

“ELES PODEM FAZER MUITAS COISAS...”

A Síndrome de Down e o aprender em cena.

Carina Streda

NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura.

PPGEDU – UFRGS

RESUMO

Culturalmente, a síndrome de Down aparece associada à impossibilidade de aprender. Como efeito, surgem os limites sociais impostos à aprendizagem e aos espaços escolares por onde circulam os sujeitos. Em tempos de inclusão escolar, é fundamental que esta questão seja problematizada no contexto de formação de professores. Como disparador das questões que compõe este artigo, utiliza-se a narrativa de uma propaganda veiculada na mídia no fim do século XX, que traz essa associação. O conceito de *modalidad de aprendizaje* da psicopedagoga argentina Alicia Fernández operacionaliza a discussão. Desnaturalizar aquilo que se antecipa como limite posto pela condição genética se torna um movimento necessário para que o professor possa reconhecer seu aluno com síndrome de Down como um sujeito pode aprender.

Palavras-chave

Educação Especial, síndrome de Down, formação de professores, aprender.

Quando um sujeito com marcas em sua estrutura biológica, ou marcas simbólicas que digam de uma incapacidade, um déficit, passam a habitar o espaço da escola, muitas dúvidas surgem em relação a como essas marcas irão interferir no processo de aprendizagem. Tais dúvidas passam a ser um problema quando se transformam em uma antecipação e às vezes uma certeza da impossibilidade daquele aluno aprender.

Em nossa cultura, muitas são as cenas que denunciam haver uma associação entre o não aprender e a síndrome de Down. Quais os efeitos dessa associação para a aprendizagem e escolarização?

Para problematizar essa questão proponho pensar a partir de uma propaganda veiculada na mídia na última década do século XX. A propaganda foi apresentada por pouco tempo, e dela não foi possível

encontrar restos pelas insistentes reivindicações de associações que, naquela época, já questionavam o lugar do sujeito com síndrome de Down na sociedade e a maneira como seu aprendizado era conceituado na cultura.

Na imagem transmitida pela televisão surge um cenário bem ornamentado. Uma cozinha, com diversos utensílios, eletrodomésticos modernos. De costas, um homem cozinha. Ao aproximar a imagem, vemos que se trata de um jovem com síndrome de Down. Está vestido como manda o figurino: avental, touca de cozinheiro, as mangas da camisa afastadas. Assistimos todo o seu cuidado com os ingredientes: lava os legumes, separa, seleciona, corta em pequenos pedaços e reserva. Acende a boca do fogão e a partir daí maior é o cuidado e a perfeição no desempenho de sua ação. Prepara a frigideira e, cada um a seu tempo, adiciona os ingredientes, tempera o preparado, cheira, e se satisfaz com o que vê e realiza. A propaganda anuncia: “eles podem fazer muitas coisas...”. Logo após, vemos o jovem levantando a frigideira e servindo a comida em um prato. Ele finaliza enfeitando seu preparado com um tempero e volta ao fogão. Ao invés de apagar o fogo usando o acendedor do fogão e fechando assim também a saída de gás, ele assopra o fogo que se apaga no mesmo instante, deixando a saída de gás aberta. Tal cena é acompanhada da seguinte afirmação: “...mas sempre precisarão que você esteja por perto!”.

Proponho pensar sobre esta propaganda, entendendo que pode ser vista, olhada, problematizada a partir de vários enfoques. Elaborada com o objetivo de fazer um apelo pela sobrevivência de instituições de ensino especializadas, esta cena carrega conceitos de uma determinada época, os quais não dizem respeito tão somente àqueles que a produziram, mas também ao contexto no qual foi elaborada.

O início da cena, e a apresentação de um cenário bem caracterizado, poderiam levar-nos a entender ser aquele um lugar organizado para a atuação de personagens específicos, como profissionais da área gastronômica ou, no mínimo, pessoas bem entendidas na cozinha. Propondo como ator nesse cenário um jovem com síndrome de Down, uma das surpresas para quem assistia era

ver alguém assim em um local comum, por onde circulam sujeitos considerados normais, e, mais ainda, desempenhando um papel social específico. Naquela época, eram pouquíssimos os espaços nos quais as os sujeitos com a síndrome tinham a autorização para circular. O *comum* era que frequentassem escolas especializadas.

