
Estudo de Caso

Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras

Thought and language in children with Down syndrome: a case study of teachers' conception

Diana Regina dos Santos Alves Ferreira^{a,✉}, Wímory de Andrade Ferreira^{a,✉} e Marinalva Silva Oliveira^{b,✉}

^aUniversidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil; ^bNúcleo de Educação e Cultura, Curso de Pedagogia, Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, UNIFAP, Macapá, Amapá, Brasil

Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar a concepção das professoras sobre a importância da linguagem verbal para o processo de interação social na sala de aula com os alunos que têm síndrome de Down. O foco teórico parte da concepção de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, para quem a estruturação do pensamento é resultado das interações sociais, nas quais a linguagem engloba os planos semântico e fonético. Nesse caso, a criança com síndrome de Down compreende satisfatoriamente as unidades semânticas da palavra, mesmo não as expressando verbalmente. Fizeram parte dessa pesquisa três professoras de alunos com síndrome de Down da rede pública de ensino regular da cidade de Macapá. As informações foram obtidas inicialmente através de um teste de sondagem e posteriormente por meio de um roteiro de entrevistas feito com as professoras e transcrito cuidadosamente para uma caderneta de anotações reservada para cada participante. Os resultados alcançados nos mostram que as professoras não interagem com as crianças com síndrome de Down porque não acreditam no aprendizado das mesmas, em função da ausência da linguagem expressiva. Logo, não têm ocorrido mediação e construção do conhecimento científico, permanecendo, assim, a fragilidade quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças com síndrome de Down dentro do espaço escolar. © Cien. Cogn. 2010; Vol. 15 (2): 216-227.

Palavras-Chave: síndrome de Down; ensino-aprendizagem; inclusão escolar.

Abstract

The conception of the teachers about the importance of verbal language to the process of social interaction among students with Down syndrome in the classroom is the object of the analysis of this study. The theoretical focus is reasoned in the Vygotsky's thought and language theory, which considering the structure of thought as the result of social interactions, being the language to him formed by the semantic and phonetic plans. In this case, the children with Down's syndrome understand satisfactorily the semantic units of the word, however they have difficulties to express verbally. Therefore, to conduct the study three public school teachers

✉ - **D.R.S.A. Ferreira** - Endereço para correspondência: Av. Pedro de Oliveira Gomes, 2721, Santa Rita, Macapá, AP 68901-291, Brasil. E-mail para correspondência: dianaregina_w@hotmail.com; **W.A. Ferreira** - Endereço para correspondência: Av. Pedro de Oliveira Gomes, 2721, Santa Rita, Macapá, AP 68901-291, Brasil. E-mail para correspondência: wimory@hotmail.com; **M.S. Oliveira** - Endereço para correspondência: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Fazendinha, Macapá, AP 68902-280, Brasil. E-mail para correspondência: marinalvaoliveira@yahoo.com.br.

responsible for students with Down's syndrome in Macapá city. The information were obtained by a test probe and after by a guide of interviews directed to teachers. The information was transcribed for a notebook reserved for each participant. Finally the results demonstrated that teachers not interact and not believe in learning with children with Down syndrome when considered the absence of language expression of the child. Based on the results the mediation and construction of scientific knowledge is not developed, consequently not improving the cognitive and linguistic development of children with Down syndrome in the school context. © Cien. Cogn. 2010; Vol. 15 (2): 216-227.

Keywords: *Down syndrome; teaching-learning; school inclusion.*

1. Introdução

O desenvolvimento da linguagem é dividido em duas áreas: linguagem receptiva e expressiva. A linguagem receptiva é a possibilidade de compreender palavras e gestos, enquanto que a linguagem expressiva consiste na possibilidade de usar gestos, palavras, símbolos escritos e outros signos para a comunicação. Devido à trissomia do cromossomo 21, a criança com síndrome de Down tem afetado o seu desenvolvimento na linguagem expressiva. No entanto, durante a construção das habilidades linguísticas a criança com síndrome de Down constrói a compreensão sobre o mundo ao seu redor, porém, a manifestação desse entendimento por meio de palavras faladas, exige mais tempo do que comumente acontece com as crianças comuns (Gundersen, 2007).

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem receptiva está associada ao plano semântico, enquanto a linguagem expressiva associa-se ao plano fonético. Portanto, para que haja o desenvolvimento da linguagem – característica das funções psicológicas superiores –, são necessárias constantes interações sociais e verbais com os colegas, educadores e familiares (Vygotsky, 2003).

