiam da divisão binária entre normal e anormal. O tratamento dado aos leprosos consistia na separação, exclusão e rejeição desses indivíduos que viviam, então, à margem da sociedade. Já a peste suscitava um olhar mais rigoroso, vigilante e, portanto, controlador e disciplinador.

O poder médico propagou-se e, assim, estabeleceu-se aos poucos a sociedade de normalização, em que, por meio da definição da Norma, se cruzam a disciplina e a regulamentação, reproduzindo a divisão binária entre normal e anormal, a classificação dos sujeitos; onde ele deveria estar e como controlá-lo.

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas que longinquamente derivam (FOUCAULT, 1999, p. 223).

Esse olhar histórico sobre o “normal” e o “anormal” auxilia na compreensão dos relatos da mãe, permeados por frases como: “eu sempre agi normalmente”, ou ainda: “para mim, ela é uma criança normal”. Falas advindas de concepções tão anteriormente definidas e que, internalizadas socialmente pelos sujeitos, fazem ressoar o apego à norma.

Assim como a maioria dos pais, os de Sofia não se diferem ao desejar que sua filha seja parte de um grupo, saiba conviver em sociedade e tenha autonomia. Há, entretanto, o caráter social da deficiência, em que a iatrogênese se faz presente em seus aspectos que geram os mecanismos de exclusão. Compreende-se, então, que a cultura na qual estamos inseridos define também as bases da educação familiar.



Sua influência, entretanto, não é definitiva, de modo que a família pode conceber corretamente aquilo que é melhor para o desenvolvimento de seu filho.

Na tentativa de evitar que a exclusão aconteça, a família proporciona a Sofia situações em que ela possa conhecer e explorar os espaços de convívio social (lojas, supermercados e parques), construindo, assim, uma maneira de interagir com as pessoas. Desse modo, a família se coloca como incentivadora para que a inclusão ultrapasse o contexto microssocial e se faça presente no contexto macrossocial.

Eu sempre incluí, eu sempre a estimei a fazer como os outros. Sempre deixei, porque assim ela vai lá e eu finjo que eu não vejo, aí depois, se ela estiver incomodando, eu vou lá e tiro. Sabe, porque senão eu vou ficar podando ela o tempo todo, por exemplo, eu chego ao shopping, aí o meu pai fica “ai, mas você a deixa ir?”, “pai, deixa ela, ela é uma criança livre, ela não tem que ficar aqui grudada na gente”, “mas ela incomoda os outros”, “alguém está reclamando?” (mãe de Sofia).

Ao ser incluída desde cedo pela família em contextos socioculturais, Sofia desfrutou e ainda desfruta de espaços que contribuem para seu aprendizado escolar, pois “numerosas e estimulantes vivências de aprendizagem podem ser fornecidas pela exploração do mundo fora do lar e da escola” (PUESCHEL, 1993, p. 220). O objetivo de promover vivências sociais nos diversos espaços está presente nas intenções da família, o que acaba por enriquecer as possibilidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que as experiências sociais nos diferentes contextos (cinema, teatro, festa), permitem que Sofia se posicione como um sujeito ativo na sociedade.

O desenvolvimento da criança com deficiência depende, em muito, da qualidade dessas vivências sociais, sejam elas aquelas que ocorrem no seio da família, no espaço escolar ou ainda no ambiente terapêutico, todos considerados espaços de aprendizagem (BERNAL, 2010, p. 87).

Assim sendo, as vivências sociais perpassam os eixos família, escola e sociedade, devendo ser consideradas importantes para o aprendizado e desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

### 3.3 O contexto escolar

#### 3.3.1 A escola regular x o ensino especial

Sofia iniciou seu percurso escolar com três anos de idade, frequentando a mesma escola durante toda a educação infantil, até o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse ano, houve uma discussão entre escola, família e fisioterapeuta se ela deveria ou não repetir o ano e, caso o fizesse, se seria na mesma escola ou em outra, visto que a atual só atendia até o primeiro ano do fundamental. A decisão de fazer novamente o primeiro ano em outra escola tomou-se tardiamente, de modo que a matrícula talvez não fosse possível. Assim, Sofia cursou novamente o primeiro ano na mesma escola onde estudava.

Mesmo essa escola afirmando seguir o modelo de educação inclusiva, alguns professores tinham dificuldade de compreender a importância da escolarização no ensino regular. Adriana conta que quando Sofia estava cursando seu segundo ano na escola (Maternal II), sua professora questionou o motivo pelo qual a família não considerava colocar Sofia em um Centro de Ensino Especial. A resposta de Adriana foi a seguinte:

Olha, salvo engano, eu conheci essa escola, mas lá as crianças são muito comprometidas. Você acha que a Sofia tem aquele mesmo potencial, só pra ficar ali numa aulinha de produção, botando um pauzinho numa coisinha? Eu não acho que a Sofia seja uma criança pra isso. Aí ela ficou me olhando, “é, mas lá é muito bom”, sim, mas não para Sofia [...] você desculpa eu falar, mas eu acho que a Sofia não é indicada pra ir pra lá não (mãe de Sofia).

A fala retrata não só a visão da professora quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola comum, como também demonstra pela fala da mãe o

que as pessoas entendem por ensino especial considerado apropriado para aquelas crianças que não conseguem se “adequar” ao ensino regular e, portanto, realizam atividades que pouco desenvolve o cognitivo e o social da criança.

Essa caracterização do ensino especial justifica a exclusão da escola regular de crianças consideradas “inadequadas”. A alteração cromossômica aparece nesse caso como uma particularidade primária. Para Vigotski (1997), a deficiência pode estar no plano secundário quando surgem dificuldades no meio sociocultural que criam obstáculos e barreiras atitudinais ao desenvolvimento da criança. A atitude da professora ponderava excluir a criança, tendo como justificativa sua particularidade, antes mesmo de conhecer suas potencialidades e aquilo que ela é capaz de aprender em um espaço coletivo.

### 3.3.2 *O ensino baseado nas singularidades do sujeito*

A escola como “construção social” (PACHECO, 2012) também é concebida na cultura e recebe dela concepções, valores e preceitos. Assim como a família, a escola constrói seu olhar sobre o sujeito. Novamente, surge o conceito de normalidade, agora na fala da professora:

Ela pra mim, assim, tirando a preguiça, é uma aluna regular, aluna normal como os outros, eu sou muito chameguenta nela nesse sentido, e é por conta de todo um tratamento que a família buscou. Se não fosse à preguiça dela, não diferenciava Sofia sendo Down, com essa necessidade específica dela (professora).

Diferentemente da mãe, que compara Sofia às outras crianças do seu convívio social, ao acrescentar Sofia à definição de “aluna regular”, a professora faz a comparação baseando-se nos demais alunos que observa no contexto escolar. Essa comparação também ocorre entre Sofia e outras crianças com síndrome de Down. A comparação é, no entanto, uma barreira atitudinal que promove a marginalização do outro, sua exclusão, evidenciando a necessidade de classificar a aluna como melhor ou pior.

Eu penso que o pedagógico dela está avançado, se a gente for comparar com outras crianças que tem essa mesma necessidade. Então eu pensei que eu posso avançar em outras áreas, o que seria muito bom pra ela (professora).