Desempenhando bem a tarefa de preparar seu prato, pressupõe-se que em algum lugar, em algum tempo, aquele jovem havia aprendido a cozinhar, a preparar aquela receita. Há, pois, um detalhe merecedor de atenção. O rapaz consegue realizar de maneira exemplar aquilo feito com as mãos, uma atividade prática, considerada por muitos uma ação sem necessidade de raciocínio lógico – isso de forma superficial, porque qualquer um que goste de cozinhar sabe a complexidade exigida pela tarefa.

Esse aspecto é significativo na medida em que se considera como inquestionável, para determinadas perspectivas, que o sujeito com síndrome de Down só terá condições de aprender atividades práticas e concretas. Encontramos essa proposta no livro *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*, organizado pelo médico alemão Siegfried Pueschel e sua equipe. A publicação é uma das referências mais utilizadas por instituições e pesquisadores para tratar do assunto, seja para endossar ou problematizar a perspectiva apresentada (AGUIAR, 2009; FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010).

Propondo como objetivo de sua obra “transmitir aos pais a esperança de que, antes de mais nada, a criança com síndrome de Down é um ser humano com todos os aspectos positivos” (CANNING; PUESCHEL, 2003, p. 106), em muitos trechos o autor parece fazer proposições inovadoras. A ideia de um aprendizado insuficiente e limitado ao concreto permanece, no entanto, fortemente afirmada e visível aos olhos de um leitor atento.

O guia sugere aos pais, cuidadores e profissionais que o aprender para os sujeitos com síndrome de Down é possível em diversos aspectos: andar, falar, brincar, manipular objetos, desenvolver autocuidados e a motricidade fina e grossa, enfatizando que, “com ajuda adequada, a aprendizagem ocorre, de fato, embora em ritmo mais lento” (ZAUSMER, 2003, p. 118). Observa-se, através deste

excerto, a ênfase na necessidade de ajuda e monitoramento para o aprender que será, invariavelmente, mais lento. Perspectiva que atravessa todo o escrito.

Dando seguimento à leitura, encontram-se as sugestões relativas à educação em idades escolares. A circulação social, a convivência com os colegas, o brincar na escola e o cuidado com a higiene são apontados como benefícios para o sujeito. Percebe-se, porém, que quando se propõe o ensino do que o autor nomeia “habilidades de conteúdo acadêmico” a discussão é breve. A leitura é a habilidade sugerida como sendo a mais importante, mas seu aprendizado aparece como sendo restrito às vivências da criança. Fredericks (2003, p. 195) sugere que “os alunos que são motivados a aprender reconhecerão palavras que têm evidente aplicabilidade funcional e prática para eles”.

Maiores restrições aparecem em relação ao aprendizado da matemática. Apresentando estudos quantitativos, o autor afirma que “os dados referentes à aquisição de conhecimentos em matemática não são tão promissores [quanto aos referentes à leitura]” (ibidem, p. 196). Em concordância com essa observação, orienta:

Estes dados parecem indicar a futilidade de gastar longos períodos de tempo tentando ensinar habilidades de matemática. Recomendo que esforços sejam empreendidos para ensinar habilidades básicas de adição e subtração aos alunos. Se o progresso for particularmente lento, poderá ser recomendável encerrar a instrução formal em matemática no nível da 3ª série. [...] Quando o aluno chega à 5ª série, provavelmente haverá necessidade de transferir a ênfase do currículo educacional para o funcional. (ibidem, p. 196).

O currículo funcional, que o autor propõe para substituir o currículo educacional, consiste no ensino de habilidades básicas de cuidados pessoais e controle de dinheiro, condicionado ao uso da calculadora. Administração da casa, uso do telefone, realização de pequenas compras e aplicação de técnicas básicas de trabalho são apresentadas como ações possíveis de serem ensinadas. O aprender aparece como uma probabilidade, porém com restrições bem definidas.

