

ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS

**A ATIVIDADE DA DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO PSICOLÓGICA SUPERIOR MEMÓRIA EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

**Presidente Prudente
2014**

ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS

**A ATIVIDADE DA DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL E
DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO PSICOLÓGICA SUPERIOR MEMÓRIA EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Ariana Aparecida Nascimento dos.
S235a A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down / Ariana Aparecida Nascimento dos Santos. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
167 f.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

1. Síndrome de Down. 2. Dança. 3. Teoria histórico cultural. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ARIANA APARECIDA NASCIMENTO DOS SANTOS

A ATIVIDADE DA DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO PSICOLÓGICA SUPERIOR MEMÓRIA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP Presidente Prudente, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Departamento de Educação Física
Programa de Pós Graduação em Educação, FCT UNESP

Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
Departamento de Psicologia
Programa de Pós Graduação em Psicologia, UEM

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Departamento de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação, FCT UNESP

**Presidente Prudente
2014**

As crianças com Síndrome de Down que motivam e dão sentido a minha atividade profissional e, também, muito me ensinam sobre a busca dos sonhos.

A Olga e Stephen personagens principais dessa história.

AGRADECIMENTOS

Ao buscar inúmeras formas de demonstrar minha imensa gratidão entendi que “as palavras proferidas pelo coração não tem língua que as articule, retém-nas um nó na garganta e, só nos olhos é que se podem ler” (José Saramago). Portanto, tudo aquilo que por mim é sentido vai muito além daquilo que conseguirei dizer a vocês. Assim, agradeço a todos que comigo estiveram e possibilitaram a realização desse trabalho, em especial:

À **minha mãe**, meu maior exemplo de determinação, força e bondade. Obrigada por não medir esforços para me ver feliz, por lutar incansavelmente para que eu conquiste meus objetivos, por entender a minha ausência, por ser meu porto seguro, por confiar em mim, por me amar infinitamente. Nada teria sido possível sem o seu apoio, muito obrigada por tudo. Eu te amo.

Ao Professor **Tuim** grande amigo e orientador com quem compartilho os desejos de uma educação verdadeiramente emancipadora; Agradeço, sobretudo, pelo compromisso com as orientações e construção de todo o trabalho e; por acreditar na efetivação do mesmo. Obrigada pelos momentos de aprendizagem coletiva, onde muito nos ensina sobre a importância do rigor teórico e sobre o valor do companheirismo e da amizade.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. **Alberto Albuquerque** e Prof. Dra. **Sonia M. Shima Barroco** pela disponibilidade em participar do processo de avaliação do trabalho, trazendo inúmeras e importantes contribuições para o avanço da Pesquisa.

Agradeço novamente a Prof. Dra. **Sonia M. Shima Barroco** pelo convite para participar de seu grupo de estudos, pelo carinho, atenção, pelos conhecimentos compartilhados e por muito nos ensinar sobre a Educação da pessoa com deficiência.

À professora **Rosiane** pela infinita disponibilidade em nos ajudar com nossos trabalhos e questões pessoais, pelos momentos de discussões e aprendizagem coletiva. Agradeço, também, pela amizade construída e por ser uma companheira assídua na luta por

uma sociedade mais justa e igualitária.

À professora **Edelvira** (Mila) por muito me ensinar sobre a vida e sobre a Educação de crianças com necessidades especiais, por acreditar em meu trabalho e ser precursora de minha trajetória academia. Obrigada por estar presente, se orgulhar de mim e permitir que eu divida contigo esse importante momento.

Aos amigos que estão distantes fisicamente, mas se fazem presentes e estão sempre dispostos a me ajudar: **Nataly** por ser minha única certeza, meu orgulho e a melhor parte de mim; **Mari** pela infinita disposição, paciência e amizade; **João** pela amizade cheia de saudade e, também, por ter contribuído com a impossível missão de recuperar meu HD, nas fases finais do curso de Mestrado. A **todos os outros amigos** que compreendem minha ausência, torcem por mim e me permitem ter a certeza de que tudo permanecerá igual, independentemente da distância.

Aos membros do GEIPEE-THC: **Evelyn, Karina, Camila B., Camila R., Rafaela, Guilherme, Larissa, Giu, Laura, Rafael, Suellen, Thais**; pelo compromisso, empenho e disponibilidade em participar de todo o processo de intervenção, desde a realização das filmagens até a participação efetiva nas aulas e confecções de materiais necessários ao último encontro. Sem vocês não teria sido possível, esse trabalho é nosso! Agradeço, também, por compartilharem comigo momentos significativos de aprendizagem acerca da educação de crianças à luz da teoria histórico cultural.

À **Tatiane** amiga de infinitas gargalhadas e que me faz caminhar com mais calma e serenidade. Obrigada por estar sempre ao meu lado, dividindo momentos de aprendizagem, diversão, angústias, nervosismo, lutas, felicidades e tristezas. Que possamos continuar juntas, até a aposentadoria na USP do Sul, sua amizade é essencial à minha vida! Te amo.

Ao **Rodrigo**, amigo tão especial que caminha comigo desde a graduação e sempre está disposto a nos ajudar. Agradeço pelos momentos de estudos, diversão, conversas sobre a vida, viagens, e por ter o privilégio de poder participar de sua história.

À **Janaína** com que muito aprendo sobre o difícil e prazeroso exercício de ser professor; por tamanha dedicação e disponibilidade em apoiar os trabalhos do GEIPEE-THC e, também, essa Pesquisa. Agradeço pela amizade construída e por poder compartilhar, de maneira cômica, as dificuldades da vida acadêmicas.

À **Suellen** por sua dedicação e compromisso durante o processo de intervenção. Obrigada por sua infinita paciência e compreensão e, também, por me ensinar que não devo ser sozinha; obrigada por tornar-se, para mim, única no mundo.

À **Thais Fracon** por tamanha paciência e disponibilidade em me apoiar em todo processo de realização desse trabalho. Aprendo muito com você e espero que possamos continuar juntas na busca por novos conhecimentos. As frases de incentivo em forma de senha da rede social tornaram o processo mais alegre, você foi criativa demais, adorei!!

À **Maiara Assumpção**, por me ensinar a acreditar no que quer que seja e, enxergar a vida de forma diferente, sempre! Dos momentos que partilhamos, durante sete anos, ainda trago comigo a sua forma simples de viver, que muito me encanta. Minha felicidade se resume na certeza de amizades como a sua. Obrigada por sempre me apoiar, por torcer por mim e por fazer parte da minha história. Estarei sempre aqui. E, agradeço por tamanha hospitalidade em sua casa, quando precisei estar em Maringá cursando disciplinas e participando dos grupos de estudos.

À professora **Denise Bueno**, veterana-mamãe, amiga, que continua participando da minha vida e sendo exemplo de determinação, força e bondade. Obrigada pela infinita paciência, por sempre estar disposta a me ajudar, por me ouvir, por rir e chorar comigo. Obrigada pela elaboração dos “n” sumários, desde a graduação até o doutorado. Desejo que continuemos juntas, pois você é muito importante pra mim.

Ao professor **Marcos Francisco** pelas conversas alentadoras, pelos momentos de intensa aprendizagem; pela leitura minuciosa do trabalho, pelas grandes contribuições no

capítulo de análise dos dados e, pela amizade construída.

Ao **Thiago** (Tio Chimú) pela participação na mostra de dança “Memórias do Quarteto Dançarino” e por ser um amigo tão especial, com quem muito aprendo sobre a divertida “arte de ser professor”.

À **Sylvia** grade amiga dos planos de “como fugir daqui”. Obrigada por estar sempre comigo, dividindo desde o apartamento até a sua família; obrigada por agüentar meus momentos de stress, choro e loucuras. Seu apoio, e o de sua família, foram essenciais para que eu concluísse mais essa etapa. Estaremos juntas, por tempo indeterminado, você, Malu e eu. Te amo!

Às amigas (**Claudinha, Larissa, Mayane, Natália, Naty MP, Yasmin, Yara, Turoló, Ferks, Veve, Thais, Flor, Dani, De, Karine, Thaize e Geysa**) que garantem a certeza de que tenho pessoas com quem posso contar, em qualquer momento e para o que quer que seja. Se eu peço um churrasco, vocês o fazem em 5 minutos, se eu peço uma “Casa de Brinquedos” vocês a constroem em menos de 5 horas. Obrigada por não medirem esforços para me apoiar nas invenções mais malucas; obrigada por entenderem minha ausência; obrigada por sempre estarem presentes. Sem vocês, não teria chegado até aqui; vocês são a tradução de uma amizade verdadeiramente feliz. Amo vocês.

Aos novos “amigos da greve” (**Núbia, Jane, Fran, Heck, Washington, Lindberg**) com quem muito tenho aprendido e compartilhado o desejo de um mundo mais justo. Vocês já são muito especiais!!

Aos funcionários da sessão de Pós Graduação: **Ivonete, Márcia, André, Cintia e Carina** pelo apoio necessário durante o curso de Mestrado.

À **coordenação e direção da APAE** (Pres. Prudente) pelo apoio na fase de composição do grupo de intervenção.

À **Olga, Stephen, Loretta, Hellen, Emmanuelle, Anitta, Bertha e Jean** por darem sentido a minha atividade de Pesquisa e por me ensinaram a acreditar nas possibilidades de transformação nos processos de Educação de sujeitos com deficiência. Agradeço também a seus familiares por tamanho compromisso e disponibilidade em participar da Pesquisa.

Aos **avaliadores da FAPESP** pelas contribuições apontadas nas correções dos relatórios de Pesquisa e, **a FAPESP** pelo apoio financeiro tão necessário à realização deste trabalho.

Em certas condições, com métodos de instrução convenientemente estabelecidos e com a diligência e a sistematização necessárias, mesmo as crianças de capacidade natural inferior podem seguir o programa de uma escola comum sem dificuldade e receber uma educação completa e convenientemente equilibrada no decorrer da qual essas capacidades se formam e se desenvolvem ainda mais. A própria escola exerce uma forte influência sobre o desenvolvimento. Seria um grande erro subestimar sua importância e considerar que as capacidades inatas definem o destino posterior das crianças. Seria um erro atribuir a um talento inferior inato as dificuldades encontradas pelas crianças durante sua educação (LURIA, 1974).

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) 167 pág – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

A pesquisa aqui relatada é vinculada à Linha de Pesquisa 3 “Infância e Educação”, do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT- UNESP/Presidente Prudente, com objetivo de investigar a importância da atividade da dança no processo de desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down e, simultaneamente, contribuir com as discussões acerca dos processos de inclusão escolar desses sujeitos. Toma como referencial teórico e metodológico a teoria histórico-cultural e os princípios do método materialista histórico dialético. Defendemos a necessidade de inserção social dos sujeitos com deficiência nas escolas regulares, a partir da efetivação de um trabalho educativo coletivo humanizador respaldado em processos de ensino e aprendizagem baseados na teoria histórico-cultural. Foram sujeitos da pesquisa 4 (quatro) crianças, entre elas duas com Síndrome de Down e duas sem deficiência intelectual, na faixa etária entre 8 e 12 anos. Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 20 encontros no interior do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas da FCT– Unesp/Presidente Prudente), devidamente orientados pelos membros do GEIPEE-THC (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e teoria histórico-cultural), no sentido de oferecer possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos, enfatizando a atividade da dança reconhecida como uma linguagem cultural que veicula, através dos gestos corporais, conteúdos materiais e simbólicos advindos da cultura humana e que apresentam significados sociais. Os resultados demonstram que a partir de um trabalho educativo planejado e intencional, que enfatize a apropriação cultural através da atividade da dança e valorize a ação do professor, torna-se possível a aprendizagem e desenvolvimento de funções psicológicas superiores de forma geral junto à crianças com ou sem Síndrome de Down. Concluímos que somente um trabalho dessa natureza, realizado no interior das escolas regulares de ensino, é que viabilizará formas efetivas de inclusão social dos sujeitos com deficiência na nossa sociedade.

Palavras chave: Síndrome de Down, Dança, Teoria Histórico Cultural, Desenvolvimento da Memória

SANTOS, A. A. N. The activity of dance as the possibility of social inclusion and development of higher psychological function memory in children with Down Syndrome. 2014. Dissertation (Education Master) 167 pág - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

ABSTRACT

The research reported here is linked to research line 3 "Childhood and Education", the Graduate Program in Education of FCT-UNESP / Presidente Prudente, in order to investigate the importance of dance activity in the process of development of higher psychological function memory in children with Down syndrome and simultaneously contribute to discussions about the processes of educational inclusion of these subjects. Takes as a theoretical and methodological framework to cultural-historical theory and principles of dialectical historical materialist method. The research supports the need for social inclusion of individuals with disabilities in regular schools, from the realization of a collective humanizing educational work supported in teaching and learning based on cultural-historical theory. Research subjects were four (4) children, including 2 with Down syndrome and 2 without intellectual disabilities, aged between 8 and 12 years. For implementation of the intervention process 20 meetings were held within the LAR (Laboratory of Recreational Activities Ludo-FCT-UNESP / Presidente Prudente), properly guided by members of GEIPEE-THC (Study Group, Intervention and Research in School Education and special historical and cultural) theory, in order to provide opportunities for learning and development of voluntary memory of the subject, emphasizing the activity of dance recognized as a cultural language that conveys, through bodily gestures, symbolic content and materials arising from human culture and who have social meanings. The results show that from a planned and intentional educational work that emphasizes cultural appropriation through dance activity and enhances the action of the teacher, it becomes possible learning and development of higher psychological functions in general in children with or without Down Syndrome. We argue that such work performed within regular schools will enable effective forms of social inclusion of individuals with disabilities in our society.

Keywords: Down, Dance, History Theory Cultural Syndrome, Development of Memory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenhos realizados pelos sujeitos participantes da Pesquisa, referente a atividade “Tchu-tchu-au”

Figura 2 – Cenário representativo da “Casa de Brinquedos”

Figura 3 – Foto do roteiro entregue aos convidados da “mostra de dança”

LISTA DE SIGLAS

APAE = Associação de Pais e Amigos

CENESP = Centro Nacional de Educação Especial

ECA= Estatuto da Criança e do Adolescente

GEIPEE-THC = Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e teoria histórico-cultural

LAR = Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas

LDB = Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB)

MEC = Ministério da Educação

ONU = Organização das Nações Unidas (ONU)

THC = Teoria Histórico-Cultural (THC)

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	18
1.1 Motivos, justificativas e objetivos	18
1.2 O caminho percorrido	27
II – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	30
2.1 Concepções sobre a relação entre “ensino/aprendizagem” e “desenvolvimento” em Vigotski.	38
III – FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA	47
3.1 Funções psicológicas superiores e seu processo de desenvolvimento	48
3.2 A especificidade do desenvolvimento da memória	54
3.3 Desenvolvimento histórico-cultural da memória	62
IV –DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA ATIVIDADE DA DANÇA DIANTE DESSES FENÔMENOS NA ESCOLA.....	68
4.1 Breves considerações sobre as concepções de “deficiência” e “inclusão” ao longo da história	72
4.2 Compreensões histórico-culturais acerca da deficiência e suas implicações para a educação e a escola.	80
4.3 A criança com Síndrome de Down: especificidades e interpretação histórico-cultural	86
4.4A atividade da dança no processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down	91
V – NOSSAS AÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO	98
5.1 Contribuições do método materialista histórico dialético para a investigação.....	98
5.2 O caminho metodológico.....	102
5.2.1 As ações do GEIPEE	102
5.2.2 Sujeitos, local de realização da pesquisa e aspectos éticos	103
5.2.3 Procedimentos e Instrumentos: o que planejamos.....	106
5.2.4 Procedimentos e Instrumentos: “o que” e “como” aconteceu	110
5.2.5 Análise dos dados	117
VI – OS DADOS E AS ANÁLISES: COMPREENDENDO O PROCESSO DE DENSENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA VOLUNTÁRIA E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN.....	120
6.1 O Processo de Intervenção	121
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
REFERÊNCIAS:	161

I – INTRODUÇÃO

1.1 Motivos, justificativas e objetivos

Esta dissertação atrela-se à Linha de Pesquisa 3 denominada “Infância e Educação”, do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT- UNESP/Presidente Prudente e decorre de investigações bibliográficas (teórico-conceitual) e empíricas. Nosso **objeto** foi o estudo da importância que a dança pode ter para o desenvolvimento daquilo que é propriamente humano: funções psicológicas superiores. Entre elas, elegemos a memória e entre o universo possível, os alunos com Síndrome de Down. Procuramos investigar o papel da atividade da dança, reconhecida como um objeto cultural simbólico, como possibilidade de desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças sob essa condição e, simultaneamente, discutir as possibilidades de inclusão escolar das mesmas.

O interesse pelos temas que nos propusemos a estudar dão continuidade a um trabalho formativo anterior, por isso consideramos oportuno iniciar esse trabalho com uma breve explanação acerca dos caminhos trilhados, desde a graduação em Educação Física, até o momento atual, para elucidar o processo histórico da formação acadêmica junto ao LAR (Laboratório de Atividades Ludo-recreativas) e junto ao GEIPEE-THC (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial - Teoria Histórico Cultural).

Em 2008, ingressei no curso de Educação Física na F.C.T. - UNESP/Presidente Prudente, trazendo uma pequena bagagem de experiências e conteúdos acerca da dança, atividade essa, que motivou minhas ações durante toda minha infância e adolescência. Afastei-me dos palcos carregando comigo todo aprendizado e admiração constituídos por tais vivências e, por acreditar nas inúmeras possibilidades de desenvolvimento que a prática da dança pode proporcionar, iniciei minhas atividades acadêmicas, com o objetivo de estudar esse objeto da cultura corporal.

Além disso, o processo histórico também me permitiu vivências junto a pessoas com deficiência. Tais situações me sensibilizaram a ponto de querer entender diversos aspectos do desenvolvimento de pessoas sob condições diferenciadas de desenvolvimento. A partir de então, passei a ter dois objetivos principais a serem alcançados em minha trajetória acadêmica: estudar a dança e suas contribuições para o desenvolvimento humano e,

simultaneamente, entender as diversas questões sociais e biológicas que se relacionam ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, em especial as crianças com Síndrome de Down.

Unir esses dois **objetivos** em um só foi a forma mais coerente que encontrei para que pudesse obter respostas e elaborar novas perguntas para discutir essa relação. Desde então: estudar a dança como possibilidade de desenvolvimento para sujeitos com Síndrome de Down, passou a ser meu principal objetivo.

Como fazer isso? Quais especificidades estudar? Por que estudar? Essas questões foram respondidas ao longo de um intenso processo de trabalho e estudo no período de graduação, quando comecei a participar de um Projeto de Extensão e Pesquisa, no qual realizava um trabalho de intervenção ludo-pedagógica com crianças com necessidades especiais de ensino. O referido Projeto acontecia e ainda acontece, nas dependências do LAR, e caracteriza-se como um dos espaços de atuação do GEIPEE-THC.

Nossas ações¹ desde então, permitiram observar e avaliar o quanto as dificuldades e limitações das pessoas com Síndrome de Down têm sido enfatizadas, no sentido de reconhecê-las como incapazes de obter um desenvolvimento satisfatório de suas potencialidades. Assim sendo, Silva e Kleinhans (2006) destacam que essa é caracterizada por um erro na distribuição cromossômica das células, apresentando um cromossomo extra no par 21, e por isso provoca certo desequilíbrio do funcionamento biológico, acarretando desarmonia no desenvolvimento e nas funções das células.

Os autores ainda afirmam que o sistema nervoso da criança com Síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais onde todos os neurônios são afetados em sua organização em diferentes áreas do sistema nervoso, acarretando alterações na estrutura das redes neurais e também nos processos funcionais da comunicação de um neurônio com o outro. A consequência dessas alterações atinge as consolidações das conexões neurais necessárias para estabelecer o funcionamento da atenção, memória e etc (SILVA & KLEIHANS, 2006).

Considerando essas afirmações, Voivodic (2004) afirma que o atraso no

¹ A partir desse momento passo a utilizar a primeira pessoa do plural (Nós), e justifico tal decisão por entender que esse trabalho, assim como todo meu processo de formação, aconteceu, sobretudo, porque estive junto aos membros do GEIPEE-THC, os quais contribuíram de diversas formas para que essa Pesquisa se efetivasse. Portanto, entendo que o trabalho é **nosso** e minha tarefa foi, apenas, estruturá-lo e sistematizá-lo.

desenvolvimento do sujeito com Síndrome de Down é evidente e os mesmos apresentam comportamento impulsivo e desorganizado, o que pode dificultar um conhecimento consistente do ambiente em que vivem. Contudo, Silva e Kleihans (2006) enfatizam que seus estudos não buscam camuflar as dificuldades que acompanham a pessoa com a referida Síndrome, uma vez que elas estarão sempre presentes, no entanto destacam que ao conhecermos as alterações inerentes à Síndrome de Down, será possível compreender a capacidade do organismo humano em se adaptar ao meio, isso porque a plasticidade cerebral está diretamente relacionada à qualidade e forma de estimulação que indivíduo recebe ao longo de sua vida.

Constatamos que a partir dos estudos do aparato biológico dos sujeitos com Síndrome de Down é possível identificar as diferenças genéticas que modificam a estrutura e funcionamento do seu organismo. Entretanto, nossa trajetória de trabalho, reflexões e estudos, pautada nos pressupostos teórico-filosóficos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural, permitiu-nos construir contraposições acerca das concepções que tomam por naturais o desenvolvimento humano, ou seja, concepções que enfatizam a determinação dos aspectos biológicos no processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos humanos tais como as afirmações que relacionam as dificuldades de aprendizagem vividas pelas crianças na escola como questões orgânicas do próprio indivíduo.

Diante dessas reflexões, demos o primeiro passo em direção às tentativas de desmistificar tais determinações biológicas acerca dos sujeitos com deficiência, especificamente os sujeitos com Síndrome de Down, considerando que a desordem cromossômica desses sujeitos não pode ser um impeditivo para a sua aprendizagem escolar e, por isso, defendemos nesse trabalho que, para além das anomalias cromossômicas, há que se possibilitar condições de aprendizagem diferenciadas para os sujeitos com Síndrome de Down. Assim, as respostas para as perguntas acima mencionadas, começaram a tomar forma numa direção histórico-cultural.

No ano de 2010, construímos um Projeto de Iniciação Científica, financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), que buscou contribuir com o estudo sobre o processo de construção e desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, especificamente a memória², a partir da atividade da dança, em sujeitos com Síndrome de Down (estudantes de uma APAE da região de Presidente Prudente). O citado projeto de pesquisa enfatizava a valorização das crianças Down como sujeitos sociais que necessitam de oportunidades diferenciadas de desenvolvimento e humanização.

Percorrido todo este caminho, no ano de 2011, estruturamos nosso Projeto de Mestrado a partir dos resultados obtidos na Pesquisa de Iniciação Científica, os quais nos permitiram pensar sobre a necessidade de inclusão dos sujeitos com Síndrome de Down em escolas regulares de ensino, pois constatamos que tais sujeitos, por freqüentarem, exclusivamente, escolas especiais de ensino, mantêm seu processo de desenvolvimento limitado à própria deficiência, uma vez que as crianças, na maior parte do tempo, relacionam-se com outras crianças também deficientes, fato que entendemos limitar o desenvolvimento de suas potencialidades numa outra direção.

Portanto, com a pesquisa aqui exposta, temos a intenção de ampliar a discussão realizada anteriormente, aprofundando-nos nos estudos sobre o desenvolvimento da memória voluntária em crianças com Síndrome de Down a partir da dança, e simultaneamente, analisarmos as relações sociais desses sujeitos para que possamos discutir acerca dos processos de participação, dos mesmos, em escolas regulares de ensino, isso porque defendemos, subsidiados na teoria histórico-cultural, que todo o ser humano precisa estar em relação com o outro mais experiente e diferenciadamente desenvolvido, para tornar-se gênero humano e construir sua singularidade.

Durante esse caminho de formação, encontramos estudos próximos a nossa temática, para que pudéssemos dialogar com os autores, no sentido de avançarmos juntos e contribuirmos com as pesquisas que intencionam possibilitar oportunidades diferenciadas de desenvolvimento a pessoa com deficiência de forma geral e, especificamente, com a criança com Síndrome de Down.

Os resultados dessa busca nos trouxeram inúmeros estudos do processo de desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down e das ações a serem realizadas junto

² A escolha da função psicológica superior Memória aconteceu após uma orientação acerca das intervenções ludo-pedagógicas, onde uma das professoras coordenadoras do grupo pediu para que eu conversasse com as crianças de forma mais lenta, pois eles tinham dificuldades para memorizar e internalizar os conceitos e regras das atividades de intervenção. Pensando nisso, e tomando essa informação empírica, motivei-me a entender um pouco mais sobre esses processos de memorização das crianças com Síndrome de Down e sobre a importância da memória para o desenvolvimento desses sujeitos. A partir daqui, pude saber “como” e “o quê” estudar.

a esses sujeitos na direção da sua educação. Entretanto, a maioria dos trabalhos é respaldada por teorias de caráter positivista que reconhecem o ser humano como um ramo das ciências naturais (SILVA, 2000) e que, portanto, limitam a compreensão do processo de desenvolvimento humano aos aspectos naturais, enfatizando as limitações decorrentes dos fatores biológicos e desconsiderando as possibilidades histórico sociais de superação das dificuldades impostas pela deficiência dos indivíduos.

Poucas são as pesquisas que se aproximam dos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural. Muitas delas citam L. S. Vigotski³ (1894-1936), mas, também, se apóiam em outras teorias que negam a compreensão do desenvolvimento do sujeito com Síndrome de Down como processo histórico e dialético, o que compreende necessariamente o reconhecimento da sua linha evolutiva, mas, sobretudo, uma dinâmica que depende de mediações sócio-históricas para que se estabeleçam a direção e o alcance a níveis mais elevados (culturais). Como exemplo disso, Amaral (1994) descreve dois tipos de deficiência: o primeiro é tido como um impedimento de origens biológicas que causam lesões cerebrais, seqüelas, impedimento motor e etc, e o segundo tipo, denominado deficiência secundária, estaria relacionado à incapacidade e às desvantagens que o sujeito apresenta se comparadas com outros indivíduos do seu grupo de convívio social.

Silva & Kleinhans (2006), avançam um pouco em relação às características dos sujeitos Down e afirmam que os mesmos apresentam diferentes biótipos e pequenas diferenciações no seu processo de desenvolvimento. No entanto, enfatizam que tais características genéticas não impossibilitam que os sujeitos participem da vida em sociedade.

Outros autores como Pueschel (1993); Ferreira (2008); Mustacchi (2009); Dalla Déa & Duarte (2009); Voivodic (2013) e Pimentel (2012) preocuparam-se em estudar o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down no sentido de orientar a atuação de pais e educadores durante a infância e adolescência dos sujeitos. Os estudos desses autores estruturam-se como guias de orientação, onde são expostas as causas genéticas da Síndrome, assim como as doenças cardíacas, oculares e respiratórias que podem ocorrer

³ O nome deste teórico pode ser grafado de diferentes formas. Nessa dissertação optamos por respeitar a as grafias utilizadas nas obras do autor.

devido a essa desordem cromossômica, e os limites e possibilidades de desenvolvimento e educação dos sujeitos com a Síndrome.

Embora destaquem que o sujeito deva ser estimulado de diversas maneiras e acompanhado por profissionais das áreas da saúde e educação, os autores também mencionam a importância do meio social para o desenvolvimento. Identificamos que o que ainda prevalece é apenas uma compreensão fragmentada acerca das pessoas com Síndrome de Down, uma vez que destacam aquilo que o sujeito não consegue fazer devido ao seu comprometimento biológico.

Sendo assim, podemos pensar que o fator orgânico ainda é predominante nas explicações utilizadas para compreender o sujeito com deficiência, e notadamente ele é da maior relevância. Contudo, não é possível que expliquemos a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas sob essa condição atentando-nos apenas a esse fator. Muitas vezes as concepções nele pautada constituem-se como pressupostos que prevalecem nas instituições que se dispõem a contribuir para com o processo de educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência, como acontece na maioria das escolas de educação especial (NASCIMENTO, 2011).

Não podemos menosprezar as contribuições de todos esses estudos, entretanto, devemos entendê-los como decorrentes de determinado momento histórico de prevalência das ciências naturais na explicação das deficiências de modo geral e especificamente da Síndrome de Down. Tais conceitos são carregados de valores adaptativos sobre as pessoas com deficiência, as quais são vistas como seres estranhos e anormais, que necessitam de caridade e proteção das pessoas para sobreviver. Fato decorrente de uma visão epistemológica de caráter positivista, como afirmamos, que enfatiza os aspectos orgânicos como determinantes na deficiência (GARCÍA & BEATÓN, 2004).

O movimento histórico acerca da pessoa com deficiência e sua forma de abordagem ao longo do tempo mostra que na antiguidade as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas e eliminadas do convívio social, e tais atitudes advinham de ideais morais da sociedade clássica, conforme afirma Miranda (2007).

Já na idade moderna, principalmente entre os séculos XVII e XIX ocorre o período de institucionalização da deficiência, onde predomina o modelo médico de atendimento aos sujeitos com algum tipo de deficiência, os quais eram segregados em instituições como

asilos, hospitais, internatos, ficando excluídos de relações sociais mais amplas.

Com o passar dos anos, adentrando no século XX, houve o desenvolvimento de escolas especiais que ofereciam uma educação específica aos indivíduos com deficiência (MIRANDA, 2007). Na década de 1970 iniciou-se um movimento de integração dos indivíduos com deficiência, o principal objetivo desse movimento era integrar os sujeitos em ambientes escolares e oferecer-lhes possibilidades educativas tal como aquelas oferecidas às pessoas não deficientes (MIRANDA, 2007).

Diante desses fatos históricos, podemos pensar que a concepção de deficiência e as formas mais elementares de exclusão dos sujeitos, são resultados dos diferentes modos de organização e convívio social ao longo dos séculos como nos afirma Barroco (2007), possibilitando uma compreensão histórica acerca das dificuldades da pessoa deficiente de forma geral e da situação das pessoas com Síndrome de Down em específico.

Com o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, assim como decorrente do avanço dos conhecimentos científicos acerca da deficiência e dos sujeitos deficientes, temos atualmente formas diferenciadas desse fenômeno e que permitem concepções mais elaboradas sobre a deficiência. Ainda assim, não podemos esquecer que a maioria das construções teóricas atuais, apresentam bases em pressupostos positivistas, os quais acabam por possibilitar visões limitadas acerca das pessoas deficientes na sociedade, assim como das formas de inclusão e intervenção educativa junto a esses sujeitos.

Considerando tal situação, defendemos uma discussão ampla sobre os processos de Inclusão educacional e social do sujeito deficiente, dada a necessidade de construção de formas objetivas e cientificamente elaboradas de educação voltadas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, para que as mesmas sejam respeitadas como sujeitos sociais, independentemente de sua condição física, intelectual ou social.

Na tentativa de contribuirmos com esses avanços, nos apoiamos na teoria histórico-cultural, representada por L. S. Vigotski (1866 - 1934), A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902- 1977), V.V. Davidov (1903-1998), P.I. Galperin (1902-1988), entre outros autores, constituída a partir do Método Materialista Histórico Dialético e demais pressupostos filosóficos e epistemológicos presentes na teoria marxista. Tal concepção teórica estuda os fenômenos verdadeiramente humanos, considera o desenvolvimento multilateral do psiquismo, na busca de entender a constituição histórica e cultural dos seres

humanos.

Os referenciais teóricos desta dissertação, ao fundamentar seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura, e valorizar a linguagem como um sistema de signos e significados sociais e mediadores da construção das funções psicológicas superiores, enfatizam que o sujeito humano, ao estabelecer relações significativas com os objetos da cultura e se apropriar dos signos culturais e seus respectivos significados, tem a oportunidade de avançar em seu processo de desenvolvimento na direção da sua humanização.

Considerando esse contexto, Vygotsky (1997, p.131), em seus estudos sobre a pessoa com deficiência, afirma que ao invés de definirmos esses sujeitos de forma generalizada, devemos observar as causas da sua deficiência, investigar como a própria criança consegue lidar com o fenômeno e, feito isso, devemos criar condições e apontar caminhos para que os educadores “lutem contra os defeitos dos quais sofrem os sujeitos” (BARROCO, 2007).

Ou seja, não devemos desconsiderar os fatores genéticos que acompanham a Síndrome de Down, mas avançar para além deles, e enfatizarmos a importância das relações sociais e apropriações culturais, defendidas pela THC, tomando-as como primordiais para o desenvolvimento do psiquismo humano.

A partir destas compreensões, afirmamos a importância das relações sociais e da atividade vital no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, atividade essa mediada pelo uso de instrumentos culturais, os quais são imprescindíveis para a construção deste processo de humanização.

Diante do que foi exposto e considerando a concepção teórica adotada para este trabalho, podemos afirmar que nos inquietamos com grande parte das produções e discussões que vem sendo realizadas acerca da temática da deficiência. Por isso a construção desse trabalho de pesquisa que tem a finalidade de contribuir para com o desenvolvimento do sujeito com deficiência de forma a enxergar a totalidade de sua existência, considerando o movimento histórico e social do qual esse sujeito faz parte na escola e na sociedade.

Para a efetivação dessa proposta, nos dispusemos a **estudar a relação entre a atividade educativa da dança e o processo de desenvolvimento psicológico, especificamente o desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down,**

pois entendemos que o trabalho educativo pode constituir-se em um dos momentos privilegiados para impulsionar o desenvolvimento humano, pois age como uma força motriz, de forma a incitar avanços qualitativos aos sujeitos que vivenciam tal relação.

A respeito da importância da escolarização e da mediação sócio-histórica que ela demanda e oportuniza, bem como o que dela resulta, Saviani (2000) nos afirma que o trabalho educativo consiste em produzir direta e intencionalmente nos indivíduos, as máximas produções históricas construídas pela humanidade. Nesse sentido, podemos pensar quanto o trabalho educativo, como o ensino da dança, pode se constituir como uma atividade mediadora que ao ser realizada de forma intencional e organizada, poderá garantir avanços ao processo de desenvolvimento de todos os indivíduos singulares.

Ao atentarmos para o estudo dessa relação, nos deparamos com alguns questionamentos para pensarmos criticamente o **problema** que norteia esta pesquisa e, são eles: o ensino da dança, com seus conceitos e conteúdos específicos, ao estar sendo contemplado no trabalho educativo do professor e considerando as mediações sócio-históricas de caráter instrumental, pode impactar o processo de desenvolvimento do psiquismo de crianças? Caso haja esse impacto, ele pode ser diferenciado para crianças com e sem Síndrome de Down, no que se refere ao desenvolvimento da função psicológica superior memória?

Temos como **hipótese** fundamental desse trabalho que a atividade da dança pode criar condições diferenciadas para a construção e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e especificamente da memória de crianças com Síndrome de Down, uma vez que entendemos que tais funções são construídas a partir das atividades sociais, históricas e culturais vividas e apropriadas pelos seres humanos ao longo de sua vida, conforme afirma Leontiev (1978).

Entendemos que se a atividade da dança ocorrer de forma orientada numa direção educativa humanizadora e se for devidamente trabalhada de forma lúdica, valorizando a ação do professor para a consolidação desse processo, poderá possibilitar considerável desenvolvimento psicológico para as crianças, sobretudo para a criança deficiente.

A frente desse cenário, formularmos nosso **objetivo** de pesquisa: **analisar o papel da atividade da dança, considerando-a como uma linguagem (simbólica)** corporal, bem como as expressões orais decorrentes da atividade coletiva, como possibilidades de

desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down e, simultaneamente, como possibilidade de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência.

Traçamos também, alguns **objetivos específicos** para que pudéssemos direcionar nossas ações para responder as perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, bem como avaliarmos as possibilidades de alcançar o objetivo principal de nosso trabalho. São eles:

- levantar as possíveis contribuições da atividade da dança coreografada e brincadeiras rítmicas e musicais, para o processo de inclusão escolar e construção da memorização voluntária em crianças com Síndrome de Down;

- ampliar os estudos acerca do processo de desenvolvimento da memória voluntária em crianças com Síndrome de Down considerando a atividade da dança como linguagem corpo(oral);

- investigar as possibilidades de construção de diferentes estratégias de caráter inclusivo, para o professor de Educação Física, a partir das atividades ludo-pedagógicas de dança para crianças com deficiência intelectual;

- discutir a importância dos processos de inclusão social e escolar das crianças com Síndrome de Down e sua inserção em classes regulares, na direção da crítica às instituições exclusivas de educação especial.

Enfatizamos que as inquietações sobre a temática da dissertação, as perguntas de pesquisa, a hipótese levantada e os objetivos propostos, como salientamos anteriormente, tiveram origem ao longo do nosso processo de formação acadêmica, questões essas que foram reconfiguradas a partir dos estudos da Teoria Histórico Cultural e motivam as nossas ações, como pesquisadores junto ao GEIPEE-THC, voltadas para a construção de uma educação efetivamente inclusiva e emancipadora.

1.2 O caminho percorrido

Feitas essas considerações, nos cabe agora elucidar o caminho que percorremos na tentativa de responder nossos questionamentos, ainda que com outras perguntas, e também alcançar nossos objetivos.

A dissertação é composta por três capítulos teóricos (II, III e IV), nos quais

apresentamos conteúdos que julgamos fundamentais para respaldar toda nossa discussão. Neles, estão alguns dos elementos principais da Teoria Histórico-Cultural que nos permitem compreender as relações sociais e a importância das mesmas para o desenvolvimento humano. Mais adiante, discorreremos sobre a Educação e o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down.