Então, o que, para a professora, representa ser uma aluna regular? Ser igual aos demais ou ser “normal”? Obedecer às regras? Não requerer que a professora adapte as atividades?

Além disso, nota-se que os motivos pelos quais a professora acredita que Sofia seja assim estão relacionados à síndrome de Down. Quando seu comportamento aparenta ser “normal”, a professora remete a família que proporcionou o tratamento adequado, mas se ela demonstra um desinteresse em relação à forma como as coisas ocorrem na escola, o qual denominou de “preguiça”, atribuiu-se à síndrome, que, a seu ver, talvez pudesse justificar esse tipo de comportamento.

Eu li muito pouco sobre Down, não tenho um conhecimento ainda, queria fazer até um curso agora no segundo semestre. Aí eu não sei se realmente é do Down, da necessidade que a criança tem. Esse banzo, essa apatia, essa moleza, ou se é da Sofia mesmo, ou se é uma desorganização familiar, ainda não consegui identificar, porque eu não tenho conhecimento ainda (professora).

Observa-se uma necessidade de determinar o motivo da “preguiça”. Em nenhum momento a professora cogitou que o desinteresse de Sofia pudesse advir da metodologia de ensino utilizada por ela, por exemplo. Então, em que se torna relevante para a professora, no que se refere a sua prática, determinar a causa da preguiça, se não para propor alternativas para sua solução?

O conhecimento sobre as particularidades que a síndrome de Down pode acarretar na criança devem auxiliar no trabalho do professor para que este elabore estratégias e forneça subsídios para a aprendizagem do aluno. É preciso que o professor busque informações de fontes confiáveis que esclareçam e vão além do senso comum. No entanto, a síndrome nunca pode ser o único fator atribuído às causas da aprendizagem ou não do aluno.

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos (MANTOAN, 2003, p. 46).

Assim sendo, nas situações recorrentes em que Sofia se deita de bruços quando não quer continuar a fazer uma atividade, a estratégia da professora ao falar “dá uns pulinhos pra acordar”, não se mostra eficaz. Ao comportamento de Sofia, dá-se o nome de preguiça. O significado de preguiça encontrada no dicionário Michaelis (2002) é “aversão ao trabalho; demora ou lentidão ao fazer qualquer coisa; moleza” (p. 624). Essa definição remete a algo intrínseco ao sujeito, um comportamento que sugere a externalização de um sentimento interno.

Partindo-se somente desse pressuposto, não se concebe a influência externa no comportamento da criança e, então, o professor não seria o responsável por sua ocorrência. Não há necessidade de rever sua prática, já que a causa do problema não se encontra na sua metodologia. A professora não cogitou a possibilidade de propor uma atividade que suscitasse um maior interesse na criança, de forma que, ao invés de desinteresse, ela vislumbrasse prazer naquilo que faz.

Dessa forma, os mecanismos de coação, tais como: “termina suas questões senão nem lanchar você vai, ouviu?!”, ou ainda: “Sofia, a partir de hoje eu vou mandar para casa todas as atividades que você não terminou aqui para você fazer em casa com sua mãe. É isso que você quer? Ficar em casa à noite fazendo dever?”, são amplamente utilizados com o intuito de obrigar o aluno a fazer algo que não lhe agrada.

Os estudos sobre a síndrome de Down demonstram singularidades no desenvolvimento cognitivo e alguns deles revelam a dificuldade em manter a atenção e o envolvimento nas atividades (SCHWARTZMAN, 2003). Isso, dentre outros fatores, poderia explicar o fato de Sofia rapidamente se desinteressar em concluir uma atividade. No entanto, essas informações devem ser utilizadas pelo professor não para justificar as dificuldades do aluno, mas sim para orientar sua prática pedagógica.

A esse respeito, a vice-diretora discorre que o diagnóstico muitas vezes é utilizado pelo professor para justificar o não aprendizado do aluno. No entanto, quando o trabalho pedagógico compreende as singularidades da criança com síndrome de Down, ele auxilia na aprendizagem da mesma e pode ser benéfico para os demais alunos da sala de aula.

(o professor) pega um diagnóstico pra se isentar da sua responsabilidade, “não aprende porque é isso e tem tal e tal problema”, e não, para a criança, você tem que fazer todas as adaptações, porque existe hoje toda uma metodologia, todo um trabalho voltado pra essas crianças que não é diferente do outro, quando você faz um trabalho, você faz uma adaptação que é pra uma criança especial dentro da sua sala, quantas crianças não vão ser beneficiadas com isso? (vice-diretora).

Dessa forma, ao elaborar uma atividade, não basta apenas que o professor considere a capacidade cognitiva do aluno de realizá-la. No caso de Sofia, pode ser preciso propor atividades mais dinâmicas e diferenciadas, bem como aquelas que exijam um tempo menor de concentração. Ao poucos, o professor vai aumentando essa exigência, promovendo, assim, as habilidades e os conhecimentos necessários à aquisição do aluno.

O interesse do professor em conhecer as particularidades do sujeito, levam-no a desconstruir os estigmas que socialmente se formaram ao redor dos mesmos e geram sua exclusão no contexto educativo.

O estigma ainda está presente na imagem que pais e professores constroem desses sujeitos, e conseqüentemente, influencia no relacionamento estabelecido com ela, uma vez que a deficiência ainda é vista por muitos como uma marca fixada no sujeito e por esse motivo, passam a instituir comportamentos restritos e indiferentes com essas pessoas, levando-as à segregação pedagógica e social (PACHECO; OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Portanto, conhecer as especificidades da síndrome de Down e perceber em que medida elas se apresentam no aluno significa considerar o fator

biológico como importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas não como definitivo e único.

### 3.3.3 *A imposição x o diálogo*

Um modelo educacional focado em preservar as regras e normas pré-estabelecidas não valoriza o diálogo e a negociação. O aluno, assim, é considerado rebelde ao menor indício de quebra das regras. A tão defendida autoridade do professor perde sentido e é facilmente questionada quando ele não fundamenta sua argumentação. Por exemplo, como se pode exigir que Sofia fique em sala de aula quando não há um professor que tenha planejado alguma atividade, mas tenha posto um filme apenas para passar o tempo? O que a motiva a estar naquele lugar?

É possível que fora da sala de aula existissem muito mais possibilidades de aprendizagem para Sofia, de contato com pessoas, de exploração da escola como espaço físico e dinâmico, do que em sala, assistindo a um filme que ela mesma já conhece.

Sofia questionou a necessidade de estar em sala de aula e não houve a motivação no seu sentido intrínseco, pois o desejo do aluno em aprender, ampliar seus conhecimentos, se apropriar de algo novo, enfim, de obter uma aprendizagem significativa (NUNES; SILVEIRA, 2011), não implicava estar naquele espaço.

É nesse contexto que o papel da ação docente precisaria se fazer presente, gerando a criação de espaços motivadores e propiciadores de aprendizagem em sala de aula.

A consciência do professor de seu papel como mediador e facilitador de aprendizagens, ajudando o aluno a avançar para níveis mais complexos no aprender (VYGOTSKY, 1996) é fator relevante no cenário motivador (NUNES; SILVEIRA, 2011, p. 195).