Com base em pressupostos como os que se encontram nesse guia, os *tipos* de aprendizagem possíveis para os sujeitos com síndrome de Down são predeterminados. Desenvolver suas potencialidades, aquilo que podem fazer, segundo uma expectativa, marca tais propostas de ensino. Como efeito, acabam fazendo minuciosa e exemplarmente artesanatos, pinturas, costuras, e demais atividades, para as quais se pressupõe serem necessárias técnicas práticas, e não um pensamento mais elaborado.

Em decorrência dessas certezas, pressupõe-se que os sujeitos nascidos com a síndrome não poderão construir estruturas de pensamento abstrato. Por consequência, não se investe nesse aprendizado. Não se investe, quando justamente o contrário poderia ser feito: apostar na construção de aprendizagens que superem essa expectativa, não tomando como base o que se considera serem incapazes de aprender. Aquilo definido como impossível de ser aprendido acaba não sendo ensinado, assim, não é surpresa o fato de não aprenderem. Como desconstruir essas certezas?

A cuidadosa tarefa do jovem é encerrada com a frase colocada no rodapé: “eles podem fazer muitas coisas...”. Através das imagens e das palavras, a proposta parecia ser demonstrar que “os” sujeitos com síndrome de Down podem fazer muitas coisas. E podem aprender muito bem essas determinadas habilidades porque a maneira como se desenvolve o preparo do prato é rico em detalhes e o resultado tem sucesso. Até aí, um dos efeitos que a cena poderia produzir no espectador era de satisfação e alegria pelas capacidades dos sujeitos com síndrome reveladas pela propaganda.

Esse efeito, no entanto, é quebrado pelo suspense estabelecido no final da cena: o jovem, ao invés de fechar a saída de gás para apagar o fogo, assopra o fogo e deixa a saída de gás aberta. “Mas sempre precisarão que você esteja por perto...”. Podemos questionar: precisarão que quem esteja por perto? Se “eles” são os sujeitos com síndrome de Down, pode-se pensar em “você” como as pessoas sem síndrome, assistindo aquela propaganda. Afirmando a necessidade de alguém por perto, indicava que seu aprendizado sempre será inferior

e insuficiente para realizar certas atividades sem a presença de alguém monitorando. Nomeando “eles” como os sujeitos de quem a propaganda falava, e “você” ao telespectador, a propaganda se dirigia a sujeitos sem síndrome de Down. A você, e não a eles. Por que não a eles? Talvez porque eles não pudessem entender...

Poderíamos pensar existir um interesse não revelado de todo: sensibilizar para a necessidade de apoio na sobrevivência e sustentabilidade de instituições de ensino especializadas, por um lado valorizando as capacidades das pessoas com síndrome de Down e por outro demarcando a impossibilidade de autonomia. Ou seja, para o desenvolvimento de suas capacidades o lócus privilegiado era a escola especial. A sociedade deveria apoiar. Não apoiar poderia resultar em tirar o apoio que precisavam, o cuidado, a presença deste alguém. Questionar a existência e a exclusividade da escolarização das crianças com síndrome de Down na escola especial poderia fazer com que “a casa corresse o risco de pegar fogo”. Se a escola especial continuasse tomando conta “*deles*”, “*você*”, a sociedade, não precisaria assumir a responsabilidade por evitar essa tragédia.

Apesar de todo o apelo produzido pela cena, por todos os sentidos presentes no enredo, talvez o suspense pela saída de gás aberta e o risco iminente de um incêndio naquele cenário perfeito seja um dos aspectos mais delicados. A angústia que dele decorre produz um aprisionamento da capacidade de quem assiste pensar e questionar a maneira como se fala do sujeito com síndrome de Down e os espaços por onde podem circular.

Tendo sido produzida e exibida, essa propaganda traduzia o pensamento de muitos setores sociais naquele contexto. Hoje, passados alguns anos, teremos superado a concepção inferiorizada dos sujeitos com síndrome e os pressupostos afirmando que só aprenderão o concreto ou sua (im)possibilidade de aprender? Não estaria essa cena sendo tão atual e composta pelos conceitos e paradigmas que até hoje permeiam a educação e os demais setores envolvidos em sua escolarização e aprendizado?