Em seguida, apresentamos dois capítulos (V e VI) para expor o movimento metodológico da Pesquisa e posteriormente a análise dos dados, feita com base em toda discussão teórico-metodológica apresentada anteriormente. Por fim, tecemos algumas considerações, como forma de sintetizarmos o trabalho e pensarmos sobre as contribuições que o mesmo poderá efetivar para o campo Educacional atual.

O primeiro capítulo teórico, intitulado “*Teoria Histórico-Cultural e Educação: Implicações no Processo de Desenvolvimento Humano*” tem o objetivo de apresentar os conceitos gerais da teoria que nos apoiamos, no sentido de entendermos alguns conceitos essenciais, tais como o conceito geral de desenvolvimento nas compreensões para os autores dessa teoria; a concepção sobre a relação entre ensino/ aprendizagem e “desenvolvimento” na THC; algumas considerações sobre o desenvolvimento da linguagem e o papel da motivação para a compreensão da produção de significados e da organização da atividade humana.

No segundo capítulo teórico (terceiro deste relatório), cujo título é: “*Funções Psicológicas Superiores e a Especificidade do Desenvolvimento Da Memória*” expusemos desde as compreensões acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em Vigotski, Luria e Leontiev e outros estudiosos da TCH, até as particularidades do desenvolvimento da memória voluntária, e como se dá esse desenvolvimento, a partir das relações sociais.

O terceiro capítulo teórico, referente ao quarto capítulo deste relatório, tem o título: “*Discutindo Deficiência, Inclusão e Síndrome De Down: Possibilidades Educativas da Atividade da Dança Diante Desses Fenômenos na Escola*” e versa sobre os conceitos de Deficiência a partir da teoria histórico-cultural, as discussões contemporâneas sobre inclusão, levantamento dos estudos atuais sobre a Síndrome de Down e, por fim sobre as interpretações científicas e histórico-culturais acerca dos fenômenos discutidos.

O capítulo V, intitulado “*Nossas Ações: O Caminho Metodológico*” refere-se a discussão sobre método filosófico e epistemológico que embasa nossa Pesquisa, bem como a metodologia de trabalho utilizada, os aspectos éticos concernentes a realização da Pesquisa, e uma breve discussão acerca da análise dos dados. Logo adiante, no capítulo VI, denominado “*Os Dados e as Análises: Compreendendo o Processo de Desenvolvimento da Memória Voluntária e As Possibilidades de Inclusão dos Sujeitos com Síndrome de Down*” apresentamos a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, o conteúdo do capítulo VII refere-se as considerações finais acerca de todo o processo de Pesquisa, bem como as possibilidades de contribuições do estudo realizado para o campo educacional atual focando o trabalho educativo do professor nesse processo.

II – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesse capítulo apresentaremos a teoria que fundamenta esse trabalho, explicitando os princípios teórico-metodológicos essenciais à nossa discussão. Para isso, iniciaremos com uma breve explanação histórica acerca do surgimento da Teoria Histórico Cultural e suas bases epistemológicas. Posteriormente destacaremos a forma como os autores compreendem o desenvolvimento humano e quais são os objetos fundamentais da psicologia, para que possamos compreender o homem em sociedade.

Discutiremos, também, os pressupostos do processo de ensino-aprendizagem presentes na teoria histórico-cultural, bem como a importância da motivação social para a efetivação de aprendizagens significativas que engendram desenvolvimento na vida dos indivíduos.

Começaremos nossa exposição enfatizando que a Teoria Histórico-Cultural teve sua gênese no início do século XX e seus principais pressupostos foram iniciados por Lev Sememovich Vigotski (1896-1934), que juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979) constituíram a chamada “Tróika”. O objetivo principal desse grupo era fazer uma revisão crítica e histórica acerca da situação da Psicologia como ciência, com o propósito de criar um novo modo de estudar e compreender os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988).

Para a investigação de tais fenômenos psicológicos, os autores constroem a referida teoria com fundamentação epistemológica no método materialista histórico e dialético. Portanto, a teoria marxista elaborada por Karl Marx (1818-188) e Friedrich Engels (1820-1895), apresenta os fundamentos filosóficos e metodológicos sobre os quais a Teoria Histórica Cultural se desenvolve, conciliando-se aos ideais de superação do sistema econômico capitalista na Rússia e ex União Soviética.

Nesse sentido, Duarte (2001) afirma que os estudos dos fundamentos filosóficos marxistas tornam-se indispensáveis para a compreensão do pensamento de Vigotski, ou seja, devemos ter a clareza que a Teoria Histórico-Cultural constrói-se com o objetivo de estudar e compreender o psiquismo humano sem apartá-lo das condições objetivas que sustentam sua construção (MARTINS, 2008).

Nas décadas iniciais do século XX a Psicologia russa e ocidental, assim como outras ciências, pautava-se em fundamentos idealistas ou materialistas, porém sem a historicidade que poderia explicar a constituição do psiquismo propriamente humano. O grupo de estudiosos russos e soviéticos organiza-se para o desvendamento de tal constituição e para explicar o desenvolvimento do mesmo. Compreende-se, então, que a partir destas bases filosófica e metodológica, a teoria vigotskiana objetiva superar a fragmentação da psicologia como uma área de conhecimento, assim como da própria fragmentação do seu objeto – situação preocupante e decorrente de fatores históricos - , buscando um enfoque metodológico que consolide uma psicologia geral.

Assim sendo, Vigotski (1999) construiu uma ampla e densa teoria acerca da formação social do psiquismo humano, apresentando diversos conceitos para se compreender o seu desenvolvimento numa perspectiva dialética e histórico-cultural.

Enfatizamos que o eixo que gera e organiza os conceitos dessa nova teoria, que passa a ser criada, é o historicismo, ou seja, o entendimento de que o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos deve ser compreendido como mediações entre o processo histórico e social e a vida dos indivíduos (ASBAHR, 2011). Segundo Asbahr (2011, p.25):

A compreensão do caráter histórico do psiquismo pode ser entendida como a revolução fundamental que Vigotsky fez na Psicologia. Na investigação do psiquismo humano, o ponto de partida é a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade desenvolve-se e nesse processo, desenvolvem-se os homens singulares.

Nesse sentido o tempo não pode ser compreendido apenas como “duração” que possibilitaria a maturação psicológica dos seres humanos, mas sim como tempo histórico objetivamente vivido e por cada indivíduo ao longo da sua existência. O tempo humano é a história concreta do indivíduo, reconhecida no movimento de construção da humanidade, que institui-se a partir da atividade produtiva, criadora e transformadora dos seres humanos em sociedade.

Outra tese importante da teoria histórico-cultural é que os fenômenos psíquicos tem origem social e, portanto, não devem ser reconhecidos como dados pela natureza humana e tampouco como fixos e imutáveis. Desta forma há que se

reconhecer o desenvolvimento histórico do psiquismo humano e sua relação estreita com a vida objetiva dos seres humanos.

Segundo Leontiev (1978):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual [...]. Para fazer deles as suas aptidões, 'órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante [...] num processo de comunicação. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

O autor enfatiza ainda que sem o processo educacional seria impossível a continuidade do progresso histórico, uma vez que "o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade". Só apropriando-se dos objetos culturais construídos pela humanidade, no decurso da sua vida, é que cada indivíduo adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978, p.282).

Uma terceira conceituação vigotskiana refere-se ao caráter mediatizado do psiquismo, em que os seres humanos devem ser compreendidos na interação com o mundo à sua volta e essa relação deve ser mediatizada pelos objetos criados pelos próprios homens tais como a linguagem, fato que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e diferencia definitivamente o psiquismo humano do psiquismo animal.

Frisamos que a diferença entre o psiquismo elementar e os processos psicológicos superiores evidencia-se com a utilização dos signos, instrumentos culturais especiais possibilitados pela linguagem e utilizados exclusivamente pelos seres humanos. Segundo a compreensão vigotskiana *signo trata-se de um estímulo criado artificialmente que torna-se um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das formas de regulação do comportamento, dentre outras funções psicológicas superiores, requerem a construção de um sistema de relações permeado por signos e significados engendrados na/pela cultura humana (VIGOTSKI, 2001).*

Compreendemos então, que o psiquismo humano e as características singulares dos indivíduos não são dados inatos, apenas decorrentes do equipamento e funcionamento biológicos, mas sim, produto das relações dos homens com o mundo e das relações que cada sujeito estabelece com o meio social, a partir das atividades socialmente mediadas nas

quais participa e considerando o movimento contraditório das relações sociais. Entendemos, portanto, que os indivíduos não se constituem de forma unilateral, somente com a herança do equipamento biológico ou da cultura, mas a partir de sínteses histórico-culturais que realizam ao longo de sua vida.

Vygotsky e Luria (1996, p.151) explicam que para estudar e entender o desenvolvimento psíquico do homem cultural se faz necessário, a priori, entender que tal processo de desenvolvimento combina três trajetórias que, segundo os autores, se resumem em: “evolução biológica, desde os animais até o ser humano”, a “evolução histórico cultural” e o “desenvolvimento individual de uma personalidade específica”.

Nesse sentido, os autores buscam superar as compreensões biogenéticas acerca dos estudos do desenvolvimento e do comportamento humano que defendem que as referidas trajetórias não devem ser estudadas em sua totalidade. Vygotsky e Luria (1996) afirmam que cada uma dessas trajetórias evolutivas – o desenvolvimento do macaco até o homem, do homem primitivo até o representante da era cultural e da criança até o adulto (enquanto formação do psiquismo) - seguem um caminho individual que passa por estágios específicos e idiossincráticos de desenvolvimento.

Com relação a essa questão Vigotski (1995) nos afirma que a apropriação da cultura origina formas especiais de desenvolvimento, modifica as funções psíquicas e faz com que o homem transforme suas forças naturais em formas culturais de comportamento. Portanto, enfatizamos que o homem é um sujeito social, e as condições históricas e culturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento (VIGOTSKI & LURIA, 1996).

Entendemos que é o processo ativo que vincula o homem à realidade objetiva e permite que ele desenvolva suas potencialidades e capacidades, apropriando-se do patrimônio humano-genérico e objetivando-se nos seus atos (MARTINS, 2008). Essas apropriações promotoras do desenvolvimento humano ocorrem por meio da atividade essencialmente humana, o trabalho, sendo a categoria atividade a orientação principal para a compreensão dos processos de desenvolvimento na Teoria Histórico Cultural, pois os autores fundamentam-se nas concepções marxistas de homem, que identificam o trabalho como atividade fundante da essência humana, como afirma Pelegrini (2012).

Para Marx, o trabalho humano:

É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento suas forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços, pernas cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio deste movimento sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p 149).

Pautado na filosofia marxista, Leontiev (1978) diz que o avanço para a vida social se dá por meio do trabalho e que ele pode modificar a natureza humana. Por isso, nos mostra que a atividade vital humana –o trabalho- é um processo pelo qual os seres humanos se relacionam com o mundo a sua volta, com o objetivo de satisfazer suas necessidades (LEONTIEV, 1978).

Para o autor, a partir da atividade, o homem avança suas condições de mera adaptação à natureza e age com o objetivo de modificá-la, pois ao transformar a natureza, cria objetos e instrumentos que se tornam mediadores de suas ações no meio social em que vive e dessa forma, o homem pode avançar qualitativamente em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

Essas considerações implicam a afirmar que o homem diferencia-se dos outros animais por poder construir, a partir da atividade, instrumentos, signos, símbolos, linguagem e consciência, avançando a sua condição filogenética e deixando de ser dirigido apenas pelas leis biológicas.

Segundo Nascimento (2010, p. 77):

A atividade passa a ser o elemento mediador entre as circunstâncias materiais e objetivas e as ações do sujeito. É através da atividade, nela e por meio dela, que as condições objetivas da vida (as relações sociais) se manifestam para cada sujeito. Porque somente estando em atividade, ou mais precisamente em um conjunto de atividades relacionadas entre si, é que os sujeitos irão ocupar um determinado lugar e um papel nas relações sociais, que assim, irão efetivamente exercer um lugar determinante em suas vidas. A categoria atividade torna-se, assim, a categoria central ou a unidade de análise da formação das funções psicológicas superiores e da personalidade de cada sujeito.

Como vimos, a atividade é uma das formas de **apropriação** humana e que permite ao homem avançar em seu desenvolvimento, entretanto enfatizamos que esta relação do homem com o mundo, que se dá a partir da atividade, não acontece de forma direta. Asbahr (2011) afirma que a atividade humana é sempre mediada pelos instrumentos e objetos construídos pelos próprios homens em atividade e que tal fato gera outra concepção central

da teoria histórico-cultural, que é a definição de um psiquismo de caráter mediatizado.

A atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, tem como característica fundamental a mediação dos instrumentos e dos signos, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade (VIOTTO FILHO, 2007).

Este processo de **apropriação**, a partir da relação com os instrumentos sociais, pelo qual o indivíduo traz para si (faz tornar próprio) uma característica pertencente ao objeto (cultural ou material), não se dá de forma isolada, ele precisa ser mediado por alguém que domine as características do objeto, que mediará o processo de ensino-aprendizagem e o domínio, pelo indivíduo, do objeto. Tal processo se configura enquanto uma atividade educativa, como afirma Oliveira (1996), sendo que para a autora, o homem vai se tornando cada vez mais humano na medida em que se apropria dos produtos do trabalho humano através da sua prática social.

Este processo educativo, de forma mais ampla, pode ser entendido como o próprio processo de humanização, tendo que através da mediação de atividades sociais de apropriação/objetivação, trabalho educativo, construção e utilização de objetos, enfim, através da “atividade” é que cada membro da espécie humana se humaniza.

Duarte (1993) afirma que:

a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, apropriação das características humanas objetivadas, e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero humano é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da auto-construção humana (p. 18).

Para o autor cada ser humano ao nascer, situa-se num determinado espaço social e vivencia determinado tempo histórico, sendo que para participar efetivamente desse processo e produzir sua existência, precisa se objetivar ou seja, tornar as objetivações humanas parte do seu ser. O ser humano, portanto, não se objetiva sem a apropriação das objetivações que já foram construídas pela humanidade e, segundo Duarte (1993) é nesse processo que cada sujeito humano se insere na história.

A relação entre apropriação e objetivação se realiza a partir de determinadas condições históricas objetivas, sendo que é nessa relação que ocorre a formação do gênero

humano e de cada indivíduo singular como afirma Duarte (1993). Compreendemos que a atividade humana não é limitada à sobrevivência física dos indivíduos, mas sim, aquela que consegue reproduzir o gênero humano e garantir as condições materiais para a construção do gênero humano.

Os seres humanos, ao produzirem os meios de sua existência, o fazem por meio de atividades teleológicas e intencionais, com objetivo de atender às suas necessidades e assim humanizam-se. À medida que transformam a realidade objetiva (natureza material), transformam a sua subjetividade ou seja; é no processo de apropriação e objetivação que cada ser humano se constrói e, simultaneamente, constrói o gênero humano.

Oliveira (1996, p.16) afirma que através dessa relação entre apropriação e objetivação "vão sendo produzidas cada vez mais novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais ao serem satisfeitas criam outras novas necessidades". Por isso essa relação, reconhecida como dinâmica da atividade vital humana, concretiza-se a partir de condições determinadas pela atividade realizada pelas gerações precedentes ou seja, os seres humanos se objetivam a partir da apropriação das circunstâncias existentes na própria realidade.

Neste sentido, ao entendermos o desenvolvimento humano caracterizado pela atividade vital e consciente, que permite a construção do pensamento e da linguagem, e que acontece de forma mediada por instrumentos e objetos criados pelos próprios homens, podemos chegar a uma das preocupações centrais das investigações de Vigotski (1997), qual seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O autor afirma que:

O estudo da história da formação das funções psíquicas superiores na ontogênese e na filogênese como formações constituídas sobre a base de funções psíquicas elementares, que atuam de forma mediada através de instrumentos psicológicos, se converteu no tema central de suas investigações (VIGOTSKI, 1997, p.463).⁴

Tal fato acontece porque Vigotski e seus colaboradores e continuadores se contrapõem às propostas de estudos da Psicologia que reduziam o desenvolvimento humano apenas ao funcionamento biológico do organismo, desconsiderando toda essa forma de apropriação cultural, por meio da atividade. Vygotski (1995) superou essas visões no sentido de mostrar que os processos psíquicos humanos não se desenvolvem

⁴⁴ A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa..

naturalmente, como se fossem estruturas apenas internas que amadurecem com o passar do tempo.

Sendo assim, o autor defende que devemos compreender tudo aquilo que é próprio da conduta e do psiquismo do homem, aquilo que é especificamente humano, como produto das relações sociais humanas. Por esse motivo, seus estudos centraram-se nas preocupações com a utilização de instrumentos e signos como estímulos-meio e instrumentos psicológicos – a formação da linguagem, dos conceitos - ações essas, que por meio da atividade vital, podem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A necessidade de socialização dos objetos culturais, e do estabelecimento, portanto, do processo educativo, fez surgir outro elemento essencial no desenvolvimento das faculdades superiores humanas, a linguagem. Petrovski enfatiza a importância do desenvolvimento e papel da linguagem, quando afirma que:

[...] através da aquisição da linguagem que cada homem utiliza a experiência acumulada pela sociedade na sua prática e pode adquirir conhecimentos sobre situações e fatos com os quais nunca se deparou pessoalmente (PETROVSKI, 1980, p.81).

Diante disso, Luria (1991) ressalta que a linguagem possibilita o desenvolvimento da consciência, pois permite ao homem assimilar experiências construídas historicamente e socialmente, fazendo com que o sujeito domine um conjunto imensurável de conhecimentos, modos de comportamento, habilidades e capacidades, fatos estes que jamais poderiam ser construídos sem que houvesse as relações interpessoais, as relações mediadas socialmente.

Ao se reconhecer a linguagem como um sistema de signos e significados sociais e mediador da construção das funções psicológicas superiores e da consciência humana, enfatizamos que o sujeito humano ao se apropriar dos signos da cultura, e seus respectivos significados, tem condições de orientar de forma consciente sua maneira de ser e agir na sociedade. Para Vigotsky (1995), o signo, como um objeto cultural, cria as condições sociais para o domínio da conduta humana.

Portanto, podemos pensar que é somente a partir desse processo de inter-relações psíquicas, que o sujeito irá realizar a interiorização dos signos veiculados no plano social e construir seu psiquismo no plano particular, numa direção assumida em seu desenvolvimento do plano inter psíquico ao intrapsíquico.

Em síntese, mostramos até aqui que os autores da Teoria Histórico-Cultural fundamentaram seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura, valorizando o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva e, nesse processo, privilegiaram a linguagem socialmente construída, como um sistema de signos e mediador por excelência, da construção das funções psicológicas superiores.

Consideramos que a partir dessas concepções, avançaremos as discussões neste trabalho e enfatizamos que a explanação dos conceitos principais, fundadores da Teoria Histórico Cultural foi, realizada com objetivo de apresentar e esclarecer os fundamentos que orientam nossa Dissertação.

Dessa forma, seguiremos, ainda nesse capítulo, com a concepção de desenvolvimento e aprendizagem proposta pela teoria histórico-cultural, a qual respaldará nossa discussão, nessa Dissertação, acerca da “relação entre um processo educativo de ensino a partir da dança e o desenvolvimento de uma função psíquica superior, a memória em crianças com Síndrome de Down”, como citamos na introdução do trabalho.

Tais conceitos também contribuirão com nossas discussões posteriores acerca dos processos de inclusão dos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que entendemos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece a partir das relações sociais com sujeitos mais desenvolvidos, e acreditamos ser, esse, um ponto importantíssimo a ser pensado quando dialogamos sobre os processos de educação e inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino.

2.1 Concepções sobre a relação entre “ensino/aprendizagem” e “desenvolvimento” em Vigotski.

Afirmamos, anteriormente, que Vigotsky e seus continuadores, buscaram compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, considerando as relações sociais como promotoras do desenvolvimento psicológico, no sentido de garantir a formação da consciência e personalidade dos seres humanos.

Diante disso, os autores se preocuparam em estudar questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil, enfatizando o processo educativo como principal força promotora do desenvolvimento das crianças.

Consideramos importante a exposição das concepções acerca dessa relação desenvolvimento/aprendizagem, nesta dissertação, pois nos preocupamos com as concepções que tomam por natural esses processos e afirmam que eles acontecem de formas distintas, desconsiderando as relações sociais das quais os sujeitos fazem parte.

Com esses conceitos apresentados, queremos direcionar nosso texto, no sentido tornar compreensível o quanto a atividade humana, no caso o ato educativo e intencional, mediado pelo professor, contribui para o desenvolvimento humano de forma geral e da criança na escola em específico.

Ao preocupar-se com o desenvolvimento das crianças, Vigotsky (1991) debruçou-se sobre estudos de diversas vertentes epistemológicas, tais quais as maturacionistas, ambientalistas e interacionistas, com o objetivo de superar, por incorporação, essas concepções, o autor fez rigorosos estudos acerca do desenvolvimento humano, se apropriou dele, não desconsiderou o que já haviam feito, entretanto avançou no sentido de superar as concepções que compreendiam o desenvolvimento humano de forma fragmentada.

Saviani (2000) nos esclarece que essa discussão origina-se no bojo da superação da lógica formal pela lógica dialética, a qual não dispensa e nem exclui a lógica formal em suas análises, mas utiliza de seus princípios para a sua superação. Portanto, quando dissemos que o objetivo de Vigotski foi o de superar por incorporação as concepções maturacionistas, ambientalistas e interacionistas, entendemos que o autor se apropriou do construído, considerou os aspectos pertinentes e avançou, a partir da lógica dialética, às compreensões acerca do tema estudado.

Procurando soluções para superar tais concepções, às quais nos referimos a, o autor afirmou que:

O conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua {84:} vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear do desenvolvimento” (VIGOTSKI,

1989, p. 83-84).

Essa citação nos mostra os principais pontos relacionados ao desenvolvimento humano que são criticados por Vigotski e seus colaboradores. E, a partir disso, podemos entender que o desenvolvimento não é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas; na realidade as mudanças no desenvolvimento são integradas, interligadas e não se distanciam do processo de aprendizagem.

Ao criticar tais teorias, Vygotsky e Luria (1996) realçam pontos importantes a se pensar quando o assunto é o desenvolvimento infantil. Um deles é que não podemos enxergar a criança como um adulto em miniatura. Os autores escrevem que não se deve “encolher o adulto, torná-lo mais fraco, diminuir suas habilidades e fazê-lo um pouco menos inteligente” para que se tenha a ideia da criança, do desenvolvimento infantil seja compreendido (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 152).

Desde o nascimento até os anos iniciais, os autores destacam que, a criança passa por metamorfoses e, enfatizam que os atributos mais importantes que afetam o desenvolvimento da criança estão presentes nesse período de mudanças, apropriações e aprendizagem, considerando as relações com o meio social (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

Avançando as discussões, é possível compreender que a criança se desenvolve rapidamente e progride e constrói novas formas de atividades. Se comparado o seu desenvolvimento com o do adulto, tem-se um ritmo veloz de transformações que se processam em curto espaço de tempo. Portanto, são desenvolvidas novas habilidades, novas formas de pensamento e novas atitudes em relação ao mundo. Nesse sentido, ao analisarem o psiquismo infantil, os autores, consideram que a criança se desenvolve e torna-se reequipada. Salientam que esse reequipamento é causador do maior desenvolvimento e mudança que se pode observar na criança à medida que se relaciona, aprende e passa a ser um adulto cultural (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

A partir desses pressupostos, Vigotsky (1995) constata a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, pela qual toda função psicológica aparece inicialmente como categoria intersíquica (no plano social) e, em seguida, interiormente, como categoria intrapsíquica.

Vygotski (1997, p.90) afirma que:

Qualquer um dos sistemas a que me refiro recorrem a três etapas. Primeiro, a interpsicológica: eu peço, você executa; depois, a extrapsicológica: começo a dizer a mim mesmo, e logo a interpsicológica: dois pontos do cérebro, que são estimulados desde fora, tendem a atuar dentro de um sistema único e se transformam em um ponto intracortical.⁵

Nesse sentido, o autor coloca que todas as funções superiores não são produto da história da filogênese, mas são relações interiorizadas a partir do que foi vivido socialmente, e assim podem se constituir como o fundamento da estrutura da personalidade humana (VIGOTSKY, 1995).

Na escola, a partir da ação mediadora do educador, tais funções psicológicas podem ser potencializadas, pela via do acesso e apropriação do saber e das experiências historicamente acumuladas, pois bens culturais acumulados pela humanidade são imprescindíveis para a efetivação do processo de humanização dos sujeitos.

Quando evidenciamos a ação do educador no desenvolvimento das crianças, e tomamos as concepções histórico-culturais de desenvolvimento e aprendizagem, trazemos as palavras de Vygotsky (1991) ao enfatizar que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções culturalmente organizadas' (VIGOTSKI, 1991, p.101).

Portanto, os educadores devem organizar as formas de aprendizagem, a partir de um trabalho pedagógico planejado e adequado às fases de desenvolvimento dos sujeitos, no sentido de garantir o avanço em seu desenvolvimento. Vygotsky (2001, p. 484) afirma que “a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis”.

⁵ A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa.

Nesse sentido, Vygotsky (1988) nos permite compreender que uma boa aprendizagem é aquela que antecipa e movimenta o desenvolvimento. Ou seja, os conteúdos escolares, as mediações culturais, devem ser sistematizados na intenção de formar na criança, aquilo que ainda não está formado, a partir de seu desenvolvimento atual, para que ela possa elevar seu nível superior de desenvolvimento.

E para fundamentar essas afirmações, trazemos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tão enfatizado pelos autores da escola vigotskiana. Diante disso, nos afirmam que:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até ao momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKY, 1991, p. 44).

Em síntese, entendemos que existem dois níveis de desenvolvimento que estão em relação, e são eles: o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. Sendo o primeiro, caracterizado como o estágio de desenvolvimento psíquico o qual o sujeito se encontra, que já conseguiu formar até o momento, e o segundo nível, o proximal, refere-se aquilo que ainda poderá ser aprendido pela criança, a partir da relação com um sujeito mais experiente. No caso de nossa pesquisa tivemos o professor/pesquisador e as outras crianças sem deficiência que participaram das atividades de intervenção no processo de pesquisa.

Por esse motivo é que destacamos o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” como fundamental para embasar e impulsionar nossas discussões acerca dos processos de desenvolvimento e inclusão dos sujeitos deficientes, discussão que será apresentada no quarto capítulo desse trabalho.

É importante esclarecer que defendemos que todo o ser humano, deficiente ou não, precisa estar em relação com o outro para tornar-se gênero humano e desenvolver a sua singularidade de forma multilateral. Para isso, devemos buscar a efetivação dos processos de inclusão, em suas dimensões políticas, sociais e estruturais, na escola atual, como temos defendido.

Pensando no sujeito com deficiência, o qual apresenta em seu desenvolvimento algumas dificuldades cognitivas e motoras, enfatiza-se que os mesmos devem ter oportunidades diferenciadas, a partir da relação com o outro mais experiente, para que encontrem condições de avançar qualitativamente em seu processo de desenvolvimento e humanização. Vigotsky (1997) nos afirma que a partir da estimulação das potencialidades humanas, a partir do trabalho educativo coletivo, é possível que o sujeito com deficiência encontre condições de desenvolver capacidades, habilidades, assim como diferentes funções psicológicas, para que então possa superar as suas dificuldades.

Diante de todas essas colocações acerca do processo de desenvolvimento e da necessidade de uma organização do ato educativo para que o mesmo possa promover a aprendizagem/desenvolvimento nos sujeitos, devemos pensar que a atividade escolar deve ser planejada com tarefas que contemplem o interesse dos alunos, e que essas tarefas venham ao encontro de suas necessidades sociais, para que cada sujeito possa atribuir sentidos as suas ações/atividades (BASSAN, 2008).

Assim, devemos buscar compreender a importância da *motivação* que tem um papel fundamental de orientação pessoal para a realização de uma atividade, pois, segundo Marino Filho (2011, p.123):

Se a necessidade é estruturante da atividade, a motivação, por sua vez, indica as possibilidades de efetivação da atividade, ou a forma como essa se desenvolverá. Portanto, os aspectos sobre a formação de motivos tornam-se importantes na atividade pedagógica, para que se possa articular a formação de sentidos para a vinculação com a atividade escolar.

O autor ainda afirma que a *motivação* está ligada às atividades psíquicas e motoras dos sujeitos, sendo compreendida como um “*conjunto de ações de orientação*” a essas atividades (MARINO FILHO, 2011, p. 124). Podemos afirmar que a categoria *motivação* torna-se fundamental, a partir do momento em que nos preocupamos em resolver questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico, uma vez que é tida como base da “*atividade viva e psíquica*” (MARINO FILHO, 2011, p. 124).

Para que a *motivação* aconteça como forma de orientação, “é necessário coordenar as possibilidades concretas de realização (da atividade) para que o sentido da ação concorde com os objetivos da atividade” (MARINO FILHO, 2011, p. 124) e, nesse sentido, devemos pensar nas atividades educativas que serão planejadas pelo professor.

Acreditamos que a partir de uma atividade de ensino estruturada intencionalmente, tais como as atividades ludo-pedagógicas que temos desenvolvido nos trabalhos do GEIPEE-THC, cujo objetivo é garantir os motivos de orientação pessoal de cada sujeito da intervenção, não de forma espontaneísta, mas de forma planejada, seja possível viabilizarmos o avanço no desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

Desta forma, entendemos o quanto é necessário o planejamento de ensino junto às crianças na escola, de modo a superar concepções conservadoras de aprendizagem que se estruturam a partir de compreensões ahistóricas de desenvolvimento humano em que o sujeito se mantém restrito às suas próprias limitações, como identificamos nas escolas especiais de ensino.

Outros conceitos vigotskianos também são fundamentais para o planejamento e ação das/nas atividades educativas e enfatizamos, sobretudo, os conceitos de **motivo**, **sentido** e **significado**, assim como a compreensão da importância das relações sociais afetivas. Tais conceitos foram estudados, no contexto educacional atual, por autores histórico-culturais brasileiros como Asbahr (2011), Marino Filho (2011), Nascimento (2010) e Moura (2010) que discutem o planejamento da *atividade orientadora de estudo*, segundo a teoria histórico cultural.

Entretanto, não nos aprofundaremos nas discussões desses conceitos, uma vez que devemos contemplar em nossa Dissertação os conteúdos relacionados aos processos de desenvolvimento da memória em crianças com Síndrome de Down. Todavia, queremos enfatizar que o planejamento das nossas atividades de intervenção para a efetivação dessa dissertação de mestrado, foi elaborado a partir da discussão teórica e da contribuição dos referidos autores, como também, considerando a categoria atividade proposta por Leontiev (1978).

Fazemos esses esclarecimentos porque, como justificamos anteriormente, as atividades devem ser planejadas no sentido de promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, fato esse, que vai ao encontro do nosso objetivo, como também da compreensão de que é somente a partir da atividade prático-teórica, da apropriação cultural e das relações sociais com sujeitos mais experientes, que podemos possibilitar o desenvolvimento e a humanização dos sujeitos humanos numa direção multilateral.

Em suma, ao apresentar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e citarmos, de forma breve, a importância da organização da atividade de ensino para a efetivação desse processo, considerando os pressupostos da teoria histórico cultural, queremos enfatizar a importância dessa discussão para pensarmos formas efetivas que contribuam para o processo de educação dos alunos com Síndrome de Down no interior da escola.

Este capítulo, de forma geral, teve o objetivo de explicitar os princípios teórico-metodológicos essenciais à nossa discussão, para que possamos compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem humanos, tendo em vista oferecer novas direções ao trabalho do professor e as ações dos alunos na escola, no sentido de pensarmos um ensino que produza desenvolvimento e possa ser acessível a todo e qualquer indivíduo, seja ele deficiente ou não.

Essa discussão apresenta-se importante no cenário atual em que se apresenta a escola, principalmente a escola pública, porque a escola brasileira passa por grandes problemas na efetivação do processo de escolarização das crianças e jovens, sobretudo no que se refere às questões do ensino e da aprendizagem. Temos crianças e jovens frequentando instituições escolares que não garantem condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento (ASBAHR, 2011).

Outra questão importante a ser aventada é que a escola está inserida em uma sociedade de classes e, portanto, submetida a processos de fragmentação e esvaziamento do conhecimento científico, levando os estudantes à formação para o mercado de trabalho, onde o mesmo será mero sujeito de reprodução da lógica do capital e de manutenção das relações sociais capitalistas (PELEGRINI, 2012; NUNES, 2013).

Por esse motivo, enfatizamos a importância da teoria histórico cultural para o avanço da educação e da escola atual, pois os estudos vigotskianos subsidiam a construção de uma nova educação voltada a emancipação humana, no sentido de formar um novo homem para uma nova sociedade, uma sociedade igualitária que supere a capitalista.

Sendo assim, essa teoria nos possibilita compreender cada ser humano de forma histórica e social e na sua totalidade, superando, portanto, concepções ahistóricas de desenvolvimento, as quais deixam resquícios no processo de escolarização e educação nos dias atuais (BARROCO, 2012).

Sendo assim, no próximo capítulo, daremos continuidade ao trabalho com a apresentação do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, simultaneamente, apresentaremos as especificidades do desenvolvimento da memória voluntária, nosso objeto principal de estudo nessa dissertação.

Enfatizamos, portanto, que somente a partir da compreensão histórico-cultural de conceitos como atividade vital humana, atividade educativa intencional, mediação de instrumentos e signos, objetivações e apropriações humano-genéricas e relações sociais humanizadoras, será possível a superação de visões que restringem o processo de desenvolvimento humano a relações diretas com os estímulos ambientais e sociais e que limitam a aprendizagem a processos de treinamento e condicionamento da criança, como tem acontecido, de forma geral, em escolas especiais de ensino.

Desta forma, o processo de desenvolvimento da criança deficiente, ao ser reconhecido numa perspectiva histórico-cultural, colocará de vez a criança como protagonista de sua história, a qual será compreendida na sua totalidade humana e não exclusivamente como deficiência humana. Assim, acreditamos ser possível diluir estigmas históricos, que relacionam deficiência com incapacidade e, simultaneamente, valorizar as potencialidades de cada ser humano.

III – FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

As diversas funções (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) não se desenvolvem umas ao lado das outras como um monte de ramos postos em um recipiente, nem sequer crescem como diversos ramos de uma mesma árvore, unidas por um tronco em comum. No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou líder é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualiza, se reorganiza sobre a base do pensamento em conceitos (VYGOTSKI, 1996, p. 119).⁶

Nesse capítulo apresentaremos os conceitos relacionados às funções psicológicas superiores enfatizando, de antemão, que buscamos entender o desenvolvimento do psiquismo humano numa direção materialista histórico dialética, que considera o todo da complexidade psíquica, com propriedades e qualidades peculiares e específicas, que devem ser vistas em relação e não a partir do simples agrupamento de qualidades particulares (VIGOTSKY, 1995).

A epígrafe escolhida para iniciar esse capítulo demonstra, de forma clara, a concepção dialética do processo de desenvolvimento psíquico humano. Para reforçar essa discussão trazemos as afirmações de Martins (2011), para elucidar que:

[...] o curso de desenvolvimento de cada uma das funções [psíquicas] e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

É a partir desse entendimento que continuaremos expondo os elementos teóricos que julgamos necessários às análises de nossos dados e da pesquisa que desenvolvemos junto às crianças com síndrome de Down. As afirmações, referidas acima, também nos dão suporte para justificar a importância de compreendermos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores antes de iniciarmos os estudos acerca das especificidades do desenvolvimento da memória, isso porque, como já dissemos, não é possível estudar o

⁶ A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa.

desenvolvimento do psiquismo humano de forma fragmentada, uma vez que todo esse processo se constitui dinamicamente e como um sistema interfuncional (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, vamos tentar entender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e simultaneamente, discutiremos questões relacionadas aos estudos da memória especificamente, sobretudo pela importância desta função psíquica para a comunicação e desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down.

3.1 Funções psicológicas superiores e seu processo de desenvolvimento

Até o momento, com os dois primeiros capítulos dessa Dissertação, tivemos o objetivo de esclarecer as bases epistemológicas e a concepção de desenvolvimento que fundamenta nosso trabalho. A partir desses pressupostos que continuaremos nossas discussões acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois entendemos que o homem é um ser social e seu desenvolvimento não depende apenas de seu aparato biológico, mas sim, e, sobretudo, das relações que ele estabelece no seu meio social.

Portanto, entendemos que para compreender adequadamente a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ser humano, faz-se necessário entender o conceito de estrutura psicológica desenvolvido por Vigotsky (1995). O autor considera dois tipos de estruturas, sendo elas as naturais e determinadas pelas peculiaridades biológicas do psiquismo e as estruturas superiores que originam-se a partir do desenvolvimento cultural do sujeito.

No bojo dessa discussão Vigotsky (1995) define dois tipos de funções psicológicas nos seres humanos, denominando-as de *funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores*.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1995, p.121).

