

Versão Online

ISBN 978-85-8015-054-4

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS  
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2009

# O TRABALHO EDUCACIONAL JUNTO AO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: DA FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE OU DO ABANDONO INTELECTUAL

*Ana Floripes Berbert Gentilin<sup>1</sup>*

*Sonia Mari Shima Barroco<sup>2</sup>*

## **Resumo**

O presente artigo resulta de pesquisa bibliográfica, da prática docente pessoal junto à educação especial e de estudo de pareceres pedagógicos alusivo à escolarização de uma estudante que tem a síndrome de Down e frequenta uma escola pública no Estado do Paraná. Trata-se, pois, de um exercício através de leitura crítica, com base na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Os objetivos deste são: discutir sobre a importância da mediação pedagógica e da apropriação do conhecimento científico, considerando-se os aspectos teóricos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, seus sentimentos e expectativas; apresentar argumentos sobre o reconhecimento e a legitimidade da pessoa, sob esta condição, já que no ambiente escolar ainda prepondera o discurso da incapacitação/desqualificação. Justifica-se este texto, pois há uma tendência, no tocante aos fundamentos e aos rumos que assumem os atendimentos educacionais, de se expandir discursos esvaziados, distanciados de uma prática escolar, de fato, educativa. Tudo isso pode ser defendido com base na teoria vygotskiana. Por ela é possível afirmarmos que o desenvolvimento humano é movimentado pela aprendizagem e que isso vale para pessoas com ou sem deficiência. Concluímos sobre a relevância de uma boa escola para todos, da necessidade do ensino e da aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares da educação básica para o alcance de um estado de maior consciência dos alunos e professores, a respeito dos caminhos e descaminhos da sociedade, bem como de suas histórias de aprendizagens. É necessário aos que defendem tal educação tomar por princípio inarredável o reconhecimento de que o processo de humanização é o único caminho plausível para todos (com e sem deficiência). O conhecimento científico, somado à história permite aos homens deixarem a condição de pertencentes à espécie e de conquistarem a genericidade e, ainda, a individualidade.

**Palavras-chave:** Mediação Pedagógica, Síndrome de Down; Psicologia Histórico-Cultural.

---

<sup>1</sup> Professora PDE – Turma 2009, Pós-Graduada em Educação Especial, Geografia e Meio Ambiente e Pedagogia Escolar. Graduada em Geografia, atua no Núcleo Regional de Educação de Cianorte – Paraná.

<sup>2</sup> Orientadora PDE – Professora Doutora da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia e Programa de Pós – Graduação em Psicologia.

## 1 Introdução: Um caso de aluna como *motivo*

Afirmar que um estudo ou acompanhamento de caso ou do caso de uma aluna possa ser motivo para os nossos estudos, implica em definirmos o conceito elaborado pelo psicólogo soviético A. N. Leontiev (1903-1979). Conforme este autor, “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (1988, p.68). Ou seja, para o autor, uma atividade é uma série de ações e operações, com um dado motivo e objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem é mesmo uma atividade, senão é apenas uma ação. Por essa definição, concluímos que o presente texto é a sistematização de um motivo que foi sendo formado ao longo de nossa trajetória de formação docente e de atuação profissional. Também concorreu à sua formação, a nossa experiência concreta com a condição imposta pela síndrome de Down.

A Teoria Histórico-Cultural teve como líder L. S. Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934), que em todos os escritos enfatiza “a importância da análise histórica para o entendimento dos fatos e fenômenos humanos e, quando o faz, parece estar alertando ao coletivo dos homens para não deixar a história escapar-lhes das mãos” (Tuleski, 1998, p. 122). Portanto, nesse sentido, o que exporemos a seguir constituiu-se em “motivo”.

A pesquisa PDE foi motivada pela experiência com uma estudante que tem a síndrome de Down, que nos levou a refletir acerca da escolaridade e de alguns aspectos teórico-metodológicos envolvidos quando a referida síndrome se faz presente. Temos acompanhado esse caso, que mais lembra o insucesso escolar em termos de aquisição acadêmica. Indagamos se nossos estudos poderiam inspirar os professores a pensarem sobre suas práticas educacionais.

---

<sup>3</sup> A grafia desse nome dependerá da fonte, quando for emprego nosso, que seguirá Vigotski.

Quando nasceu, há 20 anos, Samanta<sup>4</sup> foi diagnosticada como alguém com síndrome de Down. No ano de 1991 atuávamos como professora numa Escola Municipal e em contato com os seus pais, estes começaram a nos questionar sobre o processo de escolarização, as potencialidades e o desenvolvimento de crianças com esta síndrome. Naquele momento procuramos refletir sobre qual era, de fato, o conhecimento científico adquirido em nossa formação acadêmica, além de outras questões. Em meio às angústias, nos deparamos com um limitado conhecimento didático e poucas informações de cunho científico para analisarmos, compreendermos e formarmos conceitos sobre a síndrome de Down. Este fato favoreceu alguns questionamentos, inquietações e, por fim, a busca por conhecimento científico. Vivenciamos o que muitos pais, pesquisadores e professores também experienciaram, ou seja, a necessidade de dedicação aos estudos por conta de uma demanda que se revela imediata e contundente.

Haveria uma teoria que pudesse explicar como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiências? A deficiência necessariamente é limitante? Posteriormente, indagamos: Ela pode ser superada ou compensada? Qual o papel ou a importância da escola e do professor no desenvolvimento humano? Essas indagações que foram sendo formuladas à medida que estudávamos, nos direcionaram em nossa pesquisa.

Passaram-se 20 anos, desde que Samanta nasceu, as escolas regulares e de educação especial praticamente não apresentaram grandes alterações em relação ao atendimento educacional de estudantes com síndrome de Down. Vigotski (1991), nas décadas iniciais do século XX, já havia criticado a forma de organização do trabalho pedagógico relacionado às crianças com deficiência. As ideias de que a diferença é algo “acabado” e que o estudante com deficiência é um sujeito limitado no seu ato de aprender já eram por ele criticadas desde a década de 1920. No entanto, ainda hoje, a escola considera que este não possui capacidades de compreensão, abstração e planejamento das próprias ações. Em função disto, empobrece o currículo e conseqüentemente diminui as condições e as mediações que poderiam fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento deste aluno. Ao