A configuração do modelo educacional vigente não considera singularidades, subjetividade e interesse dos alunos. Essa concepção escolar não favorece uma educação inclusiva e emancipatória dos alunos como

sujeitos, muito menos de um ambiente favorável à coletividade, pois esse conceito sugere identidades diferentes com o mesmo objetivo de aprender e não sujeitos iguais, seguindo um mesmo padrão.

Um dia desse ela foi para o recreio e não voltou. Aí as crianças chegaram à sala e disseram, “tia, Sofia não foi pra ginástica laboral”. Ela foi lá pra sala da tia Kátia, que é a professora da sala de recursos, que atende ela. Lá ficou e Kátia não conseguiu trazer ela de volta, diz que não ia. Quando ela me viu chegar, chegou a se tremer, eu falei “não é aqui a sua sala. Qual é a sua obrigação? Bateu o sinal, você tem que ir pra onde? Eu não quero mais uma vez você fazendo isso, porque aqui tem rotina, tem regras e você tem que cumprir. Porque na sua vida quando você for da idade da tia Patrícia, vai ter dificuldade de um monte....” aí eu vou falando sabe, ela fica só ouvindo e vai direitinho, nunca mais ela fez isso” (professora).

Percebe-se que na escola está sempre presente a questão da obediência. Há regras muito bem definidas pelos professores, mas pouco compreendidas pelos alunos. Ao que parece, a autoridade que a professora tem sobre Sofia foi sendo construída na base do medo, da punição, e não de um respeito mútuo. Assim, o aluno tende a obedecer apenas pelo receio das consequências punitivas ou dos confrontos. Se a escola tem como objetivo formar sujeitos autônomos e capazes de tomar decisões quanto a sua postura, não se pode, em hipótese alguma, impor uma regra como obrigação.

Seu significado consiste no fato de estar obrigado a um dever, lei ou preceito, compreende uma imposição ao aluno, inquestionável, inegociável e indiscutível. Esse discurso pode muitas vezes desconsiderar a aprendizagem do aluno em detrimento do que é mais cômodo para os professores. Assim, eles tendem a perpetuar modelos e práticas educativas já ultrapassadas. Como observa Pacheco (2012), “a mudança das instituições processa-se a partir da transformação das pessoas que as compõem e mantêm” (p. 15).



Não se está desconsiderando a importância de Sofia participar da ginástica laboral<sup>4</sup>, pois é um momento de relaxar o corpo, acalmar, para retornar a sala de aula. Porém, a professora não esclarece isso para a aluna, na medida em que seu argumento se limita a afirmar que a atividade é uma regra e, portanto, ela tem que cumprir. Isso não conduz Sofia a uma reflexão sobre os benefícios da atividade, tampouco foi dada a aluna a oportunidade para expor os motivos que a levaram a “descumprir” a regra. A imposição tende a gerar um sentimento de revolta.

O argumento utilizado pela professora na tentativa de convencer Sofia, parece apresentar um modelo de sociedade igualmente autoritário, expresso no pensamento de que “se você não obedecer, será prejudicado”. Essa visão constitui o Estado opressor, formado pelos opressores e por aqueles que são oprimidos.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido de alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescritivo. Faz-se à base de pautas estranhas a eles - as pautas dos opressores (FREIRE, 1987, p. 18).

Ao concluir seu relato, a professora deixa claro que Sofia não se posicionou como sujeito reflexivo e aceitou sua condição de submissão: “ela fica só ouvindo e vai direitinho, nunca mais ela fez isso”. Essa adequação do aluno ao modelo escolar vigente é advinda da ideia de Integração Escolar (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003), quando se admitia os alunos com deficiência na rede regular de ensino desde que eles se ajustassem a ela.

Do discurso da professora, pode-se depreender o desejo da homogeneidade, ainda muito presente e reforçado na escola. Todavia, o direito à diferença compreende a existência desse sujeito que destoa do modelo ideal e provoca uma desconstrução do “sistema atual de significação escolar

---

<sup>4</sup> A ginástica laboral é um dos projetos desenvolvidos diariamente na escola. Ao término do intervalo, os alunos se reúnem no pátio e sentam no chão de acordo com suas respectivas turmas. Cada dia uma turma é responsável em conduzir um uma série de exercícios de alongamento e relaxamento ao som de uma música suave. Só depois desse momento os alunos são dispensados para suas salas.

excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Nessa desconstrução, valoriza-se o questionamento, o acordo, a reflexão, a autonomia, que compreendem a exigência da responsabilidade, compreendendo a singularidade do aluno e atentando para a sua compreensão do contexto escolar, ou seja, o oposto da obediência cega presente na escola.

### **3.4 A relação entre alunos**

#### *3.4.1 O jogo: o sujeito que participa*

O olhar diferenciado sobre o outro se reflete na relação de Sofia com os demais alunos, como, por exemplo, em uma situação de jogo. As crianças que já haviam concluído a atividade estavam jogando dama no fundo da sala. Sofia se aproximou e começou a jogar também, porém não jogava de acordo com as regras e “comia” as peças de outro jeito. As crianças se entreolharam e uma delas falou: “mas ela pode, né, tia (pesquisadora)?” eu respondi: “por que vocês não ensinam? Ela pode aprender. O jogo não tem uma regra?”, nesse momento Sofia se retirou e preferiu brincar de outra coisa.

O jogo de damas se caracteriza pela interação necessária no ato de jogar. Não há como participar individualmente do jogo, pois seu caráter competitivo pressupõe a disputa entre duas pessoas. As regras só são de fato apreendidas no ato, quando postas em prática. Assim sendo, em algum momento, o outro se faz necessário para que se estabeleça a troca de saberes e as regras sejam internalizadas, podendo até serem alteradas à medida que novas situações surjam no ato de jogar.

É evidente que Sofia não compreendia as regras estabelecidas no jogo. Evidencia-se, nessa situação, a perda de um momento em que os colegas poderiam intervir como mediadores para que Sofia aprendesse a jogar primeiramente com o auxílio dos colegas e posteriormente sozinha, quando já tivesse compreendido, se apropriado das regras e desenvolvido mentalmente funções suficientes para lhe possibilitar elaborar as estratégias.

A participação de Sofia em uma atividade comum a todos, no caso, o jogo de damas, a possibilita colocar-se como integrante do grupo. De sua

parte, Sofia optou por se desvencilhar da situação, sendo que o motivo nos pareceu uma forma de evitar uma situação complicada que poderia gerar um confronto.

A ausência do professor nesta situação, como mediador, consciente de seu papel no favorecimento da coletividade e aprendizagem de todos, inclusive de Sofia, não possibilitou o que poderia ser uma experiência coletiva, de cooperação entre os colegas, em que, como afirma Vigotski (1997), contribuem para a construção das funções superiores.

Nesse caso, o professor precisa compreender que a estruturação do pensamento para a resolução de uma atividade específica, no caso, aprender a jogar dama, desenvolve habilidades tais como o raciocínio, a observação, concentração e generalização, que serão úteis no aprendizado dos demais conteúdos. Além disso, ele precisa desenvolver atividades que visem à superação dos preconceitos associados à concepção de menos-valia.