Embora o autor nos mostre dois tipos de funções psicológicas, nos explica que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores não exclui os processos elementares, pois não há como fazer dissociação entre natural e social, uma vez que o funcionamento biológico é base para que aconteçam todas as apropriações culturais. O que ocorre é que:

As funções psíquicas superiores fazem um sistema geneticamente distintivo, embora com estruturas heterogêneas; um sistema distintivo e construído sobre diferentes bases que as funções naturais. O fator básico e distintivo do sistema que permite determinar se um processo psíquico é ou não superior é o tipo de funcionamento e a comunidade de origem das estruturas. A principal característica genética no plano filogenético é que estas funções não vão se formando como produto da evolução biológica, mas no desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta. No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediatos (signos) que conferem a ação um caráter igualmente mediato. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que não cumpriam as funções naturais (VYGOTSKI & LURIA, 2007, p. 47).⁷

Portanto, podemos pensar que o que acontece, de fato, é um domínio das formas superiores de desenvolvimento do psiquismo sobre as formas elementares, isso devido às condições objetivas de apropriação dos objetos culturais e das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, fato que resulta de uma superação por incorporação das estruturas elementares em direção às estruturas superiores, conforme nos esclarece Almeida (2008).

De acordo com Vygotski e Luria (2007, p. 72, grifos dos autores), podemos compreender que:

Para estudar o desenvolvimento da criança, partimos de que este avança através de uma profunda transformação da estrutura do comportamento infantil e de que a criança não só muda em cada nova etapa a forma de reação, sendo que produz esta reação de maneira, em grande parte, diversa [e] usando novos meios de comportamento e substituindo umas funções psíquicas por outras [e que], antes de tudo, o desenvolvimento segue a linha da *ação mediada* das operações psíquicas enquanto que, nas primeiras etapas procedia mediante as formas diretas de adaptação.

Entendemos que ao pensarmos no desenvolvimento da criança, a complexidade

⁷ A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa

crescente das formas de comportamento infantil se efetiva nas mudanças e nos processos de construção de uma tarefa a ser realizada pela criança. Nesse movimento, sistemas psicológicos que anteriormente não estavam diretamente relacionados na realização de determinada operação, passam a ser considerados e se fazem presentes na reconstrução do processo psíquico da criança (VYGOTSKI & LURIA, 2007).

Desta forma, podemos identificar que, segundo Vygotski e Luria (2007, p.72):

Um mecanismo essencial nesta reconstrução tem se encontrado na criação e uso de toda uma série de estímulos artificiais que desempenham um papel auxiliar e que permitem ao homem dominar sua própria conduta, primeiro desde fora e logo mediante a operações internas mais complexas.

É importante enfatizar que esse processo de superação e construção não acontece de forma direta, pois o desenvolvimento psíquico “parte das formas naturais de desenvolvimento, mas logo as supera e as reconstrói totalmente sobre a base do uso de signos como mediadores para a organização da conduta” (VYGOTSKI & LURIA, 2007 p. 49). Para os autores, o emprego de instrumentos materiais e artificiais marca o início das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano.

Nesse sentido, a capacidade de fazer uso dos signos é um indicador de desenvolvimento psicológico superior, pois esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com os mecanismos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que se caracteriza o desenvolvimento cultural da mente da criança e, conseqüentemente, do homem (VIGOSTKI & LURIA, 1996).

Considerando a importância do signo para o avanço e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os teóricos histórico-culturais analisam como acontece o processo de transformação das ações que são realizadas externamente para as ações realizadas no plano intrapsicológico. Esse processo é denominado de **internalização**, o qual é tido como uma lei essencial para que se compreenda, de fato, como acontece o processo de desenvolvimento psicológico (ASBAHR, 2011).

Sobre tal desenvolvimento, Vygotski (2006) afirma que:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a acontecer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado em outro intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda função

aparece duas vezes: primeiro a nível social, e mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapicológica). Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos (p. 94).⁸

Entendemos, portanto, que o processo de internalização não é apenas uma forma simples de passagem das formas externas de comportamento, para as formas internas, mas que esse processo é o salto qualitativo que diferencia o homem do animal, pois “os processos psicológicos tal como aparecem nos animais, deixam de existir, se incorporam a este sistema de conduta e se desenvolvem e reconstroem culturalmente para formar uma nova entidade psicológica” (VYGOTSKI, 2006, p. 94).

Ao discutir o **ato voluntário** da criança, Luria (1987) esclarece o processo de internalização das relações sociais e dos objetos culturais, realizado a partir do mundo exterior. Para o autor, a origem do ato voluntário na criança, assim como seu controle, encontra-se na comunicação estabelecida com um sujeito mais experiente, em que a criança transforma suas atividades “interpsicológicas” em um processo interno “intrapíquico” de auto-regulação.

Dessa maneira, podemos entender que as vivências sociais se interiorizam e transformam-se em conteúdos do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas, que dentre outras atribuições, irão controlar a conduta da criança, mediada pela linguagem (LURIA, 1987).

Trouxemos até aqui importantes conceitos que caracterizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em síntese podemos entender que a partir das relações sociais e da mediação dos signos, temos o processo de internalização que permitirá o processo de desenvolvimento psíquico.

Destarte, segundo Vigotsky (1995), não podemos ter uma visão simples do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, pois essas peculiaridades humanas são variáveis por possuírem uma história interna específica que está relacionada às condições históricas e culturais de cada indivíduo. Destacamos, ainda, que essas formas culturais de comportamento, não surgem somente como simples hábitos externos, elas se

⁸A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa.

convertem em partes inseparáveis da personalidade e incorporam a ela novas relações, criando um sistema completamente novo para cada sujeito humano.

Nesse sentido, Vygotski (2006, p. 226) afirma que:

As relações entre as funções psíquicas superiores foram, em tempo, relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento as formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e de pensamento da personalidade.

Podemos pensar, então, que a personalidade se constitui a partir de características encontradas em um conjunto de atividades que fazem com que os sujeitos tenham seu modo único de ser/agir no meio social, uma vez que a partir dessas atividades que os sujeitos superam ações adaptativas (de caráter biológico) e passam a realizar ações conduzidas por motivos sociais, fato esse que influencia a constituição da personalidade dos mesmos (FELIX, 2013).

Tais afirmações nos permitem justificar a importância de nos preocuparmos em investigar e contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que, estas funções que *a priori* são externas, ao se relacionarem entre elas, desenvolvem-se enquanto síntese e constituem a personalidade dos sujeitos.

Entendemos que a formação da personalidade, ao mesmo tempo em que é resultante da relação dos sujeitos com a sociedade, também permite que os mesmos tenham seu modo singular de ser e agir nesta sociedade, isso porque são sínteses de muitas determinações.

Nossa preocupação em contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos com Síndrome de Down e direcionarmos nossos esforços no desenvolvimento da função memória, acontece porque esses sujeitos têm sido julgados e rotulados por não serem capazes de memorizar conteúdos, isso devido a possíveis limitações biológicas, explicação que pretendemos superar. Por isso, temos o objetivo de contribuir para que essas compreensões que tomam por natural o desenvolvimento humano sejam superadas, pois estes sujeitos podem desenvolver suas funções psicológicas superiores e superar suas limitações biológicas, no sentido de construir suas personalidades e modo agir em sociedade.

Até agora, procuramos esclarecer como acontece o desenvolvimento das funções psicológicas e a importância de tal processo, relacionando-o ao nosso objeto de estudo

(memória voluntária) e principalmente à criança com síndrome de Down. Nessa direção, devemos esclarecer que os autores da teoria histórico-cultural se preocuparam, também, com o desenvolvimento de cada função psicológica superior em suas especificidades, sem desconsiderá-las à parte de todo o sistema funcional integrado, como temos defendido nas nossas discussões presentes neste capítulo.

Diante disso, Vygotski (1996) demonstrou como se formam as funções superiores, as quais se integram às funções elementares, tidas como funções subordinadas. O autor realiza essa explicação a partir de categorias didaticamente separadas, entretanto, sem desconsiderar suas relações.

Para entendermos isso, Vigotski e Luria (2007, p. 55) afirmam que:

Unicamente mediante a experimentação é possível penetrar com suficiente profundidade na estrutura dos processos psíquicos superiores. Só o experimento nos permite provocar em um processo criado artificialmente todas as complexas mudanças que ocorrem muito distantes no tempo e que permanecem em estado latente durante anos; mudanças que na gênese normal da criança nunca se resultam acessíveis em toda sua globalidade e que não podem, portanto serem apreendidas em um golpe de vista e correlacionadas entre si. O experimentador que quer aprender as leis do sistema, que trate de penetrar além dos traços externos para chegar as conexões causais e genéticas dos fatores, deve manter um tipo especial de experimentação [...]. Sua essência consiste em criar processos que desvelam o curso do desenvolvimento real de uma função determinada.⁹

A partir dessas concepções que Vygotsky e Luria (1996; 2007) demonstraram em alguns de seus experimentos a importância de criarmos condições objetivas para a análise e compreensão do desenvolvimento de cada função psicológica superior em específico.

Destacaremos de forma mais detalhada, logo adiante, acerca desses experimentos para o desenvolvimento da memória voluntária, e adiantamos que nossa metodologia de intervenção foi pautada nessa concepção proposta pelos autores. Ou seja, realizamos experimentos (intervenções), criando processos que pudessem nos permitir desvelar/analisar o desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down, no contexto da sociedade atual, criando novas possibilidades de desenvolvimento para esses sujeitos.

Seguiremos, agora, com as especificidades do desenvolvimento da memória

⁹A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa.

voluntária, baseados na teoria histórico-cultural, com o objetivo de levantarmos conceitos e concepções importantes para o respaldo das discussões que estamos realizando nesta Dissertação.

3.2 A especificidade do desenvolvimento da memória

Nosso interesse e nossa decisão em estudar o desenvolvimento da memória voluntária em crianças com Síndrome de Down surgiram há alguns anos, quando começamos a nos questionar acerca do desenvolvimento desses sujeitos, como explicado na introdução do trabalho. Desde então passamos a nos indagar sobre a importância dessa função psicológica para o desenvolvimento humano, sendo que Rubinstein (1967) contribuiu de forma significativa para com as nossas reflexões iniciais, sobretudo ao afirmar que:

Todos esses múltiplos processos psíquicos, que geralmente se resumem no conceito de *memória*, tem por comum que reproduzem o passado, sobre tudo o que o individuo tem experimentado. Assim, se ampliam consideravelmente as possibilidades de reflexo da realidade. Isso se estende também para o passado. Sem a memória seríamos seres presos ao instante. Nosso passado estaria morto para o futuro. O presente, tal como descrevi agora, desapareceria irrecuperavelmente no passado. Não haveria conhecimentos nem hábitos que se baseassem no passado. Não haveria vida psíquica que em unidade da consciência pessoal tivesse ilação e estivesse encerrada em si, não existiria o estudo continuado, que discorre ao longo de toda nossa vida, fazendo de nós o que somos (p. 318).¹⁰

Com isso, entendemos que toda a experiência histórica da humanidade, tudo aquilo que os homens já produziram histórica e socialmente, seria impossível de ser “conservado” sem que houvesse uma propriedade psíquica que tivesse a função de reter e subseqüentemente, recordar e reproduzir sínteses resultantes da realidade objetiva (RUBINSTEIN, 1967).

Podemos entender que não seria possível imaginarmos a sociedade, historicamente construída, sem que houvesse a memória, função psicológica responsável pelo registro mental e recordação histórica dos fatos vividos pelos seres humanos, tendo em vista que cada sujeito estabelece relações sociais de sentido e significados, registra em seu cérebro a

¹⁰A citação original foi redigida em língua espanhola. Tradução nossa.

síntese de tais relações objetivas, conserva e reproduz a história social. Função que permite, também, ao ser humano a matéria prima para a imaginação: os conteúdos ou objetivações apropriados.

Frente a essas considerações, podemos pensar que a memória é uma função psicológica de imensurável importância para o desenvolvimento humano na sua singularidade e, simultaneamente, para o desenvolvimento da sociedade na sua universalidade.

Rubinstein (1967) nos afirma que sem a memória não existiriam recordações e estudos continuados para podermos formar os seres humanos que somos hoje, considerando também as outras funções psicológicas tais como percepção, atenção, pensamento, dentre outras, sem as quais não poderíamos recordar e sintetizar registros histórico-sociais importantes à formação de nossa personalidade. Numa elocubração não haveria história da humanidade, mas cada dia se apresentaria ao homem como um grande desafio, com tudo a se desvendar. A cada dia teria que começar sua luta pela sobrevivência.

A partir dessa compreensão é que podemos justificar a importância do desenvolvimento da memória junto aos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que nos preocupamos em superar visões que tomam por natural o seu desenvolvimento e reconhecem tais sujeitos como limitados nas ações de abstração, pensamento e comunicação, dentre outras funções psicológicas superiores e incapazes de construir suas personalidades numa direção consciente, livre e autônoma.

Perante todas essas reflexões, buscamos compreender as complexidades e especificidades do desenvolvimento dessa importante função psicológica, a memória voluntária, na sua relação com todo o sistema psíquico, como mencionamos anteriormente. Assim, é importante esclarecer que Vigotsky (1996) destaca a existência da memória elementar e, simultaneamente enfatiza o desenvolvimento da memória enquanto função psicológica superior. Destacamos que para o autor, memória e pensamento estão muito imbricados; a criança lembra e pensa, enquanto a pessoa mais experiente culturalmente pensa e, por isso, lembra.

Vigotsky (1996) afirma que a memória elementar é involuntária e tem bases biológicas, e por esse motivo tem uma relação imediata com os estímulos externos, armazenando informações detectadas pelos órgãos dos sentidos, como afirma Almeida

(2008). O autor destaca que a memória elementar é resultado de ações diretas de impressões externas dos sujeitos e uma característica fundamental dessa função elementar, e desse processo como um todo, é o imediatismo. Portanto, está correta a afirmação de que a memória elementar pode ser compreendida como memória natural (ALMEIDA, 2008).

Somente com o desenvolvimento histórico e social é que os indivíduos podem avançar em suas relações e então passar a dominar voluntariamente a memória, ou seja, o indivíduo começa a utilizar instrumentos para a realização de suas atividades, podendo ir além do que lhe era possibilitado somente pelo aparato biológico. Entendemos que o marco do desenvolvimento histórico da memória inicia-se quando o homem deixa de utilizar sua memória como força natural e passa a dominá-la de forma consciente, a partir da utilização dos instrumentos sociais e materiais construídos pelo gênero humano (ALMEIDA, 2008).

Sendo assim, Vygotski (1996) conclui que o desenvolvimento da função psicológica memória é uma das questões mais complexas a ser estudada na psicologia, afirmando que “a psicologia que não diferencia a história do desenvolvimento das funções inferiores e superiores está repleta de afirmações contraditórias a respeito do desenvolvimento da memória” (VIGOTSKI, 1996, p. 127).

Com o objetivo de elucidar tais entendimentos, as primeiras concepções sistemáticas das formas superiores de memória, advindas da escola Vigotskiana, mostraram que os processos de memorização se ligavam aos processos de pensamento e ambos estavam relacionados ao desenvolvimento e apropriação dos signos da cultura humana, conforme afirmação de Nascimento (2011). Contudo, tanto Vigotski (1996) quanto Luria (1981), não julgaram de menor valor a compreensão das bases neurofisiológicas da memória, no entanto, dirigiram suas críticas ao estabelecimento de relações causais mecanicistas acerca dessas bases (MARTINS, 2011, p. 123).

Em 1934, Vigotski, pouco antes do seu falecimento, escreveu um texto específico acerca da localização dos processos psicológicos no cérebro e afirmou que ele é composto por diversas partes que estão inter-relacionadas e são inter-funcionais, constatação que permite compreender o funcionamento, em conjunto, de áreas distintas do cérebro humano (ALMEIDA, 2008).

Para dar continuidade aos estudos vigotskianos, Luria (1981) enfatiza a superação, posta pela fisiologia e psicologia mundiais, das discussões a respeito da localização

cerebral e suas formas de organização. O autor coloca que os sistemas funcionais (cerebrais) devem ser compreendidos como unidade, como um complexo sistema funcional, o qual tem origem e desenvolvimento social.

Considerando que as teorias maturacionistas reduzem a compreensão do cérebro e sua estrutura a um conjunto de sistemas reativos que incorporam estímulos recebidos do meio exterior, produzindo respostas frente a esses estímulos, Luria (1981), por sua vez, afirma que tal funcionamento acontece de forma bem mais ampla e complexa, tendo origem a partir da atividade prática que o homem realiza para que, a partir disso, possa elaborar seu pensamento, controlar sua conduta e até mesmo estabelecer objetivamente a maneira que será organizada cada estrutura funcional presente em seu cérebro.

Nessa direção Tuleski (2011), considerando os estudos lurianos, nos possibilita compreender que tal forma de entendimento do funcionamento cerebral, que considera a atividade prática humana como fator decisivo, poderá nos conduzir à superação, por incorporação, de concepções mecanicistas acerca do cérebro humano.

O cérebro, portanto, segundo Tuleski (2011), deveria ser estudado como um sistema funcional altamente complexo, partindo-se de novos princípios explicativos. A proposta luriana, segundo a autora, deve pautar-se em investigação criteriosa, basear-se em fatos reais e assentar-se em princípios explicativos sólidos, tais como o materialismo histórico e dialético. Desta forma seria possível o avanço na compreensão da constituição e estruturação das funções psicológicas superiores.

É importante ressaltar que as formas superiores da atividade consciente são sempre baseadas em situações externas e que tais apoios externos são essenciais para o estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, interrelacionando áreas cerebrais que funcionavam de forma independente para a efetivação de um sistema funcional único (TULESKI, 2011).

A partir desses estudos, Luria (1981) conclui que o desenvolvimento cognitivo acontece a partir de três unidades funcionais que são necessárias para qualquer tipo de atividade cerebral para que as mesmas funcionem de forma harmônica, como num concerto. A primeira unidade funcional, segundo o autor, é responsável pelo **tono, vigília e estados mentais**, que conduz à atividade organizada, dirigida a metas. A segunda unidade possui função primária de **recepção, análise e armazenamento** de informações, estando

localizada nas regiões laterais do neurocórtex. E a terceira unidade, que completa o sistema funcional, é responsável pela **programação, regulação e verificação**, resultante da organização da atividade consciente (LURIA 1981).

Tuleski (2011, p. 183) afirma que “o comportamento humano complexo, portanto, somente se realiza por meio do funcionamento combinado das três unidades cerebrais” e podemos compreender que o funcionamento cerebral humano, em sua complexidade, se desenvolveu (da filogênese) por meio da atividade consciente humana, permitindo a unidade dialética entre corpo e mente, que acontece a partir do trabalho, da atividade prática humana.

Assim, ao superar as formas fragmentadas de compreensão do desenvolvimento do sistema psíquico humano, Luria (1999) concluiu que **a memória pode ser entendida como o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior**, e que tais registros possibilitam ao homem acumular informações necessárias para que possa atuar na sociedade de forma a considerar suas experiências históricas.

Ao dedicar-se aos estudos da complexa relação entre registro, conservação e reprodução dos vestígios de experiências da realidade objetiva, Luria (1999) destaca a importância dos sistemas funcionais cerebrais, acima citados, e afirma que os mesmos, de maneira particular, contribuem para que aconteça a atividade de memorização em sua totalidade (MARTINS, 2011).

Dessa maneira, Luria (1981; 1999) nos ajuda a entender que a atuação desse sistema funcional permite ao cérebro humano não apenas a captação de estímulos, mas também a discriminação e os registros, na memória, de todos os vestígios percebidos nas vivências sociais, garantindo assim a síntese de múltiplas determinações (decorrentes da vivência¹¹) importantes à formação da consciência e personalidade humana.

Luria (1999) designa dois tipos de memória, denominados como **memória de curto alcance e memória de longo alcance**.

Segundo Martins (2011, p.124):

¹¹ Para Toassa (2009) a vivência pode designar a relação do indivíduo com o meio social, as formas como se porta nele, e também para definir a relação do indivíduo a partir de suas conexões internas, ou seja, as relações da vivência se assemelham a relação entre o indivíduo e a realidade social e, também, do indivíduo consigo mesmo na realidade social. Diante disso, Felix (2013) conclui que as vivências são situações de importante desenvolvimento da personalidade humana, pois as vivências se constituem de forma intrínseca à vida afetiva, emocional e sentimental dos sujeitos.

Luria destacou, ainda, que apesar de diferentes mecanismos fisiológicos operarem sobre a memória de curto ou de longo alcance, a memorização atende, sobretudo, a influência de três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridades individuais. Foram as investigações acerca dos fatores operantes na memorização em geral, isto é, independentemente da existência ou não da intenção de memorizar, que conduziram à distinção entre “memória imediata”, involuntária, e “memória mediada”, voluntária.

Assim, seguindo a mesma concepção acerca do desenvolvimento dos processos psicológicos, que Vigotsky (2006) descreve como elementares e superiores, Almeida (2008) compreende e relaciona os processos de desenvolvimento da memória a estes fatores, e afirma que a memória elementar se caracteriza involuntária e com bases biológicas, com as informações detectadas e armazenadas pelos órgãos dos sentidos. Já a memória voluntária, que é caracterizada pela apropriação dos objetos culturais, pode ser dominada pelo homem, visto que “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 114).

Em item específico, trataremos a respeito do desenvolvimento cultural da memória, e também explicaremos a importância desse tipo memória em relação à nossa preocupação de pesquisa. Neste momento, devemos, ainda, continuar a destacar alguns pontos, importantes acerca do desenvolvimento da memória em sua forma estrutural, que estão relacionados aos fatores que subordinam a memorização. Quanto a isso Luria (1991, p. 78) afirma que:

O homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo ou objeto da atividade que motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória os detalhes secundários que não tem relação com o objeto principal da atividade. É por isso que a pessoa que participa de uma discussão recorda cada pronunciamento de seus participantes, a posição de um, o caráter das objeções; mas ela pode não se lembrar se as janelas do auditório estavam abertas ou fechadas, em que lugar estava o armário, se havia jornais nas mesas etc.

Martins (2011, p. 125) nos ajuda a compreender esse trecho quando, a partir do entendimento do autor, afirma que aquilo que orienta a atividade é muito importante para que se possa compreender a memória involuntária, pois ela ocorre “à margem da intencionalidade do sujeito que a realiza mas, não à margem daquilo que é realizado”. *Esse*

fato permite a distinção entre a intenção e não intenção de fixar os vestígios, a partir das relações sociais e desenvolvimento histórico cultural dos sujeitos.

Nesse sentido, ao pensarmos acerca da memória voluntária devemos entender que é somente quando o sujeito compreende a necessidade de reter determinado conteúdo, para fins de sua atividade prática, é que teremos o **ato de memorização consciente** (MARTINS, 2011). A autora ainda destaca que:

Esse é um processo altamente complexo uma vez que a ação de memorização deve se inserir na cadeia de ações que configuram a atividade, cujo motivo fundante não coincide necessariamente com a memorização – daí que o registro mnêmico não se institui como ato isolado, mas como elemento que integra a estrutura da atividade (MARTINS, 2011, p. 125).

Sendo assim, podemos afirmar que o início de uma ação voluntária inicia-se quando o indivíduo consegue controlar seu comportamento, a partir da mediação dos instrumentos e signos, e dessa forma, poderá planejar suas ações, de forma intencional, e isso acontece somente porque conseguimos controlar nossa memória com a utilização e auxílio dos instrumentos sociais (ALMEIDA, 2008). Esse controle da memória voluntária permite que o sujeito planeje suas ações e ainda recorde suas estratégias planejadas, no decorrer da realização de determinada atividade.

Leontiev¹² (1931/1981a, p. 337 apud ALMEIDA, 2008, p. 76, grifos do autor) nos explica essa relação, acerca da diferenciação do desenvolvimento dos processos, destacando que:

Enquanto o mecanismo de ação da memória imediata, direta, apresenta o processo de reprodução em dependência com uma situação análoga ou similar a alguns dos elementos que está sendo lembrado, a recordação mediata faz nossa lembrança voluntária, isto é, independente da situação. Enquanto o primeiro tipo de mecanismo de recordação pode ser mais bem expresso por “isso me *faz lembrar*”, o segundo tipo é expresso por “eu me *lembro* disso”.

Nesse contexto, podemos seguir nossas reflexões considerando que os seres humanos agem de diferentes maneiras a cada atividade que os fazem pertencer a realidade e, sendo assim concluimos, com o apoio de Martins (2011, p. 126), que “os traços

¹² LEONTYEV, Alexis N. (1931) The development of higher forms of memory. IN: LEONTYEV, Alexis N. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress, 1981a. pp. 327-364.

característicos da memória encontram-se imbricados a essas [diferentes] maneiras, sendo, ao mesmo tempo, causa e consequência de sua natureza e organização [da atividade]”.

Esse entendimento nos remete a enfatizar o quanto devemos atuar em busca da superação das visões fragmentadas acerca do desenvolvimento da memória do sujeito com Síndrome de Down, uma vez que as vertentes que desconsideram o desenvolvimento histórico-social, afirmam que o comprometimento genético o impede de desenvolver funções psicológicas como memória, atenção, percepção. Queremos mostrar os limites dessa compreensão, considerando que essa não é a melhor maneira para se conceber os aspectos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos Down, uma vez que entendemos o desenvolvimento da memória, assim como outras funções psicológicas superiores, como ação voluntária e controlada de maneiras diferentes por cada sujeito e dependentes das relações e atividades sociais estabelecidas.

Para reforçarmos a importância dessas reflexões, trazemos as palavras de Smirnov et al.¹³(1960, p. 226 apud MARTINS 2011, p. 127) quando afirmam que:

As diferenças individuais de memória dependem diretamente do tipo de atividade do sujeito, que é o que determina a utilização preferencial de um ou outro analisador. Os tipos de memória são consequência do treinamento, dependem da aprendizagem, da atividade profissional, e podem mudar e desenvolver-se ao mesmo tempo [em] que a atividade do sujeito. Quanto há uma atividade variada, a memória se aproxima da combinação harmônica das particularidades positivas de cada tipo.

Portanto, nos cabe agora, entender a memória humana em geral, e dos sujeitos com Síndrome de Down em específico, no âmbito de seu desenvolvimento histórico cultural, pois é a partir das relações e da participação do sujeito com e no seu meio social, que poderemos dizer se ele será capaz, ou não, de desenvolver seu psiquismo de forma consciente e em direção à formação de sua personalidade de modo mais complexo.

Entretanto, destacamos até o momento, de forma introdutória, os aspectos gerais acerca do desenvolvimento da memória relacionados ao desenvolvimento filogenético, uma vez que tentamos compreendê-lo em totalidade. Pelo que expusemos podemos dizer que a tese central da psicologia histórico-cultural se evidencia, isto é, o sistema nervoso central é uma constituição biológica, mas a *mente humana* é formada socialmente. Isso implica em dizer que as funções psicológicas superiores não se limitam apenas aos atributos do

¹³ SMIRNOV, A. A et al. Psicologia. México, Grijalbo, 1960.

cérebro, apartando-se das relações das quais os sujeitos participam no meio social.

Portanto, antes de iniciarmos os apontamentos acerca do desenvolvimento cultural da memória, devemos concluir que ele “é, um processo complexo e ativo cujo desenvolvimento, filo e ontogenético, compreende a superação de formas naturais, involuntárias, em direção a formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas” (MARTINS 2011, p. 127), ou seja, compreender o desenvolvimento da memória dos sujeitos com síndrome de Down implica compreendê-los em seu processo histórico de desenvolvimento, superando as compreensões que tomam por natural o desenvolvimento desses sujeitos.

3.3 - Desenvolvimento histórico-cultural da memória

Temos discutido nesta dissertação, a necessidade de entendermos a memória de forma histórico-cultural e enfatizarmos que os processos naturais caracterizam-se como alicerce para impulsionar formas mediadas de desenvolvimento dessa função psicológica superior.

Reforçando essa ideia lembramos que “o desenvolvimento histórico [mediado] da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 114). Por esse motivo os autores afirmam que os estudiosos que compreendem a memória apenas como uma plasticidade natural do aparato neuropsicológico permanecem distantes de nos dizer a verdade, uma vez que:

As investigações teóricas [histórico-culturais] têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana (VYGOTSKI, 2001, p. 378).

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudos acerca do desenvolvimento da memória mediada, com base no uso dos signos, não são resultados de modificações, apenas neuropsicológicas, mas são resultados de relações interfuncionais, conforme afirma Martins (2011) e isso nos permite **reconhecer a importância da mediação**, realizada pelo professor ao transmitir conteúdos com significado social relacionados a atividade da dança,

no processo de desenvolvimento das crianças com síndrome de Down.

Segundo Martins (2011, p. 41) “o conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*”, ou seja, a mediação não deve ser entendida apenas como um elo ou um meio entre as coisas e entre as relações sociais, mas sim como uma “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p.42).

Podemos afirmar que a mediação é “condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011, p.42). Além disso, podemos entender, também, que a mediação ocupa o lugar de trânsito das transformações concretas entre unidades (relações sociais, linguagens, palavras e signos) viabilizando a análise da dinâmica das inter-relações sociais como afirma Marino Filho (2011).

Luria (1991) evidencia que um traço importante que caracteriza a construção da memória é o desenvolvimento gradativo da memorização mediata e a transição de formas de memórias imediatas e naturais às formas mediatas e verbais. Podemos compreender que a construção da memória nessa perspectiva, entrelaça-se com os processos de atenção, pensamento verbal, abstração de signos e símbolos (construídos historicamente). Enfim, os processos de memorização são efetivados por meio de linguagens simbólica e verbal, como forma de organização, registro e expressão das informações/conhecimentos adquiridas através das relações sociais. Sob esse entendimento é possível pensarmos que a compensação, tal como posutla Vygotski (1997) para a pessoa com Síndrome de Down requer um trabalho sistematizado de mediação para a formação e o desenvolvimento dessa função psicológica superior.

Considerando esses pressupostos, Vygotsky e Luria (1996) compreenderam o desenvolvimento da memória, como um processo orientado pelas relações e apropriações culturais, que tem seu início nas formas elementares da memória involuntária. Com isso podemos afirmar que a memória em si não é necessariamente uma função psicológica superior, mas pode vir a sê-la, e nesse nível, tornar-se diferenciada em acordo com as próprias conquistas nos âmbitos da genericidade e da singularidade.

Essa conclusão só foi possível a partir da realização de inúmeros experimentos, os

quais permitiram observar e traçar o desenvolvimento do processo de memorização mediado de crianças (VYGOTSKY & LURIA, 1996). Dentre esses experimentos, destacamos um, onde os autores pediram às crianças entre seis e sete anos de idade que decorassem uma lista de números que eram lidos a elas. Ao pedirem para as crianças repetirem os números, os pesquisadores observaram que elas recordaram no máximo quatro números, e quando as crianças assumiram que era muito difícil memorizar dez números, as formas de orientação para memorização foram alteradas (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

Para dar continuidade ao experimento, Vygotsky e Luria entregaram às crianças pedaços de papel, cordas, lascas de madeiras e afirmaram que tais objetos as ajudariam no processo de memorização. Podemos entender que os pesquisadores atribuíram às crianças a tarefa de utilizar objetos materiais como recurso para alcançar o objetivo de memorizar os números (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

Diante dessa situação, os pesquisadores observaram que inicialmente as crianças não associavam os materiais ao processo de memorização dos números e não faziam qualquer relação entre os objetos materiais disponíveis e a atividade de decorar números. Concluíram, portanto, os pesquisadores, que estavam diante de um problema, qual seja, o **problema das crianças em reconhecer o uso de instrumentos psicológicos auxiliares no processo de memorização**. Frente a esse fato, sentiram necessidade de **orientar as crianças para que pudessem descobrir o uso funcional dos signos para fins de memorização** (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

O experimento proposto foi concluído, de certa forma, depois de diversas tentativas, nas quais os pesquisadores foram direcionando e mediando o entendimento das crianças, para que pudessem pensar que a ação de amassar o papel, rasgar em pedaços, fazer marcas com os objetos disponíveis, poderia auxiliar na recordação dos números apresentados pelos pesquisadores e, desta forma, contribuir para o processo de memorização das crianças (VYGOTSKY & LURIA, 1996), uma vez que elas poderiam relacionar ou associar dadas experiências visuais e psicomotoras ao conteúdo a ser memorizado.

Partindo desse pressuposto de pesquisa, iniciamos nossas reflexões acerca do processo de desenvolvimento da memória dos sujeitos com Síndrome de Down e estruturamos nosso plano de atividades de intervenção proposto na metodologia dessa dissertação.

Nessa direção, temos a partir dos dados de estudos filogenéticos, que o desenvolvimento psíquico das pessoas com Down é comprometido devido a uma disfunção genética. Decorrente disso, tais estudos, aqui podemos apontar Silva e Kleihans (2006); Ferreira (2008), dentre outros citados no decorrer do trabalho, afirmam que esses sujeitos têm dificuldades para desenvolver sua memória, assim como sua atenção, percepção e outras funções psicológicas.

No entanto, a partir de um entendimento histórico-cultural da memória, pautados nos pressupostos da teoria histórico-cultural, essas definições ahistóricas entram em contradição, sobretudo porque o aparato biológico não é ponto de partida, ele dá um suporte às formas culturais de memorização.

Evidenciaremos os conceitos histórico-culturais de forma mais detalhada, logo adiante no capítulo em que buscaremos compreender a deficiência em suas condições histórico-culturais. Entretanto, para concluirmos nosso raciocínio, destacamos que o sujeito com deficiência mental, apresenta formas naturais de memória, tanto quanto os sujeitos sem deficiência, como nos afirmam Vygotsky & Luria (1996). O que acontece, portanto, segundo os autores, é que os sujeitos deficientes encontram grandes dificuldades em reconhecer as formas de mediação a partir de instrumentos psicológicos auxiliares, tais como os objetos materiais, conforme demonstrado no experimento dos autores.

No planejamento do nosso trabalho de intervenção/pesquisa com os sujeitos Down, consideramos os resultados dos experimentos de Vygotsky e Luria, assim como suas considerações sobre as dificuldades dos sujeitos deficientes para a efetivação de formas de mediação objetal no processo de memorização. Diante dessas compreensões, sentimos a necessidade de possibilitar aos sujeitos da nossa pesquisa, formas mediadas de descobrir o uso funcional de objetos materiais e simbólicos para fins de memorização.

Compreendemos, portanto, que a construção da memória voluntária pode ser estruturada por meio de vivências e apropriações de objetos culturais materiais e simbólicos, construídos pela humanidade e enfatizamos a dança, a música, o teatro, conforme afirma Vygotsky (1995), dentre outras formas culturais, como elementos importantes ao processo de desenvolvimento humano.

É relevante afirmar, como nos lembra Martins (2011, p.132), que para maior efetividade da memorização, “não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse

processo exige a organização intencional da atividade, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra”. Segundo a autora, torna-se fundamental compreender que para a efetividade do processo de memorização e da memória, uma atitude ativa por parte de cada sujeito se faz necessária. Deriva desse entendimento a ideia de que se a pessoa sob a condição que estudamos não estiver incluída na vida, tanto mais difícil será alcançar um nível cultural de desenvolvimento. Havendo participação efetiva na vida social haverá mais chances desse alcance. Vygotski (1997) alerta para o fato de o surdo poder ter contato com a linguagem viva, pelo trabalho. Do mesmo modo ocorre com a pessoa com essa síndrome em relação à memória voluntária.

Tal compreensão nos remete às discussões feitas anteriormente, quando destacamos a importância da atividade vital humana relacionada aos motivos, sentidos e significados, referentes à realização de determinada atividade/tarefa. Nesse sentido é que devemos a partir do experimento, planejar as atividades de forma intencional, mediarmos as formas culturais de memorização dos sujeitos Down e, simultaneamente, observarmos como acontece esse processo de desenvolvimento de “substituição de métodos primitivos por outros mais eficientes que aparecem no processo de desenvolvimento histórico cultural” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p.188).

Explicaremos essas formas de planejamento intencional, mediações das atividades elaboradas com intencionalidade e, também, as observações dos experimentos, em capítulos específicos, os quais serão apresentados posteriormente.

Finalizando, esclarecemos que nossas discussões, até o momento, tiveram o objetivo de enfatizar a importância do desenvolvimento da memória voluntária no desenvolvimento humano de forma geral, e no desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down em específico. Vygotsky & Luria (1996, p. 194) nos ajudam a concluir nossas reflexões quando afirmam que “de fato seria totalmente errado limitar a memória àquelas leis de reforço e reprodução de experiência que estão impregnadas nas funções mnemônicas naturais”.

Enfim, se nossa intenção é estudar o desenvolvimento da memória numa direção histórico-cultural, devemos considerar as mudanças fundamentais que ocorrem no funcionamento psicológico interno dos sujeitos, como resultantes de apropriações culturais, reprodução da história e resultado de maneiras socialmente mediadas de memorização. No entanto, sabemos que na sociedade contemporânea, dada sua construção baseada em

relativismos culturais, a memória histórica não é considerada, justamente pelo fato de carregar consigo todo o processo histórico e suas contradições e, desta forma, tornar-se-a instrumento social de denúncia à exploração, desigualdade e exclusão social.

Podemos afirmar que os estudos histórico-culturais acerca da memória na atualidade, resgatam a sua importância numa defesa ética em prol do desenvolvimento e construção de consciências críticas, tanto para pessoas deficientes como não deficientes como temos defendido, implicando, portanto, num compromisso com o processo de transformação de indivíduos e da sociedade, na contramão das políticas neoliberais presentes na atualidade. Contudo, para se ter a consciência sob essa qualificação, é preciso primeiramente que estejam vivos, que sejam partícipes da sociedade.

No próximo capítulo discutiremos a importância da atividade da dança, como objeto cultural fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, assim como enfatizaremos a necessidade de sua inclusão na educação escolar regular, tendo o professor papel imprescindível na mediação desse processo.