As funções psicológicas superiores são caracterizadas como ações que, a princípio, representam uma atividade que acontece e é manifestada externamente através da utilização de signos. Posteriormente, a ação é reorganizada e começa a acontecer internamente na pessoa, atuando no desenvolvimento da inteligência, da atenção, da memória e da linguagem. Essa modificação é denominada de internalização, pois as ações que até então estavam intimamente associadas ao meio externo são convertidas para o plano psicológico de cada pessoa, passando a serem organizadas e potencializadas (Vygotsky, 2003).

O processo de internalização se origina nas atividades interpessoais advindas do contexto social, onde a criança constrói e recria novas formas de compreensão. Posteriormente, tais atividades se transformam em ações intrapessoais, de modo a salientar que todas as funções relacionadas ao desenvolvimento da criança surgem primeiramente num plano interpsicológico e posteriormente num plano intrapsicológico. Esses processos ligados a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, linguagem, percepção, imaginação, afetividade e comportamento intencional são todas as funções superiores que nascem das relações sociais e constituem a base para o desenvolvimento da personalidade (Simão, 2004; Vygotsky, 2003).

Dessa maneira, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento da pessoa não são determinadas por fatores que nascem com a mesma, mas resultantes das interações sociais exercidas ao longo de seu desenvolvimento (Vygotsky, 2001).

De acordo com Saad (2003) e Silva (2008), a educação escolar frequentemente proposta para as crianças com síndrome de Down não conta com a mediação dos professores, porque os mesmos se baseiam na deficiência como se fosse determinante para a aprendizagem das mesmas. Consequentemente, isso as prejudica no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças com síndrome de Down apresentam deficiência primária devido à trissomia no cromossomo 21, mas como qualquer ser humano tem a plasticidade do sistema psico-neurológico. A plasticidade do sistema psico-neurológico é à capacidade adaptativa do sistema nervoso central em promover habilidades para modificar, adequar sua organização estrutural e funcional de acordo com as particularidades de cada pessoa. Nesse sentido, essa organização cerebral é influenciada diretamente pelas interações decorrentes das relações captadas externamente, devido à plasticidade envolver estimulação de receptores através de neurotransmissores, e os locais de contato entre componentes dos neurônios, conexões sinápticas, relacionados aos axônios e os dendritos agem como mediadores entre a plasticidade sináptica – a base do aprendizado, da memória e da inteligência, em que as ligações entre os neurônios são reordenadas a cada nova experiência. Quando há alguma alteração estrutural decorrente de uma deficiência adquirida biologicamente ou ao longo do percurso da vida, essa organização estrutural do sistema nervoso central age no sentido de transformar e superar tal alteração (Silva e Kleinhans, 2006). Se os professores tivessem essa compreensão sobre o funcionamento neurológico possibilitariam as crianças com síndrome de Down um ambiente de interação social e, conseqüentemente, a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas dentro da sala de aula.

É perceptível que as crianças com síndrome de Down apresentam um desenvolvimento físico e intelectual um pouco mais lento, quando comparado às crianças comuns. No entanto, a maneira como é exercitado o funcionamento psicológico, e a forma como são apresentados os estímulos determinam o resultado cognitivo da criança.

Dentre as características de quem nasce com síndrome de Down, destaca-se a demora para o início da verbalização das palavras. Esse atraso comumente é mal interpretado levando à concepção de que não há compreensão e raciocínio da criança quando não há resposta imediata. Contudo, a etapa inicial de avanço da linguagem infantil, de acordo com Vygotsky e colaboradores (1998) e Vygotsky (2001), não apresenta nenhuma relação com o desenvolvimento do pensamento. Embora, em determinado momento do desenvolvimento infantil as linhas da linguagem e do pensamento se interceptem e mudem completamente, tanto o pensamento quanto a linguagem, mesmo após essa interceptação inicial, continuam a traçar linhas de desenvolvimento diferentes. Embora, por várias vezes, durante o desenvolvimento da pessoa, essas linhas se cruzem e se separem, ocasionando mudanças qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento psíquico (Vygotsky, 2001).

Sendo assim, a interação entre pensamento e linguagem até traduzir-se em palavra percorre aspectos distintos, pois, tratando-se da linguagem, há aspectos internos considerados como significante ou semântico, e aspectos externos denominados de fonética, tendo cada um movimentos específicos. A criança, ao iniciar a fala exterior denominada de fonética, parte do uso de uma única palavra, mas posteriormente passa a adicionar outros termos entre si, iniciando pelas frases simples para depois alcançar as mais complexas (Vygotsky, 2001).

