
Artigo Científico

Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras

Children development and learning with Down syndrome: social representations of mothers and teachers

Wellem dos Santos Pacheco e Marinalva Silva Oliveira✉

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Resumo

As representações sociais funcionam como sistemas de referências para classificar pessoas ou grupos sociais, elas também estabelecem relação com a linguagem e a ideologia, exercendo dessa forma, um papel fundamental na orientação de condutas e práticas sociais. Esse estudo, portanto, objetiva compreender e analisar as representações sociais que permeiam o imaginário de mães e professoras acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com síndrome de Down. Para a coleta das informações foram realizadas entrevistas de caráter qualitativo com 05 professoras e 05 mães de crianças com síndrome de Down matriculadas no ensino regular da rede pública municipal de Santana/AP. Os resultados indicam que as representações aqui expostas ainda estão fortemente arraigadas a um enfoque clínico conservador, que considera a deficiência orgânica como único fator responsável pela aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Em função disso, essas participantes acabam direcionando suas ações e expectativas, o que impossibilita a adequada aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Desse modo, esse estudo visa evidenciar tais informações a fim de contribuir para que a sociedade ressignifique seus conceitos acerca da pessoa com síndrome de Down, para que assim possam diminuir as barreiras atitudinais que impedem esses sujeitos de se relacionarem com o mundo enquanto seres ativos, interativos e com potencialidades a serem desenvolvidas. © Cien. Cogn. 2011; Vol. 16 (3): 002-014.

Palavras-chave: síndrome de Down; representações sociais; expectativas de mães e professoras; educação inclusiva.

Abstract

The Social representations work as reference systems for classifying people or social groups; they also established contact with the language and ideology, acting as a key role in guiding behavior and social practices. So, this study aims to understand and analyze the social representations that permeate the imaginary teachers and mothers about learning and development of children with Down syndrome. To catch some information, interviews were conducted with quantitative of 05 teachers and 05 mothers of children with Down syndrome inserted in a regular education in public municipal Santana / AP. The results indicate that representations, showed here, are still strongly focused in a conservative clinical view, which considers the dysfunction as the main factor responsible for learning and development of children with Down syndrome. Thus, these participants directing their actions and

expectations, which make the inappropriate learning and development of these children. So, this study appoint such information in order to make a contribution to society, Reaffirms their concepts about the person with Down syndrome, so they can reduce the attitudinal barriers that prevent these individuals to relate to the world as active subjects, which has interactive and potential to be developed. © Cien. Cogn. 2011; Vol. 16 (3): 002-014.

Keywords: *Down syndrome; representations; expectations of teachers and mothers; inclusive education.*

1. Introdução

As representações sociais são conhecimentos práticos do senso comum que representam um conjunto de ideias historicamente construídas em que estão inseridas crenças e valores que o indivíduo adquire no decorrer de seu desenvolvimento. Essas representações também se encontram disseminadas na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e, principalmente, nos pensamentos individuais, intervindo diretamente na realidade e nos processos de produção de conhecimento influenciando no tipo de relação que será estabelecida entre os sujeitos (Alves-mazzotti, 1994; Jovcheliovitch, 1999; Moscovici, 1999; Silva e Sadigursky, 2008).

As pessoas quando internalizam, ressignificam ou reafirmam um conceito sobre um determinado fenômeno, passam a agir a partir do que foi internalizado. Da mesma forma, os pais e professores agem com seus filhos e alunos em função de crenças e valores desenvolvidos ao longo de suas vidas. São, portanto, instituições que também exercem grande influência no desenvolvimento do sujeito e formam suas representações sociais, uma vez que fazem parte de um conjunto sistemático de relações e práticas sociais (Duveen, 1999; Pereira-Silva & Dessen, 2007).

Por esse motivo, é necessário compreender quais as representações sociais que permeiam o imaginário tanto das mães quanto das professoras, sujeitos dessa pesquisa, para que assim seja possível compreender a qualidade de suas intervenções, principalmente em se tratando de representações a respeito das pessoas com síndrome de Down que historicamente foram estigmatizadas como incapazes de desenvolver sua autonomia intelectual, social, afetiva ou, simplesmente, têm sido engessadas por suas limitações, sendo condenadas ao determinismo genético em que responsabiliza a deficiência primária pelo não aprendizado das mesmas (Oliveira & Silva, 2009).

Para Coll (2000), o comportamento efetivo que um professor manifesta diante dos seus alunos é sempre e inevitavelmente mediado pelas representações sociais, ou seja, pelo que pensa e espera deles. E o início dessas representações ocorre a partir de duas fontes: a primeira diz respeito às informações diretas que são aquelas percebidas por meio de observações feitas em seu primeiro contato com o aluno. A segunda é a chamada informação indireta, que se refere às obtidas a partir de outros professores, comentário dos pais e por meio de relatórios orais ou escritos disponibilizado pelo serviço técnico pedagógico. A partir dessas fontes, o professor começa a construir a representação inicial, que no decorrer do processo educativo pode ser mantida ou anulada, à medida que ele obtém mais informações a respeito do aluno (Coll, 2000).