IV – DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA ATIVIDADE DA DANÇA DIANTE DESSES FENÔMENOS NA ESCOLA

“Eu aprendi com o Rafael que ele não tem um probleminha e sim uma dificuldade de aprender como todo mundo. E eu aprendo com ele, brinco, jogo, me divirto e ele aprende comigo. Somos todos iguais, eles podem até demorar mais para aprender, mas continuam sendo iguais a gente. Muita gente ainda não aprendeu isto, mas eu espero que um dia eles aprendam que nem eu aprendi. E espero que seja rápido”. (Luiza Melo)¹⁴

Encontramos o depoimento acima, em epígrafe, em um blog denominado “Inclusão para todos”¹⁵, feito por mães de crianças, com e sem deficiência. As mães discutem os processos de inclusão social e educacional no Brasil e enfatizam a importância da participação de todos os sujeitos no ensino regular, além de defenderem causas *em prol* da melhoria dos processos educacionais de forma geral no país.

A citada epígrafe foi retirada de uma matéria do referido blog, onde a mãe de Luiza conta sobre a experiência da filha em um dia comum na escola, entretanto de muita felicidade para a pequena que, junto ao seu amigo Rafa, pode estar em Portugal sem sair da escola. Destacamos aqui o fato que ilustra as possibilidades de construção de relações sociais diferenciadas entre crianças deficientes e não deficientes nas escolas regulares brasileiras, tendo em vista a importância da criação de condições concretas para a efetivação de situações de inclusão social na escola.

Ciça Melo (mãe de Luiza) nos conta que:

“soube da “viagem” porque Luiza entrou no carro muito empolgada, dizendo que aquele dia havia sido um dos melhores dias de escola. Ela queria contar a mim e aos irmãos sobre esta viagem. Primeiro, ela nos contou sobre as comidas de Portugal, nos falou sobre bacalhau e uma comida típica chamada de “prego no pão” (pão com bife). Depois, Luiza falou que tinha aprendido com o Rafa que, lá, as pessoas falam português, mas que é “português de Portugal”. E em seguida, imitou o Rafa imitando o garçom do restaurante. Ela nos contou ainda sobre o Oceanário de Lisboa e todos os maravilhosos peixes e animais “da água” que tinham neste lugar. Falou até que o Rafa tinha levado o “mascote de pelúcia, mas sem pelo” do Oceanário, “tipo um boneco com tubo, máscara e uma roupa de mergulho”. Quando os irmãos perguntaram à Luiza porque o Rafa havia feito aquela apresentação a turma, ela nos explicou que aquela era a prova dele de

¹⁴Esse pequeno trecho, sobre Rafael, colhido de um blog, foi escrito por Luiza (7 anos) após ter viajado com o amigo para Portugal. Rafael estuda na mesma classe que Luiza e tem Síndrome de Down.

¹⁵ Link para acesso ao site: <http://paratodosinclusao.wordpress.com/2013/11/08/aprendendo-com-o-rafa/>

História e Geografia. Complementou ainda: - “ele ainda não está conseguindo escrever tudo e, assim, este é o jeito dele de mostrar pra gente alguma coisa que aprendeu. É a prova dele! A prova não é para mostrar que a gente aprendeu?”. Imaginei como teria sido se a professora tivesse falado sobre Portugal ou apresentado um texto à turma para que lessem sobre o país. Será que Luiza teria chegado tão empolgada? Será que ela se lembraria de tantos detalhes? E será que ela teria dito que tinha sido “um dos melhores dias da escola”... Enfim, foi assim, que, naquela sexta-feira, sem nem entrar num avião, Rafa levou Luiza, Lucas, Daniel e eu numa viagem bem bacana. Numa viagem diferente. Uma viagem rumo à inclusão!”

Acreditamos que o relato das vivências de Luiza junto ao Rafa, assim como os depoimentos de seus familiares, são pequenos resultados de um longo processo histórico de lutas por melhorias das condições de vida e educação dos sujeitos com deficiência.

Optamos por iniciar nosso capítulo apresentando uma situação que apresenta resultados positivos, pois acreditamos ser possível transformar os processos educacionais atuais e avançarmos na construção de situações de inclusão no interior da escola. Defendemos que todos os sujeitos, deficientes ou não, devem ser compreendidos nas suas diferenças, pois possuem características peculiares e necessitam se apropriar, a partir de um trabalho educativo diferenciado, dos vários objetos culturais, materiais e simbólicos, que a humanidade já produziu e construir suas consciências e personalidades.

Além disso, enfatizamos a importância de compreendermos o ser humano com e sem deficiência como um ser social, singular, o qual deve ter possibilidades de se apropriar daquilo que a humanidade já produziu, para que possa formar a sua individualidade numa direção humano-genérica (DUARTE, 1993).

Entendemos, a partir da teoria histórico-cultural, que os seres humanos não são iguais, mas devem ter oportunidades de desenvolvimento de forma igualitária, no sentido escrito por Duarte (1993, p.39):

Cada indivíduo para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos da sua individualidade”.

Diante do exposto, defendemos que cada indivíduo, deficiente ou não, precisa se apropriar e se objetivar das máximas produções culturais da humanidade, para que possa construir sua forma de ser na sociedade. Entretanto, devemos destacar, também, que as

objetivações humanas na sociedade de classes, também aparecem como alienação, fato preocupante pois, segundo Duarte (1993, p. 39):

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior de relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. Não está, porém, determinado de forma absoluta, nas próprias objetivações, se elas terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação do indivíduo”.

Nesse sentido, entendemos que existem inúmeras formas de desenvolvimento e objetivações a serem possibilitadas aos sujeitos com e sem deficiência, mas a sociedade, na forma em que está dividida, pode comprometer o desenvolvimento do indivíduo, distanciando-o de possibilidades humanizadoras, dadas as condições sociais de dominação, levando os indivíduos para uma formação cada vez mais unilateral (BARROCO, 2012).

Barroco (2012) esclarece que devemos compreender a diferença entre o alcance do desenvolvimento genérico do homem e aquilo que de fato é possibilitado a cada indivíduo singular no bojo da sociedade capitalista, tendo em vista que o gênero humano avança continuamente e os indivíduos, na sua maioria, não têm oportunidades de acesso às objetivações genéricas construídas pela humanidade.

Nesse sentido, pensarmos processos de inclusão na escola atual, implica considerarmos tal contradição, ou seja, o avanço do desenvolvimento do gênero humano e, simultaneamente, a grande alienação da maioria dos indivíduos. Diante dessa realidade, discutirmos a inclusão escolar, necessariamente, nos leva à defesa da tese da necessidade de superação de uma sociedade excludente que impossibilita os sujeitos singulares de apropriarem-se daquilo que a humanidade já produziu.

Desta forma, nossa defesa situa-se na socialização das objetivações humanas no interior da escola, sendo que o nosso esforço, diante da situação educacional, é para que a escola comum ou especializada, como afirma Barroco (2012), torne-se espaço de universalização e possa contribuir substancialmente para o desenvolvimento humano. Portanto, concordamos com a autora quando afirma que devemos avançar à discussão

acerca do que pode ser segregador, para encaminharmos situações voltadas à emancipação (BARROCO, 2012, p. 52).

Entretanto, muito ainda há que ser discutido, assim como muitas ações devem ser realizadas para que possamos, de fato, superar os processos educacionais excludentes e ações convencionais de inclusão, tão presentes nas escolas na atualidade. Para isso há que se considerar a importância de ações nos âmbitos político, econômico e pedagógico, tendo em vista a efetivação de um sistema educacional de caráter humanizador com a finalidade de emancipar os indivíduos.

Por esse motivo é que nesse capítulo, apresentaremos algumas discussões e reflexões histórico-culturais acerca do tema, no sentido de superarmos concepções ahistóricas acerca da pessoa com deficiência e avançarmos às concepções tradicionais e conservadoras acerca dos processos de inclusão.

Organizaremos nossa exposição apresentando, em um primeiro momento, a história da deficiência e da educação da pessoa com deficiência visto que expressa o desenvolvimento humano sob condições físicas diferenciadas, e, simultaneamente, discutiremos a própria constituição das instituições especializadas de ensino. Também serão objeto de discussão os processos de exclusão e inclusão presentes em nossa realidade social, decorrentes do modo de produção da sociedade capitalista.

A partir disso, apresentaremos as discussões acerca das concepções de deficiência e inclusão do deficiente, que nos ajudarão a pensar o desenvolvimento humano numa perspectiva humanizadora, onde o homem é constituído, e desenvolve-se, através das relações, ações e apropriações dos objetos culturais humano-genéricos, através de um processo educativo coletivo.

Nesse sentido discutiremos a importância da educação escolar para formação do homem e as condições atuais da educação regular de ensino a partir da economia capitalista, a qual é parte da nossa realidade social, com o objetivo de pensarmos os processos de inclusão da pessoa com deficiência.

Em paralelo argumentaremos sobre a importância da participação dos sujeitos deficientes em escolas de ensino regular, pois entendemos que os processos de desenvolvimento e humanização se efetivam a partir das relações e apropriações culturais

realizadas coletivamente e mediadas por sujeitos mais experientes, como afirma a teoria histórico-cultural.

Assim que discutidos esses temas, ainda que de forma breve, retomaremos nossas reflexões para repensarmos as instituições especializadas de ensino (Escolas de Educação Especial) e a forma como o trabalho educativo acontece em seu interior, enfatizando a crítica às instituições que reproduzem a lógica da sociedade capitalista, geradora da exclusão.

A partir dessas compreensões, seguiremos nossas discussões e apresentaremos as especificidades do desenvolvimento do sujeito com Síndrome de Down, enfatizando a importância da apropriação da atividade da dança em seu processo de desenvolvimento.

Analisamos que tais elementos teóricos poderão contribuir para a realização de sínteses acerca dos resultados do nosso trabalho, uma vez que faremos apontamentos no sentido de apresentarmos algumas contribuições e possibilidades de atuação por parte dos educadores para a educação e a escola atual, com a finalidade de transformação radical de suas estruturas de ensino e educação na direção da formação de sujeitos cada vez mais autônomos e emancipados.

Com a elaboração dessas objetivações, esperamos contribuir com o avanço dos estudos científicos, ações e discussões acerca dos processos de educação dos sujeitos com deficiência, em específico os sujeitos com Síndrome de Down, e com reflexões de sujeitos envolvidos nesse longo processo de transformação das ações educativas e das escolas no país, e assim como Luiza... Esperamos *“que seja rápido”*.

4.1 Breves considerações sobre as concepções de “deficiência” e “inclusão” ao longo da história

Os processos de educação e inclusão de sujeitos com deficiências são temas atuais que se mostram muito polêmicos e contraditórios, principalmente no âmbito dos estudos científicos e no debate político.

Reflexões acerca da história das pessoas com deficiência, sua aceitação social, as formas de compreensão de suas incapacidades e possibilidades, as contribuições educacionais para o avanço no seu desenvolvimento, são alguns pontos abordados nos

estudos acadêmicos e nos debates políticos e que demonstram preocupação com a importância dessa temática (GARCÍA & BEATÓN 2004).

Tais reflexões e estudos correspondem a diferentes concepções, seguindo desde os pensamentos mais excludentes e pessimistas, até aqueles mais progressistas que buscam quebrar paradigmas históricos e contribuir com o avanço dos estudos científicos acerca do tema da deficiência.

Apresentaremos abaixo diversos pensamentos e acontecimentos históricos que nos ajudarão a constatar o que já foi construído, para que possamos analisar e avançar as concepções tradicionais acerca da questão.

Enfatizamos que em nossa cultura, as idéias e conceitos excludentes sobre as pessoas com deficiência surgiram, desde a época em que os mesmos eram totalmente rejeitados e excluídos da vida em sociedade, sendo vistos como seres estranhos e anormais, que necessitavam de isolamento, caridade e proteção das pessoas. Isso porque, naquela época não existiam conhecimentos sobre as causas que provocavam as características físicas e psicológicas destes sujeitos e, sabia-se menos ainda sobre a potencialidade dos mesmos (GARCÍA & BEATÓN 2004).

Pessoti (1984), ao fazer um levantamento histórico acerca da deficiência mental, afirma que, durante a antiguidade, crianças deficientes eram abandonadas e que essas atitudes aconteciam devido aos ideais morais da sociedade clássica, onde, crianças com deficiência (física ou mental) eram consideradas sub-humanas, sendo, desta forma, eliminadas do convívio social.

No século XV, com a revolução burguesa e a mudança de concepção de homem e sociedade, os deficientes passaram a ser considerados como improdutivos economicamente, e paralelamente, com o avanço da medicina, apontados como portadores de um problema de ordem médica (SILVA & DESSEN, 2001).

Nesse contexto, a partir do século XVIII as concepções sobre deficiência expandiram-se em diversas áreas de conhecimento, com alguns apontamentos favoráveis ao problema, dando início a institucionalização do ensino especial. As visões em relação à deficiência mental foram ampliadas a partir do século XX, com os avanços dos modelos médico e educacional e a partir das determinações sociais (SILVA & DESSEN 2001).

Nos dias atuais, segundo Carvalho e Maciel (2003), o sistema 2002 da American Association on Mental Retardation propõe princípios para definir a deficiência mental, com diagnósticos e classificações, fundamentadas julgamento clínico e na literatura especializada, como indicam os atuais sistemas categoriais de doenças e transtornos mentais, sendo eles a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10*, publicação da Organização Mundial de Saúde - OMS e o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV*, publicação da Associação Psiquiátrica Americana-AP. Os autores destacam que a proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, que enfatiza as dimensões intelectuais, adaptativas, organicistas e contextuais, considerando a deficiência mental como condição deficitária, que envolve comportamento adaptativo (CARVALHO & MACIEL, 2003).

Nesse sentido Miranda (2007) afirma que no Brasil os estudos acerca da deficiência e dos processos educacionais desses sujeitos acontecem paralelamente. A autora afirma que os avanços históricos acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência passou por quatro estágios de grande marcos sociais. O primeiro caracterizou-se pela segregação e abandono dos sujeitos deficientes. O segundo foi marcado por ações que intencionavam proteger os deficientes em instituições residenciais. O terceiro estágio, considerando a experiência das residências, efetivou o desenvolvimento das escolas especiais de ensino. O quarto e último estágio se desenvolve até os dias atuais, sendo marcado pelos avanços da medicina e tecnologia. Essas demarcações não contemplam o movimento histórico que fez emergir tais práticas sociais envolvendo as pessoas com e sem deficiências. No entanto, deixa evidente que essas práticas são mutáveis, o que inspira para continuidade do processo de luta por outra sociedade, com outros modos de relações sociais.

Ao resgatarmos o processo histórico de constituição e desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, temos que nas décadas de 1950 e 1960 surgiram leis e diferentes ações que designaram o direito de escola para todos. Nesse processo, destacamos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 que visou garantir o direito da criança com deficiência à Educação, preferencialmente na escola regular. Além disso, houve a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na qual o ensino especial surgiu como opção para escola regular.

Nas décadas de 1970 e 1980, foram criados Centros de Educação (CENESP), com a finalidade de integrar os alunos que apresentavam deficiência leve e moderada, ao ritmo de estudos das escolares regulares. Os estudantes que apresentavam dificuldades e/ou deficiências mais severas, eram encaminhados a escolas específicas de educação especial (BUENO, 1993).

Em 1994, a “Declaração de Salamanca”¹⁶ define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influencia as políticas públicas da Educação. Simultaneamente, a Política Nacional de Educação Especial defende o acesso de crianças deficientes ao ensino regular, considerando as possibilidades de participação no processo educativo juntamente com os sujeitos não deficientes.

Com o decorrer dos anos foram criadas novas leis que atribuíram às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades de crianças e jovens com deficiência, além de resoluções como a CNE/CEB2 que legislaram sobre sanções judiciais pela recusa, por parte das escolas regulares, em matricular crianças com deficiência.

No ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define que todos os sujeitos deficientes devem estudar na escola comum. Essa situação consolidou-se no Brasil em decorrência da convenção dos direitos das pessoas com deficiência, da ONU, fazendo da norma, parte da legislação nacional (BUENO, 1993).

É importante destacar que no Brasil muitas foram as conquistas relacionadas aos processos de inclusão social e escolar dos sujeitos com deficiência. Sobre isso, Miranda (2007, p.6) afirma que “não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social”. A autora salienta que nesse processo houve avanços e retrocessos; avanços no que tange a preocupação com a inclusão dos sujeitos deficientes e retrocessos relacionados à conquistas questionáveis que se tornaram ideológicas e certos preconceitos que foram legitimados pela ciência positivista.

¹⁶ Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em Educação Especial.

Voivodic (2013) enfatiza que todas essas intenções e conquistas acerca da inclusão do sujeito deficiente não são acompanhadas de ações efetivas que tornam realidade o apregoado em leis e descrições teóricas. Segundo a autora, a maior parte dos alunos (cerca de 400.000) com algum tipo de deficiência, ainda participam de salas especiais e apenas 110.000 frequentam escolas regulares de ensino.

Ao analisar esses, e outros, dados sobre os processos educacionais inclusivos, Voivodic (2013) conclui que os discursos sobre inclusão ainda permanecem no plano das idéias, e defende a realização de mais estudos e pesquisas sobre possibilidades de ações efetivas em nosso sistema de ensino atual.

Retomando os pontos que foram expostos até o momento, temos claro que a história da deficiência e das formas de superação da mesma, por mais bem intencionadas que pareçam, ainda precisam ser questionadas, até mesmo porque o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência ainda é visto de forma fragmentada, e muitas vezes excludente.

Identificamos que as discussões, acerca dos processos de inclusão de pessoas com deficiência no meio social e na escola, são amplas, numerosas e decorrentes de diversas vertentes teóricas e epistemológicas, assim como objeto de diferentes visões políticas, fato esse que dificulta a consolidação de um processo efetivo que apresente resultados qualitativos e voltados ao processo de humanização dos sujeitos.

Como afirmamos anteriormente, pretendemos avançar a essas inúmeras compreensões teóricas, assim como criticar sua função político-ideológica, discutindo a necessidade de efetivas ações na direção da superação de situações de exclusão das crianças deficientes na escola. Para isso, precisamos analisar criticamente esse processo histórico e seus desdobramentos na educação, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, entendendo que todos esses momentos que marcaram épocas, ocorreram no interior de uma sociedade cuja lógica econômica assenta-se no modo de produção capitalista, que visa à promoção do capital, a geração de lucros e, desta forma, gera inúmeros processos excludentes (PELEGRINI, 2012).

Portanto podemos entender que discutir sobre os processos de inclusão nos leva a pensar também sobre os processos exclusão, uma vez que só buscamos incluir o que está excluído (BARROCO, 2007).

Sawaia (2002) afirma que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estão inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve homens por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2002, p. 8-9).

Diante disso, podemos pensar que o que ocorre, de fato, é um processo no qual o indivíduo é colocado no lugar onde as forças políticas, econômicas e sociais capitalistas desejam que ele esteja, ou seja, à margem das apropriações humano-genéricas como afirma Pelegrini (2012). Dessa forma, ao considerarmos as bases materiais que geram grandes desigualdades de apropriação e usufruto de tudo aquilo que já foi produzido pela humanidade, a perspectiva da inclusão escolar ganha maior visibilidade e “refugio no discurso moral e, portanto, parcial das deficiências e diferenças, falseando o núcleo da questão” (KLEIN & SILVA, 2012, p. 37).

Saviani (2012), ao escrever o prefácio do livro “Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem”, faz algumas considerações relevantes acerca do tema e afirma que se considerarmos todo o processo histórico da educação inclusiva, a proposta educacional atual tem a intenção de atender a todas as necessidades dos sujeitos matriculados em escolas comuns, de forma a garantir a aprendizagem de todos, sem distinções. Entretanto, o autor destaca que essas afirmações têm fortes componentes ideológicos, pois não consideram a ordem econômica atual, a qual pressupõe a exclusão, na medida em que se assume que essa lógica econômica não possibilita lugar para todos. (SAVIANI, 2012, p. 8).

Para Saviani (2012) na atualidade configura-se uma “pedagogia da exclusão”, a qual difunde concepções sobre as relações entre educação e trabalho. Essa pedagogia, segundo o autor, destaca que tais concepções podem ser caracterizadas a partir de duas expressões paradoxais e contraditórias entre si, sendo elas, a “*exclusão includente*” e a “*inclusão excludente*”. As manifestações acerca da “*exclusão includente*” estão relacionadas aos

fenômenos produtivos, referente ao mercado de trabalho, o qual lança estratégias para conduzir a exclusão do trabalhador. Já a “*inclusão excludente*”, por sua vez, “se manifesta no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente” (SAVIANI, 2012, p.9).

Segundo o autor, a estratégia relacionada à inclusão excludente:

consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens [com ou sem deficiência] permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se desse modo a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2012, p.9).

Após essas colocações o autor conclui que a inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola regular é sustentada pela “inclusão excludente” (SAVIANI, 2012). Considerando o exposto, podemos dar os primeiros passos no que se refere as possibilidades de superação das concepções que seguem a lógica da sociedade de classes, ao discutirmos o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, pois acreditamos que:

O empenho da psicologia e da pedagogia, sob uma perspectiva crítica, é a luta para que a primeira forma de participação, de apropriação, fruição e usufruto seja acessível a todos. A inclusão desta forma, não seria a de cumprir o papel social de ficar à margem, alheio ao que de mais avançado, e valorado positivamente, a humanidade tenha produzido. Se esse empenho parece utópico, ainda assim constitui-se em um norte para qual seguir. Mas essa luta torna-se estéril se não for considerada a lógica da sociedade de classes capitalista (BARROCO, 2007, p. 160).

Apoiamo-nos, portanto, nessa compreensão crítica acerca da questão da deficiência e da inclusão do sujeito deficiente, para que possamos dar continuidade ao nosso trabalho e defendermos a participação de todos os seres humanos em sociedade com vistas, obviamente, à superação da sociedade de classes. Salientamos a necessidade da luta em defesa de uma educação de qualidade e para todos e socialmente qualificada, a qual não discrimina os indivíduos, por outro lado, valoriza os seres humanos e enfatiza a necessidade

de apropriações humano-genéricas como fator decisivo de humanização de sujeitos deficientes e não deficientes.

Diante disso, defendemos a democratização das relações sociais entre pessoas com e sem deficiência, assim como a plena socialização dos conhecimentos acumulados pelo gênero humano, sobretudo porque, concordando com Barroco (2012, p.63) “defendemos a boa escola para todos e que nela se valorize a história e a filosofia, e que a psicologia ofereça subsídios para se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento para além dos limites biológicos”.

Portanto, é importante anunciar que nosso entendimento acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência vai além de discursos e ações ideológicas que defendem a “inclusão” dessas pessoas. O que podemos considerar a partir de agora, é que todo e qualquer ser humano, seja ele deficiente ou não, deve participar ou ter consciência de sua história e constituir-se a partir de processos educativos de qualidade, sendo a escola espaço essencial de humanização.

Continuamos inquietos com relação à situação da segregação das crianças deficientes nas escolas especiais de ensino, assim como, inquietos com determinados estudos que vem sendo realizados sobre o tema da inclusão escolar desses sujeitos. Isso porque, mesmo considerando os inúmeros avanços históricos identificados no processo de inclusão dos deficientes na escola regular, não encontramos práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagens significativas e pleno desenvolvimento desses sujeitos numa direção efetivamente emancipadora.

No lugar de manter os sujeitos deficientes nas escolas regulares de baixa qualidade, com o intuito de se fazer a inclusão social e educacional, corroborando a "inclusão excludente" (SAVIANI, 2012), desejamos uma escola verdadeiramente humanizadora para todas as crianças e jovens; desejamos uma escola em que os sujeitos deficientes possam, ao lado dos não deficientes, serem reconhecidos como estudantes e partícipes de uma educação de qualidade que possibilite a apropriação dos objetos da cultura sistematizada pela ciência, filosofia, artes, política, dentre outras objetivações humano-genéricas, pois esse é o caminho para a humanização dos seres humanos.

Seguiremos nosso trabalho apresentando as compreensões histórico-culturais sobre deficiência, e com isso acreditamos poder contribuir com a discussão acerca da formação

multilateral desses sujeitos, enfatizando o trabalho educativo do professor e desvelando a ideologia presente na discussão sobre a inclusão social e educacional dos deficientes que encobre uma realidade voltada à mera adaptação e não à humanização do sujeito deficiente em nossa sociedade.

4.2. - Compreensões histórico-culturais acerca da deficiência e suas implicações para a educação e a escola.

Sabemos que os pensamentos de L. S. Vygotski são conhecidos em diversas áreas do conhecimento científico, sobretudo aquelas comprometidas com estudos acerca do processo de desenvolvimento humano, dentre elas podemos destacar a psicologia, a pedagogia, a neurofisiologia e a psiquiatria e que suas reflexões teóricas e metodológicas, assim como seus trabalhos experimentais ainda são modelo para muitas pesquisas nessas áreas. O trabalho de Vygotski supera os limites de muitas dessas áreas do conhecimento, as quais, decorrente de sua tradição positivista, e acabam tomando por natural os processos de desenvolvimento humano.

Na direção da superação da tradição naturalizante presente na ciência psicológica, destacamos os estudos de Vygotski acerca da defectologia, nos quais o autor busca, em bases marxistas-lenistas, compreender as formas de desenvolvimento das pessoas com deficiência, principalmente das crianças que sempre foram protagonistas nos estudos e pesquisas realizadas por Vygotski, como afirma Elkonin no epílogo do tomo IV das Obras Escogidas (1996).

Elkonin (1996) enfatiza que “não podemos compreender o interesse de Vygotski pelos problemas da psicologia infantil (evolutiva), sem considerar que ele antes de tudo foi um teórico e o mais importante, um prático no campo do desenvolvimento psíquico anormal” (1996, p. 388, tradução nossa). Segundo o autor, Vygotski foi diretor científico de uma série de investigações realizadas no Instituto Experimental de Defectologia e sistematicamente participava em consultas psicológicas de crianças. Elkonin (1996) afirma ainda que pelo consultório de Vygotski passaram centenas de crianças com problemas no seu desenvolvimento psíquico e “cada caso era analisado minuciosamente, de uma ou outra

anomalia, reconhecido como uma manifestação concreta de algum problema geral” (ELKONIN, 1996, tradução nossa).

O livro “Fundamentos de Defectologia¹⁷” foi publicado em 1983, pela Editora Pedagógica, em Moscou, como parte de sua obra que foi editada em seis tomos. Essa obra possui características peculiares a respeito dos conceitos sobre a natureza humana, a sociedade e a concepção de homem, que por hora, nos permite enxergar com muita clareza a situação da sociedade atual no que diz respeito aos processos educativos de pessoas com deficiência.

Cabe enfatizar que Vygotski (1997) interessou-se por diferentes tipos de deficiência, dentre elas a cegueira, a surdez, a intelectual, e considerando os pressupostos marxistas de caráter dialético, o autor pôde observar os fenômenos humanos em suas totalidades, reconhecendo seus movimentos e respeitando suas especificidades (BARROCO 2011).

Entendemos que os estudos defectológicos, conforme aponta Barroco (2007), reagem contra o modelo quantitativo de desenvolvimento, que reduz o ser humano apenas ao seu funcionamento orgânico. Para Vygotski (2007, p.12) a defectologia está lutando pela tese básica de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo”.

Vygotski (2007) ainda afirma que assim como as crianças sem deficiência apresentam peculiaridades quantitativas em seu desenvolvimento, bem como uma estrutura específica de seu organismo e personalidade, as crianças com deficiência, de igual maneira, apresentam um tipo de desenvolvimento qualitativamente peculiar e distinto (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Considerando os estudos da Defectologia de Vigotski e suas contribuições para a superação do determinismo biológico acerca do sujeito deficiente, é possível afirmar e defender a necessidade de espaços para a atuação de profissionais da educação, em conjunto com profissionais da área da saúde, uma vez que não reconhecemos a deficiência

¹⁷ Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L.S. Vygotski (1986-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativo a intervenções educacionais, similar ao que hoje denominamos de Educação Especial (BARROCO, 2012, p. 41).

como um defeito e tão pouco, o sujeito com Síndrome de Down como um deficiente, mas sim como um sujeito que apresenta características e desenvolvimento peculiar.

Se as compreensões fossem contrárias a tese defendida por Vygotski (1997) e os estudos da Defectologia apresentassem contradições, ou seja, se o olhar sob o desenvolvimento da criança deficiente fosse compreendido incondicionalmente pelos determinantes biológicos, e por conseqüência limitados a deficiência, não haveria espaço para a educação e atuação dos profissionais da área, mas apenas para os profissionais da medicina (BARROCO, 2007).

É importante reafirmar que Vygotski (1997) se opõe as concepções ahistóricas a respeito do desenvolvimento humano e que, segundo sua compreensão, a deficiência vai além das características biológicas. O autor enfatiza que as insuficiências e incapacidades que são observadas em pessoas deficientes são frutos da falta de uma educação pautada em procedimentos especiais, a partir da apropriação dos signos da linguagem humana, que vão permitir que esses sujeitos se desenvolvam da mesma forma que os sujeitos não-deficientes.

Barroco (2011) afirma que:

Vygotski revisou as teorias que se aplicavam a essa área de estudos e de intervenção, pautadas na “disontogenesis”, isto é, no desenvolvimento distorcido. Defendeu que, ao contrário, as pessoas com deficiência tem um desenvolvimento que toma caminhos diferenciados, mas não distorcidos, e que, por isso, devem ter a oportunidade de traçar vias colaterais com a ajuda da escola. Por seus escritos, podemos dizer que, naquilo que é central, o desenvolvimento segue o mesmo curso que o das pessoas ditas normais, pois suas mentes são formadas socialmente (p. 155).

A autora conclui, a partir dos estudos vigotskianos, que as pessoas deficientes devem se apropriar de conteúdos culturais oferecidos pela sociedade, na qual estão inseridos, para que possam utilizar esses conteúdos intencionalmente. Nessa relação social, as pessoas deficientes terão condições de desenvolver suas faculdades superiores e elaborarem novos conteúdos, novas objetivações, no sentido de se expressarem de forma consciente e como sujeitos sociais (BARROCO, 2011).

Em decorrência disso e considerando a teoria histórico-cultural, devemos reconhecer o ser humano em potencial, valorizar suas habilidades e possibilidades e não enfatizar suas dificuldades e defeitos. Pois admitimos que é por meio da apropriação de conteúdos científicos, dos saberes elaborados pela sociedade e pelas relações sociais que os

sujeitos podem avançar às suas limitações decorrentes de síndromes genéticas, como no caso dos sujeitos Down, e dessa forma construir o seu desenvolvimento numa direção singular, a partir do que lhe apresentam as condições objetivas de vida.

Como já salientamos anteriormente, todas essas formas de apropriações histórico-culturais são possíveis somente através do trabalho educativo e, ao tratarmos desse assunto, devemos destacar que Vygotski (1997) defendeu de forma assídua os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Entretanto, o autor se contrapôs claramente aos modelos educacionais baseados na segregação dos deficientes em escolas especiais de ensino, uma vez que afirmava que essas instituições deixavam as pessoas à margem da cultura a qual pertenciam e, portanto, eram impedidas de qualquer vivência que permitisse os avanços em seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Por isso, Vygotski (1997) recusou-se a denominar a educação escolar para pessoas com deficiência sob o codinome de “educação especial”, pois para o autor esses sujeitos devem ser educados como quaisquer outros, tendo como o objetivo principal a formação de um sujeito consciente e participativo em sociedade, ainda que essa educação tenha que acontecer por caminhos diferentes que devem ser decididos pelos educadores juntamente com o sujeito deficiente que será educado (PICCOLO, 2009).

Contudo, o contexto social, do qual participamos, não permitiu que o processo histórico ocorresse de acordo os princípios filosóficos socialistas, e por esse motivo, Luria demonstrou-se inquieto com a situação, especificamente sobre as crianças com deficiência intelectual e sua condição educativa na sociedade capitalista, realizando severa crítica, apresentadas da seguinte forma:

Entre as crianças que freqüentam a escola, existe um grupo que não pode seguir o programa normal por causa do seu subdesenvolvimento mental. Esse grupo deve estudar em escola especial auxiliar. Seus membros são as chamadas crianças retardadas mentais e o problema da sua identificação é de separá-los de outras crianças retardadas ainda que perfeitamente normais: fornecer-lhes uma educação especial é o ponto essencial. Quem são exatamente as crianças retardadas mentais e como se pode distingui-las das outras crianças cuja educação foi negligenciada? Nos países capitalistas, sustenta-se há longo tempo que as crianças retardadas mentais são crianças normais, mas que têm capacidades hereditariamente inferiores, estas dizem respeito à uma vasta porção da população infantil que, por conseqüência, não pode receber uma educação completa nas escolas comuns (LURIA, 1974, p. 17).

As palavras do autor nos direcionam a entender que ainda há um caminho muito longo a ser percorrido para que a Educação, pautada nos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, dentro de uma sociedade capitalista (a qual nos encontramos hoje), aconteça de forma a garantir o desenvolvimento multilateral dos sujeitos envolvidos nesse processo. No entanto, há que se lutar para a concretização de uma educação efetivamente emancipadora, mesmo sob os desígnios da sociedade capitalista.

Sabemos que a educação escolar na atualidade, seja no que se refere à formação das crianças e jovens (com e sem deficiência), como também na formação de professores e até mesmo dos gestores escolares e outros profissionais da educação, caminha na contramão do que defende a teoria histórico cultural, pois mantém-se presa a princípios positivistas de ciência. Nesse sentido e considerando o que já foi apresentado, devemos nos remeter a dois pontos importantes a serem discutidos: 1) o surgimento de instituições especializadas de ensino (as escolas especiais), suas políticas e práticas pedagógicas. 2) a superação da inclusão excludente, pois defendemos que a pessoa com deficiência deve ser educada e ter o direito de se apropriar das objetivações genéricas mais desenvolvidas, como qualquer outro ser humano, participando das atividades educativas em escolas regulares de ensino.

Tais fatos nos permitem pensar a respeito da situação da Educação Especial e das Instituições especializadas de ensino como um todo, uma vez que sim, uma educação especial e diferenciada é necessária, mas não uma escola especial e exclusiva para pessoas deficientes, pois essa escola "especial", considerando as contradições da sociedade capitalista, torna-se segregativa e estigmatizante.

Sobre isso, Barroco (2007, p. 21 e 22) afirma que:

A educação atual depara-se com a defesa de uma proposta de sociedade que respeite as diferenças que a raça, o nível sócio-econômico, o credo religioso, a opção sexual, a idade, a deficiência ou as necessidades educacionais suscitam. No âmbito da educação escolar, tal proposta requisita, dentre outras coisas, que as escolas comuns se preparem para receber “esses indivíduos diferenciados”. A proposta de educação escolar inclusiva tem sido apresentada como uma alternativa necessária para fazer frente a um contexto em que se agigantam as diferenças [...].

A autora salienta ainda que é legítima a luta pelo respeito à condição do sujeito deficiente e o reconhecimento do quanto o seu processo de desenvolvimento é diferenciado e que a escola deve respeitar essa diferença. Enfatiza também que importantes ações tem

sido viabilizadas, por parte de diferentes segmentos e organizações, e afirma ser preciso ter clareza, também, que “o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc apresentam-se à mente das pessoas” e que transformações sociais e das condições objetivas são necessárias para se viabilizar as mudanças pleiteadas nos moldes como se defende e se gostaria (BARROCO, 2007, p.22).

Segundo Barroco (2007, p.22) estes desafios estimulam ao estudo da Escola de Vigotski, justamente porque “ele busca retirar das mãos do destino a causalidade que justificaria os homens a serem o que são, e a ir para além do reino das aparências no propósito de desvendamento do homem social, daquilo que ele produz e do modo como se reproduz”. A autora enfatiza que Vygotski fez a sua crítica à “Escola Auxiliar (escola especial), à Defectologia de toda sua época, que atendia sujeitos com debilidades, inabilidades, deficiências”, sendo um aguerrido defensor por direitos iguais e por uma escola igual para todos, como já mencionamos anteriormente.

Considerando as reflexões apresentadas pelos teóricos histórico-culturais e reconhecendo as inovadoras proposições de Vygotski em sua época, assim como considerando as nossas experiências no contato com crianças que apresentam deficiências e especificamente sujeitos com Síndrome de Down, a partir dos trabalhos de intervenção e pesquisa que realizamos no GEIPEE-THC e nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-recreativas) da UNESP-Presidente Prudente, defendemos uma escola única para sujeitos deficientes e não deficientes, uma escola regular e de qualidade para todos.

Ao discutir a importância de uma escola que possibilite, mesmo sob as condições da sociedade atual, processos de desenvolvimento e emancipação, Viotto Filho (2005, p.123) afirma que:

Mesmo diante da sociedade alienada, se faz necessário repensar a escola como construção social, a qual, submetida ao movimento dialético de transformação histórica, poderá assumir uma nova configuração e contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade. É nesse sentido que defende-se a proposição teórico-filosófica em torno da efetivação de uma escola-comunidade, a qual poderá possibilitar a elevação do homem às esferas mais altas do desenvolvimento humano, aquelas possíveis nesse momento histórico e na direção da superação da sociedade de classes alienada.

No entanto e considerando a possibilidade de pensarmos numa escola regular e de característica crítica e transformadora, é importante sabermos que:

Uma sociedade de classes certamente leva para o âmbito da educação regular e especial toda a lógica e a valoração que a sustenta enquanto tal. Fica, portanto, incompleta ou insuficiente a luta pela transformação de um dado atendimento educacional somente pelo nível de idéias, se a prática social engendra aquilo que deve ser superado (VIOTTO FILHO, 2005, p. 123).

Deste modo, podemos afirmar que muito ainda há que se discutir e pesquisar e lutar em busca da superação dos processos excludentes da pessoa com deficiência, mas devemos pensar, nos organizar e lutar por uma transformação possível.