Concernente ao significado, a primeira palavra corresponde a uma totalidade, ou seja, uma frase completa. Semanticamente, significa dizer que a criança parte de um complicado entendimento, interpretação, compreensão de termos, para depois começar a dominar as unidades semânticas separadas, isto é, a partir do significado das palavras subdivide seu pensamento inicialmente indiferenciado. Logo, as enunciações verbais não começam a surgir totalmente concluídas, desenvolvendo-se gradativamente, ou seja, iniciam no plano do significado de uma palavra e compreensão da mesma e então passam a ser expressas (Vygotsky, 2001). Isso significa dizer que o plano semântico da linguagem (linguagem receptiva) é bem mais complexo de se construir em relação ao plano fonético (linguagem expressiva).

Nesse sentido, é importante destacar que as crianças com síndrome de Down compreendem as unidades semânticas da palavra, da mesma forma que uma criança comum, desde que receba as informações de forma adequada fazendo a relação constante entre a memória visual e auditiva. Pois, se o professor não se dirige a criança com síndrome de Down pelo canal adequado, não haverá compreensão por parte da mesma. O que diferencia as crianças com síndrome de Down das crianças comuns é quanto ao início da fala exterior (fonética), pois as primeiras apresentam hipotonia muscular, baixa atenção, deficiência na memória auditiva e de curto prazo. Por outro lado, apresentam uma boa memória visual que associada a memória auditiva pode conduzir a compreensão do ambiente a sua volta e possibilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Devido ao desconhecimento da maioria dos professores as informações são repassadas através da memória auditiva e isso impossibilita que a criança tenha acesso ao conhecimento. Isso tudo conduz à demora na internalização dos conceitos para depois se verbalizar. Entretanto, é importante destacar que, embora haja a deficiência decorrente da síndrome, é possível ocorrer o desenvolvimento linguístico da criança com síndrome de Down.

Dessa forma, é importante compreender que, por trás do plano semântico, há o discurso interior, que é bastante significativo para o entendimento entre o pensamento e a palavra. Conforme Vygotsky (2001), o discurso interior é uma discussão, elaboração de conceitos, particular da própria pessoa, enquanto que o discurso externo é uma conversação para outras pessoas. Logo, o discurso interior volta-se para o pensamento e posteriormente torna-se exterior.

Nesse sentido, o discurso egocêntrico é uma fase de desenvolvimento que precede o discurso interior, e ocorre com as crianças em fase pré-escolar (Vygotsky, 2001). Trata-se de um fenômeno de transição da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada.

A função do discurso egocêntrico é a mesma do discurso interior, não se limitando a acompanhar a atividade da criança, já que se trata da compreensão consciente, onde tal criança busca vencer dificuldades usando um discurso de si para si, onde se encontra íntima e utilitariamente relacionada com o seu pensamento (Vygotsky, 2001).

Assim, o declínio da vocalização do discurso egocêntrico é sinal de que a criança vai com sucesso separando mentalmente um ou mais elementos de uma totalidade complexa do som, adquirindo uma nova capacidade de formar ou combinar ideias através do pensamento em vez de pronunciá-las (Vygotsky, 2001).

Dessa maneira, o discurso interior é uma função autônoma da linguagem, um plano distinto do pensamento verbal, ou seja, as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam pronunciadas. É certo que a transição do discurso interior para o discurso externo não é um simples processo de converter uma linguagem em outra. É, por outro lado, um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa, própria do discurso interior, em discurso lógico articulado, em que o receptor compreende bem o que lhe é transmitido. Assim, percebe-se que as palavras são mediadoras entre pensamento e mundo externo (Vygotsky, 2001).

Vygotsky (2001) mostra que pensamento não é paralelo à linguagem, pois cada um possui uma função específica, embora em determinado momento do desenvolvimento infantil, relacionado à linguagem racional e ao pensamento verbal, tracem laços. Para Vygotsky (2003) a linguagem é o meio através do qual a reflexão e o planejamento das ações acontecem – um processo pessoal carregado de traços sociais. A fala, pois, faz parte dos processos psicológicos superiores, que são desenvolvidos através de processos de interação.

De acordo com Albuquerque e colaboradores (2009), a memória é uma das funções cerebrais importantes para a construção do aprendizado.