---

<sup>4</sup> Samanta, nome fictício, frequentou a escola pública, Educação Infantil nos anos de: 1996 a 1997; 1998 a 2001 a Classe Especial – DM; 2002 a 2005 o Ensino Fundamental – séries iniciais; 2006 a 2007 a 5ª série; 2008 a 6ª série; e 2009 a 7ª série. No ano de 2010, Samanta concluiu a 8ª série e atualmente, ano de 2011, está frequentando o Ensino Médio, no CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. Há autorização da família para a exposição das informações contidas neste artigo.

reduzir a ação pedagógica ao quadro orgânico da deficiência, desconsiderando a importância dos aspectos socioculturais na construção das funções psicológicas superiores, a escola realiza um desserviço ao processo inclusivo, pois desconsidera a relevância do saber elaborado para o desenvolvimento humano. Nesta linha de pensamento Barroco considera que:

Os conceitos científicos devem ser instrumentos para a pessoa com deficiência aprender o mundo e intervir sobre ele. Quanto mais experiências, qualitativamente relevantes tiver com conceitos científicos, mais a pessoa tende a desenvolver formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais livre pode se tornar da realidade objetiva imediata, permitindo-lhe realizar análises, sínteses e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta (BARROCO, 2007, p.374).

Diante do posicionamento da autora, ao qual compartilhamos, faz-se necessário abordarmos a concepção de aprendizagem e desenvolvimento com base na Teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

## **2 A aprendizagem e o desenvolvimento humano com base em L. S. Vygotski**

O desenvolvimento do indivíduo está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural no qual se insere, portanto é impossível considerá-lo um processo previsível e universal. De acordo com Vygotsky (1998, p. 99), “desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive”. É importante salientar que os processos de aprendizado, desde o nascimento, estão relacionados ao desenvolvimento da criança e a linguagem é um instrumento cultural imprescindível para desenvolver as funções psicológicas superiores. Se tomarmos a função especificamente humana, a linguagem pode ser compreendida:

[...] A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

[...] Como linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança (VIGOTSKII, 1998, p. 114).

Esse percurso de desenvolvimento, que se diria, de fora para dentro, acontece em pessoas com e sem deficiência. No caso da síndrome de Down essa característica humana se apresenta com atraso se a compararmos com crianças que não se encontram sob tal condição, contudo, esse atraso de percurso é tanto maior ou menor de acordo também com as mediações oportunizadas.

Com base nesta linha de pensamento Vygotsky (1997), desenvolve em seu trabalho ideias sobre “Fundamentos da Defectologia”, no qual conclui que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência, mas que as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como um estímulo, uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no logro de objetivos dificultados pela deficiência.

Vygotski buscou demonstrar, contrapondo-se a uma visão biologizante, a importância do caráter social da deficiência. Ainda, com relação ao atraso na aquisição da fala e linguagem, pesquisas apontam que têm se constituído num dos problemas encontrados pelos profissionais da educação e pais de crianças com síndrome de Down. Assim, embora os alunos com a referida síndrome sejam capazes de se expressarem verbalmente, não o fazem com a mesma precisão que os demais e tampouco sua compreensão é igual. Isso é de suma importância, pois segundo Vygotsky (in Veer, 1991, p.84), o mais importante instrumento cultural é a fala e, portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de ela conseguir ou não dominar a palavra como principal instrumento psicológico:

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc (VYGOTSKY, apud VEER, 1991, p.85).

Isto significa dizer que estão equivocadas as opiniões de senso comum que afirmam que o aluno com síndrome de Down, depois de alcançar o máximo de suas capacidades cognitivas (na adolescência), inicia um processo de regressão. Ao contrário, o desenvolvimento do aluno com síndrome de Down é mobilizado pela contínua ação do meio cultural.

Nesta mesma linha de pensamento, e focando o papel das escolas inclusivas, teóricos argumentam existir evidências de que essas são mais apropriadas para crianças com ou sem deficiências, pois se preocupam em oferecer melhores condições de aprendizagens, em termos de recursos pedagógico, humano, técnico e de infraestrutura. O resultado da ação tem como consequência a transformação de suas concepções de educação, bem como a defesa relacionada à mudança do sistema de ensino em favor da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, quer dizer, trabalham em direção à mudança do foco de que o problema do “não aprender” encontra-se apenas no aluno, posicionando-se a favor de teorias que defendem a relevância do papel da educação quando todas as crianças que passam a conviver com a diversidade humana tornam-se mais humanizadas.

Quando Vigotski (1998) afirma que ao relacionar-se com outras pessoas o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, ele enfatiza a ideia proposta pelo materialismo histórico dialético que propõe o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido. Dessa maneira, a criança, com ou sem deficiências irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se sentir acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz. Desse modo, Vigotski (1991), afirma que:

A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança, por sua própria natureza, sempre se torna deficiente na sociedade dos adultos; sua posição social desde o início dá motivo para o desenvolvimento dos sentimentos de debilidade, de insegurança e de dificuldade. Durante vários anos a criança continua inadaptada a uma existência independente, e nesta inadaptação e falta de comodidade da infância se encontra a raiz de seu desenvolvimento. A infância é, principalmente, o período da deficiência e da compensação, isto é, da conquista de uma posição com respeito ao todo social. No processo dessa conquista, o homem como um biótipo determinado se transforma em um homem com um sociótipo e o organismo humano se converte em uma personalidade humana. O domínio social deste processo natural determina-se educação. Este seria impossível sem o processo mais natural do desenvolvimento e da formação da criança, mas estará na perspectiva futura, determinado pelas exigências do ser social. A própria possibilidade do plano único na educação e sua orientação para o futuro provam a presença deste plano no processo de desenvolvimento, no qual a educação tende a dominar. Em essência, isto significa só uma questão: o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido (VIGOTSKI, 1991, p.144).

Expostos esses aspectos, percebemos que poucas escolas regulares têm sabido responder a certas necessidades dos estudantes com síndrome de Down, e a sua inclusão educacional tem ocorrido nas questões referentes, em especial, à socialização e, de certa maneira, também ao desenvolvimento cognitivo, pois eles têm aprendido a ler e a escrever. Porém, é necessário nos organizarmos com relação ao currículo para que possamos ultrapassar alguns dos limites impostos pelo Sistema Educacional de forma geral.

Vigotski entre as décadas de 1920 e 1930 apresentou uma concepção inovadora para a psicologia, a educação e a educação especial (defectologia), ao expor que a deficiência, qualquer que seja não significa impedimento, mas provocadora de modos diferenciados de existência, de apropriação do mundo e de objetivação sobre ele. Sob essa perspectiva, a mediação escolar, realizada pelo professor, resulta em atividade da maior importância para que os alunos aprendam e, por isso, se desenvolvam a um patamar mais elevado.