Entendemos que tal processo de transformação pode começar no interior da escola, onde os professores (também) possam ser humanizados, de forma a repensar conscientemente as concepções de homem e de mundo, e assim pensar e planejar o seu trabalho com vistas a garantir o desenvolvimento diferenciado dos sujeitos com deficiência, considerando que os mesmos são capazes de aprender de acordo com suas possibilidades, desde que lhes sejam oportunizado um trabalho mediado e preparado de acordo com a sua realidade concreta, de forma que alcancem o que está próximo, construam novos conceitos e desenvolvam seu psiquismo, construindo linguagem, memória, pensamentos, consciência, regulando sua conduta e formando sua personalidade para viver e atuar em sociedade.

Dando continuidade à discussão, apresentaremos no item seguinte, as características gerais acerca do desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down, enfatizando a condição humana desses sujeitos, os quais participam de uma dada realidade social, a qual deve permitir-lhes possibilidades concretas de desenvolvimento.

4.3. A criança com Síndrome de Down: especificidades e interpretação histórico-cultural

A Síndrome de Down é uma irregularidade genética que pode ocorrer em pessoas de todas as nacionalidades, raças e classes sociais, independentemente do sexo. A maioria dos estudos, provenientes da medicina, comprovou que o principal fator de incidência dessa desordem genética, está relacionado a idade da mãe e o respectivo envelhecimento dos seus óvulos. Entretanto, tal fator não é decisivo na causa da irregularidade na formação genética da Síndrome de Down.

Isso implica afirmar que apesar das características genéticas semelhantes devido à desordem cromossômica, as pessoas com Síndrome de Down são bastante diferentes entre si, tanto nas características físicas quanto incidência de patologias relacionadas ao seu genótipo. Esses sujeitos também apresentarão características filogenéticas provenientes de sua família, e isso influenciará de forma direta, nas questões relacionadas a intensidades da deficiência mental e nas patologias daí decorrentes, devido às vulnerabilidades causadas pela trissomia dos cromossomos, no par 21.

Há mais de um século, John Langdon Down, reconheceu a forma de deficiência genética que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental, denominando-a como Síndrome de Down (DALLA DÉA, BALDIN & DALLA DÉA, 2009). A referida Síndrome é causada por um acidente genético onde o número de cromossomos presentes nas células é diferente do convencional. O sujeito com Síndrome de Down tem cromossomos normais, no entanto há uma alteração no cromossomo 21, que é duplicado e esta alteração cromossômica produz um desequilíbrio genético que faz com que o desenvolvimento desse sujeito aconteça de forma mais lenta, mas não diferente das demais pessoas.

Os sujeitos com Síndrome de Down, embora tenham traços que lhes sejam comuns, apresentam diferentes biotipos e pequenas diferenciações no seu processo de desenvolvimento. No entanto, tais características individuais, não impossibilitam os sujeitos de aprender e se desenvolver, os quais, diante de situações educativas diferenciadas terão plenas condições de desenvolvimento e humanização (NASCIMENTO, 2011).

Dalla Déa, Baldin & Dalla Déa (2009) afirmam que existem três tipos de Síndrome de Down, identificadas ao longo dos estudos e desenvolvimento histórico da sociedade, são eles: trissomia 21, mosaico e translocação. A trissomia é o caso mais comum, sendo encontrada em 96% dos casos, onde pode-se observar nitidamente o terceiro cromossomo no par 21. O mosaicismo, presente em 2% dos casos, ocorre nas primeiras divisões celulares após a fertilização, diferenciando-se do terceiro tipo, denominado translocação, que tem o cromossomo extra conectado ao cromossomo 14 ou a outro 21. Os três tipos de Síndrome de Down diferenciam-se devido ao processo de formação dos cromossomos, porém ainda não se sabe ao certo a causa destes acidentes genéticos. Existem hipóteses

relacionadas a idade dos pais, alterações hormonais e o uso de drogas e álcool (DALLA DÉA, BALDIN & DALLA DÉA 2009).

Embora as diferentes formas de manifestação da Síndrome possam provocar variações orgânicas patológicas, poucos são os estudos comparativos que comprovem as diferenciações existentes nos três tipos de Síndrome de Down (BISSOTO, 2005). Neste sentido, algumas características físicas também, devido ao comprometimento genético, são semelhantes em pessoas com a Síndrome e nesse caso podemos citar o exemplo das mãos que são menores, mais largas e com os dedos mais grossos. Os sujeitos Down apresentam, também, na maioria dos casos, boca e dentes pequenos, assim como as orelhas pequenas e língua hipotônica.

O comprometimento orgânico no desenvolvimento da pessoa com a Síndrome de Down pode ainda estar associado a outros problemas clínicos como: cardiopatia congênita (40%), hipotonia (100%), problemas auditivos (50 –70%), de visão (15 – 50%), distúrbios da tireóide (15%), problemas neurológicos (5 – 10%), obesidade e envelhecimento precoce (PORTAL SÍNDROME DE DOWN, 2013).

Além das características físicas e ocorrências patológicas, Dalla Déa, Baldin & Dalla Déa (2009) destacam que os estudos científicos ainda não revelaram com exatidão, como o cromossomo em excesso pode causar a deficiência mental, mas afirmam que o cérebro do sujeito com Síndrome de Down é menor e menos complexo, apresentando um menor número de células nervosas e algumas funções alteradas.

As diferenças neurais afetam a maneira de organização das áreas do sistema nervoso influenciando a efetivação das conexões e sinapses necessárias para estabelecer os mecanismos de atenção, memória, pensamento abstrato, entre outras funções cognitivas (SILVA & KLEINHANS, 2006).

A partir destas considerações, muitos são os autores que estudam o processo de desenvolvimento da atenção, memória e linguagem desses sujeitos. Destacaremos aqui os estudos de Escamilla (1998), que classifica o desenvolvimento da memória do sujeito com Síndrome de Down em três tipos: sensorial, mecânica e lógica intelectual, que se relaciona com a capacidade de armazenar e reproduzir os conhecimentos produzidos, por meio da comunicação oral e significado das coisas.

Em contrapartida, Escamilla (1998) afirma que por apresentar dificuldades com as formas abstratas de pensamento, a criança Down terá maior facilidade em desenvolver a memória mecânica, para realização de trabalhos manuais, desenvolvendo também a memória sensorial.

Em estudos atuais acerca do desenvolvimento da memória de pessoas com Síndrome de Down, pesquisadores comprovaram o efeito de um medicamento sobre a cognição desses sujeitos. A referida pesquisa foi realizada na Universidade de Colorado (EUA) e conduzida por neurocientistas, que mostraram o uso de uma substância chamada memantina, que age diretamente nos mecanismos fisiológicos da memória, apresentando resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento da memória verbal (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

Segundo os estudiosos, a utilização do medicamento possibilita a melhora no desenvolvimento de tarefas dependentes de uma parte do cérebro denominada hipocampo, que é responsável pela aquisição de memória e outras funções psicológicas. Os neurocientistas dizem que é a primeira vez que uma pesquisa comprova, com dados estatísticos, o efeito de um fármaco sobre a cognição de pessoas com Síndrome de Down (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

A realização do referido estudo, sobre os efeitos da medicação no desenvolvimento da memória dos sujeitos com Síndrome de Down, muito nos chamou a atenção, uma vez que nossos estudos estão apoiados em uma perspectiva que defende o desenvolvimento histórico e cultural dos seres humanos, no entanto não podemos desconsiderar aspectos biológicos concernentes a Síndrome que decorre de uma desordem cromossômica.

Em nosso capítulo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, discutimos a importância da memória para o desenvolvimento humano e defendemos que essa função psicológica, assim como todas as outras, tem origem e desenvolve-se ao longo do processo histórico-cultural dos indivíduos, à medida que representa uma forma de conduta mais complexa e superior que supera, por incorporação, as formas mais elementares de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p.121).

A compreensão histórico-cultural acerca do desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down requer que nos coloquemos em situação de contraposição às vertentes que são favoráveis a medicalização desses sujeitos, isso porque temos evidenciado que o

desenvolvimento biológico/elementar avança para o desenvolvimento superior, à medida que são criadas condições para os sujeitos se apropriarem das objetivações humanas essenciais.

Existem estudiosos que criticam o uso indiscriminado de fármacos, como Monteiro (2006) que afirma a existência de “lente da biomedicalização querendo ensinar que a vida, como um todo, tem um determinado remédio, uma pílula” (2006, p. 24). Também Collares e Moyses (1996) enfatizam a necessidade de compreensão das crianças que encontram dificuldades de aprendizagem, sejam elas deficientes ou não, para além de processos medicamentosos, pois afirmam que a medicalização indiscriminada não apresenta-se como solução para a questão, pelo contrário, agrava a situação desses sujeitos, causando-lhes, a longo prazo, situação de dependência química e prejuízos ao seu desenvolvimento, além de profundos preconceitos acerca de sua condição humana.

Por esse motivo, enfatizamos que a utilização de fármacos deve ser repensada ao discutirmos questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que as formas efetivas de desenvolvimento da memória, por exemplo, como temos defendido, têm sua gênese nas relações sociais e, portanto, decorrem de situações significativas de aprendizagem vividas pelos sujeitos ao longo de suas vidas.

Neste contexto, reafirmamos que não devemos desconsiderar os fatores genéticos provenientes da Síndrome, contudo:

Considerar essas crianças como tendo “talentos inferiores” e considerá-las como variantes normais, mas de fraca capacidade, seria um grande erro. Na verdade, essas crianças anormais e toda sua deficiência comportamental são uma sobrevivência da desordem precoce que causou o subdesenvolvimento do cérebro e prejuízos graves da atividade mental (LURIA, 1974, p.20).

Portanto, devemos compreender a importância das relações sociais, as quais são defendidas pela teoria histórico-cultural, evidenciando-as como primordiais para a construção de um sujeito humanizado, ao qual devem ser possibilitadas condições sociais concretas para que o mesmo possa desenvolver processos psíquicos essenciais e, nesse sentido, construir sua personalidade e forma de existência em sociedade.

A partir disso, Barroco (2011, p.173) afirma que é importante:

lutarmos para que o talento biológico comprometido seja compensado pela apropriação de estratégias culturais que compõem as vias colaterais, não nos conformando com o que se mostra aparente e momentâneo [pois], embora a condição da deficiência não se extinga, na maioria dos casos, ela pode ser alterada, pois não é estática.

Salientamos que se torna necessário criar possibilidades de construção de diferentes estratégias de educabilidade para sujeitos com deficiência, respeitando sua individualidade, valorizando suas potencialidades, no sentido de garantir por meio da atividade pedagógica, novas oportunidades educativas e também de trabalho para o professor na escola. Isso porque para Luria (1974, p.20):

Em certas condições, com métodos de instrução convenientemente estabelecidos e com a diligência e a sistematização necessárias, mesmo as crianças de capacidade natural inferior podem seguir o programa de uma escola comum, sem dificuldade, e receber uma educação completa e convenientemente equilibrada no decorrer da qual essas capacidades se formam e se desenvolvem ainda mais.

Segundo o autor, a própria escola exerce uma forte influência sobre o processo de desenvolvimento das crianças e seria um grande erro subestimar a importância da escola e "considerar que as capacidades inatas definem o destino posterior das crianças". E salienta ainda que "seria um erro atribuir a um talento inferior inato as dificuldades encontradas pelas crianças durante sua educação" (LURIA, 1974, p.20).

Neste sentido, entendemos que a construção e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores promovem, a partir da apropriação dos objetos culturais, o processo de humanização dos indivíduos. Desta forma, acreditamos ser possível desenvolver nos sujeitos com Síndrome de Down funções psíquicas fundamentais e na direção da superação de formas que naturalizam e tornam ahistoricas as compreensões dessa deficiência, com objetivo de valorizar esses sujeitos e seu processo de desenvolvimento, mediados pelo trabalho educativo do professor na escola.

4.4 A atividade da dança no processo de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down

Certa vez, ao participar de uma sessão de apresentação de trabalhos em um evento

na área da Educação, uma pesquisadora afirmou ter constatado que os sujeitos com Síndrome de Down tem maior facilidade para realizar atividades relacionadas a arte, a música, ao teatro e a dança, mas não apresentou referências bibliográficas que embasavam tal constatação.

Desde então, passamos a refletir a respeito do depoimento apresentado pela pesquisadora e indagamos: Sujeitos com Síndrome de Down têm maior facilidade para as artes, música e dança porque carregam consigo, desde o nascimento, essas características? Essas são habilidades inatas desses sujeitos? Quais as teorias que defendem tais afirmações? Qual a finalidade dos sujeitos com Síndrome de Down participarem de tais atividades? Somente esses tipos de atividades podem ser oferecidos aos sujeitos com a síndrome? Dentre outras questões que formulamos e que estamos, neste trabalho, procurando responder e refletir criticamente.

Tais questões foram surgindo ao longo das reflexões oriundas a partir do depoimento daquela pesquisadora. As respostas têm sido encontradas, e, nem sempre convergindo com concepções que tomam por natural o desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down, uma vez que temos como suporte uma epistemologia histórico-social acerca do desenvolvimento humano e que nos permite compreender o sujeito, com e sem deficiência, na sua totalidade e como síntese de muitas determinações biológicas, históricas, sociais e culturais.

As discussões feitas ao longo de nosso trabalho já nos permitem responder, ainda que inicialmente, que essa “facilidade” em realizar determinadas atividades, como apregoado pela pesquisadora que mencionamos acima, não decorre de características inatas, mas sim, devido aos conhecimentos e experiências histórico-culturais desses sujeitos, considerando os tipos de atividades sociais por eles realizadas ao longo de sua vida.

A defesa de que atividades como a dança, a música e o teatro contribuem para o desenvolvimento motor e para a interação dos sujeitos com Síndrome de Down, é bastante freqüente, tanto junto aos educadores, como na literatura científica, fato que estimula a grande participação dos mesmos em muitas atividades desse gênero. Diante disso, nos perguntamos: qual a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e com a aprendizagem de conceitos científicos por parte desses sujeitos?

Mencionamos anteriormente a defesa de que a pessoa com Síndrome de Down deva

ser sujeito de sua história, para que possa construir sua consciência, assim como sua personalidade de forma autônoma, ocupando conscientemente o seu lugar na sociedade. Mencionamos também que sua participação em atividades cuja finalidade resume-se apenas à sua integração, para uma inclusão “perversa” (SAWAIA, 2003), deve ser repensada, uma vez que o sujeito com Síndrome de Down não deve ser visto como infra-dotado que apenas reproduz, mas sim, como um ser humano que pode aprender a dançar, pintar e se manifestar de forma autônoma e consciente.

Nesse trabalho de pesquisa que ora realizamos, entendemos as atividades da dança, teatro, música, pintura e desenhos, dentre outras atividades culturais, como importantes instrumentos culturais de desenvolvimento psicológico e, portanto, imprescindíveis para qualquer ser humano. Vigotsky (1996, p. 65) nos mostra que:

Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escritura, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais e etc.

Assim, justificamos a importância do nosso trabalho e a escolha da atividade da dança, compreendida como uma importante ferramenta (instrumento) que pode contribuir para com o desenvolvimento psíquico de crianças com Síndrome de Down, pois a mesma deve ser entendida como uma linguagem repleta de significados sociais, os quais são transmitidos corporalmente através de gestos culturalmente construídos pela humanidade, fato que nos possibilita salientar os conteúdos simbólicos presentes nessa atividade social.

Cabe enfatizar que os significados sociais, de determinados signos e símbolos, são transmitidos socialmente e apresentam perenidade, pois mantém-se estáveis em diversos contextos sociais. O significado social da palavra “dança”, por exemplo, é compreendido por todos os seres humanos aculturados. Por sua vez o sentido dado à palavra "dança", impresso pelo sujeito que tem contato com o significado dessa palavra, liga-se às vivências que o mesmo atribui a atividade da dança realizada ao longo do seu processo histórico e decorrente das relações por ele estabelecidas no contato com essa prática social (LEONTIEV, 1983).

Nesse sentido ao considerarmos a atividade da dança como uma prática social repleta de significados enfatizamos que a sua utilização enquanto metodologia de

intervenção junto a crianças com Síndrome de Down, mostra-se eficiente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo porque contribui na organização, transmissão e apropriação das experiências individuais e coletivas acumuladas pela humanidade engendradas através signos e símbolos da cultura humana.

É importante ressaltar que as funções psicológicas superiores são constituídas e caracterizadas pela mediação do signo, sendo que a linguagem assume papel primordial nesse processo. Para Luria (1991) a linguagem é o meio mais importante que possibilita o desenvolvimento da consciência humana, tendo em vista que permite a cada sujeito singular assimilar as experiências construídas pela humanidade.

Diante dessas reflexões compreendemos que a linguagem faz com que o sujeito domine conhecimentos, assim como modos de comportamento, desenvolva capacidades e habilidades, dentre outras possibilidades humanas, as quais não seriam construídas sem que houvesse a mediação das relações sociais, históricas e culturais.

Nesse movimento de apropriação cultural, podemos considerar que a aprendizagem de diferentes formas de linguagem social, tais como a dança, por nós reconhecida como linguagem corporal, tornam-se essenciais nos processos de desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que possibilitam a construção do psiquismo, assim como de outras qualidades humanas.

Entendemos, portanto, que as diferentes formas de manifestação corporal presentes na atividade da dança, tais como a mímica, o gesto, dentre outras manifestações com significado social, ao acontecer num contexto de aprendizagem, devidamente organizado pelo professor, possibilita ao sujeito entender e transmitir os significados de determinados signos, palavras e conceitos próprios da cultura humana.

A atividade da dança, da forma como a compreendemos e utilizamos no nosso trabalho de pesquisa, permite uma linguagem gestual, reconhecida como mais uma ferramenta psicológica que possibilita o pensamento verbal, ainda que manifesto através de gestos e movimentos corporais culturais¹⁸, pois a dança só existe como síntese de significados sociais. Isso implica compreender que os gestos corporais presentes na atividade da dança, devidamente orientada e socialmente referenciada, permitem a

¹⁸ Entendemos por movimentos corporais culturais aqueles realizados de forma consciente, que carregam significados sociais e manifestos corporalmente com a finalidade de expressar elementos da cultura humana.

manifestação de atos de pensamento por parte dos sujeitos que a realizam, assim como daqueles que observam uma atividade de dança.

Considerando as reflexões acima e nos remetendo à relação entre pensamento e linguagem como definida por Vigotski (2009), o qual toma a palavra como unidade viva, como célula que contém as propriedades básicas do pensamento, entendemos que, no caso da atividade da dança, passa a ser necessário enfatizarmos a relação entre pensamento e linguagem gestual, considerando o gesto como unidade viva que também contém propriedades do pensamento, como temos observado ao realizarmos nosso trabalho de pesquisa junto a sujeitos com Síndrome de Down.

Salientamos que Vigotski (2009) ao tomar como objeto de estudo o pensamento verbal, enfatiza a importância da palavra, entretanto destaca que "não é a palavra em seus aspectos exteriores que se integra de formas distintas tanto ao pensamento quanto a linguagem" conforme afirma Abrantes (2011, p.145). O que de fato permite formas elaboradas de pensamento e linguagem, segundo o autor, está diretamente relacionado aos aspectos internos/intrínsecos a palavra, ou seja ao significado da palavra.

Para Vigotski (2009) é no significado da palavra que pensamento e fala unem-se para a efetivação do pensamento verbal. No significado da palavra é que podemos encontrar muitas respostas sobre a relação entre o pensamento e a fala. Para o autor, a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento caracteriza-se pela presença, no pensamento, de um reflexo generalizado da realidade. Entendemos, portanto, que o significado da palavra e/ou do gesto dançado, como temos defendido, torna-se um ato de pensamento, no sentido pleno do termo pois, segundo Vigotski (2009, p.10):

Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem, tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente.

Partindo desses pressupostos, é importante afirmar que a função da linguagem é sempre comunicativa, ou seja, a linguagem é utilizada como um meio de comunicação e deve ser compreendida no bojo das relações sociais. Para Vigotski (2009, p.11-12):

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo, a linguagem humana [...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado [pois] para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa, não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isso como sabemos requer, necessariamente, generalização.

Desse modo, é possível constatar que a comunicação pressupõe processo de generalização e, simultaneamente, desenvolvimento do significado da palavra. Podemos afirmar que a generalização, segundo Vigotski (2009) torna-se possível somente a partir do fenômeno social da comunicação.

Outrossim, é importante resgatar as reflexões de Martins (2011) quando afirma que a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes e características da situação a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de idéias, conceitos e juízos. Para a autora, graças à linguagem, torna-se possível a abstração do objeto sob a forma de idéia e graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, fato esse necessário para a efetivação de ações intencionalmente dirigidas a fins conscientes.

Nesse contexto, no qual levantamos discussões acerca da relação entre pensamento e linguagem permeada pelo significado da palavra, queremos enfatizar que a atividade da dança, reconhecida como um meio de comunicação, e portanto uma forma de linguagem que permite manifestações do pensamento verbal, através do gesto com significados, que é por nós entendido como a célula viva na relação entre pensamento e linguagem da dança.

Até o momento, temos afirmado que a dança é uma atividade cultural, a qual permite formas de pensamento¹⁹, entretanto não podemos afirmar que esta atividade promove avanços significativos no que se refere ao desenvolvimento do pensamento conceitual, pois para Vigotski (2009, p. 227):

Reconhecer que a palavra desempenha papel decisivo, no pensamento por complexos, não nos leva de maneira nenhuma, a identificar esse papel da palavra

¹⁹ Esclarecemos que para Vigotski (2009, p.218-219): "o pensamento infantil por complexos, que aqui descrevemos, é apenas a primeira raiz na história da evolução dos seus conceitos. Mas a evolução dos conceitos infantis ainda tem uma segunda raiz que é o terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil, estágio esse que, por sua vez, à semelhança do segundo, divide-se em várias fases ou estágios particulares. Nesse sentido, os pseudoconceitos que analisamos constituem o estágio intermediário entre o pensamento por complexo e outra raiz ou fonte da evolução dos conceitos infantis [...] as formas superiores do pensamento por complexos, representadas pelos pseudoconceitos, são uma forma transitória na qual se detém também o nosso pensamento habitual, baseado na nossa experiência cotidiana".

no pensamento por complexos e no pensamento por conceitos. [...] A própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado do emprego funcional da palavra enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse Signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como um meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam a distinção fundamental entre complexo e conceito.

Diante das reflexões, até então realizadas, defendemos que a atividade da dança torna-se um instrumento mediador importante no processo de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down, ainda que não garanta plenamente o pensamento conceitual, no entanto trata-se de uma atividade fundamental no processo de construção do pensamento humano e, portanto imprescindível no processo educativo de crianças em idade escolar.

Concluimos, portanto que a atividade da dança, reconhecida como conteúdo da cultura corporal, como afirma Soares (1992), possibilita apreender a manifestação corporal como linguagem e, nesse sentido, permite que os sujeitos conheçam e compreendam o seu próprio corpo, suas possibilidades de comunicação pelo movimento consciente e intencional, tornando-se um meio de manifestação de linguagens simbólicas essenciais e presentes na vida de todo o ser humano para a sua vida em sociedade.

Dando continuidade ao trabalho, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa desenvolvida, assim como os dados coletados junto ao processo de intervenção realizado com os sujeitos com Síndrome de Down que participaram do nosso trabalho.

V – NOSSAS AÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, abordaremos alguns princípios de natureza teórico-filosófica e epistemológica acerca do nosso trabalho, com o objetivo enfatizar a importância de “se construir uma coerência intrínseca entre os pressupostos teóricos que fundamentam o olhar do pesquisador e os caminhos metodológicos acerca da coleta, organização e análise dos dados da realidade pesquisada”, como afirma Pelegrini (2012, p. 39).

Sendo assim apresentaremos em um primeiro momento, de forma breve, os pressupostos do materialismo histórico dialético presentes na teoria histórico-cultural e, em um segundo momento, traremos a forma como organizamos nossa pesquisa, mostrando os procedimentos metodológicos realizados para a coleta dos dados e respectiva análise, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

5.1 – Contribuições do método materialista histórico dialético para a investigação

Desde o início deste trabalho, procuramos anunciar que assumimos os pressupostos epistemológicos da teoria histórico-cultural e considerando os princípios filosóficos advindos do método materialista histórico dialético. Neste capítulo discorreremos sobre algumas contribuições teóricas que nos subsidiam no constante exercício dialético de fundamentação dos nossos trabalhos no método materialista histórico de Marx e Engels (MARX, 2011).

Vigotski (1999) define o método de conhecimento como parte fundamental e essencial de uma concepção teórica, pois determina o objetivo da pesquisa, a natureza da ciência e torna-se argumento, ferramenta e resultado de determinada investigação (ASBAHR, 2011).

A definição do autor é feita a partir da perspectiva teórico-filosófica do método materialista histórico dialético, o qual adota uma compreensão histórica e materialista acerca do desenvolvimento humano, e uma concepção de ciência que busca explicar e transformar a realidade. Nessa direção Marx (2011) coloca a prática como ponto de partida, pois, para ele, a atividade prático-sensorial deve ser considerada a base primária do

surgimento das faculdades intelectuais humanas, desde o pensamento, os sentimentos e a consciência.

É interessante notar que a teoria marxiana afirma que o conhecimento não deve ser reduzido à sua consciência, à sua atividade de pensamento, uma vez que todo conhecimento surge como decorrência da prática social do sujeito, como produto da reflexão sobre sua própria prática (MARX, 2011).

Na psicologia, Vigotski (1999) construiu uma concepção metodológica, a partir do método marxista e propôs alguns princípios metodológicos necessários para a realização de uma investigação realista do processo de desenvolvimento humano, no que se refere, principalmente, ao psiquismo humano. O autor defende a análise de processos e não de partes isoladas, enfatiza a explicação dos fenômenos e não a mera descrição dos fatos sociais, conforme nos lembra Asbahr (2011).

Nesse contexto devemos entender o caráter histórico, apregoado por Vigotski (1995), em relação à investigação do processo de desenvolvimento humano, uma vez que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, numa pesquisa, aproximamo-nos do processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isto implica em desvelar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o que existe [na realidade]. Assim, pois, a pesquisa histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas [sim] que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 1995, p. 67-68).

Martins (2008) esclarece que para uma análise a partir do método materialista histórico dialético, proposto pela teoria marxista, deve-se pressupor como ponto de partida a apreensão do real empírico/ imediato, que posteriormente será convertido em objeto de análise e por meio dos processos de apropriação e abstração da teoria, tornará esse objeto um “concreto pensado”. Então, deve-se contrapor as estruturas analíticas, as quais são constitutivas do concreto pensado, para analisá-lo em sua totalidade concreta e, de fato, entender o fenômeno.

Segundo Tanamachi e Viotto Filho (2012, p.32) para realizarmos uma análise dialética da realidade pesquisada, devemos tomar como ponto de partida o todo caótico, ou seja, aquilo que é percebido de forma imediata pelo pensamento. Em seguida, respeitando

os princípios do método materialista histórico dialético, devemos decompor, sucessivamente, esse todo, de modo a:

Chegar [pela via do pensamento] às abstrações mais simples desse todo, às determinações mais simples dessa realidade. Atingido esse ponto, há que se realizar o caminho inverso e ascender novamente ao todo, ao ponto de partida, que foi representado inicialmente de forma caótica e reconhecê-lo, após sucessivas análises que implicam decomposição e composição, como uma totalidade composta de múltiplas relações e determinações.

Nos esclarece Martins (2008, p. 15) que a exegese analítica, as mediações do pensamento materialista histórico dialético, nos permitem partir do real (caótico) e retornar a ele, para compreendê-lo como real concreto, síntese de múltiplas determinações. É neste sentido, afirma a autora, que “o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação”.

No caso da nossa pesquisa, entendemos que as compreensões que tomam por natural o desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down representa o todo caótico, presente na realidade empírica das escolas de forma geral, pois esses sujeitos são compreendidos e caracterizados exclusivamente considerando o real aparente, ou seja, limitado à sua própria deficiência.

No entanto, à luz da teoria histórico-cultural, esse dado caótico, submetido as nossas análises considerando o exercício dialético de emprego do método marxiano, passa a ser reconhecido como um dado concreto, síntese de muitas determinações sociais e históricas as quais devem ser compreendidas no movimento contraditório do real na tentativa de desvelar a sua essência.

Nesse sentido, entendemos que a criança com Síndrome de Down, compreendida segundo a teoria histórico-cultural, avança da condição de sujeito deficiente, compreendido como incapaz e limitado, para a condição de sujeito social, historicamente determinado e, portanto, capaz de aprender e se desenvolver de acordo com as possibilidades reais/objetivas a ele oferecidas, principalmente no interior das escolas.

Constatada essa realidade caótica, nos dispusemos a avançar na construção de possibilidades histórico-culturais de desenvolvimento para as crianças com Síndrome de Down e, nesse movimento, enfatizamos o objeto cultural dança como importante instrumento de desenvolvimento psíquico para esses sujeitos, sobretudo para o

desenvolvimento da sua memória voluntárias. A partir da atividade da dança, construímos condições de aprendizagem com objetivo de transformar o todo caótico, ou seja, transformar qualitativamente a compreensão sobre a realidade da criança com Síndrome de Down na sociedade capitalista.

Entendemos que não há outra forma de transformarmos a realidade social, senão confrontando-nos com ela através de uma prática social coletiva, a qual nos permitirá observar o todo caótico, compreender, intervir e modificá-lo, considerando o que nos é possível nesse momento histórico.

Por esse motivo, podemos entender que a questão de método na teoria histórico cultural tem duplo significado, uma vez que pertence ao campo teórico filosófico, que nos permite teorizar sobre os fatos sociais reais e concretos, e, também, ao campo das metodologias práticas de investigação científica.

Paulo Netto (2011) afirma que Marx utilizou de diversas metodologias para que pudesse compreender a sociedade capitalista a partir de um olhar materialista histórico dialético. Desde as suas primeiras reflexões sobre o método, Marx buscou na própria prática social as respostas para os problemas de sua época. Utilizou de frequentes entrevistas com trabalhadores, enquetes e observações empíricas da realidade social, assim como empreendeu esforços intelectuais para superar o idealismo hegemônico, assim como o materialismo mecanicista da época. Nesse movimento, enfatiza a necessidade de se compreender a estrutura e dinâmica da realidade concreta e multideterminada da sociedade capitalista e atua diretamente junto aos sujeitos desse processo.

Vigotski (1996), baseado no método marxista, afirma a importância da realidade vivida pelos seus sujeitos de pesquisa e enfatiza a realização de situações experimentais sociais, com objetivo de investigar e compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em seu movimento histórico e social. O autor explica que somente as formas intencionais de intervenção na realidade dos sujeitos nos permitem compreender as determinações sociais presentes nesse processo, uma vez que se busca compreender o desenvolvimento humano em sua estrutura e dinâmica de totalidade.

Portanto, temos utilizado metodologias de intervenção que abarcam a realidade dos sujeitos nas suas múltiplas determinações e procuramos diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos tais como observação sistemática e participante dos sujeitos,

conversas e entrevistas, filmagens e fotos de situações específicas, conversas com pais e professores, visitas as escolas, além de vivências efetivas com os sujeitos durante todo o processo de intervenção (conversas, jogos e brincadeiras, passeios, danças e representações teatrais, dentre outras atividades interativas), com objetivo de compreender o desenvolvimento dos sujeitos em seu movimento histórico-social.

Apresentaremos agora, um pouco da história e metodologia de trabalho do GEIPEE, as quais possibilitaram a construção do caminho metodológico da Pesquisa que ora realizamos.

5.2 – O caminho metodológico

5.2.1 – As ações do GEIPEE

O GEIPEE-THC (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e teoria histórico-cultural) é um grupo que atua em diferentes âmbitos educacionais, sendo eles o LAR-Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas e o CCI-Centro de Convivência Infantil, situados na FCT-UNESP Presidente Prudente, além de uma Escola Pública Municipal de Tempo Integral do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente/SP.

Realizamos, nesses espaços educacionais, atividades de extensão, financiadas por órgãos de fomentos internos da UNESP, com o objetivo de construir atividades educativas de caráter ludo-pedagógico para o desenvolvimento dos sujeitos participantes numa direção humano-genérica, tendo em vista contribuir com o enfrentamento de diversos fenômenos sociais presentes nesses espaços, tais como, dificuldades de aprendizagem, situações de violência, inclusão de sujeitos deficientes, dentre outras demandas de natureza social.

A atividade educativa proposta pelo GEIPEE desdobra-se em ações voltadas aos sujeitos presentes nos centros educacionais e constitui-se a partir de jogos e brincadeiras coletivas, dentre outras atividades ludo-pedagógicas. Junto aos professores desses sujeitos são realizadas reuniões de discussão e estudos teórico-metodológicos.

É importante lembrar que todas as atividades são planejadas de forma intencional, para que possamos intervir no sentido de transformarmos as ações tanto das crianças nas suas relações escolares, como também dos seus pais e professores envolvidos no processo. Junto às crianças queremos transformar suas formas de agir e pensar na escola e na relação

consigo mesmo e com os outros; junto aos pais e professores, queremos sensibilizá-los e envolvê-los nas ações com objetivo de conscientizá-los da importância do processo.

A partir das atividades de intervenção que nos permitem observar a realidade social, buscamos os dados para as nossas pesquisas no GEIPEE. Nesse sentido realizamos observações sistemáticas dos sujeitos durante as intervenções, assim como analisamos a própria atividade realizada em suas ações e operações, procurando compreender os significados e sentidos implícitos nas ações e manifesto pelos sujeitos, procurando retratar as diferentes situações através de anotações, filmagens, fotografias, dentre outros recursos que nos oferecem respaldo para analisarmos o processo de pesquisa com maior fidedignidade.

Concordamos com as afirmações de Felix (2013, p. 41) quando salienta que “na efetivação do processo de pesquisa enfatizamos a observação participante de caráter social em que o pesquisador, tomado de teoria, adentra ao campo para melhor conhecê-lo e compreendê-lo no seu movimento histórico e social” e para isso implementamos intenso processo de estudo teórico-metodológico, concomitante ao processo de intervenção na realidade pesquisada.

Sendo assim e considerando a metodologia de pesquisa-intervenção do GEIPEE, que tem sido histórica e coletivamente construída, procurando respaldo nos pressupostos filosóficos do método materialista histórico dialético, delineamos os procedimentos metodológicos, que nos permitiram intervir na realidade dos sujeitos com Síndrome de Down, os quais apresentaremos à seguir.

5.2.2 Sujeitos, local de realização da pesquisa e aspectos éticos

A realização da pesquisa, assim como das atividades de intervenção aconteceram nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) do curso de Educação Física da FCT/UNESP – Presidente Prudente.

O LAR é um Laboratório de Estudos e Pesquisas que presta serviços de Extensão à Comunidade e conta com instalações e equipamentos adequados para atender crianças de 04 a 12 anos de idade. O Laboratório possui ampla brinquedoteca, sala de computadores,

sala de música e relaxamento, sala para trabalhos em grupo e atendimento individual, espaço para oficina de artes e área livre para diferentes atividades lúdicas.

É importante salientar que o LAR é um espaço voltado exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos de natureza ludo-pedagógica e educativa, que toma a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade e a psicologia do jogo como referenciais básicos para compreender e intervir no processo de formação e desenvolvimento humano, valorizando a ação do professor como importante mediador desse processo.

Destacamos que a pesquisa é vinculada com a FCT/UNESP, sendo aprovada pelo Comitê de Ética da universidade, e que a metodologia de intervenção/pesquisa permanece como informado no Projeto de Pesquisa aprovado pela FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado de São Paulo), a qual foi desenvolvida dentro do cronograma previsto.

Foram **sujeitos da pesquisa** 03 (três) crianças com Síndrome de Down, regularmente matriculadas na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Presidente Prudente/SP e cinco (5) crianças sem Síndrome de Down ou qualquer outro tipo de deficiência, matriculadas em escolas regulares de Presidente Prudente/SP. Destacamos que somente 04 (quatro) crianças (duas com Síndrome de Down e duas sem a Síndrome) participaram de forma efetiva dos encontros de intervenção no interior do LAR. Abaixo explicaremos o processo de participação de cada sujeito participante da pesquisa.

Enfatizamos que os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação dos sujeitos a partir da assinatura no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a realização da pesquisa os quais se encontram arquivados com os pesquisadores. Esclarecemos que os trabalhos desenvolvidos, bem como todos os passos desta pesquisa, foram pensados para não expor os sujeitos pesquisados a nenhuma forma de constrangimento, sendo seguidas todas as recomendações éticas para a pesquisa com seres humanos.

Destacamos em nossa metodologia e, também, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que as identidades e imagens (de forma íntegra) dos sujeitos participantes seriam mantidas em sigilo. Por esse motivo, para identificar os sujeitos da pesquisa, omitimos seus nomes e utilizamos os nomes de pessoas renomadas no campo da ciência e da arte e que tenham algum tipo de deficiência. Essa escolha para denominar os sujeitos da

pesquisa é, também, uma forma de homenagear tais pessoas de renome²⁰ e afirmar as possibilidades de desenvolvimento de sujeitos com deficiência.

Portanto, serão personagens dessa história de Intervenção-Pesquisa:

Stephen William Hawking: 12 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola especial de ensino (APAE).

Olga Ivanovna Skorojodova: 12 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola especial de ensino (APAE).

Helen Keller: 10 anos, estudante de uma escola regular de ensino. Prima de Olga.

Loretta Claiborne: 8 anos, estudante de uma escola regular de ensino. Prima de Olga.