A interação entre os colegas também possibilita que o sujeito adquira novas aprendizagens e, pela intervenção do outro, avance do nível de desenvolvimento potencial para o real (VIGOTSKI, 2007). Sobre isso, Silva e Martins (2009) ressaltam que “as crianças sem deficiência podem, ou não, desempenhar papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de seus colegas com síndrome de Down, bem como, possibilitar que essas crianças possam explorar o mundo que as cercam” (p. 1730).

Percebe-se nesse ocorrido como o olhar estereotipado sobre o sujeito, influencia significativamente as relações entre pares. Determinou-se o não aprendizado de Sofia antes que houvesse uma tentativa por parte dos colegas em ensiná-la. Dessa forma, os alunos reproduzem a postura dos professores, na medida em que dirigem a Sofia um tratamento diferenciado, mantendo, assim, uma relação superficial com ela, o que por vezes priva a criança de aprender novos conhecimentos e se desenvolver.

### *3.4.2 O sujeito para além da síndrome de Down*

Na busca do conhecimento sobre si mesmo e de conhecer o próximo, mencionam-se traços físicos, da personalidade, aptidões, entre outros pontos

considerados características da pessoa. A maneira como se define uma pessoa determina também o modo como se relaciona com ela. No entanto, de certo, essa definição não condiz inteiramente com a realidade.

Os enganos são muitos e decorrentes da incapacidade de compreender o que de fato as pessoas são, ou seja, sua identidade. Essa, por sua vez, compreende mais do que aquilo que se externaliza, nela está presente à subjetividade da pessoa, aquilo que lhe é intrínseco, como ela compreende e ressignifica seu contexto social e o transforma em experiências próprias.

Para a criança com síndrome de Down, o processo é o mesmo, pois “as configurações subjetivas da personalidade da pessoa com defeito, como qualquer configuração subjetiva da pessoa normal, não acontecem pela ação de nenhuma experiência ou elemento associado de forma direta com o defeito” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51). O que define sua personalidade, a maneira como ela externaliza seus sentimentos está relacionada à sua subjetividade, algo bem mais complexo e difícil de determinar do que apenas aquilo que está relacionado à alteração cromossômica.

No entanto, constata-se, a partir desta pesquisa, que, em se tratando das relações entre alunos, a síndrome de Down se apresentou, em alguns casos, como o principal fator explicativo para definir quem é Sofia, o porquê de suas ações e condutas.

Para exemplificar esse fato, remete-se a um caso específico. Em um determinado dia, Sofia demonstrava muita alegria e dançava o tempo todo. Ao retornar à sala de aula após uma aula de informática, ela subiu no palco que fica no pátio da escola e começou a dançar e cantar. A maioria de seus colegas de sala foi até a porta e avisaram a professora que Sofia estava dançando e não queria entrar na sala. Um dos alunos saiu para beber água e comentou “alegria de síndrome de Down não acaba nunca”. A pesquisadora, ao ouvir seu comentário, perguntou-lhe o que o levou a essa afirmação, ao que o menino não soube responder.

Fica compreendido pelo discurso do aluno que sua categorização de quem é Sofia está vinculada prioritariamente à síndrome de Down. A demonstração de alegria por meio da dança o levou a concluir que esse sentimento advém de sua condição e não daquilo que é próprio de Sofia.

Nesse sentido, Rodrigues e Alchieri (2009) comentam que cada indivíduo expressa seu emocional e afetivo de acordo com suas singularidades, pois o seu desenvolvimento se dá “mediante uma interação complexa entre os fatores biológicos/genéticos, psicológicos, culturais e ambientais” (p. 108).

Os autores esclarecem ainda que a criança com síndrome de Down apresenta comportamentos semelhantes aos de crianças da mesma faixa etária sem a síndrome e que o seu emocional é também amplo e definido por outros fatores além da alteração cromossômica, como o meio sociocultural. Assim, não há um padrão estereotipado, de modo que se possa categorizar o comportamento de todos os sujeitos que apresentam a síndrome.

A afirmação dessa ideia ressalta a necessidade de buscar, na relação com o outro, conhecê-lo. As concepções predeterminadas sobre a síndrome de Down não devem se sobrepor ao sujeito Sofia, mas a síndrome deve ser vista como uma de suas particularidades, pois “quando igualamos todas as crianças que têm essa síndrome, criamos uma categoria social. Quando as individualizamos, damos oportunidade a cada uma de ter sua identidade como pessoa e não como síndrome” (TUNES; PIANTINO, 2006, p. 10).

A coletividade se torna cada vez mais presente em sala de aula à medida que os alunos dialogam entre si e conhecem um ao outro, se beneficiando das trocas sociais ocorridas nesse ambiente, visto que “é nas trocas entre as crianças com e sem deficiência mediada, em alguns casos, pela professora, que cada uma vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que possibilita a formação da própria personalidade” (SILVA; MARTINS, 2009, p. 1736).

A figura da professora é imprescindível para que esse processo aconteça. Portanto, ela poderia propor momentos em que aos alunos seja dada a oportunidade de compartilhar sobre quem são, uma vez que, ao participar desse momento, Sofia expressaria aos seus colegas aquilo que pensa sobre si mesma, bem como possibilitaria que os outros se aproximassem e, assim, estabelecessem vínculos efetivos.

### 3.4.3 *O sujeito que aprende*

Percebe-se que, de certa forma, os alunos não conhecem Sofia o suficiente para conhecer suas potencialidades, tanto no jogo, como na realização das atividades escolares, ainda que ela faça a mesma atividade proposta a todos os demais, de modo que não é tão aparente sua exclusão no que se refere ao conteúdo, os alunos acabam por desacreditar no seu aprendizado. Na busca por compreender de onde adveio essa concepção, remete-se a outra situação em sala de aula. A professora estava explicando no quadro como se fazia a conta  $22+13$ . Ela perguntou para a turma quanto era  $2+3$ . Alguns falaram, mas a maioria não respondeu. Então, ela se dirigiu a Sofia e perguntou: “Quanto é  $2+3$ , Sofia? Conta nos dedos”. Prontamente Sofia respondeu “5”. A professora então retrucou: “Foi porque você ouviu, né?”

Nesse caso, a professora não cogitou que Sofia tivesse respondido corretamente porque ela é capaz de solucionar o problema. Este é um exemplo claro de estereótipo. Aliás, a professora mesma afirma não ter um conhecimento sobre a síndrome de Down, de modo que a sua desconfiança quanto à capacidade de Sofia relaciona-se somente à presença da síndrome e não a uma real constatação de uma dificuldade de aprendizagem.

Bissoto (2005), ao comentar as pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e as especificidades da síndrome de Down que estariam relacionadas às dificuldades no raciocínio lógico-matemático, apresenta resultados diferentes e até mesmo discordantes dos usuais. A cognição matemática não deve ser apenas atribuída à síndrome, mas também aos fatores culturais presentes no contexto da criança. Se os estudos não são unânimes e continuam em andamento, não se deve generalizar na afirmação de que as crianças com síndrome de Down são incapazes de aprender fundamentos matemáticos ou desenvolver habilidades numéricas.