Podemos dizer que a pessoa com síndrome de Down, embora não tivesse sido alvo de estudos detidos de L. S. Vygotski, pode se beneficiar de sua teorização, visto que o autor considera que a pessoa com deficiência intelectual precisa sair de uma condição de limite biológico e superá-lo por estratégias culturais de desenvolvimento. Ou seja, onde o talento físico parece comprometido, o talento cultural de empregar funções que estão íntegras para melhor relação com os outros e com o mundo deve estar em evidência.

Portanto, por um lado a ação educacional adotada pela escola precisa levar em consideração a concepção de que há necessidades educacionais próprias de aprendizagem, que devem ser investigadas, reconhecidas e trabalhadas através de técnicas apropriadas, sendo importante a adoção de uma diversidade de recursos instrucionais — e de outras compreensões do tempo/espço escolar e pedagógico — de maneira a propiciar que as informações sejam mais efetivamente interpretadas/compreendidas. Por outro, as ações educacionais devem também levar em conta o entendimento de que cada estudante com síndrome de Down possui um processo de desenvolvimento particular, fruto de condições genéticas e sócio-históricas próprias. Acreditamos que o desenvolvimento cognitivo dos referidos educandos será tão mais efetivo quanto menor forem os estereótipos a limitarem as concepções que se tem deles.



Com relação à problemática dos estereótipos, Schuramm (2001), realizou uma pesquisa acerca da inclusão de estudantes com síndrome de Down no ensino regular. Constatou-se que a maioria desses era de classes econômicas elevadas, enquanto os menos abastados frequentavam espaços escolares segregados. Observou-se que os Profissionais da Educação apresentavam dificuldades para trabalhar e solicitavam um currículo mais elaborado. Verificou-se certo descaso das autoridades governamentais em relação à inclusão de educandos com deficiência no ensino regular. A autora finaliza mencionando que há de fato necessidade de superar o preconceito em relação às pessoas com deficiências, para que essas possam se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

Para Vigotski, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que nascem as crianças têm constante interação com os adultos, pois estes procuram passar para elas sua maneira de se relacionar e sua cultura. Portanto, a aprendizagem sempre inclui relações interpessoais e se torna um fator de desenvolvimento. Enfim, é a aprendizagem quem determina o desenvolvimento. Neste sentido, o referido autor formulou o conceito de zona do desenvolvimento proximal para explicar como ocorre essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Ele afirma que o ser humano aprende de forma cíclica e dialética, e isso favorece mudanças integrais que servem como ponto de partida para uma próxima aprendizagem. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são processos que caminham sempre juntos e estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da pessoa.

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas que estão consolidadas na criança e que ela já domina. Para Vigotski, o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo. Nesta linha de pensamento é perceptível o quanto a escola é deficitária quando o

assunto é avaliar a criança de acordo com a zona de desenvolvimento potencial. Para o autor, o processo de educação ocorre através da mediação semiótica que, por sua vez, atua na construção de processos mentais superiores. Esta construção é prolongada e complexa em decorrência de uma série de transformações qualitativas em que um estágio é condição para um estágio posterior, e este, uma ampliação ou uma inovação de um estágio antecedente; estas transformações, ligadas entre si por processos evolutivos e dialéticos, são sócio-históricas.

Para compreendermos melhor a relevância do papel da mediação enquanto fenômeno de significação social buscaremos subsídios teóricos na Teoria Histórico-Cultural.

### **3 A mediação pedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**

Vigotski não concebe a criança com deficiência como um ser quantitativamente inferior à outra criança considerada sem deficiência. Ele acentua que há formas diferentes de desenvolvimento, que o caráter quantitativo da deficiência, em muitos aspectos, só limita o desenvolvimento dos estudantes considerados deficientes, o que se deve levar em conta são as formas qualitativas que apontam a diversidade no desenvolvimento. No processo de aquisição do conhecimento nos deparamos com dois níveis, um relacionado às capacidades do estudante resolver problemas sozinho, e o outro com ajuda, revelando a importância do papel do professor como agente mediador do conhecimento.

Segundo Barroco (2007), Vigotski não deixou uma produção teórico-metodológica para a aplicação imediata e livre de contradições, seus estudos são fundamentados com dados empíricos num período de mais de setenta anos desde sua morte. Hoje ainda, a teoria Histórico-Cultural é fecunda, pois,

[...] num momento histórico em que a ciência elabora os diagramas descritivos de cada cromossomo humano, com o sequenciamento muito complexo do genoma, já não se torna difícil imaginar um quadro em que a biotecnologia permita a comercialização de “kits diagnósticos”, e que toda uma forma de conduta social condizente se imponha. Assim, nesses tempos de possibilidade de “melhoramento humano”, de “apuração da genética”, pela suposta prevenção, cura e controle do que se pensa ser doentio (deficiências, alcoolismo, etc.), obviamente que a intolerância se agiganta. É

nesse momento de grande produção da ciência que não se pode ter a ilusão de que o conhecimento científico seja necessariamente libertador dos processos de alienação; antes, ele mesmo pode ser provocador destes. A perspectiva do desenvolvimento particular ser atrelado ao desenvolvimento da sociedade deve “atrelar” os indivíduos uns aos outros, não permitindo que alguns sejam tomados apenas por seus méritos próprios e os demais pelos seus deméritos próprios. É nesse momento que suas teorizações se revelam cruciais, por conceituarem o que é tornar-se humano (BARROCO, 2007, p. 385-386).

Com relação ao conceito de mediação, Oliveira (1997) reporta-se ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo com que esta deixe de ser direta e passe a ser mediada, isto é, são os processos de aprendizado que possibilitam o despertar de processos internos de desenvolvimento, dependentes do contato com o outro, num dado ambiente cultural. Facci (2004) alega que:

Se o professor não tem domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (FACCI, 2004, p.244).

Para Vigotski (1998), a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Para tanto, é necessário o uso de ferramentas culturais e linguísticas nesse processo de mediação. Os signos - a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana - têm um papel similar ao dos instrumentos. Em outras palavras, tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Por esta similaridade, Vygotsky denominava os signos como instrumentos simbólicos, com especial atenção à linguagem, que para ele configurava-se um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos e elaborado no curso da história social.