Emmanuelle Laborit: 7 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola regular de ensino, e participa de atividades de estimulação na APAE-Presidente Prudente. Participou poucas vezes dos encontros de intervenção, pois ficou doente por um período extenso.

Anita Malfatti: 9 anos, estudante de uma escola de ensino regular, participava das intervenções do LAR e outros projetos de extensão da FCT-UNESP. Esteve em poucos encontros, saiu, sem justificar, de todos os projetos que freqüentava e não conseguimos contato com a família para saber o motivo da desistência.

Bertha Galeron de Callone: 18 anos, com Síndrome de Down, estudante de uma escola regular (particular) de ensino. Participou apenas de um encontro. A mãe foi nos procurar para conhecer o Projeto, mas não voltou a entrar em contato para dar continuidade.

Jean-Dominique Bauby: 7 anos, estudante de escola regular de ensino, irmão de Olga. Participou de alguns encontros, por pedidos dos pais e familiares, pois gostava muito de estar com a irmã e as primas, e também gostava das atividades propostas nas intervenções.

²⁰Dentre essas pessoas temos: **Stephen William Hawking:** Esclerose amiotrófica lateral; Físico e Cosmológo; **Olga Ivanovna Skorojodova:** Surdocega e Paralítica; doutora em Psicologia e Ciências Pedagógicas. Trabalhou no Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e no Colégio Zagorsk; **Helen Keller:** Escritora, filósofa, conferencista e ativista; Surda e cega; **Loretta Claiborne:** Baixa visão, deficiência intelectual; atleta/corredora Olímpica; **Emmanuelle Laborit:** Surda; atriz e diretora de Teatro; **Anita Malfatti:** Professora de arte; Pintora, desenhista; paralisia infantil; **Bertha Galeron de Callone:** Surda e cega; poetisa nascida em Paris; **Jean-Dominique Bauby:** Síndrome do Encerramento advinda de AVC; Escritor e Jornalista; **Laura Bridgman:** Primeira surdocega a estudar significativamente a língua inglesa, antes mesmo de Helen Keller.

Laura Bridgman: 9 anos, estudante de escola regular de ensino. Prima de Olga. Participou de alguns encontros, pois as intervenções aconteciam no mesmo horários de suas atividades escolares.

Kika: Pesquisadora

Rafa, Suellen, Tati, Carol: Membros do GEIPEE

Uma vez apresentados os nossos sujeitos, e a equipe de apoio à pesquisa, seguiremos contando nosso procedimento de pesquisa e a forma como o realizamos.

5.2.3 Procedimentos e Instrumentos: o que planejamos

Foram realizados 20 (vinte) encontros de intervenção, os quais foram planejados juntamente com o orientador, e executados pela própria pesquisadora, contando com a participação de membros do GEIPEE. Tais encontros foram organizados a partir de atividades de dança, música, brincadeiras rítmicas e coreografias, sempre dirigidos pela pesquisadora, a qual fomentou discussões contínuas com os sujeitos da pesquisa, estimulando a sua oralidade e memória. Importante lembrar que os encontros aconteceram semanalmente, com duração de 60 (sessenta) minutos.

As intervenções ocorreram por meio de aulas de dança sob a metodologia de Rudolf Laban (1978), metodologia esta que apresenta uma prática baseada na realidade do aluno, onde não há padronização de movimentos e o maior enfoque é no potencial de criação dos indivíduos, os quais são reconhecidos como sujeitos do processo pedagógico.

Marques (2011) afirma que a dança educativa moderna própria do método Laban, contribui com a formação da personalidade e da cidadania dos sujeitos que dela participam, uma vez que busca diferenciar-se de propostas de danças técnicas como o balé clássico e a dança de salão, as quais seguem padrões de estética e sincronia.

Ainda afirma a autora que a dança proposta por Rudolf Laban é liberada de um estilo idealizado segundo normas e técnicas específicas, entretanto há que se considerar as técnicas que são necessárias à aquisição de experiências que deve estar necessariamente ligada a compreensão do movimento, e não apenas em sua mera reprodução. Podemos entender que “dentro de conceitos específicos determinados e claros – e não de formas externas impostas de fora para dentro –, cada um pode criar e desenvolver sua própria

maneira de dançar” (MARQUES, 2011, p. 280).

Considerando o método Laban como o mais adequado para os nossos trabalhos, planejamos as atividades de intervenção de todo o processo de pesquisa, sendo que os 04 (quatro) encontros (iniciais) foram filmados com objetivo de identificar a atuação dos sujeitos nas atividades propostas, bem como, seu repertório motor (passos de danças, movimentos e formas de expressão corporal), assim como sua capacidade de memorização inicial das atividades e coreografias, manifestações orais sobre a atividade, compreensão das atividades propostas, expressões de ludicidade e interação com os demais membros do grupo de intervenção e com o pesquisador.

Tivemos o propósito de observar a interação entre os sujeitos com Síndrome de Down e os sujeitos sem deficiência, com objetivo de identificar o tipo de interação, qualificando-a como verbal, corporal ou outras formas de interação, tendo em vista a discussão sobre a importância da relação entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência.

Os 12 (doze) encontros subsequentes também foram filmados, com o objetivo de garantir a fidedignidade dos dados obtidos no processo e devido à necessidade de se registrar todo o processo de intervenção, tendo em vista a descrição e a discussão acerca das características do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Os dados obtidos, por meio das filmagens, foram transcritos em **Diário de Campo**²¹, salientando aspectos observados e relacionados ao desenvolvimento da memória e situações de inclusão social dos sujeitos com Síndrome de Down. Também as estratégias metodológicas ludo-pedagógicas, utilizadas pela pesquisadora para a consecução das atividades (meio), foram objeto de registro em Diário de Campo ao longo dos encontros de intervenção.

Para a realização dessa tarefa das transcrições, construímos relatórios de observação para cada encontro de intervenção e considerando as filmagens dos encontros, constando os aspectos principais relacionados ao **desenvolvimento da memória dos sujeitos, situações de interação e inclusão entre os sujeitos com deficiência e sujeitos sem deficiência e, estratégias metodológicas ludo-pedagógicas** utilizadas para o desenvolvimento das

²¹ Diário de campo é um caderno de registro das atividades realizadas com os sujeitos ao longo do processo de pesquisa/intervenção, as quais são descritas minuciosamente pelo pesquisador para subsidiar as análises dos dados coletados no processo

atividades de intervenção. É importante salientar que as crianças foram avisadas sobre as filmagens e em nenhum momento demonstraram situações constrangimento em decorrência da realização das filmagens, pelo contrário, sentiram-se motivadas a realizar as atividades pelo fato de estarem sendo filmadas, fato importante ao longo da realização do trabalho.

Tais dados coletados em seu conjunto, tiveram objetivo de subsidiar a análise qualitativa do processo vivido pelos sujeitos ao longo dos encontros, enfatizando os avanços do desenvolvimento da memória, assim como as situações consideradas de inclusão social vividas pelos sujeitos com Síndrome de Down e, paralelamente, identificamos as estratégias metodológicas ludo-pedagógicas utilizadas para a realização das atividades de dança junto aos sujeitos da pesquisa.

O **relatório de observação do desenvolvimento da memória** foi composto pelos seguintes itens: tempo de atenção na explicação e realização da atividade proposta; interesse pela atividade; compreensão da instrução verbal realizada pelo pesquisador; execução das atividades e coreografias com ajuda do pesquisador e execução autônoma; criatividade na realização dos movimentos e coreografias; construção de novos movimentos; memorização das letras das músicas; expressões orais sobre as atividades; interações orais com os membros do grupo, dentre outras expressões que possam surgir ao longo do processo.

O relatório de situações de interação e inclusão social de deficientes e não deficientes foi descritivo e relatamos minuciosamente as situações em que os sujeitos deficientes interagem com os sujeitos sem deficiência e vice-versa, salientando as falas, comportamentos e outras atitudes consideradas interativas entre os sujeitos tais como, situações de ajuda mútua, orientações verbais ao colega, desentendimentos com relação as atividades a serem realizadas, dentre outras situações de interação que surgirem durante os encontros.

O relatório de estratégias metodológicas ludo-pedagógicas foi descritivo, onde apresentamos todas as atividades, assim como seus objetivos, procedimentos de ensino e materiais utilizados no desenvolvimento de cada uma das atividades do processo de intervenção.

Para finalizar a discussão sobre o processo de intervenção, os 04 (quatro) encontros (finais) foram filmados, com objetivo de se analisar comparativamente a atuação dos

sujeitos na fase inicial e final do processo de intervenção, comparando aspectos presentes nos 04 (quatro) encontros iniciais os quais serão discutidos no capítulo de análise dos dados da pesquisa.

Esclarecemos que todos os 20 encontros propostos na intervenção foram filmados pelos membros do GEIPEE que apoiaram a realização da pesquisa, destacamos também que a câmera ficava sob os cuidados do membro responsável pela filmagem, para que o mesmo pudesse se deslocar e filmar todos os momentos da intervenção sob diferentes ângulos e a partir de diferentes tomadas de cena (frontal, lateral, etc). Por esse motivo a câmera não foi posicionada num lugar fixo do LAR onde realizávamos a intervenção, estratégia que possibilitou captar o movimento, diferentes expressões, posturas corporais, falas e outros comportamentos dos sujeitos durante o processo.

As atividades (iniciais) do processo de intervenção foram organizadas a partir de um levantamento dos conhecimentos e experiências prévias e da livre expressão corporal dos sujeitos sobre dança e música. Procuramos partir de sua realidade concreta imediata, identificar seus limites e possibilidades e satisfazer suas curiosidades e necessidades, de forma a possibilitar maior envolvimento dos sujeitos na realização nas atividades de intervenção do processo de pesquisa.

As atividades ao meio do processo de intervenção enfocaram brincadeiras rítmicas, memorização de músicas, passos, seqüências e coreografias simples, com a finalidade de criar condições de expressão e manifestação de diferentes formas de linguagens corporais e construção e desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos.

As atividades (finais) do processo de intervenção enfatizaram a construção de coreografias completas e criadas coletivamente, com objetivo de possibilitar e identificar avanços na construção e desenvolvimento da criatividade dos sujeitos, valorizando as lembranças e recordações de atividades realizadas nas fases anteriores, consolidando ainda mais os processos de construção da memória voluntária dos sujeitos.

5.2.4 Procedimentos e Instrumentos: “o que” e “como” aconteceu

No início do processo de intervenção, optamos por realizar dois encontros, os quais não foram filmados, para que pudéssemos conhecer os sujeitos participantes da pesquisa e posteriormente, planejar as atividades, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Nesses dois primeiros encontros extras, foram realizadas quatro atividades as quais foram, posteriormente, incluídas no planejamento dos 20 encontros regulares de intervenção (descritos na metodologia do Projeto de Pesquisa), pois os sujeitos demonstraram gostar das atividades realizadas, sendo elas: Tchu-Tchu-Au, Dança do Corpo, Casa do Zé, Atividades livres (escolhas de músicas e danças sem mediações).

A partir disso, e da apropriação dos conteúdos da teoria histórico-cultural, conseguimos estruturar o planejamento dos encontros de intervenção, os quais apresentaremos abaixo, seguido de suas justificativas. Dividimos cada encontro de intervenção em cinco blocos de ações, conforme especificado abaixo:

Bloco 1: Roda de conversa Inicial: discussão das atividades do encontro e de encontros anteriores.

Bloco 2: “Aquecimento”

Bloco 3: “Ritmo”

Bloco 4: “Atividades criativas”:

Bloco 5: Roda de conversa final: rediscutir, relembrar, recordar as atividades de intervenção.

Para o início dos encontros de intervenção os sujeitos foram orientados a confeccionar desenhos que representassem a atividade a ser realizada em cada bloco de ação. Ou seja, cada sujeito representou através de desenho a atividade pertencente a cada bloco de ação, desenhos esses expostos em painel para sua consulta, os quais foram utilizados como recursos auxiliares de memória dos sujeitos.

Ao início de cada encontro, no bloco “roda de conversa inicial” a pesquisadora questionava sobre as atividades realizadas na intervenção anterior e apresentava aos sujeitos os desenhos, por eles realizados, dos diferentes blocos de ação. Em seguida o painel auxiliar de memória era novamente montado pelos sujeitos, isso ao longo do encontro, pois os sujeitos, coletivamente, lembravam a ordem dos blocos de ação e

realizavam a atividade proposta naquele bloco, até finalizarem todas as atividades de cada bloco de ação para o encontro.

A decisão, de utilizarmos instrumentos psicológicos auxiliares da memória, foi tomada no decorrer dos estudos bibliográficos necessários para a realização do planejamento do processo de intervenção. Isso porque, Vygotski e Luria (1996) afirmaram que a memória elementar das crianças com deficiência intelectual mostra-se surpreendentemente aguçada, uma vez que eles são capazes de lembrar, mecanicamente, de longos trechos de um texto, entretanto não são capazes de compreendê-lo. Os autores ainda afirmam que quando é necessário um esforço intelectual para que possam utilizar instrumentos sociais auxiliares como meios para sua memorização, a função psicológica memória mostra-se excessivamente pobre, quase inexistente.

Diante disso, Vygotski e Luria (1996, p. 228) afirmaram que:

Seria difícil expressar melhor essa dualidade na atividade da memória de uma criança retardada. Só conseguimos compreendê-lo de um único ponto de vista: supomos que a memória natural de uma criança retardada (exatamente como no caso da visão, da audição e de outras funções naturais) pode muitas vezes permanecer sem ser atingida por sua incapacidade. A diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também de seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares.

Dessa forma, entendemos que as crianças que apresentam deficiência intelectual possuem o aparato biológico das funções psicológicas elementares semelhantes ao das crianças sem deficiência, entretanto, entendemos que a diferença da memória da criança com e sem deficiência, existe em decorrência de uma capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória (VYGOTSKI & LURIA, 1996).

Sendo assim, concluímos que os sujeitos, participantes de nossa pesquisa, precisariam aprender a utilizar instrumentos sociais auxiliares, para que pudessem desenvolver sua memória voluntária. Considerando essa compreensão, estruturamos nossas atividades de intervenção, e utilizamos os desenhos, as músicas, os brinquedos, fotos,

vídeos e os diálogos coletivos, para nos auxiliarem no processo de desenvolvimento da memória dos sujeitos Down, uma vez que os ensinamos a utilizar os objetos culturais, para memorizar as coreografias, as letras das músicas, dentre outras situações vividas ao longo dos encontros de intervenção.

Enfatizamos que os instrumentos auxiliares de memória (desenhos, brinquedos, fotos, etc) foram utilizados ao longo de todo o processo de intervenção, no entanto, paulatinamente, tais instrumentos foram deixando de ser utilizados pelos sujeitos, sendo que os processos de memorização eram efetivados nos diálogos entre os mesmos, fato que nos possibilita afirmar processos de abstração voluntários, de forma a possibilitar a autonomia de cada sujeito em utilizar seus próprios recursos (construídos no grupo) de memória voluntária, tornando-se capazes, ao final do processo, de recordar e abstrair os conteúdos dos blocos de ações, sem a utilização dos instrumentos.

Considerando que tivemos o objetivo de observar o processo de desenvolvimento da memória dos sujeitos com Síndrome de Down, durante o processo de pesquisa, justificamos aqui a importância de mantermos as mesmas atividades durante os 20 encontros de intervenção, de forma a garantir que os sujeitos tivessem um tempo considerável para apropriarem-se das atividades e seus conteúdos. Entretanto, no decorrer dos encontros de intervenção, incluímos novas atividades, sem eliminar as atividades propostas inicialmente. Esclarecemos que todas as atividades desenvolvidas ao longo dos encontros de intervenção, foram descritas, detalhadamente, quando da transcrição das filmagens de cada encontro.

Escolhemos um tema, para permear a estrutura de todas as atividades realizadas ao longo do processo de intervenção. O tema escolhido foi “A casa de brinquedos”²² um musical especial, exibido nos anos 1980 e construído a partir do disco “homônimo” de Toquinho. O tema escolhido possibilitou a utilização de diferentes objetos sociais para a realização das atividades, condizendo com o objetivo principal de nosso trabalho.

Foi possível utilizarmos os diferentes objetos concernentes ao tema “A casa de brinquedos” para elaborar coreografias e criar condições histórico-culturais e sociais para o

²² “Casa de brinquedos” foi um musical, especial, exibido no ano de 1983. O programa foi criado especialmente para as comemorações do dia das crianças e foi construído a partir do disco do cantor e compositor Toquinho. A trilha sonora do musical é composta por canções infantis interpretadas por diversos artistas brasileiros como Chico Buarque, Roupas Nova, Tom Zé, Lucinha Lins, Moraes Moreira, entre outros cantores da música popular brasileira.

processo de memorização dos sujeitos, utilizando diferentes instrumentos culturais presentes na representação do tema.

É importante salientar que o musical “A casa de brinquedos” apresenta um conteúdo bastante qualitativo e diferenciado, com músicas de Toquinho, Chico Buarque, entre outros compositores da Música Popular Brasileira e foi recentemente reelaborado pelo próprio Toquinho, em forma de desenho animado para crianças, sendo que, durante as intervenções, utilizamos a versão animada do musical.

Apresentaremos em seguida, as explicações gerais de cada bloco de ação, porém lembramos que a cada novo encontro de intervenção acontecia um planejamento de atividades específicas, as quais foram filmadas e encontram-se devidamente descritas em relatório.

Esclarecemos que todo o planejamento foi feito pela pesquisadora e contou com a participação de alguns membros do GEIPEE, assim como do orientador deste trabalho de pesquisa. Esclarecemos também que para cada encontro de intervenção foi possível elaborar um planejamento específico, considerando as atividades realizadas em encontros anteriores e decorrente dos conteúdos emergentes das práticas sociais presentes no processo.

Segue a descrição das atividades realizadas em cada bloco de ação:

Bloco 1: “Roda de conversa inicial”: Assistir as filmagens das atividades realizadas na intervenção anterior, para lembrar e discutir como são feitas as atividades e quais atividades seriam realizadas no encontro. Esclarecemos que assistimos as filmagens apenas de alguns encontros, tendo em vista que essa atividade toma um tempo considerável dos encontros, contudo quando do início de todos os encontros de intervenção conversávamos a respeito do que havíamos feito nos encontros anteriores e sobre o que iríamos fazer naquele encontro em específico.

Bloco 2: “Aquecimento” é tido como uma forma de motivar os sujeitos para realização das atividades de determinado encontro. Nesse bloco realizávamos brincadeiras musicais, coreografias a partir de músicas que abordam sobre o conhecimento do corpo. Escolhemos

duas atividades para esse bloco: Tchu-tchu-au e a Casa do Zé. Abaixo faremos a descrição dessas atividades:

TCHU-TCHU-AU

Musica cantada: Tchu-tchu-au, Tchu-tchu-au é uma dança bem legal (2x)! Parou! Dedinho pro alto/ cabeça pro lado/ bumbum pra trás/ joelho pra dentro/pé de pingüim/língua pra fora, repetindo o refrão quantas vezes fossem necessário a partir das variações propostas pela pesquisadora, com duração de 05 a 10 minutos no máximo.

CASA DO ZÉ

A música indica os passos coreográficos a serem realizados, assim como incentiva a memorização dos mesmos, por repetir a seqüência dos passos a serem realizados. Abaixo, apresentaremos a letra da música por nós utilizada, para que a explicação se torne mais clara:

A CASA DO ZÉ (BIA BEDRAN)

Pra entrar na casa do Zé
 Tem que bater o pé
 Pra entrar na casa do Zé
 Tem que bater o pé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar

Mas você tem que bater palmas também
 Mas você tem que bater palmas também
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Mas você tem que dar um pulinho também
 Mas você tem que dar um pulinho também
 Dar um pulinho...
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Mas você tem que dar uma rodada também
 Mas você tem que dar uma rodada também

Dar uma rodada... dar um pulinho...
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Mas você tem que dar uma rebolada também
 Mas você tem que dar uma rebolada também
 Dar uma rebolada... dar uma rodada... dar um pulinho...
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar Mas você tem que abraçar o colega também
 Mas você tem que abraçar o colega também
 Abraçar o colega... dar uma rebolada... dar uma rodada... dar um pulinho...
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Bater palma, bater o pé, para entrar na casa do Zé
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Lê lê a, agora já posso entrar
 Oh! Seu Zé, primeiro vou me organizar.

No desenvolvimento da atividade, alguns passos (simples) foram criados pela pesquisadora, como o gesto/mímica de uma casa, o balançar dos braços para cima para dançar a parte instrumental da música. Pela simplicidade dos passos e por considerá-los de fácil execução, não havia necessidade de ensinar os passos da coreografia; a música tocava, e os sujeitos reproduziam os movimentos que a pesquisadora realizava. Nos primeiros encontros a pesquisadora realizava as atividades com os sujeitos em roda, para que todos pudessem se observar. No decorrer do processo, os sujeitos eram solicitados pela pesquisadora a realizar os movimentos sem a sua ajuda, dispostos em fileira.

Bloco 3: “Ritmo” foram realizados jogos infantis de percussão corporal, para que os sujeitos pudessem aprender sobre os tempos musicais e formas de relacionar os passos de dança com o tempo musical. Essa é uma atividade de percussão corporal, no início os sujeitos assistiram um vídeo do grupo “Barbatuques”, autores da música, para que pudessem realizar a coreografia. Explicamos que podemos fazer música com o corpo, e então teríamos que ser criativos ao realizar a atividade, após ver o vídeo. A atividade acontece da seguinte maneira:

Canta-se a frase em ritmo de hip-hop: “Que som, você, agora vai fazer? Faça um som do corpo pra que eu possa aprender!!! Que som, você, agora vai fazer? Faça um som

do corpo prá que eu possa aprender!!! e cada sujeito, ao cantar no ritmo, deveria realizar um movimento com o corpo, para emitir um som (palmas, bater os pés, bater nas bochechas), sendo que todos imitavam o movimento realizado pelo colega. O nome do sujeito escolhido, pela pesquisadora, para realizar os movimentos da música, era incluído na frase musical. Por exemplo: “Que som, a OLGA agora vai fazer? Faça um som do corpo pra que eu possa aprender” e o sujeito OLGA criava o movimento que os demais sujeitos repetiriam, sendo que todos cantavam a música em conjunto.

Essa atividade também caracterizava-se com um importante momento de criatividade por parte dos sujeitos, pois os mesmos realizavam diferentes movimentos para emitir sons com o seu corpo, fato que implicava demonstrar recursos criativos para realizar a atividade.

Bloco 4: “Atividades criativas”. Nesse bloco, trabalhamos o tema central escolhido para as intervenções: “Casa de Brinquedos”. Os sujeitos elaboraram as coreografias do grupo, utilizando de objetos materiais culturais (os brinquedos) para representar alguns dos brinquedos presentes nos conteúdos do musical. Mas, antes de iniciarmos a elaboração de coreografias referentes ao musical, fizemos um “jogo de criação de coreografias” que serviu de exemplo/estrutura para a criação das coreografias do grupo na representação do musical “casa de brinquedos”.

O jogo de criação aconteceu da seguinte maneira: cada sujeito deveria ensinar um passo de dança aos demais membros do grupo, sendo que todos deveriam reproduzir o citado passo. Após todos os membros do grupo terem ensinado diferentes passos de dança, organizamos os passos em uma sequência coreográfica e encaixamos ao tempo de determinada música instrumental e chamamos essa atividade de “coreografia criativa”.

No momento de montagem das coreografias do musical “casa de brinquedos”, utilizamos do “jogo de criação”, para elaborarmos os passos e as sequências coreográficas do musical, sendo que os sujeitos escolheram, dentre as diferentes músicas presentes no musical, a música da bola e do urso para serem coreografadas (todos os detalhes dessa atividade serão especificados no item de análise dos dados desta pesquisa).

Bloco 5: Roda de Conversa Final. Essa atividade foi necessária para que os sujeitos pudessem recordar as atividades realizadas durante o encontro de intervenção, assim como sugerir elementos para realização do próximo encontro.

Para finalizar, queremos enfatizar que todo o processo de intervenção, desde a sua concepção, metodologias de ensino e avaliação, foi pensado a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, com objetivo de colocar os sujeitos da pesquisa em atividades motivadas socialmente, superando concepções mecanicistas de desenvolvimento da criança deficiente, tão presente nos trabalhos científicos voltados a esses sujeitos.

Esclarecemos que todo o processo de intervenção, será apresentado e discutido no item de análise dos dados, momento em que detalharemos a metodologia de intervenção realizada.

Para a avaliação qualitativa do processo de desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, realizamos uma “Mostra de dança”, contando com a participação de todos os sujeitos da pesquisa, desde a concepção, planejamento e estruturação do evento, com a finalidade de observar cada um dos sujeitos em atividade social, identificando possíveis resultados para o seu desenvolvimento, principalmente o que se refere à sua memória voluntária, advindos dos encontros de intervenção.

5.2.5 Análise dos dados

Entendemos que o grande diferencial das pesquisas realizadas numa perspectiva histórico-cultural que emprega os pressupostos do método materialista histórico dialético como temos procurado realizar no GEIPEE, está na busca pela compreensão dos fenômenos sociais e humanos na sua totalidade, a partir de um entendimento científico e dialético do ser humano nas suas relações sociais e apropriações culturais.

Nesse sentido, a partir de nossas intervenções e observações realizadas no interior do LAR, ao longo de todo o processo de pesquisa, procuramos avançar à mera descrição dos fatos e analisar pela via de reflexões teóricas sucessivas, aquilo que se nos apresentou como dado real, ainda que inicialmente caótico diante das observações imediatas. A

superação da realidade imediata, pelo pensamento crítico-filosófico, nos leva, a partir da análise dos dados empíricos, ao desvelamento do movimento contraditório da realidade, isso segundo os princípios do materialismo histórico dialético, cujo objetivo principal é compreender os dados na sua essência composta de múltiplas determinações.

Essa forma de pesquisar a realidade humana e social permite-nos uma visão ampliada do todo caótico na busca das suas multideterminações, como possibilita a análise dialética, fato que diferencia nossa pesquisa daquelas que apresentam meras descrições e comparações empíricas dos dados da realidade pois, segundo Duarte (2000, p.87):

a defesa por Vigotski do método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico. Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.

Ao longo do processo de análise dos dados, salientamos a importância do **método instrumental** proposto por Vygotski (1997), o qual permite estudar a atividade psicológica da criança a partir de diferentes metodologias de pesquisa, desde observações, intervenções e experimentos educacionais (VYGOTSKI, 1997), fato que nos permitiu justificar a metodologia de pesquisa desse trabalho acima apresentada, tendo em vista avançarmos na análise sistemática do processo de intervenção realizado com os sujeitos.

Utilizaremos as transcrições das filmagens, presentes nos diários de campo, assim como as observações da pesquisadora realizadas ao longo do trabalho, para descrevermos todo o processo de intervenção e, simultaneamente, apresentarmos os dados e respectiva compreensão teórica acerca dos fenômenos sociais e humanos identificados e analisados durante a pesquisa.

Dentre os 20 encontros de intervenção realizados no LAR, elencamos aqueles cujos episódios apresentam dados qualitativos diferenciados, referentes aos conteúdos que pretendemos analisar, ou seja, escolhemos determinadas situações dentre os vários encontros de intervenção, as quais evidenciaram dados relevantes para análise e investigação concernentes ao desenvolvimento da memória dos sujeitos com Síndrome de

Down. Consideramos também determinadas situações presentes nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos com e sem Síndrome de Down e que nos permitiram justificar a defesa e a necessidade de uma educação efetivamente humanizadora no interior da escola regular de ensino.

Feita a análise do processo de intervenção, pretendemos discutir as situações analisadas à luz de uma perspectiva educativa emancipadora, com objetivo de realizar o movimento de discussão crítica acerca da sociedade e da educação, no sentido de defendermos as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down no interior da escola regular. Ademais, enfatizamos que tais sujeitos precisam vivenciar um trabalho educativo direto e intencional que produza em cada sujeito com Síndrome de Down em particular, a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2000).

Portanto, seguiremos com o capítulo de análise dos dados, onde buscamos apresentar a descrição de determinadas situações vividas pelos sujeitos (Olga e Stephen) durante os encontros de intervenção, as quais apresentam dados significativos para serem discutidos no sentido de compreendermos o processo de desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos Down. Além de tais situações concernentes ao desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa, elencamos outras situações relativas à discussão acerca dos processos de inclusão social do sujeito deficiente na escola regular.

VI – OS DADOS E AS ANÁLISES: COMPREENDENDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA VOLUNTÁRIA E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN.

Ao iniciarmos o movimento de análise dos dados, enfatizamos que o nosso trabalho valoriza o processo educativo vivido e compartilhado com os sujeitos da pesquisa ao longo dos encontros de intervenção realizados no LAR.

Entendemos, portanto, que nosso grande desafio é encontrar as conexões entre o desenvolvimento psíquico dos sujeitos com Síndrome de Down e o trabalho educativo realizado pelo professor, considerando o desenvolvimento das crianças em relação àquilo tudo que é veiculado, socializado e apresentado aos sujeitos durante o processo educativo, para que possamos avaliar qualitativamente o psiquismo dos sujeitos com Síndrome de Down de forma geral e, especificamente, da sua memória voluntária.

Nossa preocupação central ao realizarmos a pesquisa esteve voltada para o processo de desenvolvimento da função psicológica superior memória, como salientamos acima, sendo que tal escolha ocorreu por considerarmos que a partir da memória ampliam-se, consideravelmente, as possibilidades de reflexo da realidade e sua transmissão histórica, realizada por cada sujeito singular, acerca dos conhecimentos construídos pela humanidade, como lembra Rubinstein (1967).

Quanto ao desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down, sabemos que os mesmos podem encontrar dificuldades de memorização e por conta disso, enfrentar obstáculos em seu processo de aprendizagem escolar. No entanto, a participação em Programas Educativos Ludo-pedagógicos, como o realizado nesta dissertação, oferece possibilidades diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento para esses sujeitos, sendo que tais Programas, como defendemos, podem ser estendidos para as escolas regulares de forma geral.

Na defesa de uma educação escolar regular para os sujeitos com Síndrome de Down, assim como para a efetivação de uma discussão acerca do desenvolvimento da memória voluntária desses sujeitos, faremos, inicialmente, a caracterização do contexto dos encontros de intervenção realizados no LAR; em seguida identificaremos as situações sociais de aprendizagem compartilhada, realizada pelos sujeitos Down e, por fim,

discutiremos sobre o processo de desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos com Síndrome de Down identificados neste trabalho como Olga e Stephen.

Os encontros de intervenção, como explicado no item metodologia, aconteceram semanalmente, nas dependências do LAR (Laboratório de Atividades Ludo-Recreativas) e foram coordenados pela própria pesquisadora, contando com o apoio dos membros do GEIPEE-THC (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar).

Para a realização da análise dos dados dessa pesquisa, escolhemos os dois sujeitos com Síndrome de Down que participaram de forma efetiva dos encontros de intervenção, sendo eles Olga (12 anos) e Stephen (12 anos), considerando que Emanuelle (07 anos), apesar de ter freqüentado alguns encontros, não permaneceu até o final do processo de intervenção.

Esclarecemos que os demais participantes dos encontros de intervenção, crianças sem Síndrome de Down, serão mencionados ao longo do processo de análise, sobretudo nos momentos de interrelações estabelecidas com os sujeitos com Síndrome de Down, isso porque desejamos apreender os elementos essenciais presentes nas relações sociais entre os sujeitos (Olga e Stephen) e os demais participantes da pesquisa, crianças sem Síndrome de Down (Loretta, Helen, Anita, Bertha, Jean, Laura), assim como na relação dos sujeitos com a pesquisadora (Kika). Para isso, identificaremos situações interpessoais que se configuram em conteúdos intrapessoais dos sujeitos (Olga e Stephen) e, sobretudo, na direção da construção e desenvolvimento de sua memória voluntária.

Apresentaremos abaixo as diferentes situações filmadas e transcritas ao longo dos encontros de intervenção, narradas na primeira pessoa pela própria pesquisadora (Kika), as quais foram escolhidas para análise devido à riqueza de seus conteúdos no que se refere ao desenvolvimento da função psicológica memória voluntária dos sujeitos com Síndrome de Down, assim como destacaremos situações que denotam processos de inclusão social e educacional desses sujeitos.

6.1 O Processo de Intervenção

Logo no início, ao conhecer Olga e Stephen, pude observar o quanto eles eram bem desenvolvidos nos diferentes aspectos (motor, psicológico e social), além de perceber o

compromisso e assiduidade por parte da família, em fazê-los participar de diversas atividades extra-escolares, para que obtivessem avanços qualitativos nos seus processos de desenvolvimento. Notei que Olga era extremamente comunicativa, compreendia muito bem todas as nossas orientações e diálogos, apresentando dificuldades em poucas situações de ensino-aprendizagem. Stephen, por sua vez, era muito atento as atividades, mas apresentava dificuldades na fala e compreensão de nossos diálogos e explicações.

Ao longo de nossos encontros de intervenção, foram notáveis os avanços de aprendizagem Olga e Stephen no que se refere à sua comunicação, atenção, memória e sociabilidade na relação com as outras crianças participantes da Pesquisa. Poderemos afirmar com maior precisão acerca dessas constatações à medida que apresentarmos as situações vividas junto aos sujeitos, a partir dos dados coletados.

Irei, a partir de agora, transcrever e discutir os principais elementos do processo histórico vivido com os sujeitos durante os encontros de intervenção, na intenção de compreender o movimento histórico-cultural das situações vividas e investigadas.

Após os encontros preliminares com objetivo de conhecer os sujeitos que iriam participar da Pesquisa, iniciamos efetivamente os encontros de intervenção previstos em metodologia.

A atividade planejada para o primeiro encontro (vídeo 1) foi a apresentação do tema “Casa de brinquedos”. No bloco 1, “roda de conversa inicial”, expliquei as atividades que iríamos trabalhar durante os 20 encontros de intervenção e assistimos o musical “Casa de brinquedos”, para que os sujeitos pudessem entrar em contato e discutir sobre o tema dos encontros.

Considerando que naquele momento inicial os sujeitos Olga e Stephen ainda não haviam vivenciado as atividades programadas, assim como suas relações ainda encontravam-se incipientes junto aos demais membros do grupo, foi possível perceber que os mesmos ainda não se organizavam coletivamente para o desenvolvimento de suas atividades no grupo. Demonstravam pouca compreensão acerca das orientações, pois apresentavam respostas confusas e incoerentes com a conversa que estava sendo realizada, dentre outras situações que percebi e denotavam confusão acerca da situação vivida.

Em determinado momento do primeiro encontro, quando explico que iríamos realizar uma atividade diferente para conhecer a história do musical “Casa de Brinquedos”

e, posteriormente, reproduzi-la em forma de coreografias e representações; de forma a “entrarmos” na casa e “virarmos” brinquedos, Olga e Stephen, obviamente, apresentam-se confusos em suas respostas, dada sua dificuldade de abstração acerca do tema pois, como afirma Vigotsky (1996) o processo de abstração dos seres humanos desenvolve-se à medida que ampliam-se as possibilidades de apropriação e desenvolvimento cultural e que a abstração está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento (VIGOTSKI, 1996).

Ainda no primeiro encontro de intervenção, após assistirmos o vídeo do musical “A Casa de Brinquedos”, inicio uma conversa com os sujeitos do grupo e transcrevo abaixo, as falas de Olga e Stephen durante a conversa. A cena da conversa relacionava-se ao momento do musical em que o pai alerta seu filho sobre a importância de utilizar os brinquedos usando sua imaginação.

Kika: -Vamos conversar sobre o que nós vimos?! E sobre o que ele (pai) falou?

Kika: - O que ele (pai) falou para o filho dele?

Stephen: -Da casa de brinquedos!

Kika: -Isso, da casa de brinquedos! E ele falou para o filho dele fazer o quê?

Stephen: -Fumaça!

Kika: -Fumaça? E o que mais?

Stephen: -Fada madrinha...

Kika: Fada madrinha (concordando)... E ele falou para o filho dele...? Heeim...? Falou para entrar na casa de brinquedos, certo ou errado?

Todos respondem: Certo! Certo!

Kika: -Lá dentro da casa, o que o filho dele pode fazer com o brinquedo?

Olga: -É prá brincar!

Kika: -Isso, é pra brincar.

Stephen: E a casa do Zé!

Kika: Isso, temos a casa do Zé e a Casa de brinquedos.

Noto que Stephen compreende os questionamentos, pois sabe que estou fazendo uma pergunta, e dando pistas em alguns momentos. No entanto, parece que Stephen tem

uma compreensão ainda confusa da situação, pois, embora responda às perguntas por mim realizadas, suas respostas mostram-se incoerentes, pois ao longo da conversa Stephen mistura diferentes situações (memórias de outras situações, que não são organizadas, freadas, inibidas ou relacionadas explicitamente pelo pensamento). Apesar das dificuldades de Stephen serem compreensíveis, dada a incipiente participação no grupo, Olga, por sua vez, mostrando-se mais desenvolvida, consegue estabelecer um diálogo bastante coerente, fato que denota a necessidade de criarmos condições de apropriação cultural para os sujeitos.

Ainda nesse encontro, tivemos momentos de explicação acerca das atividades do musical “A Casa de Brinquedos”. Expliquei que iríamos escolher um ou dois brinquedos, para representá-los em forma de coreografias, disse que entraríamos numa casa de brinquedos (que estava sendo construída), nos transformaríamos em brinquedos e dançaríamos representando cada brinquedo escolhido. Após essa explicação, pergunto aos sujeitos o que iríamos fazer após escolher o brinquedo a ser representado:

Kika: -E quando a gente escolher qual brinquedo vai ser, o que a gente vai fazer?