A SÍNDROME DE DOWN, O APRENDER E O ESTAR NA ESCOLA

No início do século XX, compreendia-se a deficiência como uma condição predeterminada organicamente, possível de ser categorizada e dificilmente apresentando variações ou modificações ao longo do tempo. Amparados pelos testes psicológicos quantificadores da inteligência, os sistemas educativos classificavam os alunos e determinavam quais poderiam frequentar as escolas comuns e quais deveriam frequentar as escolas especiais. Alunos considerados normais frequentavam a escola comum, e os especiais/anormais/ deficientes frequentavam o ensino especial. (MARCHESI, 2004).

O que justificava essa separação? Entre outros argumentos, considerava-se os espaços especializados os mais bem preparados para o atendimento das crianças desviantes dos padrões de normalidade. Um ensino baseado no que a categoria diagnóstica previamente determinava como incapacidade e impossibilidade de aprender, ser e ter. Tratava-se de focar o déficit, a falha e buscar a normatização.

Para Marchesi (2004), data da metade do século XX o surgimento de uma nova concepção de deficiência, baseada na dimensão social de sua constituição e na possibilidade de transformações ao longo do tempo. Surge a necessidade de promover uma formação de professores capaz de reconhecer e valorar os diferentes ritmos de aprendizagem. Sobretudo, questiona-se as escolas especiais como melhor opção para crianças com deficiências ou se, pelo contrário, limitariam sua aprendizagem e dificultariam seu processo de socialização. As experiências de integração desses alunos surgem com resultados positivos, intensificando ainda mais o debate sobre as fronteiras entre o ensino especializado e comum.

No contexto nacional, somente em 2008 a inclusão escolar adquiriu caráter mais radical. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é o principal marco desta posição. A nova política avança quando propõe a transversalidade da educação especial a fim de procurar assegurar

as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e não aceitar a existência de escolas ou classes especiais por categorias e a oferta de educação segregada. Nas palavras de Baptista (2008, p. 23):

Para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo (...) fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, *nem em caráter extraordinário*, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular.

A garantia de acesso ao ensino comum por todos os sujeitos tem efeitos na formação dos profissionais que atuarão nas escolas. A formação do professor, muitas vezes, é conduzida pelo questionamento: “como aprende uma criança?”. Teorias, conceitos e trajetórias dizendo de uma forma de aprender como sendo comum a todos, tomando como pressuposto haver um esquema de aprendizagem e desenvolvimento que preexista ao encontro do aluno com o processo de ensino e as diversas interações sociais.

A qual criança, porém, podemos inferir que se dirigia o questionamento das diversas disciplinas referente ao “como aprende”?

Não é, possivelmente, a criança da realidade concreta. Segundo Mrech (2002), a pedagogia e a psicologia pressupõem, a partir de teorizações prévias a respeito de um funcionamento geral do aluno, ser possível antecipar como ele se apresentará na prática, ou seja, “a crença é que o aluno, em geral, traz em seu bojo o aluno de uma forma específica ou particular” (p. 5). Na prática com os alunos muitas dessas teorizações sobre o “como aprende” acabam não viabilizando um trabalho efetivo de construção de conhecimentos, pois os modos de aprender, ler e pensar o mundo das crianças não se equivalem.

Se a formação do professor acaba sendo sustentada pela antecipação de uma forma comum de aprendizagem para todos os alunos, como pensar, então, o aprender para aqueles que fogem dos ideais de normalidade?

O aprender, na perspectiva proposta por essa discussão, não diz respeito tão somente ao processo ocorrido na escola. Aprender, diferentemente do proposto pelas teorias comportamentalistas da aprendizagem, não é resultado da simples estimulação produzida pelo meio no sujeito. Tampouco é consequência tão somente de um desenvolvimento de uma inteligência considerada um atributo inato. Para aprender, segundo Fernández (2008) o sujeito conta com seu organismo, aparato biológico herdado, o corpo, esse organismo investido de significados simbólicos, sua inteligência, não como um dado fixo e imutável, mas como uma construção possível através das relações estabelecidas com seu meio e, por fim, o desejo de aprender.