O psicólogo soviético Vigotski nos remete sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos instrumentos culturais. Observamos que, a Psicologia Histórico-Cultural ao estudar

sobre aprendizagem e desenvolvimento, esclarece sobre como a educação influencia a formação e o desenvolvimento psicológico do estudante, impulsionando a formação das funções psicológicas superiores e dessa forma, o professor tem um papel preponderante no processo de mediação. Sua ação pedagógica influenciará no ponto de partida e de chegada, relacionado ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Vigotskii (1988) afirma:

O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio etc – o que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. Segundo esta teoria, concentrar a capacidade de atenção na gramática latina significa melhorar a capacidade da atenção sobre qualquer outro tema (VIGOTSKII, 1988, p.107).

O autor destaca ainda o papel da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano, valorizando a escola, o professor e a intervenção pedagógica. Ele enfatiza que é na ação pedagógica que serão constituídos e revelados os desafios dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (TULESKI, 2008, p. 143).

Desta forma, entendemos a prática de ensino como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e refletir sobre ela por meio da avaliação, requer considerar as múltiplas determinações sociais que a circundam no diverso contexto político e sociocultural.

Percebemos que é a partir do que se diz sobre a avaliação nos diferentes discursos pedagógicos que vão se produzindo diferentes jeitos de avaliar nas escolas. Os discursos veiculados através da legislação e de documentos pedagógicos estão implicados na construção de identidades sociais, entre elas o de quem avalia e de quem é avaliado. Portanto, é necessário compreender os discursos que levam alguns professores, psicólogos e pedagogos a constituírem as narrativas de Parecer Pedagógico Descritivo e da Avaliação Psicoeducacional da forma como fazem.

#### **4 Dos Pareceres à teoria: a formação ou deformação da mente em busca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

Para Vigotski (1998), todo indivíduo tem um nível de desenvolvimento real e conhecendo este nível de desenvolvimento dos alunos, o professor poderá utilizar estratégias com o objetivo de desafiar as estruturas cognitivas, que conduzem à ampliação das estruturas mentais, sem frustrá-los. Assim, a avaliação deve centrar-se no processo sem comparação com padrões externos. O erro passa a ser encarado como indicador de caminhos para novas intervenções, constituindo o que o aluno é capaz de fazer sozinho e, posteriormente, com ajuda. Para o autor, o papel do professor é de desafiar as estruturas mentais dos alunos, ajudando-os a ordenar e compreender o mundo, simbolizando, transformando, quantificando e organizando os dados da realidade, classificando-os por critérios de semelhança ou de diferença, pois ele deve ser o mediador nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva o Parecer Pedagógico Descritivo é extremamente necessário, pois constitui-se um documento de caráter avaliativo, instituído nas escolas que optam pelo regime escolar por ciclos de formação e/ou oferecem Serviço e Apoio Especializados na área da deficiência intelectual. É elaborado de acordo com a periodicidade do regime de avaliação da escola e o propósito é mostrar singularidades nos níveis de conteúdo e de desenvolvimento do aluno, por meio de texto descritivo, onde se devem registrar os conteúdos trabalhados e a apropriação dos alunos com relação aos conteúdos científicos, metodologia e avaliação. Enfim, ocorre a reordenação das ações do ensino, são realizadas recomendações necessárias sobre o processo de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de ações pedagógicas, incluindo a reflexão e comprova o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. O mesmo permanece arquivado na pasta individual dos alunos.

A importância do Parecer Pedagógico Descritivo na avaliação processual, possibilita o acompanhamento dos alunos, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica, pois o professor ao relatar suas observações, organiza sua ação e desenvolve seu conhecimento didático.

A avaliação antecede, acompanha e sucede o trabalho pedagógico, possuindo funções diferentes, conforme o momento em que se dá. É importante que o professor organize seu trabalho tendo sempre em vista o projeto político-pedagógico, o plano de ação e o regimento da escola.

A ação pedagógica da Escola deve atingir seus objetivos através de um currículo contextualizado e voltado para as diferentes realidades e sujeitos, entretanto, o que observamos é o predomínio de práticas pedagógicas embasadas em concepções, onde os limites do paradigma médico-psicológico no processo educativo tomam as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive. A crítica a essa abordagem concentra-se sobre o papel que os diagnósticos assumiram, gerando preconceito, estigma e segregação.

Em nosso estudo de caso verificamos que Samanta nasceu na década de 1990 e na mesma década também ocorriam movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos, nos quais se abordavam fortemente as ideias de acesso universal à escola, bem como a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no Ensino Regular.

No ano de 1996, com cinco anos de idade, Samanta foi matriculada numa Escola Municipal do Paraná. No Parecer Pedagógico foi relatado que reconhecia as vogais, cores, seu nome, apresentava dificuldades na escrita, ficava inibida na presença de estranhos e no refeitório não tinha iniciativa para buscar sua merenda.

Em 1997, o Parecer Pedagógico descrevia que Samanta permanecia em fila, reconhecia os colegas da sala pelo nome, participava de jogos e brincadeiras, tinha bom entrosamento com os colegas, brincava de esconde-esconde, pega-pega etc. No refeitório buscava seu próprio lanche. Nas atividades propostas à classe, se recusava a fazer quando era atendida individualmente e após o afastamento da professora realizava a atividade sem apoio e do seu jeito, não obedecendo à orientação recebida, apesar de parecer tê-la compreendido. Era arredia com a professora na sala de aula, porém, extremamente simpática quando a encontrava na rua.

Assim, como qualquer outra, a criança com síndrome de Down é resultado da sua herança genética, sua cultura e seu ambiente. Frequentando a escola, as crianças se encontram em pleno desenvolvimento, de acordo com suas próprias

capacidades de maturação e desempenho. A Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da aquisição da competência linguística e a relação socioemocional.

Ainda em 1997, Samanta foi submetida à Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional com a finalidade de encaminhá-la à Classe Especial – DM. “A escola alegou que a aluna receberia atendimento pedagógico especializado e na 1ª série do ensino fundamental seria prejudicada”. Na avaliação foi relatado que em atividade de coordenação global dinâmica, obteve desempenho satisfatório, demonstrando dificuldades apenas para pular corda, andar pé ante pé e pular com os dois pés juntos. Com relação à coordenação global estática, realizou as atividades com bastante desenvoltura e quanto à coordenação motora fina, demonstrou destreza para algumas atividades propostas, teve dificuldades para pegar bola com uma das mãos e desenvoltura para pegar objetos através de movimentos de pinça. Quando solicitada a inventar uma história baseada em um livro que continha apenas gravuras, formulou uma narrativa com coerência temporal lógica, sequenciada e apresentou trocas na organização da fala, mas demonstrou bem seu pensamento. Quanto à expressão oral, Samanta fez trocas e omitiu fonemas. Na área acadêmica em atividade de leitura com letras móveis, identificou todas as letras do alfabeto, inclusive as letras “Y, K e W”. Não conseguiu ler palavras e textos, porém reconheceu a necessidade das letras e do texto para se ler. Em atividade de escrita, Samanta não escreveu seu próprio nome - não possuía o domínio do sistema de escrita -, mas nas garatujas que realizou, leu como se as mesmas fossem palavras. Não interpretou textos e em atividade de matemática realizou contagem até o numeral 11.