Olga: - Ensaiai!

Stephen: -Ballet!

Kika: -Nós vamos montar/inventar uma dança para depois apresentar.

Olga: -Apresentar pras mães?

Kika: -Sim, para as mães.

É possível notar na conversa acima, que Olga conseguiu compreender a situação, ainda que de forma elementar, uma vez que responde utilizando apenas uma palavra, a qual, mesmo sendo relacionada ao assunto discutido, é insuficiente para denotar compreensão da totalidade para estabelecer um diálogo um pouco mais elaborado, pois como lembra Vigotski (1996, p.201), a criança apresenta um “pensamento concreto de ponta a ponta; e a representação abstrata de uma quantidade, qualidade ou signo ainda se encontra nela sob as formas mais rudimentares”.

Esclarecemos que o primeiro encontro de intervenção foi permeado, na maior parte do tempo, por conversas acerca do tema “A casa de brinquedos”. Assistimos ao vídeo do

musical, conversamos sobre os brinquedos presentes no musical, também discutimos sobre a realização de futuras atividades à serem realizadas nos próximos encontros, considerando o conteúdo do musical. Ao final deste primeiro encontro, realizamos a atividade “Tchu-tchu-au”, ainda sob minha orientação, e todos os sujeitos executaram sem dificuldades, recordaram os passos e a letra da música, por meio de minhas orientações verbais.

Diante desse processo entendemos que os sujeitos Olga e Stephen conseguem se comunicar, entender e realizar, ainda que de forma elementar, algumas abstrações, no sentido de estabelecermos um processo inicial de comunicação. No entanto, para ampliarmos essas possibilidades e estabelecermos uma conversa qualitativamente diferenciada com os sujeitos, todo um processo de apropriações culturais, internalização de significados e determinação de sentidos sociais das palavras, signos e símbolos, precisa ser vivido e efetivamente apropriado, pois, “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VIGOTSKI, 1993, p.104).

Nesse contexto, entendemos que o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, os quais têm como unidade de análise a palavra, permitem a regulação e abstração das formas de pensamento, para que os sujeitos possam se comunicar e se relacionar em seu meio social (VYGOTSKI, 1993) e desta forma, como temos procurado enfatizar, desenvolver sua memória e outras funções psicológicas superiores.

Enfatizamos, portanto, que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, é essencial, quando nos referimos ao desenvolvimento da memória voluntária, uma vez que ao se apropriar da linguagem e seus significados sociais, o sujeito passa a ter maior possibilidade de abstração, desenvolvimento dos seus pensamentos e construção da sua memória, dentre outras funções psíquicas.

Com isso o sujeito encontra condições de avançar no controle de suas ações, sobretudo porque sua memória torna-se parte (função) do seu pensamento, permitindo, então, que o sujeito recorde/ memorize um conteúdo ou informação para que, posteriormente, possa reproduzi-lo através da comunicação interpessoal (ALMEIDA, 2008).

Assim sendo, podemos pensar que a memória torna-se cada vez mais lógica à medida que se baseia no pensamento abstrato e conceitual, decorrente das relações sociais e apropriação da cultura e, interfere, simultânea e reciprocamente, no processo de construção da linguagem (ALMEIDA, 2008). Nesse sentido, entendemos que os sujeitos devem, num primeiro momento, pensar e lembrar de determinadas coisas ou situações, e somente após um amplo processo de desenvolvimento, torna-se possível para os sujeitos avançar na formação de novos sistemas funcionais. Sobre isso, Luria (1999, p. 96) afirma que:

Ve-se facilmente que essa transformação radical dos processos de memória durante o desenvolvimento da criança não é apenas uma estrutura modificada da própria memória, mas, ao mesmo tempo, uma *mudança nas relações entre os processos psicológicos básicos*. Se nas etapas iniciais de desenvolvimento a memória tinha caráter direto e era, até certo ponto, uma continuação da *percepção*, com o desenvolvimento da memorização mediata ela perde a sua ligação imediata com a percepção e contrai uma ligação nova e decisiva com o *processo de pensamento*.

Para o autor, quando pensamos no sujeito adulto que realiza operações complexas de codificação lógica dos conteúdos suscetíveis à memorização, os mesmos realizam um complexo trabalho intelectual em que o processo de memorização estabelece relação intrínseca com o processo de pensamento discursivo, sem, entretanto perder o caráter de atividade mnemônica (LURIA, 1999).

Essa mudança significativa da relação estabelecida entre processos psicológicos isolados e a *formação de novos sistemas funcionais*, constitui o traço fundamental do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, sendo que "o processo de desenvolvimento da memória durante a ontogênese deve ser entendido apenas como uma transformação radical dos processos cujas vias acabamos de expor" (LURIA, 1999, p.96).

Considerando, então, que a relação entre processos de memorização e pensamento, no bojo de vivências sociais e apropriações culturais, permite a efetivação de sistemas psíquicos essenciais necessários ao processo de complexificação do psiquismo humano.

Cabe lembrar que no plano da história da humanidade o desenvolvimento da linguagem inicia-se com o trabalho coletivo de transformação da natureza e a construção de instrumentos, tendo em vista o suprimento das necessidades humanas. Neste sentido, em se tratando do desenvolvimento ontogenético, torna-se essencial para o desenvolvimento da

memória voluntária a prática social e destacamos a importância da atividade da dança nesse processo, sobretudo porque a reconhecemos uma forma de linguagem corporal, a qual pode contribuir, se orientada intencionalmente pelo professor, para o desenvolvimento da memória dos sujeitos humanos (NASCIMENTO, 2011).

A partir dessas afirmações, enfatizamos que o desenvolvimento da linguagem e dos processos de comunicação são essenciais ao psiquismo humano e ressaltamos que o desenvolvimento da memória voluntária efetiva-se e complexifica-se a partir de diferentes formas e tipos de linguagens, dentre elas a oral e a corporal, como destacamos nesse trabalho.

Em se tratando de crianças com Síndrome de Down, podemos afirmar que as linguagens e os processos de comunicação são fatores essenciais para que as mesmas possam desenvolver suas funções psicológicas e, principalmente sua memória voluntária, pois, como temos defendido, o gesto da dança com significado social, reconhecido portanto como uma forma de linguagem não sonora, tem origem na cultura humana e possibilita o desenvolvimento de diferentes qualidades psíquicas dentre elas a memória, o pensamento dentre outras.

Enfatizamos que a relação entre pensamento e linguagem é permeada pelo significado da palavra e, nesse sentido afirmamos o quanto a atividade da dança, reconhecida como um meio de comunicação, e portanto uma forma de linguagem, permite manifestações do pensamento verbal, através do gesto cultural presente na dança e que apresenta significado social.

Considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano, assim como as práticas sociais, foi interessante perceber que no início do processo de intervenção os sujeitos com Síndrome de Down apresentavam uma linguagem ainda incipiente e mesmo rudimentar. Diante dessa situação, planejamos e executamos atividades educativas permeadas por diálogos, conversas e explicações verbais, para que cada sujeito pudesse desenvolver as abstrações possíveis e necessárias ao desenvolvimento da memória voluntária.

Percebemos que aos poucos e considerando o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem coletivo os sujeitos demonstraram avanços na sua linguagem e comunicação oral, além de empenho na realização das coreografias propostas no trabalho,

inicialmente imitando e, pouco a pouco, tornando-se autônomos nas suas ações. Saviani (2000) salienta a importância da orientação qualificada do professor na construção da segunda natureza humana aquela histórica e social e enfatiza que é necessário viabilizarmos as condições de transmissão e assimilação dos conteúdos de ensino para as crianças e isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo para que os sujeitos possam, gradativamente, dominá-los.

Questão importante colocada pelo autor refere-se ao processo de aprendizagem das crianças o qual se efetiva a partir de situações que requerem a repetição como forma de assimilação de determinados conteúdos, tais como as situações que vivenciamos ao longo do processo de intervenção realizado com os sujeitos com Síndrome de Down. Para Saviani (2000) é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que a criatividade não é possível sem o domínio de determinados mecanismos.

No segundo encontro (vídeo 2), pedi para que os sujeitos fizessem desenhos que representassem cada atividade a ser realizada no encontro, isso porque tive a intenção de criar instrumentos psicológicos auxiliares para o processo de memorização. Pedi para que os sujeitos desenhassem cada atividade, e posteriormente as figuras foram organizadas em um “quadro” que foi utilizado para orientar a ordem da realização das atividades. Nesse encontro, as crianças faziam o desenho para representar a atividade e, posteriormente realizavam a atividade coletivamente. Durante todo o encontro, faço instruções verbais e demonstrações corporais das atividades:

Kika -Qual é a dança que a gente faz primeiro?

Stephen –Tchu-tchu-au

Kika – Então a gente vai desenhar aqui (mostra folha) e só depois de desenhar, iremos dançar. Vamos fazer diferente hoje, primeiro desenha e depois vai dançar.

Todos os sujeitos participantes conversam entre si enquanto desenhavam. Stephen relembra conversas anteriores (realizadas na sala de espera, no cotidiano) que teve com a Olga, dizendo que ela é Gueni e ele o Ben 10. Pergunto para Stephen o que ele está desenhando, ele responde que está fazendo um robô, então o questiono: “*mas é para desenhar um robô?*” e Stephen afirma que “*sim, é para desenhar um robô*”. Por isso, pergunto a todos, novamente, sobre qual desenho temos que fazer, e todos dizem, “*Tchu-*

tchu-au!”.

Olga termina o desenho e mostra para todos, então eu pergunto se todos terminaram e sugiro que todos mostrem os desenhos; Olga diz que ainda precisava desenhar a bailarina, e eu explico que ainda não iríamos desenhar a casa de brinquedos, digo que vamos desenhar o Tchu-tchu-au, para depois podermos dançar o Tchu-tchu-au.

Todos entregam os desenhos, e vou mostrando um por um, pergunto se os desenhos estão parecidos com a dança, Olga responde que sim para todos. Stephen diz ter desenhado robôs, então pergunto se os robôs estão dançando tchu-tchu-au. Pergunto por que o robô dança o tchu-tchu-au e ele começa a dizer o que tem no desenho: “*cobra, robô*”. Digo: “*tudo isso, dançando tchu-tchu-au?*” E Stephen responde que sim!

Diante das situações acima, notamos que os sujeitos compreenderam as orientações, ainda que parcialmente, pois relacionaram a confecção dos desenhos à atividade do encontro anterior no qual discutimos sobre o musical “a casa de brinquedos”, sendo que em determinado momento da atividade, cogitei de desenharmos alguns brinquedos da casa.



Figura 1 -Desenho da atividade Tchu-Tchu-au

Vigotski & Luria (1996) nos ajudam a compreender essa situação, quando afirmam que as crianças que apresentam deficiência intelectual, possuem uma capacidade desigual de usar instrumentos psicológicos para o desenvolvimento de seu psiquismo, situação que identificamos nesse segundo encontro, pois os sujeitos, apesar de desenharem, conforme o

solicitado, não relacionavam os desenhos realizados à atividade do bloco 2 do encontro de intervenção, ou seja a atividade do tchu-tchu-au. Os desenhos relacionavam-se a robôs, no caso de Stephen, que demonstra incompatibilidade com o solicitado e, no caso de Olga, os desenhos continham algumas figuras humanas (bonecos), mais próximos do tema.

Segundo Vigostki (1997) o que diferencia o desenvolvimento infantil, no que se refere ao talento e à anormalidade, está diretamente veiculado com as características do ato de utilizar instrumentos psicológicos auxiliares, pois todo tipo de desenvolvimento infantil pode ser determinado, em grande parte, pela incapacidade da criança de fazer uso, por si mesma, de suas próprias “funções naturais e dominar os instrumentos psicológicos”(VIGOTSKI, 1997, p.100).

Exatamente por esse motivo é que planejamos, de forma intencional, ensinar os sujeitos a utilizarem os instrumentos psicológicos, para que eles pudessem avançar no seu processo de desenvolvimento psíquico.

Frente a esse fato, Vigotski (1997, p. 97) afirma que:

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca, em primeiro lugar, a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e de seu manejo. Em segundo lugar, suprime e torna desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, seqüência, e etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras. Ou seja, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento.

No caso de nossa pesquisa, optamos por utilizar o desenho enquanto um instrumento auxiliar de memória, pois para Vigoskii (1998) o mesmo pode ser entendido como atividade que apresenta um nível superior de desenvolvimento psicológico e permite o desenvolvimento da imaginação criadora. Dessa maneira, entendemos que a atividade de desenhar pode contribuir para modificar o curso dos processos psicológicos superiores, pois permite reconstruções psíquicas na criança e quando utilizado como ferramenta auxiliar de memorização.

Além disso, Vigotskii (1998) afirma que a atividade do desenho, no curso do desenvolvimento infantil, passa por alguns algumas etapas e destacaremos aqui a primeira delas onde a criança representa, em seus desenhos, objetos muito distantes daquilo que é real e verdadeiro, desenhando de memória, sem copiar de modelos. Ou seja, as crianças

desenham o que já sabem acerca das coisas, o que lhes parece mais importante e os conteúdos que tem em sua memória, de modo algum desenham o que estão vendo imediatamente ou ainda aquilo que se espera que desenhem, pois a sua produção tem características particulares e peculiares da sua memória (VIGOTSKII, 1998, tradução nossa).

Tais afirmações nos auxiliam na compreensão dos dados que foram apresentados acerca da atividade de desenho realizado pelos sujeitos sobre as coreografias aprendidas durante o processo de intervenção. Deste modo podemos pensar que os sujeitos elaboraram seus desenhos a partir de suas recordações/memorizações particulares acerca do processo de intervenção, distanciando-se, algumas vezes, da veracidade e representatividade que um desenho pode alcançar. Além disso, foi evidente identificar que os desenhos, muitas vezes, distanciavam-se daquilo que esperávamos que desenhassem sobre o trabalho que realizamos com eles.

Sendo assim, ainda que os desenhos criados pelos sujeitos da pesquisa, tenham sido criados na fase inicial do processo de desenvolvimento dos mesmos, tais produções representaram, de forma particular e peculiar, as atividades que foram desenvolvidas durante os encontros de intervenção e, pelo fato de apresentarem tais significados para os sujeitos, os desenhos puderam ser utilizados como instrumento auxiliar de memória durante as atividades de intervenção.

Considerando, portanto, a importância da utilização de instrumentos psicológicos para o desenvolvimento do psiquismo humano, que em nosso foram os desenhos produzidos pelos sujeitos, seguimos com as atividades dos encontros de intervenção, no sentido de orientar os sujeitos para a utilização de instrumentos auxiliares de memória. Essas orientações aconteceram de forma verbal, e simultaneamente, por meio de demonstrações práticas.

Ainda ao longo do segundo encontro, os sujeitos foram compreendendo com maior clareza as atividades que deveriam realizar:

Kika: Isso, já dançamos tchu-tchu-au, a casa do Zé e falta uma, que é a dança...?

Olga: -Do corpo!

Kika: -Isso!! Então vamos desenhar e depois dançar, certo!?

Kika: - Como é a dança do corpo? O quê teremos que desenhar?

Stephen: -Eu sei ó, é assim: que som você agora vai fazer, possa aprender.. (fala/canta, com dificuldades de dicção, e faz os passos da coreografia da dança do corpo).

Kika: Muito bem! Então agora você vai desenhar essa dança, tá bom?

Olga: -Vamos La!!

Stephen: uhhh!

Diante dessa situação, podemos notar que Stephen consegue entender o assunto abordado, pois se recorda da atividade e da maneira de sua realização, mas não consegue compreender que deveria representar tal atividade por meio de um desenho, uma vez que desenhou robôs, lobos e pipas, ao invés de desenhar os conteúdos presentes na “dança do corpo”.

É importante salientar que Stephen, no decorrer do processo de intervenção e a partir de minhas orientações e demonstrações, conseguiu pouco a pouco, compreender de maneira mais clara a realização das atividades, como poderemos confirmar na transcrição das futuras atividades dos encontros.

Ainda no segundo encontro de intervenção, ao realizarmos a “roda de conversa final” pergunto quais atividades realizamos, Olga responde: “*Dança do corpo, Casa do Zé e Camaro amarelo*”; questiono sobre termos realizado a atividade livre “Camaro amarelo” e Olga da risada, todos riem também. Hellen e Loretta dizem que não fizemos essa atividade naquele dia, no entanto, havíamos realizado a atividade com a música “Camaro amarelo” durante os encontros preliminares. Ao lembrar da atividade, Olga nos remete a reflexão de Luria (1999), acerca da memória entendida como reprodução de experiências vividas anteriormente fato que denota a vivência ativa de Olga nas atividades dos encontros.

Ao longo de nosso trabalho, entendemos que a vivência designa a relação do indivíduo com o meio social e desta maneira também pode definir a relação do indivíduo a partir de suas conexões internas. Dessa forma podemos pensar que as relações da vivência se assemelham a relação entre o indivíduo e a realidade social e, também, do indivíduo consigo mesmo no interior de uma prática social (TOASSA, 2009). Sendo assim, devemos considerar a importância da vivência para o desenvolvimento da memória, uma vez que a

partir dessa possibilidade o sujeito tem condições de avançar no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, construindo assim sua consciência e personalidade.

Explico que no próximo encontro não irei falar qual atividade faremos, irei mostrar o desenho; explico que fizemos o desenho para nos ajudar a lembrar das atividades e digo que teremos uma “casa de brinquedos” e novas atividades para serem realizadas nela (na casa). Olga diz “*teremos a casa de brinquedos com muitos brinquedos*” e eu confirmo “sim, isso mesmo!”. Stephen diz que quer dançar Tchu-tchu-au e explico que encerramos as atividades do dia.

Consideramos o segundo encontro (vídeo 2) importante objeto de análise do nosso trabalho pois, conforme é possível constatar, os sujeitos começam a utilizar de recursos e instrumentos auxiliares para memorizar situações vividas anteriormente, como é o caso de Olga e Stephen, cujos desenhos assumiram essa função instrumental. Para Vigotski (1997) o emprego de um instrumento psicológico eleva e amplia as possibilidades do comportamento humano, isso porque ao realizar um ato instrumental o indivíduo domina a si mesmo a partir de elementos exteriores, fenômeno humano comprovado nos nossos encontros de intervenção.

É importante esclarecer que essa relação com os instrumentos externos e auxiliares não se dá de forma mecânica e direta, pois, apesar do instrumento ser considerado um estímulo, “no ato instrumental atuam as propriedades psicológicas do fenômeno externo, o estímulo se transforma em instrumento técnico graças a sua utilização como meio de influência na psique e no comportamento” e conclui o autor que, justamente por isso, “todo instrumento é necessariamente um estímulo: se não o fosse, ou seja, se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento” (VIGOTSKI, 1997, p.98).

Mais adiante, os acontecimentos do terceiro encontro (vídeo 3), nos permite observar, por parte dos sujeitos, a utilização dos instrumentos psicológicos auxiliares. Inicialmente mostram-se confusos, mas a partir das minhas orientações verbais conseguem assimilar o conteúdo veiculado no encontro e responder às minhas questões de maneira correta.

Destacamos aqui o momento em que mostro, pela primeira vez, o desenho confeccionado por eles, para representar a atividade “Tchu-tchu-au”:

Kika: Quem lembra que desenho é esse?

Todos levantam a mão, mas não dizem nada.

Kika: Ninguem lembra? Pode falar...

Loretta: Tchu-tchu-au

Kika: Muito bem! Mas, só a Loretta lembra?

Kika: Que desenho é esse? De qual atividade? (aponto para um desenho)

Olga: É da Suellen!

Kika: Isso, é da Suellen! E... de quem é esse? (aponto para outro desenho)

Olga: Stephen!

Stephen: é meu não...

Kika: Qual é o seu, Stephen?

Olga aponta para o desenho de Stephen e diz: “é esse aqui”

Kika: É esse?

Stephen: É, eu que fiz.

Pergunto de quem são os desenhos, um por um e cada criança aponta para o seu. Pergunto qual é o da Suellen e todos mostram, apontando!

Kika: Então... esse desenho é de qual dança que a gente faz?

Todos juntos respondem: *Tchu-tchu-au!*

Kika: Então, qual a dança que a gente vai fazer agora?!

Todos juntos respondem: *Tchu-tchu-au!*

Esse momento nos permite observar as formas de mediações verbais utilizadas para auxiliar os sujeitos na execução das atividades e compreenderem o que estava sendo solicitado. Por meio de questionamentos e demonstrações, pude direcioná-los a compreender a situação e responderem de forma correta os questionamentos, ainda que com a ajuda de Loretta, quando respondeu corretamente na primeira vez que perguntei.

Acreditamos que nesse momento se inicia o processo de internalização, o qual é tido como uma lei essencial para que se compreenda, de fato, como acontece o processo de desenvolvimento psicológico (ASBAHR, 2011) pois a compreensão dos significados da linguagem por mim veiculada, possibilitou o avanço no processo de abstração dos sujeitos.

Para Vigotski (1996, p.201):

Com o desenvolvimento da abstração é possível, como em nenhum outro processo, mostrar de que modo um dispositivo específico na operação de nosso sistema neuropsicológico, isto é, um produto específico de desenvolvimento cultural, é criado e de que modo, uma vez criado, ele transforma todo uma série de processos psicológicos.

Foi interessante perceber que os sujeitos Olga e Stephen, com a colaboração de Loretta, ao observarem os desenhos realizados pelos membros do grupo, conversaram sobre eles (os desenhos) e responderem corretamente que os mesmos representavam a atividade “Tchu-tchu-au”, seguimos para realização da atividade prática.

Na seqüência, pergunto como começa a atividade e Loretta e Hellen fazem o gesto (dedinho pro alto) e cantam a parte da musica que corresponde ao gesto. Então, incentivo para começarmos a cantar e dançar, todos cantam muito baixo, digo que não estou ouvindo e peço para cantarem mais alto. Todos fazem a coreografia, e cantam. Olga para de cantar algumas vezes, mas faz todos os movimentos! Somente Loretta e Hellen conseguiram lembrar toda a letra. Stephen às vezes cantava fora de ordem, mas cantou toda a música.

Um pouco mais adiante no decorrer da atividade, sentamos novamente para que eu pudesse mostrar os desenhos da próxima atividade. Pergunto de qual atividade é o desenho que encontra-se no painel, somente Loretta responde. Então pergunto para Stephen e ele responde (pois havia prestado atenção na fala de Loretta e repetiu a fala). Pergunto em voz alta a todos os sujeitos e todos respondem corretamente. Pergunto de quem são os desenhos e eles vão respondendo, apontando para os desenhos.

Kika: Então agora, o que vamos fazer?

Stephen: Tchu-tchu-au!

Olga: Não, a casa do Zé

Aqui podemos notar que a utilização do instrumento, as orientações verbais feitas por mim e as respostas corretas, feitas por Loretta, fizeram com que Olga compreendesse a situação, de maneira a orientar Stephen sobre a atividade que deveriam realizar. Esse processo nos aponta avanços qualitativos no processo de internalização dos significados dos conteúdos trabalhados, sobretudo do sujeito Olga, pois Stephen ainda apresenta

dificuldades em fazer relações com os conteúdos trabalhados nos encontros.

Identificamos que referente ao processo de comunicação e desenvolvimento psíquico de Olga, a partir das mediações realizadas, ela apresentou importantes avanços no seu processo de internalização, sintetizando aquilo que vivenciou em seu meio social. Sobre isso, Vigotski (2006) afirma que:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a acontecer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado em outro intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro a nível social, e mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapicológica). Todas as funções superiores se originam como relações entre seres humanos (p. 94).

Tal fato poderá ser afirmado com maior precisão ao final de todo o processo de intervenção, após constatarmos todas as vivências, e destacarmos todos os elementos e conceitos teóricos essenciais à investigação acerca do desenvolvimento da memória voluntária dos sujeitos com Síndrome de Down.

Ainda no terceiro encontro, realizamos a atividade de criação de coreografia, e este momento apresentou dados muito relevantes no que se refere ao processo, de internalização dos sujeitos.

Peço para que cada um invente um passo, formamos uma sequência e depois encaixamos em uma música. O objetivo dessa atividade é iniciar os processos criativos, para conseguirmos elaborar as coreografias da casa de brinquedos. Explico que montaremos uma coreografia.

Kika: Então, como nós vamos fazer: eu vou inventar um passo e todo mundo vai ter que me imitar. Depois a Olga vai fazer um passo e todo mundo vai fazer igual, depois a Rafa vai fazer um passo e todo mundo vai fazer igual (falei o nome de todos). Depois que todo mundo ensinar um passo, nos vamos juntar, colocar uma música e dançar os passos.

Kika: Vamos tentar fazer? Eu vou ensinando devagar.

Olga chama atenção de Loretta que está rodando, jogando o cabelo. Olga a chama pelo nome e diz para olhar pra mim.

Kika: Então eu vou fazer um passo, e depois...

Olga: imitar

Kika: Isso, todo mundo tem que fazer igual para aprender.

Stephen: Bailarina? (faz movimentos de dança)

Kika: Eu não vou fazer passo de bailarina, mas você pode fazer na sua vez de ensinar o passo da coreografia e Mostro o meu passo (Passo de um lado para o outro, abrindo e fechando a perna).

Kika: Todo mundo aprendeu o passo que ensinei?

Olga: Sim! E faz o passo e a contagem.

Kika: Muito bem, agora você ensinar um passo pra gente?

Olga: Dez! (não realizando passo algum).

Peço para Rafa ensinar um passo, ela ensina e todos reproduzem. Explico que o primeiro passo da nossa dança será o meu e depois o da Rafa. Então faço a seqüência dos movimentos, demonstrando. Todos fazem junto a mim. Peço para Stephen nos ensinar um passo, ele reproduz o movimento da Rafa, então eu oriento:

Kika: Esse foi o que a Rafa ensinou, você tem que fazer um diferente.

Stephen: Uhum (Faz um movimento parecido com o da coreografia Tchucthuau)

Todos reproduzem o passo de Stephen e eu retomo novamente os passos, fazendo o meu, da Rafa e do Stephen. Nesse momento Loretta ensina o seu passo e todos reproduzem e, em seguida, realizamos todos os passos ensinados até o momento. Hellen ensina o seu passo e todos reproduzem. Em grupo, realizamos todos os passos ensinados até o momento. Peço para Olga nos ensinar, ela diz não saber. Então digo para ela pensar um pouco, ela abaixa a cabeça... e eu digo:

Kika: Vamos ajudar a Olga a pensar em um passo?

Olga: Não tia, eu penso sozinha!

Após pensar, Olga ensina o passo (parecido com o que eu ensinei, mas ao invés de ser no chão é dando pulinhos), todos reproduzem. Realizamos todos os passos ensinados até o momento. Coloco uma musica (instrumental) para realizarmos os passos. Todos fazem, olhando para mim e para Rafa, pois é uma seqüência nova. Stephen realiza outros movimentos, que não são da coreografia (estrelinhas, parada de Mao, rebola, faz os passos

do hip hop). Digo que vamos fazer de novo e explico para Stephen que ele tem que fazer igual a todos nós, com os passos que acabamos de aprender. Todos fazem. Enquanto vamos realizando a coreografia, vou dizendo o passo de quem vamos ter que fazer: “*Agora o da Olga, agora o da Hellen...*” e todos realizam os passos conforme as minhas orientações.

O objetivo principal para a realização dessa atividade é subsidiar a criação das coreografias relacionadas ao musical “A casa de Brinquedos”. Nesse momento, podemos observar situações onde Olga já consegue compreender o movimento de realização das atividades, acompanhando minhas orientações verbais e respondendo os questionamentos de forma correta. Embora Stephen ainda apresente dificuldades de compreensão das explicações, ele consegue, a partir das demonstrações práticas, imitar e realizar a atividade.

A **imitação** constitui-se como parte do processo de aprendizagem, de apropriação do conteúdo veiculado numa prática educativa intencional. O ato de imitar algo expõe que o sujeito não consegue dominar o que está sendo ensinado naquele momento, no entanto, mostra que ele já se atenta àquela atividade, daí a imitação ser reveladora da zona de desenvolvimento proximal como afirma Vigotski (2011). A tendência e expectativa é que o sujeito imite cada vez menos e que, sobre o já criado, e que imitava, passe à situação de maior autonomia, posto que capaz de novos arranjos com base nos conteúdos internalizados, apropriados. Nesse sentido, vale lembrarmos que segundo a teoria histórico-cultural, toda criação é social, embora possa decorrer de uma expressão individual.

A possibilidade de aprender por orientação e imitação de outro ser humano é o que caracteriza a zona de desenvolvimento potencial, pois, à medida que o ser humano aprende com o outro, a partir das várias linguagens culturais é que se pode garantir seu processo de desenvolvimento e humanização (VIGOTSKY, 2011).

Em síntese, a atividade de fazer com o outro, aprender junto, imitar e motivar, devem ser consideradas no processo de desenvolvimento humano, uma vez que os mesmos imitam as expressões e movimentos de seus professores, reproduzem as linguagens humanas, se apropriam delas e as sintetizam, transformando-as em órgãos de sua individualidade, concretizando, paulatinamente, o processo autônomo de construção de sua consciência e personalidade (VIOTTO FILHO, 2009).

Essas situações nos permitem compreender que o processo de internalização não é apenas uma forma de simples passagem das formas externas de comportamento, para as

formas internas, uma vez que o processo de internalização das relações sociais e dos objetos culturais é realizado, de forma particular por cada sujeito, a partir do mundo exterior de forma dialética e submetida às contradições postas pelo movimento da realidade objetiva de cada ser humano.

Dessa maneira, podemos entender que as vivências sociais se interiorizam e transformam-se em conteúdos do pensamento, memória, atenção e outras funções psicológicas, que dentre outras atribuições, irão controlar a conduta da criança, mediada pela linguagem, de acordo com suas possibilidades de desenvolvimento (LURIA, 1987). Destacamos que nesse processo, todos os sujeitos internalizam os conteúdos das relações sociais, entretanto, cada um em seu tempo e à sua maneira, considerando suas condições históricas e culturais.

Seguimos nossas atividades, e discutiremos agora sobre o quarto encontro de intervenção (vídeo 4). Nesse dia, Stephen faltou, mas Olga e os demais participantes puderam conhecer a Casa de Brinquedos (cenário de madeira²³ para representar uma casa de brinquedos, dentro da casa ficavam bolas e ursos, que utilizamos para criação das coreografias relacionadas ao musical).



Figura 2 - Cenário “A casa de Brinquedos”

Nesse encontro, tivemos importantes momentos de orientações verbais acerca da utilização dos instrumentos auxiliares de memória, dentre essas situações destacamos o

²³ O cenário foi construído pela pesquisadora especificamente para as atividades de intervenção dessa pesquisa.

instante em que eu faço a mediação/explicação sobre a utilização dos desenhos, como instrumentos auxiliares de memória:

Kika: E que dança temos que fazer agora?

Olga: Casa de brinquedos?

Kika: Ainda não, olha lá o desenho que acabamos de colar no painel, qual é?

Olga: Dança do corpo

Kika: Isso! Então, vamos fazer a dança do corpo.

Outros momentos como esses, de orientação acerca da utilização dos instrumentos, também são realizados nas “rodas de conversas finais” de todos os encontros. Como exemplo dessa estratégia, apresentaremos abaixo os dados relacionados à “roda de conversa final” do encontro 5 (vídeo 5).

Para o encontro 5 realizamos as atividades dos diversos blocos como de costume, sendo que o diferencial desse encontro foi a elaboração, a partir dos passos ensinados por cada membro do grupo, da “coreografia do urso”. No bloco de “roda de conversa final” inicio perguntando o que fizemos no dia e peço que olhem o painel, para que possam responder:

Kika: O que nós fizemos hoje?

Silêncio do grupo.

Kika: Se a gente olhar pros desenhos, conseguiremos responder?

Stephen: Sim!

Kika: Então olhem (e aponto para os desenhos), que desenho é o primeiro que está colado?

Hellen: Tchu-tchu-au

Kika: Isso, e nós fizemos o tchu-tchu-au?

E Todos dizem: *Sim!*

Ainda na “roda de conversa final” do encontro 5, pergunto sobre todos os desenhos que estavam no painel, e os sujeitos respondem quais são e o que realizamos nas atividades. Em seguida aponto para o cenário de madeira da “casa de brinquedos” e todos dizem que

naquele dia fizemos a “dança do urso”. Parabenizo todos, porque fizemos uma coreografia muito interessante e peço para que não esqueçam os passos para fazermos novamente no próximo encontro.

É importante esclarecer que em todos os encontros, desde o momento em que começamos a utilizar o cenário de madeira da “Casa de Brinquedos”, utilizamos o próprio cenário como instrumento que nos auxilia a recordar o momento das atividades relacionadas ao musical.

Salientamos que um importante momento do encontro 5 foi a criação da “coreografia do urso” e, para isso, utilizamos como base a atividade da coreografia criativa do encontro anterior. Fizemos da mesma maneira, para a criação da “coreografia do urso” que demonstramos abaixo:

O processo implementado para a construção da “coreografia do urso” foi estruturado de forma que todos criassem seus passos e os membros do grupo repetiriam passo a passo, até a definição de toda a coreografia. Iniciei o processo ensinando o meu passo e todos reproduziram, em seguida Stephen ensinou, reproduzimos e pedi para que fizéssemos o meu passo, depois o do Stephen. Olga ensinou um passo, reproduzimos, então pedi para que fizéssemos o meu, depois do Stephen, depois o da Olga. E assim sucessivamente, até que todos tivessem ensinado e nós tivéssemos feito a seqüência de passos que resultou na primeira parte da coreografia.

Terminada a primeira parte da atividade, reproduzimos a coreografia desde o começo, sem música. Enquanto realizávamos, eu fazia orientações verbais e demonstrações práticas dos passos: “*Agora faremos o meu passo*” e todos repetiam; “*agora faremos o passo do Stephen*” e todos repetiam, até chegarmos ao último membro do grupo a realizar seu passo que também seria reproduzido por todos. Dessa forma, todos fizeram os movimentos, imitando uns aos outros. Parabenizo todos, porque fizemos uma coreografia muito interessante e peço para que não esqueçam para que possamos fazer novamente no próximo encontro.

O fato de conseguirmos construir a coreografia, mesmo que a partir de orientações verbais e demonstrações, em que os membros do grupo imitavam e reproduziam os passos uns dos outros, nos remete aos conceitos relativos à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (1991). Na realização das atividades de cada encontro

partimos do nível de desenvolvimento real dos sujeitos e planejamos atividades intencionais, com objetivo de lançar cada sujeitos na sua ZDP, enfatizando a interrelação social e a troca de conhecimentos com sujeitos mais experientes.

Considerando que o processo de intervenção não é linear e rígido, tivemos que, no decorrer dos encontros, realizar algumas adaptações, como no caso da ausência de Stephen que precisou viajar por duas semanas seguidas. Durante a sua ausência precisei pausar o processo de intervenção, realizando somente atividades de resgate dos encontros anteriores, deixando de propor novos conteúdos aos sujeitos participantes.

Durante a ausência de Stephen, destaco que a realização das coreografias acontecia de maneira dinâmica, onde os sujeitos inicialmente imitavam as minhas ações e posteriormente conseguiam realizar de forma autônoma as coreografias de cada bloco de ação. Enfatizo, ainda, que Olga memorizou as seqüências coreográficas de todas as atividades, necessitando de orientação verbal apenas no início do processo.

Durante um dos encontros de resgate, dada a ausência de Stephen, quando da realização da atividade “A casa do Zé”, quando *Pergunto sobre a próxima atividade, Loretta responde e se dirige para o painel para colar o respectivo desenho da atividade (A casa do Zé). Simultaneamente, Olga ajuda-me a trocar o CD para colocar nova música. Digo que dessa vez não iria ajudá-los e, surpreendentemente, todos realizam a coreografia seguindo apenas as instruções da musica, sem utilizar o recurso da imitação do outro. Ao final da coreografia, Olga faz pose, e agradece. Eu e todos os membros do GEIPEE que ajudavam na realização da atividade aplaudimos a realização da coreografia.*

Durante a realização do décimo encontro de intervenção, um fato nos chamou muito a atenção, pois Olga conseguiu utilizar-se do instrumento auxiliar (painel de desenhos) de forma independente, sem qualquer orientação, para responder questão por mim realizada sobre a realização da atividade “dança do corpo”, como descreverei abaixo:

Após dançarmos a “Casa do Zé”, Loretta diz que vamos realizar a “dança do corpo” e, nesse momento, pergunto qual é o desenho relativo à “dança do corpo” que deveria ser colocado no painel. Todos os sujeitos mostram o respectivo desenho e dirigem-se ao painel para colocá-lo coletivamente. Olga, por sua vez, distrai-se ao colocar o tênis e pede minha ajuda. Enquanto estou com Olga ajudando-a, há uma certa dispersão dos demais sujeitos e, para retomar a atividade, aproveito a oportunidade para perguntar:

Kika: Nossa! não lembro mais qual a atividade que devemos fazer, vocês sabem?

Olga: (olha para o painel) e responde: “a dança do corpo”.

Kika: Muito bem! Vamos dançar!

Situação semelhante, aconteceu com Stephen, após seu retorno ao grupo, quando em determinado encontro, no momento em que eu colocava a música no rádio, Stephen dispersa-se ao olhar os brinquedos das prateleiras do LAR e, nesse momento pergunto a ele qual a atividade realizaríamos e percebo que Stephen olha para o painel, e responde: “*A casa do Zé*”.