Alicia Fernández sugere a articulação entre algumas teorias para propor seus conceitos. A epistemologia genética, por debruçar-se sobre o sujeito epistêmico que constrói suas estruturas cognitivas. A psicanálise que, ao tratar do sujeito desejanste, “nos permitirá ir más allá de lo que pretende la lógica”¹ (idem, 2007, p. 62), esclarecendo os aspectos inconscientes e transferenciais na aprendizagem. Conta também com os desenvolvimentos da antropologia, o estruturalismo, a linguística e a história “que nos permiten pensar al alumno haciendo-haciéndose en/a las culturas”² (FERNÁNDEZ, 2007, p. 62).

Pensar o sujeito aluno fazendo-se na cultura, ao mesmo tempo em que a constitui, convida-nos a questionar a ideia pela qual o aprender é resultado tão somente de condições genéticas. Ao diferenciar organismo e corpo, Alicia aponta para a necessidade de considerar o sujeito não como um aglomerado de células e genes que são causas diretas do aprender, mas considerar que o organismo é investido de significados simbólicos.

A aprendizagem é possibilitada, portanto, para além da estrutura orgânica, pelos discursos e significados que envolvem e constituem aquele que aprende. O aprender, assim como o não aprender, é construído culturalmente. “En el aprendizaje escolar se refleja toda la dinámica social y familiar”³ (ibidem, p. 30). Pensar a inteligência como

1 “[...] nos permitirá ir além do que pretende a lógica”.

2 “[...] que nos permitem pensar o aluno fazendo – fazendo-se nas e as culturas”.

3 “[...] na aprendizagem escolar se reflete toda a dinâmica social e familiar”.

uma construção possível através das relações permite descentralizar o foco da aprendizagem do sujeito, de seu aspecto cognitivo e orgânico, para as relações que se estabelecem entre o sujeito e a família, a escola e a cultura.

Pienso al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando al sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con Otro (Conocimiento-Cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación).⁴ (ibidem, p. 63).

Para tratar da maneira única pela qual cada sujeito se relaciona com o aprender, a autora propõe o conceito de *modalidad de aprendizaje*. Define-a como sendo um estilo que cada pessoa tem de se relacionar com o aprender. Organiza-se como um esquema relacional, pois diz da maneira como cada um se relaciona com um outro que o ensina, consigo mesmo como autor, e com o conhecimento. Sendo essa forma de relação algo muito singular, e não imutável. Ou seja, dela alguns aspectos se repetem durante a vida e outros se modificam, transformando a forma como o sujeito busca e constrói conhecimentos.

Mas como se constitui esse esquema relacional? Que fatores contribuem para a construção da modalidade de aprendizagem de um sujeito? Segundo Fernández (2007), “o modo en que los enseñantes (principalmente los de los primeros grupos de pertenencia familiar y escolar) hayan conseguido reconocer y querer al niño como aprendiente (es decir, con capacidad de pensar) y como enseñante” (p.108) e como se dá, para o sujeito, “el reconocimiento de sí mismo como autor”⁶ (p. 108). Pela fundamental implicação desse conceito nas relações de ensino e aprendizagem e na possibilidade de um sujeito aprender, é que se torna potente na operacionalização dessa discussão.

4 “Penso o sujeito aprendente como aquela articulação que vão armando o sujeito cognoscente e o sujeito deseante, sobre o organismo herdado, construindo um corpo, sempre na interação com Outro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação).”

5 Modalidade de Aprendizagem.

6 “modo em que os ensinantes (principalmente os dos primeiros grupos de pertencimento familiar e escolar) conseguem reconhecer e querer a criança como aprendente (quer dizer, com capacidade de pensar) e como ensinante, e como se dá, para o sujeito, o reconhecimento de si mesmo como autor”.

A modalidade de aprendizagem é uma estrutura que vai se conformando, moldando e transformando com o uso. Esse conceito leva em consideração a organização de diversos aspectos estruturais, psíquicos, e os processos de construção de conhecimento. Quando se enrijece, cristaliza, dificulta esse reconhecimento de si mesmo como autor e sua relação com o outro e o conhecimento, o que pode acarretar problemas na aprendizagem. Como podemos pensar a modalidade de aprendizagem de crianças marcadas por diferenças orgânicas, quando ainda as relacionamos com o “não poder aprender”?