Mesmo diante de resultados positivos descritos nos Pareceres Pedagógicos da Educação Infantil, na Avaliação Psicoeducacional e na solicitação da família, a escola optou por encaminhá-la à Classe Especial – DM.

Quando frequentava a Classe Especial – DM no ano de 2000, a família mais uma vez solicitou à escola que Samanta fosse matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental e essa novamente solicitou a Avaliação Psicoeducacional com uma dupla avaliadora para verificar se a aluna possuía capacidade para frequentar o ensino regular.

No relatório de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional relataram no motivo do encaminhamento que essa reavaliação seria para complementar a Avaliação

Psicoeducacional realizada com Samanta no ano de 1997. Na Avaliação os testes formais utilizados registraram que Samanta é imatura e mostrou-se resistente quanto às atividades propostas, fazendo com que os resultados não fossem fidedignos. Optou-se por não levar em consideração o teste Weschsler Intelligence Scale For Children – WISC. Verificando os reais propósitos da referida avaliação, percebemos que a mesma serviu apenas como documento para que Samanta permanecesse na Classe Especial para estudantes com deficiência intelectual.

Quanto à questão de Samanta ser considerada imatura naquele momento, Vygotsky, Luria (1996), afirmam: “É natural, pois, que a ciência deva indagar a respeito dos modos pelos quais a mente primitiva da criança se transforma, passo a passo, na mente de um homem adulto cultural”.

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil – a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse “reequipamento” que causa maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma em adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p.177).

Quanto à resistência de Samanta ao teste, pode ser compreendida com base no que Wishart (apud Bissoto, 2005, p.84), enfatiza:

[...] explicações para tais condutas, que surgem mesmo quando as situações de aprendizagem estão ao alcance das habilidades cognitivas já desenvolvidas pelas crianças, podem estar relacionadas às várias experiências negativas de aprendizagem vividas por uma criança com síndrome de Down, ao longo de sua educação formal e informal. O acúmulo das tensões resultantes dessas vivências poderia explicar a baixa motivação que elas apresentam para se engajarem de forma mais ativa às situações de aprendizagem encontradas. Outra razão poderia estar na concepção estereotipada de que as crianças, apesar das dificuldades cognitivas, apresentam características comportamentais “compensatórias”, como uma grande afetividade, docilidade de comportamento e felicidade [...]

Schwartzman, (1999), afirma que entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, podem-se determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação



de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto. Ainda prossegue o autor, entretanto, o estudante com síndrome de Down tem possibilidades de se desenvolver. A linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é, sobretudo, influenciada por estímulos provenientes do meio.

Mannoni (1991, p.42), sob a perspectiva teórica diferente da proposta em nossos estudos, escreve algo que se mostra relevante para nossa análise. Enfatiza que:

[...] cada criança tem sua história particular e essa afeta todo seu futuro humano. O contexto afetivo durante anos foi descuidado por conta de uma orientação baseada estritamente num fator quantitativo da deficiência. A sociedade tem dificuldade para conviver com as diferenças, isolando na maioria das vezes a pessoa com deficiência, pois cada um de nós carrega ideias preconcebidas, o que influencia nas atitudes e na interação. São muitas as ocorrências pelas quais a sociedade mostra sua insensibilidade, falta de conhecimento científico, rejeição e preconceito em relação à deficiência. Os efeitos desses sentimentos refletem sobre a família que recebe uma criança com síndrome de Down, e tais ocorrências podem ser reveladas ou não.

Observamos que na Avaliação Psicoeducacional realizada no ano de 2000, um dos itens descreve:

Num teste informal, foram apresentadas três figuras e Samanta deveria escolher uma e inventar uma história. Demonstrou indecisão ao escolher a figura para elaboração da história. Resultado: limitou-se a descrever os elementos da mesma com frases curtas, sem sequência lógica temporal. Constatou-se incoerência de ideias, demonstrando dificuldades na elaboração do pensamento.

Cabe enfatizar que, um dos motivos da realização da referida avaliação seria uma complementação da avaliação psicoeducacional de 1997. Observamos que Samanta, nesse ano, teve coerência temporal lógica quando solicitada a contar uma história à vista de um livro que continha apenas gravuras. Pergunta-se: O que aconteceu durante o processo educacional? Segundo Danielski (1998), quase todas as crianças com síndrome de Down são ambidestras, se não deslateralizadas. Na

avaliação, as examinadoras relataram que a dominância lateral para pé, mão e olho de Samanta é direita.

Ainda sobre o resultado da Avaliação Psicoeducacional realizada em Samanta, quanto à noção espacial em atividades no concreto, dominou os seguintes conteúdos: acima, embaixo, frente, atrás, longe, perto, dentro, no meio. Constataram-se dificuldades nos seguintes conceitos: entre, afastado, próximo, em ordem. Em atividades de noção temporal, apresentadas através de conversação informal, evidenciou dominar somente o conceito de noite, dia, antes, depois, manhã e tarde. Não soube responder conceitos de: dias da semana, dias do mês, meses, anos, estações do ano e horas. Nas de noções de grandeza onde foram apresentadas atividades no semiconcreto, dominou os conceitos de maior, menor, curto, comprido, mais, menos, alto, baixo, grande e pequeno. Os conceitos de longo e estreito não foram dominados. Observamos também que, os conceitos de longo e estreito, dias da semana, dias do mês, meses, anos e estações do ano; entre, afastado, próximo, em ordem, não foram observados nas atividades registradas no material escolar de Samanta e, no entanto, registrou-se o déficit apenas como sendo problema de aprendizagem da estudante.

Na sequência, foi registrado que Samanta não dominava compreensão dos conceitos de antecessor e sucessor e associava numeral e quantidade até o número 20. Evidenciou em todas as atividades propostas, déficit de atenção, distraibilidade, impulsividade, falta de concentração e que, portanto, diante dos fatos chegaram à conclusão que a aluna continuaria matriculada na Classe Especial — DM.

Em relação às questões do déficit de atenção, distraibilidade e falta de concentração, Bissoto (2005), destaca em seu artigo o trabalho de Buckley e Bird (1994) e salienta que em seus estudos atestaram:

(...) crianças com a síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto-prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas (p.82).