Tais situações nos permitem avaliar que os sujeitos com deficiência, embora apresentem dificuldades para utilizar instrumentos auxiliares de memória, são capazes de aprender a desenvolver culturalmente suas funções psicológicas, sobretudo quando participam de atividades educativas coletivas, e planejadas intencionalmente pelo professor, cujo objetivo é ensiná-los a utilizar instrumentos culturais auxiliares para o desenvolvimento de sua memória, como temos feito no nosso trabalho.

Segundo Vigotski e Luria (1996, p.183):

A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar, com toda a segurança, que esses processos de aquisição de ferramentas [instrumentos], juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam-se o desenvolvimento cultural da mente da criança.

Dado o fato de estarmos bem avançados em nossas intervenções, uma vez que já vivenciamos muitas atividades em grupo, começo a anunciar aos sujeitos a possibilidade de realizarmos uma apresentação de dança, na qual eles deverão participar como dançarinos e, ao mesmo tempo, ajudar no planejamento, organização e realização do evento. Proponho que façamos uma apresentação aos pais e familiares e para isso, deveríamos iniciar os ensaios, caso os sujeitos concordassem com a proposta do evento. Enfatizo que para a realização do evento precisaríamos construir uma nova coreografia “a bola”, para completar o repertório do citado evento de dança.

Feita a proposta de realização do evento, começamos, a partir do 13º encontro,

trabalhar no sentido de estruturarmos nova coreografia e ensaio das coreografias relativas ao musical “casa de brinquedos”. Para observar a efetivação do processo de memorização dos sujeitos, especialmente de Olga e Stephen, no décimo terceiro encontro (vídeo 13), proponho que os sujeitos realizem a coreografia “A casa do Zé” de olhos vendados, para que eu possa verificar se os mesmos conseguiriam dançar sozinhos. Nesse encontro vivenciamos as seguintes situações:

Proponho que façamos a coreografia “Casa do Zé” uma vez sem vender os olhos, e depois com os olhos vendados. Pergunto se Stephen lembra-se da coreografia (Casa do Zé) e ele afirma que sim. Peço, então, que todos dance sozinhos, sem a minha ajuda. Todos fazem sem dificuldades, no entanto, percebo que Stephen segue as orientações da música e olha para as meninas durante todo o tempo de realização da coreografia, mas faz todos os passos, imitando aos outros. Elogio a todos e eles agradecem como se estivessem diante do público, reverenciando com os braços abertos.

Logo após a realização da coreografia “Casa do Zé” sem a utilização das vendas, proponho, então, que todos vendem os olhos, para realizá-la novamente e expliquei que toda a atividade de olhos vendados seria especialmente filmada, com um Tablet, para que todos pudessem assistir sua performance. Para iniciar a atividade de olhos vendados, explico que a parte de abraçar o colega deverá ser feita abraçando a si mesmo, para evitar acidentes durante a coreografia, pois todos estão com os olhos vendados. Em seguida, pergunto aos sujeitos:

Kika: E agora, o que vamos fazer?

Olga: Eu sei! A gente vai fechar os olhos, vai fazer, fechar o olho!

Kika: Isso mesmo! vamos dançar de olhos vendados.

Explico para Stephen particularmente que a parte do abraço ao colega, presente na música, deverá ser realizada através de um abraço em si mesmo, para evitarmos quedas e acidentes durante a realização da coreografia. Quando todos já estão com os olhos vendados, pergunto para Stephen se ele entendeu a parte do abraço, e explico novamente. Pegando em seus braços e fazendo o movimento para ele, orientando-o.

Kika: *Stephen, você lembra o que temos que fazer na parte de abraçar o colega?*

Olga: *abraçar!*

Kika: *Sim! mas temos que abraçar a nós mesmos, certo?*

Pego os braços de Stephen e faço o movimento, cantando a parte da musica. Ele diz que entendeu. Coloco a música e ao dançar, Stephen atrapalha-se um pouco, mas segue as orientações da música na medida do possível. Algumas vezes fica parado, ouvindo. Stephen confunde-se na parte que a musica junta todos os movimentos: “da uma rebolada, uma rodada, um pulinho..” Na parte do abraço, fica procurando alguém para abraçar, vou até ele e ajudo a abraçar a si mesmo. Olga, Loretta e Hellen fazem toda a coreografia e, dessa vez Olga não parou de dançar até o final da coreografia. Anuncio que vamos assistir a dança.

Kika: *Vamos assistir para ver o que fizemos? Todo mundo dançou muito bem!*

Nesse momento, sentamos para assistir a filmagem. Stephen dá risada e diz que ele está passando no vídeo e fala “há ha sou eu!” e todos os demais prestam atenção.

Olga: *Stephen tá rebolando, Hellen tá rebolando e eu não!*

Stephen: *Vai logo!*

Kika: *Quem tem que ir logo?*

Stephen: *Eu!*

Stephen faz essa fala, como se estivesse incentivando a si mesmo, ao assistir o vídeo e ver que ficou parado por alguns segundos durante a coreografia. Todos dão risadas ao assistir, dançam junto com o vídeo, comentam sobre os movimentos.

Kika: *Viram que vocês conseguiram dançar?*

Olga: *Sim!*

Kika: *Muito bem!*

A partir desse momento, foi possível observar empiricamente o avanço qualitativo dos sujeitos Olga e Stephen, principalmente no que se refere ao seu processo de memorização, pois, uma vez que foram orientados verbal e corporalmente, para a

realização das atividades, tiveram oportunidades de desenvolver suas funções psicológicas de forma geral e a memória voluntária em particular, como foi possível constatar.

Além disso, podemos destacar, ainda, a qualidade das conversas que passaram a acontecer no grupo, as quais tornaram-se mais coerentes por relacionarem-se com as atividades realizadas, assim como por conta da apropriação dos significados sociais e sentidos pessoais desenvolvidos ao longo do processo, uma vez que os sujeitos conseguiam compreender as orientações verbais e responder questões da pesquisadora, assim como conseguiam questionar, avaliar as situações, criar coreografias, dentre outras atividades que denotavam autonomia de pensamento e ação dos sujeitos.

A partir do décimo quinto encontro, as atividades foram direcionadas à organização do evento de dança a ser realizado. Criamos a “Coreografia da bola”, de forma semelhante a qual criamos a “Coreografia do Urso”; a atividade “Dança do corpo” passou a ser executada com a música do grupo Barbatuques e tivemos outros momentos de criação para a realização da “mostra de dança”, assim como definição do título da mostra, definição de figurino e acessórios, cenário, convites, etc. tendo em vista a apresentação aos pais.

Realizamos os ensaios para a apresentação nos encontros 16, 17 e 18, sendo que a participação dos membros do grupo, de forma geral, foi muito ativa nesse período. Olga mostrou-se muito motivada, memorizando os movimentos das coreografias com facilidade e dedicando-se aos ensaios. Stephen também se empenhou, no entanto, não teve as mesmas facilidades de Olga, mas percebi que estava muito motivado, assim como os demais membros do grupo, para a realização da mostra de dança. Stephen realizava todas as coreografias, sendo que, algumas vezes, precisava imitar as ações de Olga, Loretta e Helen, pois, ao se desconcentrar, acabava errando os movimentos.

Sabemos que a motivação torna-se essencial para lidarmos com questões relacionadas ao comportamento psicológico humano, porque é o fundamento da atividade humana, como afirma Marino Filho (2011). Considerando que “toda motivação encontra-se ligada a atividade motora ou intelectual e compreende um conjunto de ações de orientação”, entendemos que não é possível a ação humana intencional sem motivação, sendo que todo ser humano, para agir, precisa encontrar motivos sociais, como defende Leontiev (1978).

Segundo Leontiev (1978, p.217):

O desenvolvimento dos sentidos é o produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida.

Entendemos, portanto, que os sujeitos da pesquisa, foram motivados socialmente, isso durante todo o processo de intervenção e, principalmente, para a realização da mostra de dança. Consideramos que essa motivação teve origem nas relações sociais que construímos ao longo dos encontros de intervenção, assim como decorrente da construção dos sentidos pessoais voltados ao atendimento de suas necessidades singulares, como também voltados ao atendimento das expectativas da pesquisadora e dos seus pais e familiares. Além disso, é claro, os sujeitos puderam vivenciar e valorizar ao longo dos encontros, momentos agradáveis de atividades lúdicas, de autoconhecimento e estabelecimento de relações interpessoais significativas, fatores sociais essenciais e motivadores de suas ações.

Durante esse período de ensaio para a realização da “mostra de dança”, os sujeitos, sob minha orientação, foram organizando todo o roteiro de apresentação, confeccionando os convites e as lembrancinhas a serem oferecidas aos participantes do evento, assim como decidiram os figurinos e organizaram todos os detalhes da programação do evento.

Chegamos, então, ao último encontro, antes da realização da mostra de dança, o qual denominamos de “Ensaio geral”. Nesse encontro, infelizmente Stephen não esteve presente, no entanto, expliquei às crianças toda a estrutura do evento, a ordem de realização de cada coreografia, momento de troca de roupas, dentre outros detalhes. Durante esse “ensaio geral” todos sentiram a falta de Stephen, no entanto, não perderam sua motivação, estavam empolgados com a realização da “mostra de dança” cuja data de acontecimento foi definida para 16/08/2013 nas dependências do Anfiteatro I da FCT-UNESP-Presidente Prudente, da qual discutiremos abaixo, as principais cenas.

Na tarde da apresentação tivemos um “ensaio final” nas dependências do Anfiteatro I, contando com a participação de todos os membros do grupo. Estavam lá Olga, Stephen, Loretta e Helen, além de Jean e Laura que tiveram participação especial na coreografia “Casa do Zé”. Todos se apresentavam muito motivados e empolgados com a apresentação que seria realizada naquela noite, cujo início estava marcado para as 19:00 horas.

O Anfiteatro I estava decorado com brinquedos, ursos, bolas, a casa de brinquedos e

desenhos feitos por eles. Ao chegarem ao local, os sujeitos ficaram surpresos e disseram que estava tudo muito legal e bonito. Começamos a ensaiar e expliquei que faríamos uma simulação da apresentação e nesse momento, Olga, ainda que tensa, disse: “temos que dançar muito bonito, para os pais”.

Iniciamos o “ensaio final” com a apresentação do vídeo realizado pelos membros do GEIPEE, em seguida, dançaram a coreografia “Casa do Zé”, com a participação especial de Jean e Laura que, apesar de não estarem frequentando regularmente os encontros, faziam parte do grupo. Todos dançaram sem dificuldades, sendo que Stephen olhava para Hellen e Loretta, algumas vezes.

Posteriormente, entraram na “casa de brinquedos”, colocaram o figurino da “dança do corpo” e dançaram adequadamente. Em seguida ensaiamos a “dança do urso” e a “dança da bola”, tudo realizado sem grandes dificuldades pelos sujeitos. Após a dança da bola, mostrei como iríamos chamar os pais, para aprenderem a “dança do corpo em família”. Eles gostaram da proposta e entenderam, sendo que eu também participaria da “dança do corpo em família”.

Terminado o “ensaio final” permanecemos no Anfiteatro aguardando a chegada dos convidados. Olga mostrava-se envergonhada e disse que não iria dançar. Expliquei que deveríamos dançar bem bonito, porque depois eles iriam ganhar uma lembrancinha também. Cada um dos membros do grupo recebeu, ao final da apresentação, os brinquedos utilizados na mostra (urso e bola), assim como os figurinos, para levarem para suas casas como lembrança do evento. Um presente dos membros do GEIPEE para que pudessem levar algum objeto e recordarem-se de todos os encontros de intervenção.

Apresentaremos abaixo a transcrição do encontro relacionado a “mostra de dança”, denominada pelos sujeitos de: “Memórias do quarteto dançarino”:

MOSTRA DE DANÇA “MEMÓRIAS DO QUARTETO DANÇARINO”

Ao chegarem os convidados recebiam uma lembrancinha (saquinho com um bombom, e o ursinho pintado pelas crianças) e o roteiro explicativo da apresentação, para acompanharem a ordem das coreografias, objetivos e motivos da realização do evento. Segue abaixo o roteiro entregue aos convidados:

I MOSTRA DE DANÇA...
“MEMÓRIAS DO QUARTETO DANÇARINO”

16 de agosto de 2013



Figura 3 – Roteiro da Mostra de Dança
OBRIGADO PELA PRESENÇA!!!

A mostra de dança “**Memórias do Quarteto Dançarino**” pretende apresentar aos pais, amigos e familiares os resultados práticos do trabalho desenvolvido durante os encontros de intervenção de uma Pesquisa de Mestrado, que defende a importância da dança para o desenvolvimento infantil.

Ritmo, criatividade, imaginação, expressão corporal foram alguns elementos trabalhados, em nossos encontros, a partir da atividade ludo pedagógica da dança, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da memória voluntária das crianças.

Entendemos que ao vivenciar atividades educativas diferenciadas, planejadas pelo professor, as crianças passam a desenvolver suas funções psicológicas, fazendo com que a memória, atenção, percepção tornem-se parte do pensamento, constituindo assim sua consciência e permitindo que eles recordem/ memorizem um conteúdo ou informação podendo reproduzi-los por meio dos signos culturais, que nesse caso é a dança.

Portanto, podemos pensar que as atividades que serão apresentadas, foram compreendidas e memorizadas pelas crianças! A apresentação e a reprodução de tais

atividades podem ser consideradas como um resultado satisfatório do trabalho realizado.

Devemos destacar que as aulas foram, inicialmente, planejadas e orientadas pela professora, mas o que vocês verão aqui é fruto de um trabalho coletivo, onde todos participaram e puderam criar e construir desde o título de nossa mostra, até os passos de cada coreografia!!

A partir disso, hoje, os integrantes do “QUARTETO DANÇARINO” apresentarão as suas memórias...

PARTE I

“Entrando no Ritmo”

COREOGRAFIA: “Para aquecer: Vamos à casa do Zé”

COREOGRAFOS E BAILARINOS: Stephen, Olga, Loretta e Hellen

PARTICIPAÇÃO ESPECIAL: Laura e Jean

COREOGRAFIA: “Para criar: Sons com o corpo vamos formar”

COREOGRAFOS E BAILARINOS: Stephen, Olga, Loretta e Hellen

PARTE II

“A casa de Brinquedos”

Chegamos filho, é aqui

Prepare-se, aqui você vai descobrir o vale encantado.

Vai chegar a caverna misteriosa.

Vai conhecer o estranho laboratório do cientista louco.

E eu queria lhe dizer uma coisa:

- Não esqueça filho, que uma rosa não é uma rosa,

Uma rosa é uma manhã, uma mulher, um grande amor.

Uma rosa é uma invenção sua. O mundo é uma invenção sua.

Você lhe dá sentido, você o faz bonito,

Você o cola de coisas

O brinquedo, o que é o brinquedo?

Duas ou três partes de plástico, de lata,

Uma matéria fria, sem alegria, sem história.

Mas não é isso, não é filho?

Porque você lhe dá vida; Você faz ele voar, viajar,

Vamos filho, sabe que lugar é esse?

É um lugar de sonhos.

Uma casa de brinquedos.

Vamos entrar?
(Toquinho)

COREOGRAFIA: “Ursinho de Pelúcia: a dança do urso”

COREOGRAFOS E BAILARINOS: Stephen, Olga, Loretta e Hellen

COREOGRAFIA: “A bola: dança da bola”

COREOGRAFOS E BAILARINOS: Stephen, Olga, Loretta e Hellen

ENCERRAMENTO

“É preciso dizer sim à vida quando ela chama a gente pra brincar”

(Wellington Nogueira)

❖ Atividade rítmica coletiva : “**A dança do corpo em família**”

OBRIGADA PELA PRESENÇA!!!

Após receberem o roteiro os convidados se posicionaram na platéia. Antes de iniciarmos a apresentação, os convidados participaram de brincadeiras recreativas com o professor Thiago (tio Chimú). Após a parte recreativa, iniciamos a mostra de dança:

ROTEIRO – MOSTRA DE DANÇA

➤ Recepção dos convidados; entrega dos panfletos e souvenir

➤ **ABERTURA:**

Vídeo de abertura (fotos; nomes)

Crianças assistiram essa primeira parte, sentadas no palco

➤ **PARTE I**

Video (making off)

Pausa no vídeo com o desenho da “Casa do Zé”

COREOGRAFIA: Casa do Zé

Levantaram-se para dançar ao verem o desenho, no vídeo, e ouvirem a musica. Dançaram corretamente, sem errar. Stephen ficou deslumbrado com a platéia, se distraiu algumas vezes, mas olhou para Hellen e Olga e realizou os movimentos.

COREOGRAFIA: Dança do Corpo

Dançaram sorrindo, se olharam algumas vezes durante a coreografia. Olga olha para mim, disfarça e pergunta se é a vez dela. Eles fazem movimentos diferentes dos que estavam fazendo durante as intervenções. Foram criativos, não esqueceram os passos.

➤ **PARTE II**

Video (casa de brinquedos)

COREOGRAFIA: Dança do Urso

Olga não quis ser a primeira da fila, pediu para Hellen ir no lugar dela. Assim fizeram. Somente Olga faz a coreografia no tempo correto, as outras crianças adiantam um pouco, Stephen olha para Loretta em alguns momentos. Apesar desses fatos, a coreografia ficou mais sincronizada do que as vezes que dançaram durante os ensaios.

No momento em que a musica diz “meu bumbum balança quando caminho”, Hellen vira-se antes do tempo e Olga faz no tempo correto, Stephen e Loretta seguem Olga, Hellen espera eles virarem e olha para Olga para iniciarem o próximo passo.

Eles agradecem, o platéia aplaude, e eles entram na casa novamente.

Video (fotos dos desenhos)

COREOGRAFIA: Dança da bola

Ensaíamos poucas vezes, mas o resultado foi ótimo. Conseguiram fazer toda a seqüência coreográfica, dentro do ritmo. Não esqueceram os movimentos. Stephen olhou para Hellen algumas vezes, para lembrar-se dos movimentos, e conseguiu realizar toda a coreografia. Eles levantam e agradecem.

Entro, agradeço junto a eles, e peço para que chamem uma pessoa da platéia para dançar conosco a dança do corpo.

➤ ENCERRAMENTO

COREOGRAFIA COLETIVA DANÇA DO CORPO

Cada criança chamou uma pessoa. Fui ajudar Stephen a convidar a irmã, pois ele foi até a platéia, deu um beijo na mãe e sentou. Mediei a situação e voltamos para dançar.

Explico aos pais, que iremos ensiná-los a dança do corpo, como fazíamos no início dos encontros, cantando a música. Ensinamos a música, todos aprenderam.

E fizemos a dança do corpo, junto aos pais e convidados. Todos cantaram e criaram movimentos. As crianças gostaram, bateram palmas e disseram que foi muito legal.

Agradei a participação e convidei para voltarem aos lugares e assistirem a parte final do vídeo.

A apresentação aconteceu conforme o roteiro apresentado. Estivemos com as crianças, para orientá-los acerca das atividades realizadas. Eles fizeram todas as coreografias, sem a nossa ajuda. Estivemos apenas ao lado do palco e eles não olharam para nós em nenhum momento. Eles conseguiram dançar todas as coreografias, sem dificuldades. Agradeciam ao final e ficavam ansiosos, felizes com os aplausos da platéia. Após entregar as lembrancinhas a eles, nos agradeceram e nos abraçaram.

Terminada a “mostra de dança” mantivemos o contato com os sujeitos, pelo fato dos mesmos continuarem frequentando o LAR, sendo que os membros do GEIPEE mantiveram o grupo, inserindo-os no Programa de Atividades Ludo-pedagógicas regular realizado no LAR.

Um mês e meio depois de finalizarmos as intervenções, fomos convidados a dar entrevista para a Revista Educação, de Campinas. Explicamos que já havíamos encerrado o trabalho, mas que as crianças ainda participavam dos trabalhos do grupo. A equipe da revista nos perguntou se poderíamos retomar alguns momentos das aulas de dança, para que eles pudessem fotografar. Disse que poderíamos fazer o solicitado, mas que não teríamos mais o material, pois tivemos que nos desfazer da casa de brinquedos, e os objetos as crianças haviam ganhado como lembrança. Sem maiores problemas, retomamos as coreografias, para que a revista pudesse fazer a sessão de fotos.

Olga e Stephen lembraram-se de todas as seqüências coreográficas. Na “coreografia da bola”, disse que eles teriam que me ajudar, pois não me lembrava mais dos movimentos. Enquanto dançávamos, Loretta, Hellen e Stephen olhavam para mim, e houve um momento em que havíamos esquecido o próximo movimento, Olga olhou

e disse: “*é o meu*” e fez o movimento; todos olharam para ela e reproduziram. Eles gostaram de relembrar as atividades e ficaram felizes em saber que sairiam novamente em uma revista, pousaram para as fotos e fizeram poses.

Em se tratando dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da memória como função psicológica superior, entendemos que o caminho percorrido ao longo do processo, possibilitou que os sujeitos avançassem na construção e desenvolvimento dessa importante função psicológica, sobretudo porque a partir de uma atividade educativa intencional, os sujeitos puderam registrar, conservar e reproduzir os vestígios de suas experiências como afirma Luria (1999), no sentido de acumularem informações e conhecimentos necessários a sua formação e atuação social.

No que tange a relação entre desenvolvimento da função psicológica memória e apropriação da cultura, dos conhecimentos historicamente acumulados e dos objetos culturais da humanidade, Almeida (2001, p. 12), afirma que:

Pode-se notar a intrínseca relação entre memória e conhecimento, conhecimento e educação, educação e aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento ontogenético; ontogênese e sociedade, sociedade e história e, por fim, reiniciando o processo em espiral, entre história e memória.

Só é possível pensar em desenvolvimento humano, da memória humana, quando se está inserido no processo histórico, construindo e desenvolvendo relações e apropriações da cultura humana.

Defendemos, portanto, que a construção da memória voluntária pode ser estruturada por meio de vivências e apropriações culturais organizadas intencionalmente pelo professor, sendo que a dança, a música, o teatro, dentre outras manifestações artístico-culturais podem oferecer possibilidades diferenciadas para o desenvolvimento humano, conforme afirma Vygotsky (1995).

É relevante afirmar, como nos lembra Martins (2011, p.132) que para maior efetividade da memorização, “não basta apenas o seu planejamento, uma vez que esse processo exige a organização intencional da atividade, de tal forma que o objetivo mnemônico se insira como ação que a integra”. Segundo a autora, torna-se fundamental compreender que para a efetividade do processo de memorização e da memória, uma atitude ativa por parte de cada sujeito se faz necessária. Situações essas evidenciadas ao longo do processo de intervenção, quando pesquisadora e sujeitos da pesquisa envolveram-se de forma ativa em todo o processo.

Considerando, portanto, que o processo de desenvolvimento da memória acontece

a partir das relações sociais, as quais os sujeitos vivenciam, ao longo de suas vidas e, sobretudo, durante práticas educativas formais e informais, sempre contando com a ajuda de sujeitos mais experientes, evidenciamos a importância das situações educativas intencionais de interação, as quais são de grande relevância para defendermos um trabalho educativo de qualidade para todos os seres humanos, sejam eles deficientes ou não e, simultaneamente precisamos enfatizar a importância da escola formal nesse processo.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Subsidiados na teoria histórico-cultural, a qual explicita a importância de compreender a natureza social do homem constituindo-se a partir de processos educativos, esse trabalho teve o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down e, simultaneamente, contribuir com as discussões acerca da inclusão escolar desses sujeitos e enfatizando a importância da atividade da dança nesse processo.

Ao longo de sua realização procuramos apresentar elementos fundamentais para que pudéssemos avançar as compreensões que tomam por natural o desenvolvimento humano e enfatizar a importância de um trabalho educativo intencional, orientado pelo professor, no processo de desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down numa situação de participação em escolas regulares de ensino com objetivo de superação da inclusão-excludente desses sujeitos (SAVIANI, 2012).

Nesse sentido entendemos que os sujeitos com deficiência tem condições de aprender e se desenvolver, e para isso é importante “lutarmos para que o talento biológico comprometido seja compensado pela apropriação de estratégias culturais que compõem as vias colaterais”, uma vez que não devemos nos conformar com a realidade aparente e entender que “embora a condição da deficiência não se extinga, na maioria dos casos, ela pode ser alterada, pois não é estática” como salienta Barroco (2011, p.173).

Portanto, enfatizamos, sobretudo, que para tornar-se humano, todo sujeito com e sem deficiência, precisa vivenciar situações educativas diversificadas, participando de relações sociais e apropriações culturais essenciais ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois como afirma Leontiev (1961, p.243):

É somente pela aprendizagem em suas formas especificamente humanas, isto é, quando há transmissão de indivíduo para indivíduo das ações práticas e teóricas elaboradas socialmente, que esse processo, impressionante em sua complexidade e cheio de contradições dialéticas, é completado. (...) a assimilação que ocorre durante o processo de aprendizagem também resulta em adaptação à atividade que não é somente resposta às características específicas da existência humana, mas a atividade que responde à existência de ambos no mundo material e no mundo das relações humanas e também no mundo das ideias, conceitos e conhecimento em que a experiência da atividade social geral é refletida. Aprendizagem, então, é uma forma de manifestação da vida do homem: respondendo às suas necessidades e motivos vitais; ela é intencionalmente motivada e é por si mesma capaz de tornar-se um fim. Ela é,

portanto, sujeito de leis internas, as leis que dirigem o desenvolvimento da vida do indivíduo.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem como essencial na formação do indivíduo, salientamos a importância de compreendermos os sujeitos com Síndrome de Down para além de suas condições orgânicas e dos déficits decorrentes dessas condições. Podemos pensar que a chave para a superação das dificuldades desses sujeitos está atrelada a uma vivência social plena e efetiva, onde os mesmos possam ser considerados como sujeitos sociais, ouvidas a partir do defeito e não pelo defeito (GHIRELLO-PIRES, 2012).

Frente a essas considerações, destacamos a realização de nosso trabalho, o qual buscou, em todos os momentos, garantir as discussões prático-teóricas e teórico-práticas acerca do desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down. Deste modo podemos reafirmar a hipótese que fundamentou esse trabalho, qual seja, a de considerar que a atividade da dança pode criar condições diferenciadas para a construção e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e especificamente da memória de crianças com Síndrome de Down, uma vez que entendemos que tais funções são construídas a partir das atividades sociais, históricas e culturais, devidamente orientadas por um trabalho educativo intencional do professor.

Acreditamos que a atividade da dança ao ocorrer de forma orientada numa direção educativa humanizadora e for devidamente trabalhada numa perspectiva ludopedagógica, ou seja, de forma lúdica, intencional e teleológica, que enfatiza a ação do professor na efetivação desse processo, pode possibilitar aprendizagens que engendram o desenvolvimento psicológico das crianças, sobretudo para a criança com deficiência.

Nesse trabalho não tivemos como objetivo identificar os conteúdos semiológicos presentes na dança, dada a limitação de tempo para a realização dessa dissertação, mas tivemos a intenção de enfatizar essa atividade como uma atividade social, a qual pode promover situações diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes formas de comunicação de pensamentos, sentimentos e outras qualidades humanas, reconhecendo a dança como uma forma de linguagem, sobretudo porque produz, veicula e transmite, a partir dos gestos com significado social, elementos da cultura construída pela humanidade e consolidada pela prática social.

Por esse motivo é que estruturamos nossas atividades de intervenção, de forma planejada e intencional para que o processo pudesse contribuir com o avanço no desenvolvimento dos sujeitos com Síndrome de Down na direção da sua humanização.

Entendemos, portanto, que o grande diferencial do trabalho foi **compreender a dificuldade**, apresentada pelos sujeitos com deficiência, em utilizar objetos materiais como instrumentos auxiliares ao processo de memorização, assim como **criar possibilidades de orientação e mediação** para que os mesmos pudessem descobrir o uso funcional desses objetos e avançar no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY & LURIA, 1996).

É importante esclarecer que planejamos e organizamos a atividade da dança de maneira a utilizar objetos materiais (bolas, ursos), para que os sujeitos pudessem avançar no processo de desenvolvimento da memória voluntária e outras funções psíquicas essenciais a formação de suas personalidades e, ao longo do processo, observamos avanços no desenvolvimento dos sujeitos participantes, principalmente no que se refere à memória voluntária dos mesmos, isso porque nos apoiamos nas afirmações de Vygotski e Luria (1996), quando evidenciam a necessidade desse recurso social para o desenvolvimento da memória em específico.

Assim sendo, Segundo as afirmações de Luria (1974, p.20) podemos concluir que:

em certas condições, com métodos de instrução convenientemente estabelecidos e com a diligência e a sistematização necessárias, mesmo as crianças de capacidade natural inferior podem seguir o programa de uma escola comum sem dificuldade e receber uma educação completa e convenientemente equilibrada no decorrer da qual essas capacidades se formam e se desenvolvem ainda mais. A própria escola exerce uma forte influência sobre o desenvolvimento. Seria um grande erro subestimar sua importância e considerar que as capacidades inatas definem o destino posterior das crianças. Seria um erro atribuir a um talento inferior inato as dificuldades encontradas pelas crianças durante sua educação.

Frente a isso, entendemos que para a efetivação de um processo educativo emancipador para os sujeitos com Síndrome de Down, há que se criar condições efetivas de sua inserção no sistema de educação regular, tendo em vista que nenhum sujeito humano se desenvolve de forma isolada, tão pouco quando limitado a relações sociais exclusivamente deficientes, como tem acontecido nas escolas especiais em que o convívio diário se limita a sujeitos que apresentam deficiências.

No lugar de manter os sujeitos deficientes em escolas especiais e exclusivas para deficientes, desejamos uma escola verdadeiramente humanizadora para todas as crianças, como salientamos, onde cada sujeito, inserido na escola regular, possa encontrar condições para receber uma educação de qualidade e que possibilite a apropriação dos objetos culturais essenciais construídos pelo gênero humano, para que possa desenvolver-se e humanizar-se.

Por fim, pensamos a atividade da dança, como possibilidade educativa, reconhecida como um instrumento cultural promotor do desenvolvimento psicológico humano.

Salientamos que no futuro, queremos dar continuidade a nossa pesquisa, viabilizando a construção de uma proposta pedagógica, aliada ao processo de escolarização, com vistas a construção de situações de aprendizagens voltadas a formação de conceitos junto aos sujeitos com Síndrome de Down, tomando a atividade da dança como importante metodologia para a consecução desse objetivo.

REFERÊNCIAS:

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento : a mediação da literatura infantil.** 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação UNICAMP, São Paulo, 2011.

ALMEIDA, S.H.V. **Psicologia Histórico Cultural da Memória.** 2008. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. São Paulo, 2008.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/ Deficiência.** Brasília: CORDE, 1994.

APRENDENDO com o Rafa. São Paulo: online, 2013. Disponível em: <http://paratodosinclusao.wordpress.com/2013/11/08/aprendendo-com-o-rafa/> acesso em: 10/11/2013.

ASBARH, F.S.F. **Porque aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2004. 414 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. – Cap. 3 e 4. (Enviada em pdf)

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Ogs: BARROCO, S.M.S.; Leonardo, N.S.T; SILVA, T. S.A. Maringá: Eduem, 2012. p. 41-66.

BARROCO, S.M.S; A Teoria Histórico Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual *in:* GUZZO, R.S.L; ARAUJO, C.M.M **Psicologia Escolar:** identificando e superando barreiras. Campinas, SP. Ed. Alinea, 2011.

BASSAN, L.H. **O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down:** revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição.** Ano 2, v. 4, mar, p. 80-8, 2005.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, E.; MACIEL, D. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, 2, 147 – 156, 2003.

DALLA DÉA, V.H.S., BALDIN, A. D., DALLA DÉA, V.P.B. Informações Gerais Sobre a Síndrome de Down. In: DÉA, V.H.S.D, DUARTE, E. **Síndrome de Down, informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009.

DÉA, V.H.S.D, DUARTE, E. **Síndrome de Down, informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Ed. Autores Associados, 1ª ed., Campinas/SP, 1993.

DUARTE, N. **Educação, escola teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 79-115.

ELKONIN, Prólogo, in: VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

ESCAMILLA, S. G. **El niño con Síndrome del Down**. México: Diana, 1998

FELIX, T.S.P. **A timidez na escola**: um estudo histórico-cultural. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FERREIRA, F.S. Os benefícios da estimulação Para o aprendizado de alunos com Síndrome de Down. **Revista eletrônica - “O caso é o seguinte...” Coordenação Pedagógica: coletânea de estudos de caso**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1-204, ago./dez. 2008.

GARCÍA, M.T.; BEATON, G.A., **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A. Formas usuais de entendimento sobre a Síndrome de Down e a Teoria Histórico-Cultural. In: *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Ogs: BARROCO, S.M.S.; Leonardo, N.S.T; SILVA, T. S.A. Maringá: Eduem, 2012. p. 7-10.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. ed. Organizada por Lisa Ullmann – São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Learning as a problem in psychology. IN: O'CONNOR, N. (org) *Recent Soviet Psychology*. London: Pergamon Press, 1961. p. 227-246.

LEONTIEV, A.N. **Atividade, consciência, personalidade**. Moscou: Ciências Del Hombre, 1978.

LEONTYEV, Alexis N. (1931) The development of higher forms of memory. IN: LEONTYEV, Alexis N. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress, 1981a. pp. 327-364

LURIA, A R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. **Atenção e memória** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, v. III.

LURIA, A. R. **A mente e a memória**: um pequeno livro sobre uma vasta memória. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LURIA, A.N. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: USP, 1981.

LURIA, A.R. Vigotskii. In.: VIGOSTSKII, L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª e. São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

LURIA, R. A. **Curso da psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1. p. 71-72, 1991.

LURIA, R.A. **L' enfant retarde mental**. Trad. Anne Kugener Deryckx ET Jaques Kuneger. Tolouse: Privat, 1974.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental**: necessidade e motivação. 2011, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – Marília, 2011.

MARQUES, I.A.. **Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban**. Sala Preta, Brasil, v. 2, p. 276-281, nov. 2011. ISSN 2238-3867. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104/60092>>. Acesso em: 20 Jul. 2014

MARTINS, L. M. **Sociedade, Educação e subjetividade**: Reflexões temáticas a luz da Psicologia Sócio Histórica, 2008.

MARTINS, L. M., **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011, Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEMÓRIA de pessoas com Down melhora com droga de Alzheimer. São Paulo: online, 2012 Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,memoria-de-pessoas-com-down-melhora-com-droga-para-alzheimer,921745,0.htm> acesso em 27/08/2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 24/09/2012 e 19/11/2013.

MONTEIRO, H. R. **Medicalização da vida escolar**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MOURA, M.O. et AL. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Diálogo educacional**. Curitiba, n.29, p 205-229, 2010.

MOYSES, M. A. A. **A ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro'**. ENTREVISTA. 05 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

MUSICAL “Casa de Brinquedos”. <http://www.infantv.com.br/casa.htm>. Acesso em 10/02/2013.

MUSTACCHI, Z. **Guia do bebe com Síndrome de Down**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Associação mais 1, 2009.

NASCIMENTO, A. A. **A dança como forma de linguagem corpo(oral)**: buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down. Trabalho de Conclusão de Curso ao departamento de Educação Física. Unesp. Presidente Prudente, 2011.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NUNES, R.L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil**: implicações sociais para

a construção da consciência da criança na escola. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELEGRINI, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco**. 2012, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2012.

PETROVSKI, A. **Psicologia General**, Editorial Progresso: Moscou, 1980.

PICCOLO, G. M. Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. Buenos Aires: Revista Digital. Ano 13, nº 130, Março, 2009.

PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes; Coleção Educação Inclusiva, Petrópolis, RJ, 2012.

PUESCHEL, M. S. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

RUBINSTEIN, J. L. **Princípios de Psicologia General**. México: Editorial Grijalbo, 1967.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados. 13ª Ed. 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Prefácio. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. S.A. (Orgs). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 7-10.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

SAWAIA, B. Fome de felicidade e liberdade. In **Muitos lugares para aprender – centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária – CENPEC – São Paulo; CENPEC, Itaú social, Unicef, 2003.**

SILVA, G.L.R; KLEÍN, L.R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. S.A. (Orgs). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 23-40.

SILVA, M.F.M.C; KLEINHANS, A.C.S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.123-138, Jan-Abr 2006.

SILVA, N.L.P & DESSEN, M.A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 133-141. Brasília.

SILVA, S.I. Positivismo e Materialismo Histórico. In: **Filosofia Moderna**. São Paulo: Educ., 2000.

SMIRNOV, A. A et al. *Psicologia*. México, Grijalbo, 1960.

SOARES, C.L. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, São Paulo, Cortez, 1992.

TANAMACHI E., ASBAHR F. S. F & BERNARDES M. E. M. Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico Cultural. In: SOUZA, M.P.P; BEATÓN,G.A & BRASILEIRO, T. (orgs). **Interfaces Brasil Cuba em estudos sobre a Psicologia Histórico Cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TANAMACHI, E.R.; VIOTTO FILHO, I. A. Materialismo histórico dialético: atualidade do método e implicações à educação e à psicologia. In: PONCE, R. de F., VIOTTO FILHO, I. A. Tuim (Org.) **Psicologia e Educação**: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui: Boreal, 2012, pp.26-46.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo, 2009.

TULESKI, S. C., **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem 2011, 249 p.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios,

homem primitivo e criança. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1989.

VIGOSKII. L.S. **La imaginación y el arte em La infância**. 4.ed. Madrid: Akal, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

VIOTTO FILHO, I. A., **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. Educare Educere, v. 01, p. 45-64, 2007

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VYGOSTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona, Crítica, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 2007.