

A Afetividade como Fator de Estimulação na Aprendizagem de Alunos com Síndrome de Down em Escolas da Rede Privada, em São Luís, Maranhão

Affectivity as Early Stimulation in the Learning of Students with Down's Syndrome at Private School in São Luís, Maranhão

Christiane Valêska Araujo Costa Lima

Faculdade Pitágoras de São Luís, Curso de Serviço Social. MA, Brasil.
E-mail: chrislima.profa@gmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta seu foco principal na afetividade como fator de estimulação na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Trata-se de um estudo de campo, dissertativo, exploratório, quanti-qualitativo, envolvendo 60 professores que trabalham com educação inclusiva, cujo foco da pesquisa foi entender como os professores estão percebendo a afetividade como competência essencial na prática pedagógica. A relevância do estudo ocorre por contribuir para que os docentes se percebam autores do processo de inclusão de crianças, que apresentam Síndrome de Down, utilizando-se da afetividade como estratégia para motivar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão Escolar. Afetividade. Contribuições.

Abstract

This study focuses primarily on affection as early stimulation on learning of students with Down Syndrome. This is a field of study, argumentative, exploratory, quantitative and qualitative, involving 60 teachers working with inclusive education, whose research focus was to understand how teachers have noticed affection as an essential competence in teaching practice. The relevance of the study takes place to contribute to that teachers see themselves as authors of the inclusion process of children presenting SD, using the affection as a strategy to motivate students in their teaching-learning process.

Keywords: Down Syndrome. School Inclusion. Affectivity Contribution.

1 Introdução

Educação inclusiva tem se tornado a melhor solução para se acolher as diferenças dos alunos, pois é falar de uma escola aberta para um mundo novo que se descortina, a partir da aceitação de todos, respeitando sua natureza e sua essência.

Ao longo de mais de duas décadas, a inclusão escolar vem sendo discutida e delineada para atender crianças com especificidades educacionais de forma que as mesmas se identifiquem como parte integrante de uma sociedade harmoniosa, que não se sintam diferentes entre este ou aquele, já que são pessoas que estão no mundo para viver com dignidade e respeito e devem lutar, de maneira igual, para conseguir realizar seus sonhos, seus projetos de vida.

A inclusão é a capacidade de entender e de reconhecer o outro e, então, conviver e compartilhar com pessoas ditas “diferentes” de nós. Tendo em vista que a educação inclusiva veio acolher as pessoas, sem exceção, sendo a escola uma instituição aberta a todos, que venham até ela para estudar e aprender, aqueles que têm deficiência física, sensorial ou aqueles com alguma condição intelectual diferente sejam superdotados ou menos dotados.

Crianças com Síndrome de Down (SD) apresentam atraso significativo, em seu desenvolvimento motor, fazendo com

que esse interfira em outros aspectos, já que a criança explora o mundo por meio de seu desenvolvimento motor, pois terá de andar, correr, falar, entender, etc.

Luckesi (2014) propõe o conceito de *avaliação diagnóstica*, reconhecendo que, em uma sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno.

É importante enfatizar que outro aspecto que se observa entre as alterações ocorridas no desenvolvimento cognitivo na SD é a atenção. Este público apresenta déficit de atenção, o que compromete seu desempenho nas tarefas cotidianas, bem como em sua maneira de explorar o meio.

Mészáros (2013) recusa a noção de reforma em que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Para o autor, esta modalidade se utiliza das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os fundamentos causais e profundamente enraizados. Para o autor limitar a mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZAROS, 2013).

Em um mundo tão adverso ao próprio ser humano, em que a violência, o desrespeito e o (des)amor fazem parte do cotidiano das famílias, bem como está presente em diversos ambientes, falar de afetividade passou a ter uma presença crescente na agenda de pesquisa de vários estudiosos, principalmente, na área educacional.

A afetividade pode ser conceituada como a maneira de tratar, de falar com carinho, de acolher (ALMEIDA; SANTOS; GAMA, 2013). Vygotsky (2007) e Wallon (2004) descrevem o caráter social da afetividade como sendo a relação entre afetividade e inteligência como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano.