“A alça fonológica e o rascunho visuoespacial, responderiam respectivamente pela captação de sons lingüísticos e pela informação visual com seus atributos físicos e sua relação com o espaço. A alça fonológica, por sua vez, seria constituída por dois subcomponentes: o armazém fonológico, com a função de guardar a informação e com capacidade de retenção de informação limitada e a alça articulatória responsável pelo processo de ensaio subvocal possibilitando a manutenção das informações durante o período necessário ao desempenho da função. Um terceiro subsistema foi acrescentado posteriormente, para responder a função de integração das informações, o retentor episódico. Este teria o papel de formar episódios integrados a partir das informações dos dois outros subsistemas, a alça fonológica e o rascunho visuoespacial, e de se relacionar com a memória de longo prazo.” (Albuquerque *et al.*, 2009: 38)

Desse modo, na criança com síndrome de Down, a deficiência que afeta a memória de curto prazo está mais acentuada na memória verbal (alça fonológica) por se tratar de uma dificuldade quanto à retenção de instruções faladas, em relação à visual (rascunho visuoespacial), que praticamente não é afetada. Logo, durante o ensino-aprendizagem, torna-se relevante considerar a deficiência da criança, pois dificulta a permanência de sua atenção em uma atividade por um longo período de tempo, gerando dificuldade em armazenar muitas informações faladas. Daí a importância da utilização de variados instrumentos pedagógicos que reforcem a dinâmica da aula e estejam voltados para a memória visual da criança, visto ser uma potencialidade a ser explorada. Embora haja a deficiência, é importante compreender que os ambientes social e educacional influenciam no desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, na linguagem expressiva e na autonomia da criança com síndrome de Down. Assim, a concepção do professor sobre linguagem, desenvolvimento, interação, quando adotada de forma distorcida e/ou fragmentada, carente, reflete diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem proposto ao aluno com síndrome de Down.

2. Metodologia

Essa pesquisa foi baseada no método microgenético, que se caracteriza em analisar todo o processo investigado de forma minuciosa e qualitativa (Oliveira, 2002).

Participaram dessa pesquisa três professoras da rede pública estadual de ensino da cidade de Macapá, que trabalham em sala de aula com alunos que têm síndrome de Down. Os materiais utilizados foram: caderneta para anotações e caneta, roteiro de sondagem inicial e roteiro de entrevistas.

Inicialmente foram realizadas visitas em escolas públicas do ensino regular de Macapá. Os critérios de seleção utilizados na pesquisa foram: a) escolas que tivessem alunos com síndrome de Down matriculados e frequentando o ensino regular, e b) professoras que estivessem ministrando aulas para os mesmos. Nestas escolas foram solicitadas autorizações da direção escolar para desenvolvimento da pesquisa. Obtida a concordância da escola, foi feito o contato com as professoras que trabalhavam com os alunos que têm síndrome de Down para uma conversa sobre os objetivos do trabalho. Em seguida foi feito um agendamento onde constavam dias e horários para realização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada professora. O propósito do trabalho foi analisar a concepção das professoras sobre a importância da linguagem verbal para o processo de interação social na sala de aula com os alunos com síndrome de Down.

Foi solicitada autorização para a gravação das conversas, porém as três professoras não autorizaram, por isso, transcrevemos as respostas com muita atenção para a caderneta de

anotações, para não prejudicar a qualidade do trabalho, sempre orientado pelo método que embasou a pesquisa.

Iniciamos a busca das informações empíricas fazendo algumas perguntas contidas na ficha de sondagem (elaborada com base em um modelo disponibilizado pela Associação Reviver Down - www.reviver.down.com.br). O objetivo de utilizarmos a sondagem inicial foi verificarmos se as professoras conheciam seus alunos, suas especificidades, suas dificuldades e potencialidades, e também como apoio para a análise das informações que foram obtidas posteriormente através das entrevistas.

Em um dia realizávamos a sondagem, no outro a entrevista, ambas duravam em média 35 minutos, e eram feitas ao término das aulas.

3. Resultado e análise das informações empíricas

Para análise da concepção das professoras, a partir de seu relato verbal, sobre a interação com seus alunos com síndrome de Down, as informações foram organizadas em três categorias: a) Concepção das professoras sobre interação com o aluno com síndrome de Down; b) Concepção das professoras sobre linguagem verbal; c) Influência da concepção das professoras sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno com síndrome de Down.

a) Concepção das professoras sobre interação com o aluno com síndrome de Down

Nessa categoria as respostas foram às seguintes:

E1: Ocorre de forma bem lenta, porque ela não consegue entender a importância do estudo, ocorre devagar mesmo! Ela tem pouco interesse.

E2: Há momentos que fico confusa com ele (...), ele faz coisas que eu não entendo, ele faz gestos, aponta pro que ele quer, (...)ele se dá melhor com os colegas do que comigo, deve ser porque criança entende criança.

E3: É difícil porque ele tem um comprometimento na fala e algumas palavras não consigo entender.