Ainda de acordo com o referido autor, essas interpretações que os docentes fazem de seus alunos também se baseiam na imagem de “aluno ideal”, que é aquela construída pelo professor a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Essas, por sua vez, são influenciadas por fatores ideológicos, que dizem respeito à função da escola, seu papel na sociedade, pensamento pedagógico do professor, entre outras.

Assim, no decorrer da prática pedagógica, a imagem do “aluno ideal” se confronta com a imagem do aluno real, que é aquela com a qual se convive na prática. Com isso, os professores passam a organizar, selecionar e interpretar as informações relativas ao seu aluno, resultando em uma representação sobre ele que foi construída a partir de fatores ideológicos disponíveis na sociedade (Coll, 2000).

O mesmo quadro ocorre com a chegada de um filho, pois esta traz consigo a representação de realizações dos pais, sendo natural que a família crie uma série de expectativas quanto ao futuro do bebê que está por vir, pois esperam, sobretudo, que ele seja o filho “ideal”, e esteja dentro dos padrões das representações sociais criadas e cultivadas pelo meio em que está inserido, representando desse modo a sua continuação (Holanda, Collet & Costa, 2008).

“Porém, nos casos em que o filho real se difere do imaginário, as respostas de negação ou de aceitação se refletirão no vínculo que é estabelecido e, por conseguinte, nos cuidados dispensados ao filho, bem como no seu crescimento e desenvolvimento” (Sunelaitis, Arruda & Marcom, 2007: 27).

Isso ocorre, segundo Cavalcante (2003, *apud* Welter, Cetolin, Trzcinski & Cetolin, 2008), por que existe uma expectativa social de que a família moderna produza indivíduos “sadios”, cooperativos e eficientes; ou seja, próprios do pensamento mecanicista, que vê o homem, não como sujeito transformador de sua realidade, mas sim, como uma espécie de “máquina” a ser consumida pelo mercado e por isso deve atender aos “padrões” de eficiência.

Essas representações impedem que a sociedade acredite no desenvolvimento potencial e cognitivo da criança com síndrome de Down. 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.

Vygotsky (1997) enfatiza que a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos, como lesões cerebrais, malformações orgânicas e alterações cromossômicas, as quais ele define como deficiência primária. Para o autor, a deficiência também pode ser secundária quanto é decorrente das mediações sociais, ou seja, quando o meio sócio-cultural em que as crianças com deficiência estão inseridas, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais.

Todavia, é importante compreender que mesmo sendo a síndrome de Down uma condição genética e por conta disso apresentar diferenças orgânicas em relação à população em geral, não se pode determinar um padrão de desenvolvimento e comportamento previsível a todas elas (Saad, 2003). Tanto o comportamento quanto o desenvolvimento cognitivo não estão exclusivamente relacionados à sua alteração cromossômica, mas sim ao restante do seu potencial genético e, principalmente, ao estímulo social que recebe do contexto sócio-cultural a qual está inserida (Schwartzman, 2003).

Afinal, o processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir de uma perspectiva sócio-histórica compreende o indivíduo enquanto um sujeito ativo interativo que constrói e é construído pelo seu meio sócio-cultural, e esse meio por sua vez, deve lhe oferecer formas de perceber e organizar essas informações recebidas, que vão se constituindo em elementos psicológicos que fazem a mediação entre o sujeito e o mundo (Vygotsky, 1996)¹.

Nesse contexto, o desenvolvimento não depende exclusivamente da condição genética, mas sim de fatores tanto biológicos quanto sociais e tais fatores vão além do determinismo genético, pois, de acordo com Vygotsky (1996), o início do desenvolvimento

das funções psicológicas superiores ocorre quando a linha biológica e a cultural se unem. Desse modo, quando ocorre um desequilíbrio entre desenvolvimento biológico e cultural ocorrem também mudanças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a condição biológica é um fator transformador da relação homem, ambiente físico e social.

Assim, diante desse pressuposto, verifica-se que se um indivíduo tem uma deficiência orgânica, não significa que este estará privado de interagir com o seu meio social, mas sim terá uma maneira particular de se apropriar do conhecimento, cabendo ao meio sócio-cultural disponibilizar mecanismos para que essa aprendizagem e desenvolvimento ocorram (Vygotsky, 1997). Isso significa dizer que o desenvolvimento é resultado das relações sociais e é por meio dela que o indivíduo aprende a regular seus processos cognitivos. Por isso, quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais estimulante será o desenvolvimento humano, porém quanto menores forem estas trocas, mais frágil será esse desenvolvimento (Beyer, 2005; Vygotsky, 1996).