Almeida, Santos e Gama (2013) destacam que Wallon privilegia o humanismo e suas ideias pedagógicas têm a marca de um humanista, sendo algumas de suas propostas a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora e o aproveitamento, pela escola, das oportunidades que o meio oferece ao aluno. A diferenciação, no lugar da homogeneização, é um ponto forte na teoria walloniana.

A afetividade é o intuito fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivo nas crianças e, conseqüentemente, nas relações que devem ser estabelecidas entre professores e alunos. Surge daí a relevância de se abordar o tema, por entender que o cuidar é um ato consciente, que pode ser ensinado e consiste, por sua vez, em um dos maiores geradores de prazer que o mundo humano conhece.

De acordo com Wallon (2004), a afetividade está presente no indivíduo desde a mais tenra idade, ou seja, ela corresponde ao primeiro ano de vida da criança, na primeira etapa de desenvolvimento, na qual predomina sua relação com o meio, expressa na afetividade com outros indivíduos, em que o bebê entende por meio da observação e do toque, pois, nessa idade, ainda não está evidenciada a linguagem (DANTAS, 2014).

Diante disto, o momento atual exige a transformação dos paradigmas na história de vida de crianças com Síndrome de Down, especialmente, na escola e na sociedade, oportunizando novas maneiras de convivência social. Essa reflexão tem como propósito reunir a diversidade, especialmente, no ambiente escolar, como fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios que ocorrem entre os sujeitos que nele interagem, respeitando suas individualidades, para que não se condene parte deles à segregação. Essa premissa levou a questionar: até que ponto professores se sentem realmente preparados para o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down em salas de aulas regulares?

Este estudo tem como vetor a afetividade como estratégia para estimular a criança com Down no processo de ensino-aprendizagem, analisando na perspectiva do educador.

2 Material e Métodos

Este estudo se delinea como descritivo, prospectivo, com abordagem quanti-qualitativa, quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa se

enquadra como exploratória. Realizada em escolas da rede privada da cidade de São Luís, localizada em um bairro bem populoso e tradicional da cidade. As escolas funcionam com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para a realização da presente pesquisa foram entrevistados, por meio de questionário estruturado, 60 docentes que trabalham em turnos diferentes. Dentre os profissionais pesquisados, 100% (n=60) tinham sua atuação voltada para o Ensino Fundamental e todos exerciam o cargo de professor, sendo 90% (n=54) do sexo feminino e 10% (n=6) do sexo masculino.

As variáveis foram: experiência do trabalho com a inclusão, e percepção dos professores acerca do perfil do aluno com Síndrome de Down na escola, e percepção dos professores sobre a influência dos docentes sobre a afetividade como estimulação na aprendizagem de alunos com Down.

Após a análise dos dados se passou para a tabulação dos mesmos, formando-se um quantitativo de cada questão e, em seguida, cuidou-se de agrupar esses dados em gráficos para melhor visualização dos resultados. Em seguida, os resultados foram comparados com outros estudos e teóricos, que tratam do tema pesquisado.

3 Resultados e Discussão

Os docentes foram indagados sobre como percebem a inclusão escolar em salas de aula regulares. As respostas variaram para 70% (n=42), que considera bom e 30% (n=18) considera insignificante.

Em relação a estes resultados se tem os estudos de Mantoan (2015, p.24), o qual diz que:

[...] os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto.

Afirma ainda que:

Mesmo sob a garantia da lei, que assegura o direito de todos à educação, podemos utilizar o conceito de diferença para produzir preconceitos, discriminação e exclusão – como acontece com as políticas educacionais que ignoram que a diferença representa a unicidade do ser humano, não sendo aplicada para categorização e inferiorização de quaisquer indivíduos. (MANTOAN (2015, p.37).

Em relação à dinâmica de interação família-escola, os professores têm percepções diferentes, em que 40% (n=24) disseram que a família exerce pouca influência nos resultados do processo de ensino-aprendizagem, enquanto que 60% (n=36) disseram que têm muita influência nos resultados.

De acordo com Prado (2015, p.118):

A educação, antes de ser integradora, inclusiva, acolhedora, entre tantos outros atributos, precisa ser pensada considerando sua relação com a possibilidade de formação de indivíduos emancipados e autônomos [...] uma educação que se volte para a totalidade dos (as) alunos (as), considerando suas singularidades e necessidades educacionais [...] os grandes

obstáculos à democratização da escola não são os limites humanos, mas os sociais.