A concepção das participantes induz à interpretação de que o fracasso da interação é por conta do comportamento do aluno e da sua deficiência. Os alunos com síndrome de Down são vistos como desentendidos, desinteressados, estranhos, aqueles que não falam direito e nem compreendem. Esse tipo de visão compromete a interação professor-aluno, fator indispensável para a construção do conhecimento escolar. Isso demonstra o desconhecimento o desconhecimento das professoras sobre a criança e a síndrome de Down, refletindo o preconceito estabelecido sobre o determinismo da deficiência.

Para Simão (2004), a interação faz parte de um processo que é construído passo a passo, e as pessoas envolvidas exercem influência uma sobre a outra, intervindo cognitivamente e emocionalmente. Tal interferência mútua possibilita mudanças e, consequentemente, construção, desenvolvimento do conhecimento e afetividade nos participantes. É por meio da interação que cada um permite e experimenta a confiança em si e no outro de acordo com as atividades propostas durante o ensino e as situações cotidianas de sala de aula.

Segundo as participantes denominadas de E1, E2 e E3 para haver interação, o ponto de partida é o aluno e a forma como se comporta. Essa concepção exige o professor do papel de mediador social quando responsabiliza a deficiência do aluno pela ausência de interação e veem a linguagem verbal como única forma de comunicação, excluindo qualquer outro tipo

de expressão do aluno como gestos, etc. A criança com síndrome de Down é vista como objeto da relação e não há incentivos para a interação, pois, as professoras não a considera como sujeito capaz de evoluir (Molon, 2000). O comportamento das participantes reflete os estereótipos criados e pesantes na sociedade, onde se reproduz a ideia de que pessoas com deficiência intelectual são difíceis de construir relações. Postura que gera estigmas na criança e pode resultar em um retrocesso quanto ao seu desenvolvimento. Logo, a forma como as professoras direcionam a relação dentro da sala de aula não tem enriquecido as trocas de conhecimentos e o ensino-aprendizagem do aluno com síndrome de Down. Pois os mesmos, de acordo com os relatos obtidos através das participantes, apresentam-se desinteressados e desmotivados, preferindo fazer outras atividades, ou optando por brincar durante a aula. Dessa forma, o comportamento da criança com síndrome de Down reflete uma relação insuficiente e pobre, que não tem encontrado, dentro da sala de aula um processo mediado e planejado, com estratégias seguras quanto ao processo de interação e ensino-aprendizagem.

Essa ausência da relação dentro do processo ensino-aprendizagem também é confirmada através das respostas, abaixo, obtidas com o teste de sondagem. Na pergunta sobre o tempo de permanência do aluno com síndrome de Down em uma atividade, as respostas foram as seguintes.

E1: Muito curto, não consegue se concentrar, acompanhar os colegas.

E2: Depende do dia (...) mas ele fica no máximo uns vinte minutos.

E3: Depende da atividade, tem umas que ele fica atento por muito tempo, outras ele nem presta atenção.

O fato de o aluno com síndrome de Down não dispensar atenção às atividades propostas dentro da sala de aula mostra que há algumas falhas quanto à metodologia utilizada pela professora. Isso também pode ser reflexo da ausência de mediação da professora durante as atividades propostas em sala de aula, ou seja, se o aluno não compreende o que deve ser realizado, não dispensará atenção para tal. No entanto, E3 reconhece que a atenção do aluno depende da atividade. Ora, se depende da atividade, significa que o aluno com síndrome de Down tem interesse, volta sua atenção para aquilo que lhe é motivador, observando os detalhes da aula e fazendo distinção entre uma atividade e outra. Logo, ele tem disposição para aprender desde que tenha um mediador social.

“Os momentos da sala de aula são inundados por situações interativas. Continuamente, professores e alunos e alunos entre si entram em contato das mais diversas formas, pois, mesmo quando reina o silêncio, não cessam os olhares. Assim, em qualquer momento, há mensagens sendo emitidas e recebidas, carregadas de múltiplos significados.” (Simão, 2004: 101)

Esse trecho acima mostra que em todo momento há trocas de mensagens. Consequentemente, o que tem ocorrido é que as participantes da pesquisa não estão conseguindo perceber que a postura que adotam dentro da sala de aula influencia no comportamento do aluno, na forma como ele recebe o conteúdo. Isso é consequência da ausência de formação continuada que deveria ser proporcionada pelo Estado e por uma formação inicial direcionada para o aluno “ideal”. Dessa forma, a partir das entrevistas realizadas, ficou perceptível que as professoras ainda não têm certeza do papel que devem desempenhar diante de um aluno com necessidades educacionais especiais e da importância da interação social e verbal para a construção do conhecimento do aluno. A concepção que

transparece sobre o processo de interação é limitada ao tradicionalismo, onde a professora dá o comando e o aluno executa, não havendo espaço para os questionamentos, as críticas, as soluções, as contribuições e as trocas de experiências. Mesmo porque a criança com síndrome de Down é considerada, pelas participantes da pesquisa, como uma página em branco que durante sua existência não adquiriu conhecimentos, tão pouco experiências.