Em sua análise sobre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1996) explica que esses dois eventos se constituem enquanto processos distintos, porém, não são independentes e estão inter-relacionados de modo que, o desenvolvimento do indivíduo não deve ser considerado isolado de sua aprendizagem. A relação entre esses dois processos acontece na medida em que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. Isso significa que a aprendizagem adequadamente organizada impulsiona o desenvolvimento, que por sua vez, possibilita novas aprendizagens. Nesse sentido, a aprendizagem sistematizada produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

Para melhor explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1996) postulou o conceito de ZDP (zona de desenvolvimento proximal) que compreende os níveis de desenvolvimento real e potencial do sujeito. Para o autor, deve-se considerar em cada pessoa, a presença de um nível de desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que o indivíduo já consegue realizar sozinho sem auxílio de um mediador e o nível de desenvolvimento potencial caracterizado por aquilo que o sujeito ainda não consegue realizar sozinho, necessitando, portanto, da ajuda de um mediador social para que essa aprendizagem seja consolidada.

Dessa maneira, conforme o referido autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal diz respeito ao percurso a ser feito entre o que o sujeito já compreende (domina) e o que está em processo de consolidação. Assim, a aprendizagem é um fator essencial e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de qualquer sujeito.

E em se tratando de desenvolvimento cognitivo, a deficiência intelectual é considerada uma das características mais constantes na síndrome de Down e contribui para o atraso nas demais áreas do desenvolvimento. Por esse motivo, é essencial que desde a infância a criança seja estimulada pedagogicamente, com atividades que enfatizem aspectos cognitivos como: percepção, atenção, memória e linguagem. Pois ao contrário das crianças comuns, as crianças com síndrome de Down nascem com limitações em suas funções psicológicas inferiores (atenção, percepção e sensação). Tais limitações levam as mesmas a terem reações mais lentas aos estímulos, ocasionando um contato menos direto com o meio ambiente e, conseqüentemente, dificultando a relação e a exploração do mesmo. Portanto, para desenvolvê-las é preciso que se realizem precocemente trabalhos que estimulem o desenvolvimento dessas funções (Schwartzman, 2003; Vygotsky, 1996).

Funções essas que são de suma importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, isso não significa dizer que as funções elementares, por si só, são suficientes para a formação dessas funções mais complexas, pois as transformações

desses processos básicos em processos mais complexos ocorrem a partir da interação do sujeito com o ambiente físico e social.

Ao contrário do que muitos pensam, tanto a criança com deficiência quanto a sem deficiência, não se desenvolvem espontaneamente com o tempo, pois as mesmas não possuem instrumentos para, sozinhas, percorrerem o caminho do desenvolvimento. Tudo depende das interações e experiências as quais são expostas, ou seja, das aprendizagens fornecidas pelo seu meio social. Isso quer dizer que não é suficiente ter todo o “aparato biológico” da espécie humana para realizar uma tarefa, se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem (Vygotsky, 1997).

Além disso, o ser humano tem como característica importante a plasticidade do funcionamento do cérebro. Isso significa que conforme as situações oferecidas e/ou vivenciadas pelo ambiente, o cérebro (que é flexível) é capaz de se adaptar às várias circunstâncias. Desse modo, a qualidade das experiências concretas proporcionadas pelo grupo social permite avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência orgânica, visto que estes podem se beneficiar do processo de aprendizagem, assim como as demais pessoas (Gai & Naujorks, 2006; Silva & Kleinhans, 2006; Vygotsky, 1997). Portanto, é na interação com o outro que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem (Vygotsky, 1996).

Para Voivodic e Storer (2002), a sociedade tem dificuldade para conviver com as diferenças, pois ao longo da história criaram-se ideias preconcebidas a respeito da deficiência e isto tem influenciado no modo de relacionamento, bem como, nas atitudes e nas interações estabelecidas com as crianças com algum tipo de deficiência. É necessário, portanto, que haja um amplo e contínuo esclarecimento sobre as potencialidades dessas crianças com necessidades educacionais especiais para que mudanças atitudinais aconteçam fortalecendo as famílias e proporcionando a elas condições de interagir com as mesmas.

É nessa perspectiva que a educação inclusiva busca trabalhar, pois quando se fala em inclusão, não se pode pensar de forma fragmentada e dicotomizada. Para Mantoan (2003), a inclusão realmente acontece quando ninguém fica fora da escola, onde todos, independentemente de suas limitações, possam juntas desfrutar do mesmo espaço, sendo aceitos e respeitados com suas diferenças, tendo as mesmas oportunidades, mas é claro, recebendo tratamento diferenciado, onde cada um seja atendido dentro da sua especificidade. Afinal, a sociedade se constitui de pessoas heterogêneas, com uma forma particular de se apropriar das coisas do mundo.