As características genéticas da síndrome de Down marcam o organismo de uma forma que poderíamos dizer que o sujeito fica aprisionado ao seu diagnóstico. A inteligência e a possibilidade de aprender acabam capturadas pelas expectativas e antecipações decorrentes da condição genética. Há uma descrição que diz como é o sujeito com a síndrome, quais suas características, e a singularidade fica aprisionada nessa categoria. “Al rotular, se acalla toda posibilidad. Los rótulos funcionan como sofisticados métodos de control”⁷ (FERNÁNDEZ, 2007, p. 32).

Podemos pensar sobre esse aspecto, problematizando a sentença da propaganda: “Eles podem fazer muitas coisas...”. Ao apresentar um personagem com síndrome de Down no contexto da cena, e fazer referência a ele como “eles”, a intenção não é falar daquele sujeito em específico. Não é do João, do Pedro ou do Antônio que a propaganda fala. É do sujeito com síndrome de Down. E dentro dessa denominação colocam-se todos que têm essa característica específica, igualando-os: perdem sua singularidade, passam a serem “eles”.

Uno de los peligros a los que estamos expuestos es, precisamente, confundir la exigencia de tender a lo abarcativo, transformando la provisoriedad en ley general para todos los sujetos [...] En cuanto la ética, la falta grave que se desliza es transformar al “enfermo” en “enfermedad”, y a la enfermedad en un “abstracto”, definitivo y cerrado, desgarrado de la salud. (idem, 2009, p. 64).

7 “Ao rotular se cala toda possibilidade. Os rótulos funcionam como sofisticados métodos de controle.”.

8 “Um dos perigos a que estamos expostos é, precisamente, confundir a exigência da tendência para o abrangente, transformando a provisoriedade em lei geral para todos os sujeitos [...]. Em relação à ética, a falta grave na qual se cai é

Se o discurso é sobre “eles”, não se questiona quem é aquele sujeito. Qual seu nome? Qual sua história de vida? A síndrome de Down, sendo uma marca orgânica muito visível naqueles que a têm, muitas vezes acaba se sobrepondo ao sujeito. Suas características lhe recobrem o corpo, e o que se vê é uma categoria. Se vê a síndrome, e não a criança ou o aluno. Se vê a marca orgânica e se antecipa a impossibilidade da aprendizagem. Essa postura é resultado de uma “lógica dual por la cual un rasgo particular de un ser humano [...] es universalizado y pasa a superponerse a su condición de sujeto singular”⁹(idem, 2011a, p. 271).

Alicia explica que, na compreensão da modalidade de aprendizagem, é fundamental investigar e considerar o lugar destinado ao sujeito em sua história familiar, escolar e cultural. Como ele é falado? Que lugar lhe foi reservado em relação ao aprender? E afirma que “se presenta un terreno para futuras patologías cuando el rol asignado es estático”¹⁰ (FERNÁNDEZ, 2008, p. 46). Antecipações como “não pode aprender porque na família ninguém aprendeu”, “teve problemas no parto, por isso não aprende”, “tem determinada deficiência, por isso não irá aprender” acabam definindo um lugar no qual o não aprender é aceito e, mais ainda, é esperado.

Tal adjudicación de lugar es ignorada por el conjunto de las personas que intervienen en esta operación, así como en un contexto hipnótico no se le dice al hipnotizado lo que debe ser, sino que le señala lo que es, y de ahí la eficacia del mandato. Del mismo modo, la atribución del “lugar del que no aprende” es mucho más poderosa que otra forma de coerción¹¹. (ibidem, p. 114).

transformar ao ‘doente’ em ‘doença’, e a doença num ‘abstrato’, definitivo e fechado, separado da saúde.”

9 “[...] lógica dual pela qual um traço particular de um ser humano [...] é universalizado e passa a sobrepor-se a sua condição de sujeito singular”.

10 “Se apresenta um terreno para futuras patologias quando o lugar reservado é estático”.

11 “Essa atribuição de lugar é ignorada pelo conjunto das pessoas que intervém nesta operação, assim como em um contexto hipnótico não se diz ao hipnotizado o que ele deve ser, e sim se lhe assinala o que é, e vem daí a eficácia do mandato. Do mesmo modo, a atribuição do ‘lugar daquele que não aprende’ é muito mais poderosa que outra forma de coerção.”