Compreendendo que o aluno deve ser considerado de acordo com sua especificidade, mas também para além dela, no decorrer desta pesquisa, procurou-se constatar se de fato Sofia apresentava dificuldades em resolver operações matemáticas conforme a solicitada pela professora. O que se verificou durante atividades desenvolvidas em sala de aula, foi que Sofia já era capaz de solucionar equações matemáticas até mais complexas que  $2+3$ , como por exemplo, contas de subtração  $9-4$ ,  $9-7$ , utilizando os dedos, bem como  $12+5$  ou  $7+9$ , com o auxílio de material concreto (palitos de picolé).

Sofia demonstrou um bom raciocínio lógico-matemático e a assimilação de algumas propriedades matemáticas, como “todo número se somado a zero, resulta nele mesmo”, na conta  $19+0=0$ . Quando questionada pela pesquisadora sobre a razão do resultado ser zero, ela explicou que “tinha zero, daí tem que colocar o número de novo”, demonstrando assim, o modo como compreende e desenvolve o pensamento lógico.

Isso posto, analisa-se com mais clareza a atitude da professora. Concluiu-se que Sofia poderia facilmente responder a pergunta “quanto é  $2+3$ ”, porque ela é capaz de fazê-lo.

Ora, tanto na postura da professora quanto na dos alunos, o cerne da questão não está em Sofia como sujeito, nem na síndrome de Down propriamente dita, mas sim no conceito de deficiência.

Essa atitude de diferenciação e subestimação parece contraditória, visto que a professora, ao se dirigir a Sofia, diz: “você não é diferente de ninguém”, mas, ao mesmo tempo, adota uma postura em que a singularidade do sujeito o determina.

Inegavelmente, a educação tem um papel de destaque na formação do cidadão. E o ser humano, em geral tende a pensar que a pessoa com deficiência não precisa aprender, não precisa formar-se nem se informar. O professor necessita olhar o aluno com olhos de quem tem capacidade de absorver conhecimento, de aprender, acreditando, sendo predicador de que a criança é capaz (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 42).

O discurso adulto que define o que é a deficiência influencia na forma como os alunos agem em relação à Sofia e, assim, “a concretização da desigualdade, portanto, nasce no conjunto das relações sociais” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 74). Propaga-se a subestimação da criança na sala de aula, pois os alunos estão atentos às ações do professor e, em certas ocasiões, tendem a reproduzi-las ou reforçá-las, de maneira consciente ou inconscientemente. A coletividade não é possível se os parceiros de Sofia, principalmente seus colegas de sala, estabelecem uma relação de alteridade com ela, caracterizando-a como inferior.

A professora, ao responder se Sofia frequentava a sala de recursos, disse que sim, mas iria falar com a professora da sala de recursos para priorizar os alunos que tem mais problemas. Esse espaço se institui muito

excludente ao ser associado a crianças deficientes e com problemas. Assim, o fato de Sofia frequentar a sala de recursos contribui para que os alunos a diferenciem, além de privá-la do momento coletivo do seu grupo de convivência, no qual ela poderia se beneficiar pela troca de experiências com crianças da mesma idade.

Na escola inclusiva, deve haver planejamento individualizado e suporte psicoeducacional para o desenvolvimento de cada educando. Desta forma, ao invés de o aluno ir à sala de recursos, a sala de recursos é que vai até ele, em sua classe regular (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 118).

Nesse sentido, é um equívoco a escola que diz seguir um modelo inclusivo promover mecanismos de exclusão que dão margem para que o aluno não se veja como parte integrante do grupo.

#### *3.4.4 O sujeito é parte do grupo*

Pelas situações observadas, nota-se que os demais alunos ajudam Sofia a fazer uma atividade, mas não a aprender, visto que os dispositivos são bem mecânicos, como apontar no quadro, o que copiar, falar as palavras, etc. Isso acarreta uma concepção errônea das possibilidades de contribuição que o outro, Sofia, pode trazer. Nesse sentido também se observam as relações de coerção que os sujeitos exercem, concebendo o outro como inferior e submisso.

Isso pôde ser percebido em um episódio ocorrido durante o processo de troca de professores. Durante o período de observações para esta pesquisa, houve uma substituição de professoras. A até então regente da turma (Patrícia) havia conseguido um atestado e outra assumiu seu lugar. Naturalmente, a nova professora (Vanessa) não estava totalmente familiarizada com a rotina da turma. Houve, então, um processo de ajuste entre a professora e a turma, o que provoca adequações em ambas as partes.

A professora procura não alterar substancialmente as rotinas e regras já assimiladas, mas apresenta uma metodologia própria, à qual as crianças precisam se ajustar. Nesse processo, os alunos esclareceram algumas



dúvidas, quanto à dinâmica da sala, o lugar onde guardam o material, horários, etc.

Patrícia não permitia que Sofia repetisse o lanche na hora do recreio. Ela explicava que colocava a quantidade necessária no prato e não havia necessidade de comer mais. Se ela deixasse, Sofia comia várias vezes. Depois de algum tempo reforçando que ela só podia comer uma vez, Sofia já não pedia mais para repetir.

No entanto, quando houve a mudança de professora, aconteceu um dia, no momento do lanche, que Sofia, ao terminar seu primeiro prato de comida, foi servir-se novamente. As meninas da turma imediatamente falaram: “Sofia, você não pode! Tia (se dirigindo a professora), quando a tia Patrícia está aqui, ela não deixa”.

Nesse caso, Sofia percebeu que o fato de trocar a professora a permitia estabelecer uma nova relação com ela. Como já pontuamos, a relação com a até então professora Patrícia, em muito se estabelecia por meio da disciplina. Em contrapartida, a chegada de Vanessa representou a possibilidade de uma nova relação, novos combinados, acordos e regras. As relações entre sujeitos ocorrem de maneira diferenciada. Na sala de aula, isso representou uma nova reorganização. Por sua vez, os colegas de Sofia assumiram o papel que antes era da professora, ao se utilizarem dos mecanismos de coerção. Percebe-se novamente uma relação vertical.

### **3.5 A coletividade**

#### *3.5.1 A coletividade como impulsionador da aprendizagem*

A partir das observações em sala de aula, nota-se que Sofia é atenta e compreende o que acontece ao seu redor, entretanto, raramente se dirige diretamente aos seus colegas como parte integrante do grupo. Todavia, há situações em que ela relaciona-se, como na ocasião a seguir, em que Sofia (indicada pela letra S) conversa com sua colega (indicada pela letra C):

S: Sua letra é bonita. Posso ver seu óculos? (pegando o óculos).  
C: Não (no entanto, a colega deixou Sofia pegar seus óculos).  
S: Adorei seus óculos.  
C: Deixa ele aí, tá bom? (falou gentilmente e ajudou Sofia a terminar sua atividade. Pegou uma régua e ia apontando no quadro, o que Sofia deveria copiar. Sofia pediu para ela falar letra por letra).  
C: Pronto, pode entregar para a professora.  
S: Não, vou pintar.  
C: Tá, então pinta.

A atividade em si estava de acordo com a capacidade de Sofia, ou, como define Vigotski (2007), as funções mentais necessárias para realizar a atividade já estavam desenvolvidas, de modo que ela era capaz de fazê-la independentemente de auxílio. Então, como se interpreta a postura de Sofia, que concluiu a atividade apenas quando obteve ajuda? Percebe-se que a interação com a colega, representou uma motivação para que Sofia concluísse sua atividade. Por sua vez, a colega assumiu o papel de professora, reproduzindo o observado.