Desse modo, sob o enfoque de uma perspectiva sócio-histórica, o paradigma da inclusão privilegia o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não, oferecendo a eles, as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Vale destacar que, de acordo com o proposto pela inclusão, a escola deve ter um olhar para além da deficiência, na tentativa de romper com ideias tradicionalmente estabelecidas e estereotipadas a respeito do aprendizado e desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, a escola contemporânea precisa redefinir seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças (Mantoan, 2003)

Dessa forma, nesta pesquisa buscar-se-á evidenciar que apesar das condições adversas, visto que o Estado não tem garantido financiamento para que as escolas regulares estejam preparadas pedagogicamente e estruturalmente para receber as crianças em condições de deficiência, nem tampouco oferecer aos professores uma formação inicial e continuada consistente. As pessoas com necessidades educacionais especiais se desenvolvem bem mais quando estão nas escolas regulares, haja vista, que o espaço sala de aula regular é constituído

por diversas trocas sociais que, sem dúvida, possibilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito (Mantoan, 2003).

Sendo assim, a escola regular é um meio privilegiado para alcançar a inclusão, não só no campo educativo, mas também na esfera social. Mas para que isso aconteça é necessária uma mudança de paradigma, ou seja, uma ruptura com essa representação mecanicista e determinista da deficiência. Implica no abandono da concepção de aluno “ideal”, e começo de um pensar na escola como um conjunto de ações e metas voltadas para atender a diversidade do meio social, pois se compreende que sempre houve e sempre haverá as diferenças, tanto orgânicas quanto sociais. No entanto, é preciso entender que para além da deficiência existem pessoas humanas com sentimento, vontade e, principalmente, o desejo de ter lugar, vez e voz nessa sociedade que se limita a enxergar somente a deficiência.

2. Metodologia

Para a obtenção das informações empíricas, foram selecionadas escolas municipais que apresentavam em seu quadro alunos com síndrome de Down matriculados e frequentando o ensino regular. Nessas instituições, foram solicitadas autorizações da direção para o desenvolvimento da pesquisa. Obtida a concordância da escola, foi estabelecido o contato com as professoras que tinham em suas salas de aula alunos com síndrome de Down e, através de cada docente, foram contatado as mães desses alunos. Tanto as professoras quanto as mães assinaram um Termo de Consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com roteiro de perguntas semi-estruturadas, cujo propósito foi verificar e analisar as representações sociais das mães e professoras sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down.

Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de um MP4 e, ao final, as mesmas foram transcritas e analisadas de acordo com método de pesquisa microgenético, que envolve o acompanhamento minucioso das informações de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais dentro de um curto espaço de tempo (Oliveira, 2002).

Segundo Rojo (1997), as formas de estudo minucioso de processos interativos compreendem três orientações: a cognitivista, que focaliza o plano intrapessoal durante os eventos interativos; a interacionista, que examina as relações interpessoais e o jogo conversacional como condição para a formação do funcionamento intrapessoal; e a discursiva ou enunciativa, que privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento.

Assim, o uso do método microgenético foi fundamental nesta pesquisa, visto que exige atenção aos detalhes os quais permitem observar cada momento onde se pode ir e vir nas informações empíricas, congelar a informação e percorrer todos os momentos gravados de forma a analisar cada registro, permitindo com isso, uma melhor compreensão das representações que tanto mães quanto professoras têm em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento da criança com síndrome de Down.

2.1. Identificação dos participantes

As mães foram identificadas com a seguinte nomeação: M1 a M5

As professoras foram identificadas com a nomeação: P1 a P5

Os alunos com síndrome de Down foram identificados com a nomeação (2): S1 a S5

3. Resultados e análise das observações participantes

Para melhor analisar as representações sociais que mães e professoras têm sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com síndrome de Down, as informações obtidas a partir das entrevistas semi-estruturadas foram categorizadas em: a) Representação social sobre a síndrome de Down; b) Representação social sobre aprendizagem; c) Representação social sobre a inserção de alunos com síndrome de Down em classe de ensino regular e d) Expectativa em relação ao processo de escolarização.

a) Representação social sobre a síndrome de Down

A representação social que os professores participantes da pesquisa têm sobre algumas características comportamentais das pessoas com síndrome de Down é de que tais características estão relacionadas à condição genética dessas pessoas; o que pode ser verificado na seguinte fala:

P1: (...) ele (generaliza para todo indivíduo com SD) é bem mais calmo tranquilo te escuta mais é mais carinhoso (...). (...) ela (S1) adora abraçar é super carinhosa.

P1 ao falar sobre o comportamento de pessoas com síndrome de Down faz uma afirmação e confirma-a quando se refere a sua aluna. Nesse caso, a professora infere que um comportamento carinhoso das crianças com síndrome de Down é decorrente de sua condição genética e sua aluna só reafirma esta condição.

Essa representação determinista da condição genética, também permeia o imaginário das mães. Conforme observado na fala de M3:

M3: (...) ela (S3) só é agressiva se quer fazer alguma coisa e a gente não deixa, ela (S3) já grita, mas é pouco, não muito. Porque tem síndrome que é desse de se jogar no chão, de quebrar de bater né, ela (S3) não, a agressividade dela (S3) é bem pouca mesmo.