Salientamos ainda que, uma das características de pessoas com síndrome de Down é a apresentação de variadas intercorrências visuais (que vão desde comprometimentos da acuidade visual até uma maior dificuldade de fixação olho-

objeto devido à hipotonia dos músculos ópticos). Conquanto a dificuldade na memória auditiva pareça estar bem estabelecida, as causas dessa dificuldade ainda se mostram objeto de discussão.

Ainda Bissoto (2005) enfatiza os estudos realizados por Marcell (1995):

Quanto ao desempenho de adolescentes com síndrome de Down em termos de memória auditiva de curto-prazo também confirmaram que esse desempenho se mostra deficitário nesse grupo, mesmo em condições de controle que minimizavam distrações auditivas e visuais. Adicionalmente, o mesmo autor considera que o déficit na memória de curto-prazo não aparentou estar relacionado a um déficit intelectual, nem tampouco pareceu estar casualmente relacionado à desatenção (p.83).

Quanto à permanência de Samanta na Classe Especial – DM, Mazzotta (1986), salienta que antes mesmo de se debater a inclusão educacional sob os moldes hoje oficialmente assumidos, afirmou que a escola deve estar focalizada no sistema de ensino e unidade escolar; deve haver coerência e organização, assegurando ao professor as condições necessárias para que ele desenvolva seu trabalho de forma significativa. No caso da Educação Especial, o referido autor salientou:

A Educação Especial tem se desenvolvido no decorrer da sua história no Brasil como uma modalidade assistencial às pessoas com deficiência. Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 1986, p.15).

No caso específico da estudante Samanta, a Educação Especial não favoreceu seu desenvolvimento acadêmico. Então, mediante a dificuldade da estudante frequentar o ensino regular naquela escola, a família optou por mudar de município. No ano de 2002 Samanta foi matriculada e frequentou os anos iniciais e concluiu a 4ª série no município vizinho ao que morava anteriormente.

Notamos que somente nos anos iniciais do ensino regular foram relatados nos Pareceres Pedagógicos da referida alluna, os conteúdos acadêmicos trabalhados, bem como seu desempenho acadêmico. Enfim, com relação aos Pareceres Pedagógicos da Classe Especial – DM e das Salas de Recursos - 5ª a 8ª séries, de forma geral não registraram os conteúdos e os conceitos que a aluna

dominava e nem mesmo como foram trabalhados, ficaram restritos ao seu comportamento. Portanto, não foi percebida a preocupação com o princípio da avaliação formativa. Em alguns pareceres, o professor manifestou valores depreciativos a respeito de Samanta. Foi possível observar nos textos a falta de envolvimento do professor nos processos de ensino e aprendizagem. O mesmo descreve mecanicamente o comportamento da estudante e também não foi verificado concepções teóricas comprometidas com o seu desenvolvimento acadêmico. Ficou nítida a ausência de trabalho pedagógico que priorizasse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso pode ser compreendido se considerarmos que a Teoria Histórico-Cultural não era conhecida por estudiosos brasileiros como ocorreu na década seguinte. Percebemos, por meio da escrita, que os registros confirmavam os limites pedagógicos da estudante e, sobretudo, ao final de cinco pareceres escreveram: “A aluna é portadora da síndrome de Down”.

Com relação à frase acima, Barroco (2007) cita: “A deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer. A princípio, tal condição implica apenas em um modo diferenciado de desenvolvimento e não um fator impeditivo deste. A questão maior não é o problema biológico ou mental em si, e sim as repercussões sociais que causa”.

Nesse sentido, expressa que as peculiaridades da criança com deficiência têm como parte central o social, uma vez que ela não se vê como deficiente, outrossim, é a sociedade que lhe coloca em uma posição social inferior. Vigotski deixa claro que a criança com deficiência não é incapaz de se desenvolver, apenas se desenvolve de modo diferente que as demais, ou seja, apresenta peculiaridades qualitativas. Nessa perspectiva, assevera que a insuficiência orgânica, no desenvolvimento e na formação da criança com deficiência, cumpre um duplo papel que por um lado, trata-se de uma debilidade; por outro, origina estímulos para o desenvolvimento, encaminhando-a a compensação.

Observamos nas análises de Vigotski que o autêntico estudo da criança com defeito deve ter como preocupação essencial o controle dos processos de compensação e não simplesmente a caracterização quantitativa do defeito, pois a peculiaridade positiva da criança com deficiência não se origina do desaparecimento de funções existentes em uma criança em diferente condição, mas nas novas vias surgidas pela falta delas, as quais representam uma reação da personalidade frente à deficiência, qual seja: a compensação no desenvolvimento. Contudo, o processo

de apropriação por parte do indivíduo e das experiências presentes em sua cultura é sumamente relevante para o desenvolvimento humano.

Para ilustrar a colocação, segue uma das Mensagens postada na Plataforma e-escola, atividade Fórum Discussões: Demandas Específicas – Grupo de Trabalho em Rede - Unidade II, Da exclusão à inclusão do aluno com síndrome de Down: Estudo sobre as mediações educacionais que promovem o desenvolvimento, em 03/04/2010.

A autora da mensagem é mãe de criança com síndrome de Down, professora e nos autorizou citá-la.