Momentos como esse, em que se priorizam relações de cooperação entre colegas, favorecem aprendizagem e devem ser possibilitados pelo professor, pois “a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental, na teoria de Vygotsky” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 99).

Assim, valoriza-se o processo sobre o produto da aprendizagem. Propor atividades cooperativas é mais do que solicitar que um aluno auxilie Sofia nas atividades. De igual modo, apenas mudar a disposição das mesas em sala de aula, fazendo com que os alunos sentem em dupla ou grupos, não necessariamente implica dizer que eles estão interagindo cooperativamente. Como assinalam Echeita e Martín (1995), a cooperação consiste em “grupos heterogêneos de alunos unidos com o objetivo de alcançar uma meta comum (e de certa forma uma recompensa comum) e, para se atingir esta meta, o êxito dos companheiros é tão importante como o próprio êxito” (p. 47). Também sobre esse aspecto discorre Mantoan (2003):

Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (p. 37).

Portanto, a atividade cooperativa poderia levar Sofia não apenas a obter auxílio dos colegas, mas também a contribuir individualmente no processo de construção de conhecimento.

### *3.5.2 A coletividade como auxílio na construção da autonomia*

Após Sofia entregar a atividade, a professora falou: “você é inteligente, bonita, você sabe fazer, então não precisa esperar sua amiga”. Ao receber a próxima atividade, Sofia logo disse que iria chamar sua amiga para ajudá-la, entretanto a professora pediu que ela fizesse sozinha.

Como distinguir os momentos em que Sofia precisa fazer atividades sozinha das que ela necessita de auxílio? Diante do que se observou, constatou-se que Sofia tem dificuldade em assumir-se autonomamente quanto à realização das atividades. Nota-se que Sofia desenvolveu uma relação de dependência com os adultos, seja para comer ou para fazer uma atividade, o que pode ser explicado como uma forma de chamar a atenção.

Nota-se claramente essa dependência em determinada situação na qual a pesquisadora estava ao lado de Sofia, auxiliando-a durante uma atividade de matemática. A ajuda, entretanto, não consistia em fornecer as respostas prontas, mas em incentivos e ajuda na hora de contar. Quando, porém, Sofia pedia a resposta, a pesquisadora se recusou a dá-la. Então, Sofia solicitou auxílio de outra colega, que estava fazendo sua atividade e não a atendeu. Sofia parou de fazer, tirou o óculos e sua tiara de cabelo e se deitou de bruços. A pesquisadora então perguntou: “Como você vai entregar se você não terminou?”. Sofia respondeu: “a Tia vai ver”. Quando a professora recebeu a atividade, perguntou por que Sofia não a havia concluído. Sofia disse: “quero

sua ajuda”. A professora então respondeu: “está bem” e sentou-se ao lado de Sofia.

Ter consciência da importância de promover a aprendizagem em grupo de construção coletiva não ignora a necessidade de incentivar Sofia a trabalhar de forma independente, de modo que ela seja capaz de assumir-se como um sujeito que aprende e produz conhecimento, o que, por sua vez, contribuirá para sua colocação junto ao grupo.

Para que o professor proporcione à criança a aquisição de novas aprendizagens, ele também precisa estar consciente do que a criança é capaz de realizar sozinha, ou seja, aquilo que nela já se concretizou no seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007). A partir dessa conjuntura, é interessante que o professor considere alternar entre atividades individuais e coletivas.

Quando o professor descentraliza o processo de construção de conhecimento e propõe atividades em que Sofia trabalhe juntamente com seus colegas, ele prioriza as relações de interdependência. Como ressalta Mantoan (2003), a aprendizagem participativa se constitui significativa, pois compreende a subjetividade do aluno ao mesmo tempo em que é construída no coletivo da sala de aula.

Partindo dessa afirmação, inicialmente, o professor poderia propor uma atividade em dupla ou grupo. Assim, o professor se posicionaria como mediador, promovendo a interação de Sofia com seus colegas, em uma relação horizontal, ao contrário da relação vertical na qual eles têm se dirigido a ela. Sofia precisa aprender a se colocar no grupo e, de igual modo, o grupo precisa reconhecê-la.

O conhecimento construído no coletivo possibilita que não só o professor, mas os alunos, no caso, principalmente Sofia, percebam seu par como potencializador da sua aprendizagem.

A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são o foco principal. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os alunos tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor (STAINBACK, 2013).

Posteriormente, o professor favoreceria uma atividade individual com o intuito de desenvolver a autoconfiança necessária para que Sofia, assim como os demais, se coloque como sujeito autônomo. O professor faz a mediação quando necessário, sempre atentando para não dar respostas prontas, mas incentivando os alunos a utilizarem aquilo que aprenderam para se chegar a um determinado resultado.

### *3.5.3 A coletividade como base na relação com o outro*

Para se construir um espaço coletivo e, assim, contribuir para a aprendizagem da criança com síndrome de Down, é preciso que os professores, os demais alunos e o próprio sujeito estejam em consonância quanto à compreensão das relações de cooperação e colaboração. As relações sociais compreendem as individualidades postas e transformadas no coletivo.

É preciso, então, analisar como Sofia se coloca no contexto escolar, na sua relação com os colegas e com os professores. As situações observadas demonstraram, por vezes, atitudes individualistas e egocêntricas por parte de Sofia.

Ao não se julgar adequado colocar a criança com síndrome de Down em uma posição inferior e sempre defensiva, busca-se pontuar aspectos do comportamento de Sofia que prejudicam sua inclusão no grupo.

Desde o início da pesquisa, notou-se que Sofia possui uma maior identificação com os adultos e prefere estar com eles. Muitas vezes as crianças adotam essa postura porque se relacionar com os adultos implica em existir apenas um sujeito como centro de decisões e escolhas e o outro apenas satisfazendo suas vontades. O contrário ocorre quando há interação entre as crianças, pois se coloca em xeque os interesses envolvidos e o desejo de todos postos em discussão.

Nos momentos de brincadeira ocorridos principalmente no intervalo, Sofia (representada com a letra S) chamava a pesquisadora (representada pela letra P) para se juntar a ela:

S: Vamos brincar!

P: Quem?

S: Eu e você!

P: E as amigas? Vamos convidar para brincar com a gente?

S: Não.

Assim, as brincadeiras inicialmente ocorriam apenas entre as duas. Naturalmente, as outras crianças se interessavam e desejavam pular corda, brincar de fazer comida ou colocar roupa no bebê. A primeira reação de Sofia era sempre a mesma, não permitir que a outra criança pegasse os objetos ou participasse da brincadeira. Entretanto, após uma intervenção da pesquisadora do tipo “todos podem brincar” ou “vamos dividir?”, Sofia dividia os brinquedos. Todavia, se muitas crianças se aproximavam querendo pular corda, por exemplo, Sofia se retirava e procurava outro brinquedo ou ia conversar com algum adulto.