No caso do sujeito que nasce com síndrome de Down, o lugar daquele que não aprende é atribuído socialmente e legitimado pelo discurso médico, tão influente e inquestionável nos dias atuais.

En la fabricación del fracaso escolar participan cuestiones que hacen al posicionamiento de los “enseñantes maestros” pero también a los “enseñantes médicos” y al poder médico que exhibiendo a veces un conjunto de informaciones hegemónica y monopolicamente, supone al aprendiente como un “sistema nervioso central caminando”. Paradoja: a la escuela van a aprender cabezas sin cuerpo y cuando no aprenden se las manda al hospital donde son consideradas organismos sin inteligencia ni deseo¹². (idem, 2007, p. 22).

Quando fazemos referência à responsabilidade da medicina na rotulação dos sujeitos através desse “conjunto de informações” que são, entre outros, as categorias diagnósticas, não é do sujeito que desempenha esse papel social que estamos falando, e sim do discurso médico¹³ que, instituído como um saber absoluto, enquadra sujeitos em classificações. A voz do discurso médico acaba não sendo questionada, os sujeitos diagnosticados e suas famílias acabam sendo conformados a tais descrições e sentenças.

Sobre este cuerpo-organismo, son otros los que tienen la certeza del conocimiento; son otros los que detentan el poder de actuar sobre su funcionamiento, desalojando la capacidad del sujeto de enunciar y creer en el saber que su propio cuerpo le presenta¹⁴. (FERNÁNDEZ, 2011b, p. 30).

12 “Na fabricação do fracasso escolar participam questões que dizem respeito ao posicionamento dos ‘ensinantes professores’ mas também dos ‘ensinantes médicos’ e ao poder médico que exibindo às vezes um conjunto de informações hegemônica e monopolicamente, supõem ao aprendente como um “sistema nervoso central caminhando”. Paradoxo: à escola vão aprender cabeças sem corpo e quando não aprendem são mandadas ao hospital onde são consideradas organismos sem inteligência nem desejo”.

13 O discurso médico desloca impasses sociais e políticos para o âmbito individual, biologizando-os e naturalizando-os. Ainda hegemônico em muitos campos da ciência, tal perspectiva sublinha os aspectos biológicos e genéticos em detrimento de uma leitura, por exemplo, histórica e cultural. Relaciona-se com os processos de medicalização da educação e patologização dos processos de ensinar e aprender (COLLARES; MOYSÉS, 1996). A obra de Michel Foucault é uma das principais referências quando se trata deste assunto.

14 “Sobre esse corpo-organismo, são outros os que têm a certeza do conhecimento. São outros que detêm o poder de atuar sobre seu funcionamento, desalojando a capacidade do sujeito de enunciar e crer no saber que seu próprio corpo lhe apresenta.”

O professor em seu processo de formação inicial e continuada acaba encontrando muitos desafios, na busca por construir uma inclusão escolar de qualidade. Em primeiro lugar é necessário compreender que “a la escuela no van *organismos* y cerebros, sino seres humanos atravesados por contextos socioeconómicos, con deseos, frustraciones, ilusiones y esperanzas, a veces, desgarradas”¹⁵ (idem, 2011a, p. 114). Por essa razão o professor precisa fazer um movimento no qual consiga transpor as formas culturalmente determinadas de olhar para o sujeito a partir de suas características orgânicas, para então poder reconhecer em seu aluno um sujeito que pode aprender. Um deslocamento de perspectiva, uma possibilidade de releitura, torna-se necessário.

Más allá de enseñar contenidos, el maestro tiene un poder inmenso que emana de su lugar y de su persona. Así como puede ser agente y promotor de salud, puede también, actuar como reforzador del sentimiento de fracaso que, tal vez, alguien lleve consigo toda la vida”¹⁶ (idem, 2011a, p.276 e 277).

Classificação, diagnósticos, síndromes vêm geralmente acompanhadas por estimativas pouco positivas do futuro desenvolvimento intelectual e possibilidade de aprender. Isso, de uma maneira ou outra, influencia a dinâmica das relações a serem estabelecidas. O sujeito acaba sendo visto e colocado num lugar de inferioridade e de suposta incapacidade, tornando difícil outro destino que não o desenvolvimento deficiente da pessoa com síndrome de Down.