Contudo, não se pode cometer o equívoco de atribuir toda a responsabilidade do ensino-aprendizagem sobre a figura do educador. O Estado também deve assumir sua postura e proporcionar aos educadores formação continuada que vise esclarecer e contribuir para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. Assumir compromisso com políticas públicas que focalizem as lacunas do ensino, de modo a preenchê-las, proporcionando as escolas públicas apropriação de recursos tecnológicos, a fim de complementar o trabalho do professor dentro da sala de aula (Cunha e Vilarinho, 2007).

É através desse paralelo entre Estado e educador que a qualidade das estratégias de ensino favorecerá aos alunos com síndrome de Down.

Assim, é importante que, dentro da sala de aula, professores e alunos se proponham a alcançar os mesmos objetivos, mediante incessantes interações.

b) Concepção das professoras sobre linguagem verbal

Nessa categoria as respostas foram às seguintes:

E1: Eu não me imagino dando aula pra um aluno surdo, não tenho habilidade pra isso. A linguagem verbal é importante pra haver o entendimento em todos os sentidos, no entendimento, na interação.

E2: É muito importante, utilizo bastante.

E3: Sim, é muito importante, porque a linguagem verbal faz parte do ensinamento.

Para as professoras a linguagem verbal é essencial, porque elas acreditam que se não houver verbalização das palavras, a pessoa é incapaz de pensar, expressar-se, desenvolver-se cognitivamente, construir laços de afetividade, socializar experiências e ter as mesmas oportunidades dentro da sala de aula. Logo, na sua concepção, só é possível haver ensino-aprendizagem através do uso da linguagem verbal, e quem não dispõe das palavras está fora desse processo. A partir dessa concepção os alunos com síndrome de Down que ainda não desenvolveram a linguagem expressiva estão excluídos do processo ensino-aprendizagem.

A síndrome de Down é uma deficiência biológica que gera dificuldades de processamento auditivo, hipotonia da musculatura orofacial, cavidade oral pequena, dentre outras características, gerando comprometimento na memória auditiva de curto-prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, principalmente quando envolvem abundância de informações. Todas essas características se convertem na redução do vocabulário e na dificuldade que essas crianças têm para pronunciar as palavras (Bissoto, 2005; Brandão, 2006).

Logo, os estigmas construídos frequentemente na sala de aula, de que o raciocínio está diretamente ligado a verbalização, na forma de pergunta e resposta imediata, geram uma deficiência secundária na criança com síndrome de Down; ou seja, criam-se obstáculos que dificultam o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e a sua socialização. Dessa forma, o que está sendo explorado na sala de aula são as deficiências apresentadas pela tissomia, ao invés das potencialidades para suprirem as deficiências. Isso ocorre devido à precariedade das interações sociais e verbais dentro da sala de aula, além do fato de as professoras terem incorporado a ideia de que a resposta imediata por intermédio da verbalização das palavras é

indispensável para o entendimento e ensino-aprendizagem mais o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a linguagem, a memória, a formação de conceitos e o raciocínio dessa criança, tudo isso passa a ser minimizado e até mesmo estancado.

Dessa forma, o trecho abaixo apresenta como as professoras vêem a linguagem expressiva da criança com síndrome de Down a partir da pergunta referente ao teste de sondagem: A fala da criança com síndrome de Down é contextualizada?

E1: Não! É bem complicada, pronuncia algumas coisas, mas é bem difícil de entender, ela gagueja muito! É difícil até para conversar.

E2: Não, não! Agora que está começando a falar, antes não falava nada!

E3: Ele se expressa mais por gestos e desenhos!

As respostas acima mostram que as crianças ainda não dispõem da linguagem expressiva, não utilizando a fala de forma contextualizada, porém utilizam expressões, procurando manifestar algumas palavras, no cotidiano da sala, ainda que apresentem dificuldade.

Portanto, dois pontos podem ser destacados: o primeiro está relacionado ao fato de as professoras não estimularem o desenvolvimento linguístico da criança, partindo daquilo que a mesma já domina. O segundo ponto está relacionado aos diversos caminhos que a criança com síndrome de Down busca para se fazer entender, mas, ainda assim, é mal interpretada.