Assim, fica evidente que a representação que tanto mães quanto professoras têm a respeito da criança com síndrome de Down está pautada num enfoque clínico conservador, que responsabiliza a deficiência pelos comportamentos apresentados sendo, portanto, determinados geneticamente.

Schwartzman (2003) esclarece que muito embora a trissomia do cromossomo 21 determine algumas características físicas semelhantes, ela não define um padrão de desenvolvimento, nem de comportamento e as diferenças que existem nesses aspectos também não significam que existem graus da síndrome de Down. Mas, que são decorrentes do ambiente sociocultural da criança e heranças genéticas, afinal, assim como qualquer sujeito, as pessoas com síndrome de Down também herdarão características dos seus familiares e crescerão adquirindo uma personalidade diferente (Silva e Kleinans, 2006).

Outra ideia que permeia o imaginário social tanto das mães quanto das professoras participantes da pesquisa é a existência de graus da síndrome de Down, o que pode ser verificado quando M4 ao longo de sua fala evidencia que as diferenças existentes, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e motor das crianças com síndrome de Down, são decorrentes de graus “mais” ou “menos” elevados dessa condição genética.

M4: (...) porque a síndrome dele (S4) é pouca, então ele (S4) tá incluído como uma criança quase que normal.

A afirmação acima reflete o pensamento das demais participantes que também atribuem o fato de uma criança com síndrome de Down ser mais desenvolvida que a outra ou apresentar diferentes comportamentos, exclusivamente por conta de aspectos inerentes à condição genética, o que leva as mesmas a acreditarem na existência de graus da síndrome.

Essa visão estereotipada, que muitos têm a respeito da síndrome de Down, é decorrente de uma representação social que responsabiliza sempre a deficiência orgânica pela aprendizagem e desenvolvimento das pessoas. Isso porque durante muito tempo as informações a respeito da síndrome eram provenientes da área médica conservadora, que se utilizava de testes de inteligência (QI) para distinguir, os por eles, considerados aptos a frequentarem a escola (González & González, 2007). Desse modo, quando crianças apresentam um desenvolvimento maior ou menor, a crença é de que se trata de variações da síndrome de Down e não da ausência ou presença de estímulos durante o desenvolvimento da mesma.

Segundo Silva e Kleinmans (2006), desde que sejam estimulados e façam parte da vida social diária das crianças com síndrome de Down, o desenvolvimento cognitivo e motor, ocorrerão de forma rápida. Diante desse fato, pode-se afirmar que não existe grau genético estabelecido, conforme afirmam as participantes da pesquisa. O que ocorre na verdade é que o desenvolvimento depende do contexto familiar, social e escolar em que a criança está inserida (González & González 2007; Vygotsky, 1996).

b) Representação social sobre a aprendizagem

Durante as falas das professoras participantes da pesquisa verifica-se que elas oferecem aos seus alunos com síndrome de Down uma educação diferenciada, que consiste em atividades e conteúdos diferentes, daqueles oferecidos aos alunos comuns. Enquanto os alunos com síndrome de Down trabalham somente com pintura, colagem, entre outras atividades que estimulam somente a coordenação motora, os alunos comuns realizam atividades habituais, seguindo os conteúdos programáticos da escola, o que pode ser evidenciado na fala abaixo:

P1: (...) com ela (S1) é mais recorte e colagem e pintura (...). já com os alunos comuns eu trabalho as atividades normais.

Quando P1 afirma trabalhar mais com as atividades de recorte e colagem por serem as tarefas que as crianças com síndrome de Down já conseguem desenvolver, ela apresenta indicadores evidenciando que os diferentes tipos de conteúdos e metodologias consistem em facilitar (através de tarefas simplistas) a resolução das tarefas pela criança com síndrome de Down, oferecendo sempre as mesmas atividades que estejam no nível real da criança para que assim ela possa dar uma resposta para a professora.

Porém, é importante esclarecer que o facilitar, de que trata o paradigma da inclusão, não significa oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais, tarefas que estejam no seu nível real (tarefas simplistas), mas, sim, facilitar para que as mesmas se apropriem do conhecimento sem com isso diminuir o que se pode ensinar, ou seja, estruturar pedagogicamente o objeto de conhecimento tornando-o acessível a todos (Mantovan, 2004; Vygotsky, 1996).

Quando se fala em aprendizagem de crianças com síndrome de Down, muitos profissionais ao considerarem que as mesmas apresentam uma deficiência em sua memória auditiva, buscam trabalhar a memória visual, que não é comprometida, como forma de auxílio

a memória auditiva para que a aprendizagem seja mais significativa. Porém, esses profissionais falham em ajudar esses alunos a superarem suas limitações, quando dão ênfase ao pensamento figurativo concreto em detrimento ao cognitivo, conforme verificado na fala abaixo:

P2: (...) Olha a aprendizagem dele (S2) é tudo com o concreto. (...) Trabalho mais pintura e coisas concretas (...). Tem que ser o concreto se você dá um trabalho rodado pra ele (S2), ele (S2) não faz não adianta (...).