Irei responder ao questionamento deste Fórum de Discussão: Demandas Específicas, como mãe de uma criança com síndrome de Down e não como professora, pois trabalho na Escola de Educação Especial há 18 anos e tenho um filho com a síndrome de Down, tem 10 anos. Meu filho ficou na Escola de Educação Especial desde que nasceu até o ingresso dele no ensino fundamental, pois até a educação infantil se permitia a matrícula dupla, hoje ele está na 2ª série, em uma escola regular. Primeiro ele frequentou a educação infantil, fez até o jardim III. Depois cursou a 1ª série. O que percebi dessa experiência: A Escola de Educação Especial não queria que eu o incluísse no ensino regular, mais penso que, na referida escola, ele frequentaria uma sala com quatro alunos, e todos sabem que muitos alunos irão permanecer juntos por volta de uns 20 anos mais ou menos, e todos com maiores dificuldades que meu filho, principalmente na fala, e isso não o ajudaria. Assim o matriculei na escola regular. Só que eu acompanho meu filho, pergunto que tipo de atividade que está aprendendo e por que, como está sendo realizada a adaptação curricular etc. Ou seja, penso que também, como na Escola de Educação Especial ele iria se relacionar com praticamente quatro amigos, na escola regular, mesmo que ele fique dois anos numa mesma série, ele irá conhecer e se relacionar com uns 25 ou mais no ano, e no outro ano, mais 25 com isso seria 50 pessoas em 02 anos, isso na parte social. Na parte pedagógica, como eu disse, o acompanho, conversei na secretaria da educação e na sala dele, houve uma redução do número de alunos. Ele lê e reconhece todo o alfabeto, junta as vogais, reconhece todas as cores e números até 30. Faz cálculos simples com ajuda de material concreto, pois sua coordenação motora fina ainda está em fase de desenvolvimento. Um exemplo relacionado a uma avaliação de Geografia no ano passado: meu filho tinha acabado de entrar na escola nova, e no primeiro bimestre a professora avaliou as dependências da escola, ele ficou com nota "vermelha", eu questionei como foi a apresentação da escola para ele, a professora respondeu: eu passei com os alunos da escola e mostrei onde ficava a secretaria, cantina, banheiros e eu perguntei: mais você o levou sozinho, mostrou a ele mais de uma vez? Representou através de desenhos, maquetes, fotos? Ela disse: não. Então, às vezes me pergunto, mesmo eu que o acompanho, ficam muitas falhas. Imagino como estão outras crianças com síndrome de Down inclusas no ensino regular e também que frequentam o ensino especial, sem muitas vezes nem o acompanhamento de uma equipe pedagógica.

Diante dos questionamentos da profissional da educação e mãe, enfatizamos que o fazer pedagógico deve basear-se, principalmente, nas várias atividades que propõe, de que o estudante ao enfrentar situações novas faz uso de conceitos já formados anteriormente, agindo sobre eles, manipulando elementos para assim chegar à solução de possíveis problemas, em busca de um novo conceito elaborado. À medida que os alunos crescem, se confrontam com fatos e realidades diferentes, fenômenos e coisas que os cercam: perguntam, reúnem informações, instigam-se, elaboram e reelaboram conhecimentos observados anteriormente, arriscam respostas e formulam hipóteses, geram mudanças no modo de pensar sobre a natureza, seu mundo social e sua cultura, visto que nos primeiros anos de vida eles se apropriam de conhecimentos práticos do seu dia a dia, compartilhando esses conhecimentos com as primeiras pessoas que os cercam, com seu mundo social constroem seus conhecimentos antes da chegada à escola.

Acreditamos que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas à deficiência em si, mas sim à falta de práticas social e educacional. É perceptível o instituído, quanto é limitado o mundo dos estudantes que vivem em espaços geográficos e sociais segregados. Para Silva (1988), a vida de uma pessoa com deficiência intelectual acaba girando em torno da sua limitação ou incapacidade, suas potencialidades e aptidões são desconsideradas.

Tesini e Manzini (1999) acreditam que a discriminação em relação à pessoa com deficiência ocorre por conta do contexto social e não pela deficiência que apresenta. Sua limitação depende muito mais do grupo coletivo do que das dificuldades inerentes à deficiência. Nesse entendimento, coadunam com os escritos de Vigotski, das décadas de 1920 e 1930.

Segundo Telford e Sawrey (1988), autores muito citados na Psicologia, é importante considerar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes intelectuais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento e ocupacional inadequado.

Para Ross (1999), o emprego de rótulos e/ou categorias para descrever e classificar sujeitos com atrasos mentais e/ou distúrbios de aprendizagem, prática resultante da aplicação massiva dos testes de inteligência, cujos efeitos negativos perpetuam os estereótipos para obstaculizar a aceitação plena das diferenças no

meio social, faz com que o sujeito carregue uma marca que o diferencia dos demais, sem deficiência, e legitima sua separação para o atendimento educacional.

Quanto à classificação das pessoas com deficiência mental, Amiralian (1986) ressalta a importância de incluir vários fatores, entre eles, o nível de desempenho atingido (medido por meio de testes de inteligência), as possibilidades educacionais e a adequação social. Há testes de inteligência que desempenham papel relevante no sentido de identificar as crianças com potencial acadêmico.

Diachkov (1982, apud Barroco, 2007, p. 219), aponta que:

A maioria dos testes que estão dirigidos a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual, realmente reflete o grau de preparação ou treinamento e desenvolvimento cultural da criança e não suas capacidades intelectuais. É por isso que na sociedade capitalista as crianças das classes exploradas, devido às condições sociais, resultam menos preparadas, apresentam muito mais dificuldades e obtêm piores resultados na solução dos testes que em filhos da burguesia. Sobre esta base, os psicólogos burgueses chegam à conclusão que o talento de uns é inferior ao de outros. A aplicação dos testes, em muitos casos, mascara a forma classista de seleção do alunado.

Segundo Moreira (2004) “esse elitismo, que ainda é defendido com frequência, serve para justificar a instituição educacional na rejeição de mais de um terço ou metade do número de crianças a ela encaminhada. Tal desperdício não seria tolerado em nenhum outro campo de atividade”. O autor assegura ainda que o processo educativo se articula sobre quatro elementos: a inteligência e as capacidades que irão utilizar; a base psíquica (emocional e afetiva); os interlocutores adultos da criança; e o ambiente em sua totalidade.

Enquanto os teóricos da psicologia soviética afirmam que:

O processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiência. Para Vigotski, era preciso elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização se desse. Mas entende que não é o método em si que faz uma educação ser revolucionária, formando novos homens. E sim os princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determinarão seu caráter reacionário ou revolucionário. E é esse conjunto de fatores que pode contribuir para mudar qualitativamente as atividades psicológicas superiores dos alunos, que devem ser tomadas por suas características positivas (BARROCO, 2007, p.373).

Cabe-nos informar que no ano de 2011, Samanta e seu pai com 68 anos de idade, estão matriculados e frequentando o CEEBJA - Centro Estadual de Educação

Básica para Jovens e Adultos. O pai matriculou-se na escola com o objetivo principal de acompanhá-la. Ambos estão felizes e, em conversa informal o pai relatou: “Não posso deixar minha filha que tem tanta saúde e sede de viver presa dentro de casa, e a escola, embora tenha muitas falhas, é um meio favorável para que continue lutando pelo seu espaço e, sobretudo, aprendendo, socializando e aperfeiçoando sua linguagem”. Esta é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Para Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem é estreita.

Percebemos que, mesmo com a falta de trabalho condizente com as diversas realidades, em especial no caso de Samanta - o foco de nossos estudos -, ela ainda não desistiu de frequentar a escola.