Os <parámetros de normalidad> establecidos por los manuales psiquiátricos, difundidos y trivializados por los *medios*, inciden en las prácticas educativas, en las evaluaciones pedagógicas y

15 “à escola não vão organismos e cérebros, e sim, seres humanos atravessados por contextos socioeconômicos, com desejos, frustrações, ilusões e esperanças, as vezes, despedaçadas”.

16 “Para além de ensinar conteúdos, o professor tem um poder imenso que emana de seu lugar e de sua pessoa. Assim como pode ser agente e promotor de saúde, pode também, atuar como reforçador do sentimento de fracasso que, talvez, alguém leve consigo por toda a sua vida”.

en los diagnósticos psicológicos, interviniendo como un elemento propiciador de la exclusión escolar que padecen muchos niños que, luego de ser excluidos por los diagnósticos, deben ser <incluidos> por la escuela.¹⁷(FERNÁNDEZ, 2011a, p.23)

Segundo Guarido (2007), “o recurso à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia, seja a do discurso do médico hegemônico, tem tido efeitos não pouco nefastos sobre o discurso pedagógico nos tempos contemporâneos” (p. 160). Como transpor as concepções de um discurso tão influente, e poder, de forma crítica, questionar a ideia da supremacia do biológico sobre outros fatores, na aprendizagem?

El organismo con el cual cada uno de nosotros viene al mundo, es sólo un piso, nunca un techo más allá del cual no se pueda ascender. Digo que el organismo determina un suelo más o menos facilitador para aprender a andar. El organismo no es techo, ni menos aún una muralla que señale hasta donde se puede llegar¹⁸ (FERNANDEZ, 2011c, p.8).

Se a educação trabalha com o conceito de que o sujeito aluno é um sujeito em constituição e, na aprendizagem, o organismo é somente um dos aspectos em jogo, um discurso com tal força, que relaciona diferenças orgânicas a impossibilidade de aprendizagem, acaba por deixar amarradas as possibilidades do professor de olhar para seu aluno e supor nele alguém capaz de aprender. Recoloca-se a importância de um movimento de desnaturalizar aquilo vivido como uma verdade sobre os sujeitos com síndrome de Down e suas possibilidades e impossibilidades de aprender.

17 Os parâmetros de normalidade estabelecidos pelos manuais psiquiátricos, difundidos e trivializados pelos meios, incidem nas práticas educativas, nas avaliações pedagógicas e nos diagnósticos psicológicos, intervindo como um elemento propiciador da exclusão escolar que padecem muitas crianças que, excluídos pelos diagnósticos, devem ser incluídos pela escola.

18 O organismo com o qual cada um de nós vem ao mundo, é somente um piso, nunca um teto para além do qual não se possa ascender. Digo que o organismo determina um solo mais ou menos facilitador para aprender a andar. O organismo não é teto, menos ainda uma muralha que sinalize até onde se possa chegar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. Crenças e conhecimento de pais e profissionais de saúde sobre o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down até dois anos de idade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CANNING, C. D; PUESCHEL, S. Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica. In: PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 105-114.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1996.

FERRAZ, C. R. A; ARAÚJO, M. V; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, 2010.

FREDERICKS, H. D. B. A educação da criança e do adolescente. In: PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 183-218.

BAPTISTA, C. R. Et. all. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão** (Brasília), v. 4, 2008, p. 18-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, MARCHESI, PALACIOS E COLS. **Desenvolvimento psicológico e educação**. V.3. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. 1ª reimpressão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FERNÁNDEZ, A. **Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

_____. **La inteligencia atrapada:** abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008.

_____. **Poner en juego el saber.** Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

_____. **La atencionalidad atrapada:** estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011a.

_____. **La sexualidad atrapada de la señorita maestra:** una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011b.

_____. Prefácio à terceira edição. In: STREDA, C.; STREDA, V. **E. Nunca deixe de sonhar:** os sonhos e a vida de um jovem com síndrome de Down. 3ª ed. Santo Ângelo: Furi, 2011c. p. 8-9.

ZAUSMER, E. Estimulação precoce do desenvolvimento. In: PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down:** guia para pais e educadores. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 115-126.