P2, ao falar sobre a aprendizagem de seu aluno com síndrome de Down, enfatiza trabalhar com um sistema de ensino pautado somente no concreto. Todavia, é importante esclarecer que ao se destacar os instrumentos figurativos concretos, o professor não só impossibilita a construção do pensamento abstrato pelo aluno, como também falha em ajudar o mesmo a superar suas limitações orgânicas, uma vez, que a deficiência intelectual é uma das características mais constantes dessa síndrome.

Vygotsky (1996) explica que ao se dar ênfase ao pensamento figurativo concreto o trabalho pedagógico consiste num fazer voltado somente para as funções elementares. E isso acaba reforçando a limitação do aluno com deficiência intelectual, acostumando-o unicamente ao pensamento concreto, impedindo qualquer forma de construção do pensamento abstrato, uma vez ser o pensamento abstrato de fundamental importância para a formação das funções psicológicas superiores.

Os materiais concretos devem servir de auxílio durante o processo ensino-aprendizagem das crianças com síndrome de Down e não devem ser vistos como um fim em si mesmo, ou seja, o processo de escolarização das crianças com síndrome de Down deve ser trabalhado de forma que atenda sua especificidade, sem com isso acentuar sua deficiência, pela ausência de estímulos necessários para seu desenvolvimento psicossocial (Vygotsky, 1996).

Assim, podemos inferir que essas professoras não acreditam que as crianças com síndrome de Down tenham condições de realizarem tarefas mais complexas (apropriar do conhecimento científico) e por isso acabam limitando suas práticas, uma vez que oferecem um conteúdo estanque que não promove avanços no desenvolvimento desses sujeitos. Desse modo, entende-se que o comportamento dos professores, a forma como ensinam, as atividades diferenciadas que utilizam em sala de aula estão diretamente ligadas à representação social que eles têm dos seus alunos, ou seja, evidenciam o que pensam e esperam deles.

c) Representação social sobre a inserção de alunos com síndrome de Down em classe de ensino regular.

As representações historicamente construídas na sociedade a respeito da inserção de pessoas com alguma deficiência primária parte da premissa de que essa inserção na escola é para adaptação e socialização a partir de um conceito de “normalização” padronizado pelo sistema escolar. Esse modelo de “aluno ideal” é refletido na representação que mães e professoras, participantes da pesquisa, têm sobre a inserção das crianças com síndrome de Down, em classe regular de ensino. Das respostas dadas destacamos as seguintes:

P3: (...) das atividades junto com as outras crianças ela (S3) não participa. (...) então o importante nela (S3) é a socialização, não é nem o aprendizado (...).

M3: (...) eu acho importante, pelo menos pra ela (S3) se associar com as outras crianças. (...) pra ela (S3) se adaptar ao mesmo sistema das outras crianças (...).

P3 e M3 demonstram em seus registros que a inserção de S3 no ambiente sala de aula regular ocorre somente para que a mesma possa se socializar ou “pelo menos se associar” com as outras crianças, negando a importância da aluna com síndrome de Down se apropriar do conhecimento científico. Todavia, esse socializar do qual tratam P3 e M3 não é condizente com o aprender a partir da interação com o outro, mas com o fato de ser “aceito pelos demais colegas”, ou seja, para essas informantes é suficiente o fato de estar em contato com os outros ou simplesmente estar no mesmo ambiente físico que os demais, sem que haja necessidade de mudanças na estrutura organizacional e pedagógica da escola.

Entende-se que há por parte, tanto da professora quanto da mãe, uma ideia vaga no que diz respeito à socialização. Segundo Vygotsky (1996) socializar significa estabelecer pontes de mediação/interação para construção do conhecimento e não simplesmente ocupar um lugar naquele ambiente e ter de se adequar aos padrões pré-estabelecidos historicamente, sem que modificações mais profundas ocorram na estrutura organizacional e pedagógica do ambiente escolar, ideia esta defendida pelo paradigma escolar integrador que pressupõe a adaptação do aluno em condição de deficiência aos padrões escolares e não o contrário (Mantoan, 2003).

Não se pretende nesse trabalho negar a importância da convivência entre as crianças com síndrome de Down e as comuns, mesmo porque a premissa básica da qual trata Vygotsky (1996) se apoia na ideia de que para o desenvolvimento humano, a interação social é condição fundamental. Porém, é importante ressaltar que o simples acesso da criança com síndrome de Down numa classe regular não é sinônimo de inclusão, pois incluir significa dar condições para que as crianças com necessidades educacionais especiais se apropriem do conhecimento e passem por transformações essenciais, que as tornem capazes de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento, através das interações sociais em seu ambiente escolar (Mantoan, 2003; Vygotsky, 1996).