## **5 Conclusões: Da importância do que se afirma e da *revolução* que se propicia**

Durante o estudo dos Pareceres Pedagógicos constatamos que: aos olhos da escola e da sociedade existe a primazia da deficiência sobre o sujeito. A deficiência é tida como a característica principal do sujeito de modo que a escola, ao invés de trabalhar para a compensação da área afetada, ela faz o contrário, reforça a deficiência. Constatamos, também que o aluno, muitas vezes, tem carregado sozinho a culpa pelo fracasso escolar. Quanto à Avaliação Psicoeducacional realizada no ano 2000 e na maioria dos Pareceres Pedagógicos ficaram evidenciadas as dificuldades de Samanta e, principalmente, as intervenções comportamentais, todavia não foram reconhecidas suas potencialidades e que estas poderiam ter sido exploradas por meio das disciplinas curriculares.

Mediante o exposto Samanta pode ser o exemplo de tantas outras pessoas que têm suas vidas fadadas ao limite que lhe são impostos pelo sistema de educação que prefere aceitar o preconceito ao invés de repensar os conceitos educacionais e, sobretudo, os preconceitos existentes. É comum encontrarmos documentos pedagógicos de crianças que recebem vereditos de grupos de profissionais de diversas áreas: educação, saúde, assistência social etc, e nem sequer oferecem trabalhos eficientes no sentido de tentar reverter a condição imposta.



O caso de Samanta representa a realidade contraditória dos mecanismos de inclusão e exclusão. Por um lado a democratização do ensino e a universalização da escola estão sendo amplamente propagadas como instrumentos de ascensão social às classes populares e às minorias excluídas, por outro, contraditoriamente, há absorção pela Educação Especial do alunado que apresenta deficiência, como também daqueles que fracassam na escola, enfim, não apresentam deficiências orgânicas e a criação de espaços especiais para seu atendimento, avalizando práticas de exclusão das sociedades capitalistas, na medida em que legitima a seletividade social dos que não se adaptam ao padrão exigido.

Para a efetivação de inclusão escolar dos estudantes com deficiências é preciso que o sistema educacional se renove, a escola se modernize, promovam-se transformações nas ações pedagógicas, reestruture-se o curso de formação de professores e se invista na atualização dos que já estão atuando nas escolas. A inclusão de estudantes com deficiências desafia os profissionais da educação nos aspectos pessoais e profissionais, para que eles assumam o papel central enquanto agentes de mudança.

Neste sentido, várias relações se estabelecem: “Envolvem a reflexão e a ação, as decisões político-administrativas sistematizadas no Órgão Central da educação, e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola”. (SAVIANI, 1988). A natureza do currículo pressupõe flexibilidade e propostas curriculares diversificadas em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora. Os conteúdos curriculares são imprescindíveis no processo de mediação cultural e, maiormente, na relação professor, conhecimento e estudante. Eles podem e devem contribuir para um estado maior de consciência dos alunos a respeito dos caminhos e descaminhos da sociedade, permitindo que melhor compreendam a si próprios olhando para a totalidade.

O conhecimento científico somado à história permite a humanização dos homens. Por meio do trabalho científico é necessário gerar variáveis fundamentais na revitalização do currículo, como compreensão do ato de aprendizagem, possibilitando proposição de novas práticas atitudinais e de intervenção pedagógica para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e sócio-afetivas dos estudantes. A estratégia de um trabalho interdisciplinar favorece o rompimento com a rigidez das disciplinas, possibilita uma comunicação maior entre os diversos campos do

conhecimento e, principalmente, resulta na interiorização do saber sistematizado por parte dos estudantes.

Entendemos que na mediação do conteúdo científico, objeto de trabalho do professor, envolve o planejamento escolar. É impossível esperar que o estudante emita opiniões que ultrapassem conceitos espontâneos, sem que lhe ofereçamos condições efetivas para superar os conhecimentos espontâneos adquiridos em sua vida diária.

Ao finalizarmos este trabalho consideramos como maior destaque a nossa percepção de que, ao planejar uma mudança é preciso atuar, observar o processo, as consequências e, sobretudo, refletir e agir sobre essas consequências, com o objetivo de promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes considerados com ou sem deficiência.

## Referências

AMARILAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. v. 8. (Temas Básicos de Psicologia).

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais, 2007, 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

BARROSO, João. Factores **organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva**. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p.27.

BUCKLEY, S. J. e Bird, G. (1994) *Meeting the educational needs of children with Down syndrome*. In: BISSOTO, M. L. (2005). **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org). Acesso em: 23/06/2010.

DANIELSKI, V. **Síndrome de Down – Uma contribuição à habilitação da criança Down**. São Paulo: Editora Ave Maria, 1998, 136 p.

CASARIM, S. **Aspectos psicológicos na Síndrome de Down**. In: SCHWARTZMAN, J. S. (Ed). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999. p. 263-285.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** : um estudo crítico – comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. In: BARROCO, Sonia Mari Shima. (2007). **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais**. 2007. 409 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARCELL, M.M. (1995). Relationships between hearing and auditory cognition in Down syndrome youth. Down syndr... In: BISSOTO, M. L. (2005). **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição; Ano 02 Vol 04, mar/2005. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org). Acesso em: 23/06/2010.

MASINI, E. F. S. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador**. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52- 54, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: Comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1986.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ROSS, P. R. **Educação e exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. SP: Cortez, 1988.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHRAMM, R. C. (2001). **Inclusão dos portadores de Síndrome de Down na rede regular de ensino**. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Pelotas, RS.

- SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.
- SIEGFRIED, P. Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Campinas: Papyrus, 2004.
- TELFORD, C.; SAWREY, J. **O indivíduo excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- TESINI, S. F.; Manzini, E. J. (1999), **Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino**. In: E. J. Manzini (org) **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: UNESP.
- TULESKI, Silvana Calvo. (2007). **A unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e Compreensão dos problemas de Escolarização**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara.
- \_\_\_\_\_. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2008.
- WISHART, J. (1996). **Avoidant learning styles and cognitive development in young children with Down syndrome**. In: BISSOTO, M. L. (2005). **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição; Ano 02 Vol 04, mar/2005. Disponível em [www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org). Acesso em: 23/06/2010.
- VEER, René Van Der; VALSINER Jaanl. **Vygotsky uma síntese**. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: 4. Ed. Loyola, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev & LURIA Alexander R. **Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, Cap. 3. A criança e seu comportamento.
- VYGOTSKI, Liev Semiónovich. (1896-1934), In: **Obras escogidas: Fundamentos de Defectología**. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Editora Visor, 1997.
- VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.