Em sala de aula, a presença da pesquisadora foi obviamente percebida pelos alunos da turma. Tentando evitar muitos contatos diretos com Sofia, já que o objetivo da pesquisa era justamente compreender os aspectos do contexto escolar, a pesquisadora geralmente se posicionava no fundo da sala, embora às vezes se aproximasse de Sofia e interagisse com ela a fim de constatar o que ela estava fazendo e de conhecê-la. A intenção era também perceber como se concretizavam as relações sociais.

Mesmo sem a pesquisadora explicitar, Sofia percebeu que ela era o motivo de sua presença. Isso fez com que ela assumisse uma atitude possessiva quanto à pesquisadora, como se ela estivesse ali para ficar com Sofia. Por isso, quando os outros alunos dialogavam com a pesquisadora e se dirigiam a ela, Sofia dizia para o colega: “Ela não é sua tia, ela é minha tia!” ou ainda: “Tia! Você está comigo, vem!”.

Em entrevista, a professora foi questionada sobre a relação de Sofia com os demais alunos:

Pesquisadora: Como é a relação dela com os outros?

Professora: Realmente ela é meio chatinha, ela mexe com todo mundo, ela afasta a mesa, ela emburra, ela não quer emprestar, aquela coisa.

(Em outro momento da entrevista):

Pesquisadora: Ela não tem muito vínculo com as outras crianças?

Professora: Não, não tem porque é aquilo que eu te falei, cheia (metida) demais, ela quer emprestado as coisas dos outros, mas ela não quer emprestar as dela, eu tenho trabalhado bastante, ela já melhorou muito, ela era um caos no início, entendeu? Ela leva os brinquedos, mas ela não quer compartilhar, mas os dos outros ela quer. Ela leva comida diferente, ela não quer compartilhar, mas quer do outro.

A escola abrange os espaços de aprendizagem para além da sala de aula, assim sendo, os momentos de recreação são potencializados pela interação entre colegas de outras classes, até mesmo de outras idades, pelo lúdico presente nos brinquedos e brincadeiras e até mesmo pelo espaço físico, que possibilita à criança correr e transitar livremente. De igual modo, a intervenção nesse espaço pode contribuir significativamente para que Sofia assuma uma postura mais coletiva. Poderia se propor jogos cooperativos, visto que eles incentivam o processo social de cooperação.

Em sala de aula, a aprendizagem tende ao formalismo, pois, para que o aluno faça a aquisição de conceitos e conhecimentos científicos, o professor muitas vezes se utiliza apenas de uma metodologia que prioriza a individualidade, seja por meio de exercícios, da utilização do livro didático ou do caderno. As atividades realizadas no coletivo, entretanto, possibilitam mais trocas sociais e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema suscitou a necessidade de discuti-lo a partir da base teórica e de uma pesquisa qualitativa. Dessa forma, com o intuito de identificar os aspectos do contexto escolar que desfavorecem a coletividade na aprendizagem da criança com síndrome de Down, por meio de entrevistas não estruturadas e de observações do cotidiano escolar, primeiramente se resgatou alguns conceitos que auxiliariam na análise dos dados obtidos.

Como o foco está no sujeito com síndrome de Down, inicialmente procurou-se caracterizar os aspectos principais desta anomalia cromossômica, com um breve panorama histórico de suas descobertas e em que ela consiste. Diante dos dados obtidos nesta pesquisa e de sua análise, identificou-se que o contexto escolar ainda apresenta muitos aspectos que não favorecem a sua visualização como um espaço coletivo, principalmente em se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais, no caso específico, a síndrome de Down. As concepções equivocadas sobre a síndrome dificultam a inclusão efetiva da criança na comunidade escolar e sua compreensão como ativa e integrante desse contexto.

Percebeu-se que o modelo educacional inclusivo não está ainda bem compreendido pela escola e os professores se sentem inseguros quanto ao ensino para as crianças com síndrome de Down. Suas posturas oscilavam entre permissivas e autoritárias, justificadas por um desconhecimento do que seja a síndrome, por conceitos negativos de deficiência ou ainda pela ideia de que incluir é proporcionar à criança com síndrome de Down o mesmo tratamento dado aos demais, desconsiderando as especificidades que constituem a heterogeneidade contida em todo o contexto escolar.

A inclusão propõe uma ruptura na base da estrutura organizacional do atual modelo escolar, o que pode explicar em parte o porquê desse processo ser lento e moroso.

As repercussões do histórico educacional da pessoa com deficiência, tais como a exclusão, as experiências nas salas de recursos e de um ensino homogêneo, ainda podem ser nitidamente identificadas atualmente. Assim, é preciso que os professores sejam capazes de notar as contribuições que a



coletividade pode proporcionar na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down. De modo contrário, essa criança continuará a ser marginalizada e sua aprendizagem prejudicada pela não ação docente e suas implicações na relação entre os alunos e na constituição do sujeito.

Verificou-se conceitos distorcidos sobre a criança com síndrome de Down na fala e na atitude de alguns colegas de turma, que exprimiram noções tais como a incapacidade da criança em aprender e a necessidade de ajudá-la constantemente, como se somente ela fosse beneficiada nessa relação, não havendo, assim, uma troca de outra natureza. O sujeito, por sua vez, se constitui em meio a essas relações, sejam elas positivas ou negativas, o que influi diretamente na sua aprendizagem.

A importância deste trabalho está em refletir sobre a necessidade de repensar as práticas educativas e os modelos educacionais vigentes até então, de modo que a coletividade amplie-se e se faça presente em todas as relações.

Nota-se que as crianças com síndrome de Down, por apresentarem uma anomalia genética, são grandemente influenciadas por representações sobre a deficiência, na medida em que nem o professor nem os alunos compreendem os benefícios da coletividade para sua aprendizagem.

A denúncia desses pontos, portanto, deve impulsionar professores e demais funcionários da escola a revertê-los e se assumirem como facilitadores da aprendizagem de seus alunos, de forma que ela seja construída pelos próprios alunos e represente aquilo que será benéfico para seu desenvolvimento e constituição como sujeito ativo na sociedade.

## 5. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Após a conclusão dessa licenciatura, pretendo continuar os estudos sobre educação, mas agora em um curso mais teológico. Desejo trabalhar na perspectiva da ação social, utilizando meus conhecimentos e minha prática pedagógica para auxiliar crianças menos favorecidas e dar-lhes oportunidade de acesso a uma boa educação.

Para isso, também me valerei da música e, se possível, farei o curso técnico em piano erudito. Aspiro continuar na trajetória acadêmica, prosseguindo nas pesquisas sobre educação especial. Meu anseio é ser capaz de colocar em prática todas as concepções que defendo neste trabalho e, assim, contribuir para a aprendizagem das crianças independentemente de suas necessidades ou classes sociais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Para entender a síndrome de Down**. 2. ed, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BERNAL, Cíntia de Menezes Fernandes. **Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência**: subsídios da abordagem histórico-cultural. *Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 84-91, 2010. Disponível em: < >. Acesso em 24 ago. 2011, 07: 36.

BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, v. 4, p. 80-88, 2005. Disponível em < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m11526.pdf> >. Acesso em: 1 abr. 2014, 23:03.