Assim, as representações mostradas aqui sinalizam uma educação pautada na exclusão. Exclusão essa constatada pelo isolamento da aluna com síndrome de Down em sala de aula e pela ausência do professor em possibilitar a apropriação de conceitos científicos para a mesma, ou seja, embora a aluna esteja inserida no mesmo espaço escolar dos alunos comuns, ela não está incluída em sala de aula, visto não participar diretamente do acesso ao conhecimento junto com os demais colegas.

d) Expectativa em relação ao processo de escolarização.

As mães e professoras, ao falarem sobre suas expectativas quanto ao futuro escolar de seus filhos e alunos com síndrome de Down, desobrigam-se completamente da responsabilidade de contribuir para que essas crianças tenham um futuro promissor, delegando a outros a responsabilidade por esse processo ou até mesmo ficando a espera de um “milagre divino”, conforme mostram as enunciações abaixo:

P5: (...) Olha eu acho que ela (S5) tem toda condição potencialidade de se desenvolver por que se os pais realmente investirem (...).

M4: (...) Eu creio assim, que o futuro pertence a Deus, agora no presente dentro das minhas possibilidades que eu posso fazer eu tô fazendo, eu falo sempre assim que Deus é Ele que sabe nosso futuro, Ele que nos encaminha então eu deixo nas mãos de Deus. Eu falo se for pra ele (S4) se formar, eu oro e peço isso, pra que Ele (Deus) venha abrir a mente, possa instruí-lo se for pra ele (S4) trabalhar no futuro, Deus é quem sabe.

Observa-se que M4 afirma contribuir para que seu filho com síndrome de Down tenha um futuro promissor, porém acredita que os avanços maiores que a criança possa ter não dependerão dela e nem da escola, mas de uma “ação divina”. O que evidencia que a mãe não acredita no desenvolvimento do filho e por isso fica à espera de um “milagre religioso”, como se fosse uma cura para a síndrome, o que, de certa forma, alivia de um possível sentimento de culpa em função do “sucesso ou fracasso” do mesmo.

Essa visão de M4 é decorrente de uma representação historicamente construída através da religião, uma vez que as representações sociais são conhecimentos práticos do senso comum, que inclui valores e crenças adquiridos ao longo dos tempos e que exercem forte influência na conduta dos sujeitos (Alves-Mazzotti, 1994; Jovcheliovitch, 1999).

Diante dessa realidade, podemos inferir que o fato de as mães e professoras visualizarem apenas a deficiência das crianças com síndrome de Down, impossibilita que elas, enquanto responsáveis diretas pelo processo de educação e estimulação, ajam na construção do desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, visto que a descrença na possibilidade de crescimento intelectual dos sujeitos com síndrome de Down faz com que os mediadores sociais deixem de oferecer caminhos e instrumentos necessários para a formação de suas funções psicológicas superiores, que só é alcançada através da aprendizagem mediada por alguém mais experiente (no caso mães e professoras), ou seja, através da construção social, pois a aprendizagem bem elaborada desperta processos internos de desenvolvimento, que só são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (Vygotsky, 1996).

4. Considerações finais

As análises dos registros de fala das mães e professoras consideradas nessa pesquisa nos permitem inferir que as representações sociais dessas informantes ainda se encontram amparadas num enfoque clínico conservador, que responsabiliza somente a deficiência orgânica pelas dificuldades apresentadas durante a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com síndrome de Down. Por esse motivo, essas participantes têm uma baixa expectativa quanto ao processo de escolarização dessas crianças, pois não acreditam que as mesmas tenham condições de se apropriarem do conhecimento científico e desenvolverem sua autonomia intelectual, afetiva e emocional.

Embora pesquisas científicas confirmem que as pessoas com síndrome de Down têm condições de desenvolverem-se cognitivamente e tornarem-se participantes ativas na sociedade, mães e professoras encontram-se presas a uma representação social arraigada de muitos preconceitos e estereótipos. Todo esse processo conceitual em relação à síndrome de Down é permeado por uma visão clínica da deficiência que foi construída ao longo dos tempos, e que dentro do campo das representações sociais passa a ter uma verdade tão forte em si, que impede que a criança com essa síndrome receba a estimulação necessária para o seu desenvolvimento.

É exatamente nesse aspecto que está uma das maiores barreiras a ser enfrentada por uma pessoa com síndrome de Down, pois enquanto mães e professoras estiverem presas às dificuldades decorrentes da síndrome deixarão de oferecer a essas crianças as mais diversas oportunidades de convivência e trocas sociais, que possibilitarão a ocorrência de avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, não se trata de negar a deficiência e seus implicadores durante o desenvolvimento das crianças em condição de deficiência, mas é necessário que se reconheça os limites e possibilidades durante o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

A deficiência primária é um comprometimento orgânico que dificulta, mas não impossibilita a criança de interagir com o mundo. Cabe agora verificar como o “mundo” interage com essas pessoas em condição de deficiência, haja vista que a mesma não afeta a relação do sujeito com o ambiente físico, mas sim, sua relação com o meio social, já que a deficiência biológica manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social do indivíduo e, por isso, essas mães, professoras e a sociedade em geral irão tratar esses sujeitos de um modo positivo ou negativo, dependendo da representação social que se tem deles (Vygotsky, 1997; Moscovici, 1999).