Logo, essas crianças são privadas da oportunidade de mostrarem que compreendem o que lhes foi ensinado, ainda que seja por meio de gesto ou desenho, sem necessariamente recorrerem às palavras. Todavia, para as professoras essas ações não são o bastante, pois sem verbalização é difícil seguir com o planejamento, incluir a criança nas atividades, conduzir a medição e assim concretizar as trocas advindas das interações.

Para Vygotsky (2001) existe uma falha quando se acredita que as relações entre pensamento e palavra são dois processos independentes e isolados. A palavra nos instiga a lembrar do seu significado, no entanto o pensamento está relacionado à palavra. A compreensão da linguagem consiste num conjunto de fenômenos de associações que surgem na mente sob a influência das imagens provenientes de diversos signos.

A relação entre pensamento e palavra é um processo de movimento bilateral: do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Trata-se de um desenvolvimento funcional, onde o pensamento aquiesce através da palavra. O pensamento que se torna concreto na palavra não está apenas mediado externamente por signos, mas também internamente por significados. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos neles relacionados abrangem o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, produzido pela motivação refletida em desejos e necessidades. Todo processo cognitivo tem como base uma mediação que, tal como o pensamento e a linguagem, também é internalizada pela mediação (Vygotsky, 2001).

Portanto, as professoras participantes dessa pesquisa, por não terem acesso a formação continuada com qualidade, equivocadamente focalizam a linguagem verbal como ferramenta essencial para o processo ensino-aprendizagem. Esse comportamento tem prejudicado o desenvolvimento linguístico da criança com síndrome de Down, devido à debilidade das interações, afetando também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

c) Influência da concepção das professoras sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno com síndrome de Down

Nesta última categoria as respostas foram as seguintes ao se perguntar como ocorre o processo ensino-aprendizagem do aluno com síndrome de Down:

E1: Bem lenta, não consegue entender a importância do estudo.

E2: A nossa função não é alfabetizar porque isso é impossível, é mais socializar (...) ele não fala quase nada, ele faz gestos, aponta pro que ele quer (...) a atividade dele é adaptada, o momento dele é muito pouco, é uma atividade mais simples, da turma é outra coisa. Seu eu passo três assuntos pra turma, pra ele é um só, porque ele não tem condições de entender, ele não consegue!

E3: É bastante lento, pelo fato da criança ter pouco interesse e não conseguir absorver o conteúdo dado em sala de aula.

As professoras têm a concepção de que os alunos com síndrome de Down são incapazes de aprender, acompanhar as atividades propostas, evoluir cognitivamente. Dessa forma fica claro que as professoras determinam a capacidade e o desenvolvimento dos alunos utilizando rótulos e os excluindo das oportunidades de conhecimento dentro da sala de aula, quando na verdade deveriam desempenhar o papel de mediadoras do processo de construção de conceitos científicos.

Assim a concepção apresentada não é de educadora, mas de alguém que está apenas incorporando uma criança diferente em um ambiente de pessoas comuns. O olhar das professoras está centrado na deficiência e não nas habilidades e potencialidades, limitando qualquer possibilidade de avanço dos alunos com síndrome de Down. Essa concepção conduz uma a educação reduzida e improdutiva, em que não se verifica o nível real da criança para então buscar atingir o nível proximal. É uma concepção subsidiada num enfoque clínico que determina a capacidade da criança, prevendo o seu futuro por conta da sua deficiência primária (Vygotsky, 2003; Silva, 2008).

Na maioria das vezes, devido as baixas expectativas formadas sobre as crianças com síndrome de Down, as mesmas são impedidas de construir sua autonomia tornando-se um objeto para a sociedade. Suas habilidades e potencialidades são desvalorizadas e ignoradas sendo submetidas ao empobrecimento dos conteúdos e às experiências escolares (Mantelatto, 2009).

A criança quando estimulada, incentivada e apoiada, constitui-se enquanto sujeito e, embora tenha características determinadas pela alteração biológica, o seu desenvolvimento, é resultado da qualidade das interações diversas com o meio (Mantelatto, 2009).

Não cabe ao educador delimitar até onde o aluno pode ir, tão pouco impor sua concepção excludente e dotada de estigmas sobre o aluno. A heterogeneidade existe em toda sala de aula, seja entre alunos comuns ou entre alunos com deficiência; por isso é importante a mediação de acordo com as necessidades de cada criança.