CANNING, C.D.; PUESCHEL. S. M. Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica. In: PUESCHEL, Siegfried. (org). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.105-126.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de BARROCAS, Maria Thereza de Carvalho; LEITE, Luiz Octavio Ferreira Barreto. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASARIN, Sonia. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. et, al. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003, p.263- 285.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, Sílvia Ester. (Org). **Estudantes com necessidades especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p.31- 62.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: RAMALHETE, Raquel. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: GALVÃO, Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GLAT, R.; FERNANDES. E.M. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, n. 1, p. 35- 39 2005. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014, 14: 23.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014, 18: 32.

GOMES, Adriana L. Limaverde, et all. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP / SEED / MECBrasília/DF, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Os aspectos subjetivos do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org). **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Alínea, 2011, p. 47-70.

GUSMAN, S.; TORRE, C. A. Fisioterapia na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. et, al. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003, p.167- 205.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: Nêmesis da Medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: **análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/consagro/2012/03/16/entevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-de-roteiros/>> Acesso em 22 out. 2014, 06: 55.

MILLS, Nancy Derwood. A educação da criança com síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. et, al. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003, p.232- 262.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo**. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, v.4, n. 1, p.1699- 1709, 2013. Disponível em <<http://www.gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/view/255>>. Acesso em: 28 ago. 2014, 15: 24.

PACHECO, José. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, W.S.; OLIVEIRA, M. S. **Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down**: representações sociais de mães e professoras. *Ciência & Cognição*, v.16 (3), p. 002- 014, 2011. Disponível em < <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/723/508> >. Acesso em: 14 jul. 2014, 16: 50.

PUESCHEL, Siegfried. (org). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. **Deficiência como iatrogênese**. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011, p. 15-45.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODRIGUES, E. C.; ALCHIERI, J.C. **Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down**. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 107-116, jan./abr. 2009. Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=110240](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=110240)> Acesso em: 15 out. 2014, 19: 26.

SANCHES, P. A. S.; ARRUDA, A. L. M. M. **Educação especial**: inclusão que gera exclusão. *Revista eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: < [http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Patricia.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Patricia.pdf) >. Acesso em: 26 ago. 2014, 14: 28.

SCHWARTZMAN, José Salomão. et, al. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. **Síndrome de Down**: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), p. 167-176, 2002. Disponível em < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/3304/2648-> >. Acesso em: 04 abr. 2014, 07: 47.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R. **Inclusão Escolar**: a visão das professoras em relação à interação entre as crianças. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina, p.1730- 1737. Disponível em < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/207.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014, 19: 24.

STAINBACK, Susan. **Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva**. Disponível em <

<http://www.movimentodown.org.br/2013/02/consideracoes-contextuais-e-sistemicas-para-a-educacao-inclusiva/#sthash.XDC1LEJb.dpuf>>. Não paginado. Acesso em: 15 out. 2014, 20: 26.

TADA, I. N. C.; SOUZA, M. P. R. **Síndrome de Down, sentidos e significados**: contribuições da teoria histórico-cultural. Boletim de Psicologia, v. LXI, n. 130, p. 001-16, 2009. Disponível em <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3117/17356/Sindrome+de+dow,+sentidos+e+significados+-+contribui%C3%A7%C3%B5es+da+teoria+hist%C3%B3rico-cultural.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014, 11: 41.

TUNES, Elizabeth.; PIANTINO, L. D. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...** : o programa da Lurdinha. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**: Tomo V. Espanha: Visor, 1997.

## **ANEXOS**

- 1-** Termo de consentimento livre e esclarecido- Professora
- 2-** Termo de consentimento para menor de idade- Pais da criança
- 3-** Termo de consentimento livre e esclarecido- Pais

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa “A Contribuição da Coletividade no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down”. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA:** A Contribuição da Coletividade no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down.

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Larissa Marques de Oliveira.

**ENDEREÇO:** Condomínio Mansões Entre Lagos, Etapa 2, Conj R, cs 35.

**TELEFONE:** 8477-2691

**OBJETIVOS:** A pesquisa visa observar o envolvimento da criança com síndrome de Down no contexto escolar, sua representação deste local e de que maneira esse espaço incide no seu aprendizado e desenvolvimento. Também objetiva notar as relações estabelecidas com os demais alunos e professores, bem como analisar as práticas educativas que envolvem essa criança.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Se concordar em participar da pesquisa, você terá que participar de uma entrevista gravada conduzida pela pesquisadora e permitir que a mesma se posicione como uma observadora em sua sala de aula. O objetivo é que você possa relatar sua experiência enquanto professora tendo em sua sala uma criança com síndrome de Down e como isso incide em sua práxis pedagógica. As observações em sala de aula servirão para analisar a relação dessa criança com seus demais colegas, sua participação nas atividades escolares.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Não há nenhum risco para esse tipo de pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** Você se beneficiará em participar da pesquisa na medida em que poderá refletir sobre sua atuação enquanto professor de uma escola inclusiva. Novas representações e possibilidades de trabalho surgirão para você. Será disponível para você o trabalho final como resultado da análise de sua participação.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Você não arcará com nenhum gasto decorrente da sua participação e não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Será mantido o sigilo de seus dados confidenciais envolvidos na pesquisa para que sua privacidade seja preservada. Somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Assinatura**                                  **do**                                  **Pesquisador**                                  **Responsável:**

\_\_\_\_\_



**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora – Larissa Marques de Oliveira - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Brasília, 21 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Nome por extenso)

(Assinatura)



Universidade de Brasília  
 Faculdade de Educação  
 Departamento de Teoria e Fundamentos  
 Área: Psicologia da Educação  
 PESQUISA: A contribuição da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down

## TERMO DE CONSENTIMENTO

### Para menor de idade

Meu nome é Larissa Marques de Oliveira, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 10/0109977, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Sílvia Ester Orrú. Estou realizando uma pesquisa sobre “A contribuição da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down”. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma entrevista com sua filha.

Esclareço que as entrevistas individuais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de sua filha serão preservadas, ela não será identificada no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ela; lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail [larinha.mo@gmail.com](mailto:larinha.mo@gmail.com) e pelo telefone celular 8477-2691.

A participação de sua filha é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

**( ) autorizo minha filha a participar deste estudo**

Local e data:

---

Nome do(a) aluno (a):

---

Endereço do(a) aluno (a):

---



---

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a):

---

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone do(a) responsável:

\_\_\_\_\_

E-mail do(a) responsável:

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a)

responsável: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
**PESQUISA: *A contribuição da Coletividade no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down***  
**Autora: Larissa Marques de Oliveira**  
**Orientadora: Sílvia Ester Orrú**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre “A contribuição da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down”, realizada por Larissa Marques de Oliveira, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 10/0109977, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Ester Orrú.

O trabalho consiste em identificar as contribuições da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de down. Para isso, o estudo realizará entrevistas com professores e a família da aluna escolhida, além de observações no contexto escolar. As entrevistas com os participantes adultos serão individuais e ocorrerão em horário e local escolhido em comum acordo entre as partes. Serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um. Tenho ciência que poderei me retirar da pesquisa em qualquer momento.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho “A contribuição da coletividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down”.

**( ) concordo em participar deste estudo**

Local e data:

---

Nome do(a) participante:

---

RG ou CPF do(a) participante:

---

Endereço do(a) participante:

---

---

---

Telefone do(a) participante: \_\_\_\_\_

E-mail do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_