Assim, diante do exposto, espera-se que esta pesquisa possa trazer contribuições para que a sociedade ressignifique seus conceitos acerca da pessoa com síndrome de Down e diminua as barreiras atitudinais que impedem as pessoas em condição de deficiência de se relacionarem com o mundo enquanto um ser ativo, interativo e com potencialidades a serem desenvolvidas. Além disso, pretende-se ainda que este estudo ofereça subsídios para que políticas públicas educacionais, verdadeiramente inclusivas, pensem na formação inicial e continuada de professores. São nos cursos de formação das salas de aula universitárias, que os estudantes que desejam se tornar professores devem adquirir o conhecimento, a formação e as atitudes necessárias para se defrontar com a abrangência e o significado da educação inclusiva.

5. Referencias bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A.J. (1994). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Brasília*, 14, 61.
- Beyer, H.O. (2005). Porque Lev Vygotsky se Propõem a uma Educação Inclusiva? *Revista Eletrônica Educação Especial*, 26. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce>.
- Coll, C.S. (2000). Representação Mútua professor/aluno, expectativas e aprendizagem escolar. *Psicologia do ensino*. (Trad., Oliveira, C.). (pp. 153-163). Porto Alegre: Artimed,.
- Duveen, G. (1999). Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. Em: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 5ª Ed. (pp. 261-293). Rio de Janeiro: Vozes.
- Gai, D.N.; Naujorks, M.I. (2006). Inclusão: Contribuições da Teoria Sócio-Interacionista à Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência. *Revista Eletrônica Educação Especial*. 31 (2). Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce>.
- González, E.; González, M.D.P. (2007). Síndrome de Down: aspectos evolutivos e psicoeducacionais. Em: González, E. et al. *Necessidades educacionais especiais*. (Trad., Moraes, D.). (pp. 86-99). Porto Alegre: Artimed.
- Holanda, E.R.; Collet, N.; Costa, S.F.G. (2008). *Crianças com síndrome de Down o significado do cuidar na percepção de mães*. Online Braz. Jan. Nus. (online), 7 (2). Disponível em: <http://www.scielo.br>.
- Jovcheliovitch, S. (1999). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. Em: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. (pp. 63-85). Rio de Janeiro: Vozes.
- Mantoan, M.T.E. (2004). O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Rev. C.E.J.*, 26, 36-44.
- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Moscovici, S. (1999). Prefácio. Em: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*.(pp. 7-16). Rio de Janeiro: Vozes.

- Oliveira, M.S. (2002). Interação verbal e construção de conhecimento por díades de crianças: uma análise segundo a concepção boeschiana de “valor visado” e “valor real”. São Paulo, 176p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Oliveira, M.S.; Silva, M.C.L. (2009). Educação Inclusiva para as crianças com síndrome de Down: uma proposta a partir da teoria sócio-histórica. *PRACS: Revista eletrônica de Humanidades do curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 3, 82-92.
- Pereira-Silva, N.L.; Dessen, M.A. (2007). Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13 (3), 429-446.
- ROJO, R.H.R. (1997). “Enunciação e interação na ZPD: Do non sense à construção dos gêneros de discurso”. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/00 25 em Ensino de Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição. UFMG, pp. 95-109.
- Saad, S.N. (2003). Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 9 (1), 57-78.
- Schwartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.
- Silva, M.B.C.; Sadigursky, D. (2008). Representações sociais sobre o cuidar do doente mental no domicílio. *Rev. Bras. Enferm.*, 61 (4).
- Silva, M.F.M.C.; Kleinhans, A.C.S. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, 12 (1).
- Sunelaitis, R.C.; Arruda, D.C.; Marcom, S.S. (2007). A representação de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: perspectiva da mãe. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, 20 (3).
- Voivodic, M.A.M.A.; Storer, M.R.S. (2002). O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 4 (2). Disponível em: <http://www3.mackenzie.br>.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A Formação social da mente*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia*. Vol. V. Madrid: Visor.
- Welter, I.; Cetolin, S.F.; Trzcinski, C.C.; Cetolin, S.K. (2008). Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade. *Revista Textos & Contextos*, 7 (1), 98-119.

Notas

- (1) A variação na escrita do nome Vygotsky corresponde aos diferentes anos de publicação de suas obras.
- (2) As identificações das crianças com síndrome de Down filhas e alunas das mães e professoras participantes da pesquisa, são apenas de caráter informativo, uma vez que essas crianças não se constituem enquanto sujeitos participantes diretos da pesquisa.