Logo, se a criança com síndrome de Down constantemente é estigmatizada como atrasada, desentendida, sem condições de aprender, lenta, com pouco interesse quanto ao conhecimento, isso, provavelmente vai sendo internalizado por ela mesma e conseqüentemente refletirá no seu comportamento e desenvolvimento. Essa concepção promove o fortalecimento do paradigma de incapacidade cognitiva e linguística das crianças com síndrome de Down, impedindo que a inclusão escolar ocorra.

4. Considerações finais

Para as professoras participantes da pesquisa, ficou claro que a interação é complexa de se efetivar quando o outro não corresponde ao que se espera; e o que se espera é um aluno padronizado a partir do modelo meritocrático.

As professoras participantes desse estudo consideram a linguagem verbal imprescindível para o ensino-aprendizagem, acreditando que essa é a ferramenta que representa a existência de interação e que melhor reproduz esse momento. Dessa forma, o aluno com síndrome de Down, por ter dificuldade em dominar a linguagem verbal, é consequentemente excluído desse processo e impossibilitado de desenvolver suas funções psicológicas superiores. – Funções essas que são construídas em decorrência das ações mútuas, na relação eu—outro, convertendo-se posteriormente em características individuais (Simão, 2004; Vygotsky, 2003).

Essa concepção das professoras, de que a linguagem verbal é o suporte para o êxito da interação dentro da sala de aula, precisa ser modificada para que ocorra a inclusão. Pois a interação envolve inúmeros signos e não se edifica na explicitação rigorosa de palavras, mas na considerável recíproca da confiança (Simão, 2004).

Portanto, só haverá inclusão a partir do momento que houver a mudança de concepção; quando educadores passarem a focalizar as potencialidades da criança com síndrome de Down em vez das dificuldades; quando o Estado assumir politicamente um compromisso com a educação, efetuar políticas públicas baseadas na realidade da educação inclusiva, disponibilizar constante formação continuada aos educadores, e quando os mesmos assumirem de fato, o papel de mediadores sociais entre a criança com síndrome de Down e o conhecimento (Cunha e Vilarinho, 2007).

Desse modo, esse trabalho pretendeu contribuir com a ruptura do determinismo clínico/ genético conservador onde a criança com síndrome de Down se depara ao nascer; mostrar a necessidade de se descolar da concepção estereotipada de incapacidade e marginalização imposta historicamente às pessoas que nascem com síndrome de Down e promover a crença de que todos têm dificuldades e potencialidades. A pessoa com síndrome de Down, assim como qualquer outra, é um sujeito capaz de construir sua identidade e autonomia, mas, para isso necessita de interações qualificadas. Diversos estudos têm mostrado que as crianças com síndrome de Down têm potencialidades tanto quanto as crianças comuns, porém as oportunidades é que são constantemente reduzidas. E essa pesquisa pretende exceder essas limitações e colaborar com o entendimento, a compreensão e a percepção ampla da possibilidade de introduzir a criança com síndrome de Down nos processos de mediação, interação e ensino-aprendizagem dentro das escolas de ensino regular para promover a inclusão escolar e social.

5. Referências bibliográficas

- Albuquerque, F.; Alchieri, J.; Leite, R.; Lima, S.; Silva, R. e Souza, C. (2009). Síndrome de Down: estudo exploratório da memória no contexto de escolaridade. *Cien. Cogn.*, 14 (2), 35-46. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Andrade, R. e Limongi, S. (2007). A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19 (4), 387-92. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n4/en_a11v19n4.pdf.
- Bissoto, M.L. (2005). Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de Aprendizagem do Portador de Síndrome de Down: Revendo concepções e perspectivas Educacionais. *Cien. Cogn.*, 2 (4), 80-88. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>.

- Brandão, S.R.S. (2006). *Desempenho na linguagem receptiva e expressiva de crianças com síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Cunha, M. e Vilarinho, L. (2007, abril). Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, 88 (218), 73-106.
- Gundersen, K. (Org.). (2007). *Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Mantelatto, J. (2009). *Trajetória escolar de Letícia: uma adolescente com síndrome de Down*. Dissertação Mestrado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Molon, S.I. (2000). Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotsky. Trabalho apresentado na III Conferência de pesquisa sócio-cultural. São Paulo, Brasil.
- 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”*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Saad, S.N. (2003). Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. *Rev. Bras. Educ. Especial*, 9 (1), 57-78.
- Silva, M. e Kleinhans, A. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. *Rev. Bras. Educ. Especial*. 12 (1), 123-138.
- Silva, M.C.L. (2008). *Acesso ao conhecimento e apropriação de conceitos matemáticos por crianças com síndrome de Down a partir de seu ingresso em escolas regulares*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP.
- Simão, L.M. (2004). *O outro no desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. e Leontiev, A.N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2003). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.