Nesse sentido, Freire (2010, p. 140) destaca que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Durante o estudo, uma mãe veio conversar conosco e ao ouvi-la houve a certeza de que a participação da família é algo incondicional para o desenvolvimento da criança com SD. A mãe relatou, espontaneamente, os avanços de seu filho e como a relação professor e família ajudaram para que a criança alcançasse o êxito esperado por todos.

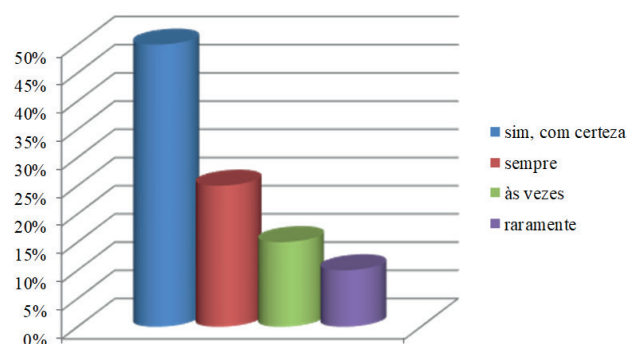
[...] quando Davi entrou na escola, com dois anos e meio, andava ainda sem segurança e em poucas semanas, já corria atrás dos colegas. Esse crescimento foi facilmente perceptível, pois a professora, gravava em seu celular imagens dele para me mostrar no final da aula. Isso me motivou a rever o que meu filho precisava para melhorar e me mostrou os avanços dele [...]. (Mãe de criança com SD matriculada na educação inclusiva da escola pesquisada).

Observa-se pelo depoimento da mãe que a criança teve sucesso por causa do envolvimento de pessoas interessadas, no caso, a mãe e a professora se interessaram pelo desenvolvimento de Davi, havendo uma sincronia entre ambas. Então, é preciso colocar em prática as decisões para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem.

O sucesso da aprendizagem depende do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões, sendo preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa constatou que as relações afetivas dos alunos com os professores melhoram, significativamente, seus desempenhos. Como se observa nos resultados: 50% (n=30) sim, com certeza, 25% (n=15) sempre, 15% (n=9) às vezes, 10% (n=6) raramente. (Figura 1).

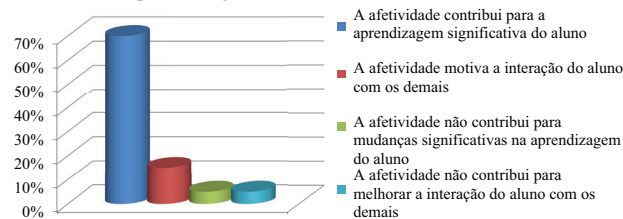
Figura 1 - A afetividade ajuda o aluno a desenvolver suas atividades



Fonte: Os autores.

Pinto (2004) mostra que é fundamental visualizar o conceito acerca da afetividade “como um dos conteúdos psicológicos que exercem um papel imprescindível na organização e no funcionamento psíquico no ser humano”.

Gráfico 2. Enquanto professor como você vê a afetividade como estímulo na aprendizagem dos alunos com síndrome de Down.



Fonte: Os autores.

Quando se questionou os professores sobre a percepção destes em relação à influência da afetividade como estimulação precoce na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, 70% (n=42) a afetividade contribui para a aprendizagem significativa do aluno, 15% (n=9) a afetividade motiva a interação do aluno com os demais, 5% (n=3) a afetividade não contribui para mudanças significativas na aprendizagem do aluno, 5% (n=3) com afetividade o aluno participa mais, 5% (n=3) a afetividade não contribui para melhorar a interação do aluno com os demais.

Segundo Prado (2015), um processo social emancipatório requer uma educação também crítica. Dessa forma, a educação deve, necessariamente, contribuir para superar a massificação da cultura e possibilitar a formação de indivíduos capazes de se contraporem à situação de opressão. Vislumbra-se uma sociedade democrática, em que as capacidades e as possibilidades de todos possam ser consideradas, ou seja, não se deve considerar mecanismos idênticos para todos os indivíduos.

A afetividade interfere no processo de aprendizagem, por isso é importante que ocorra a mediação do professor na sala de aula para que haja o avanço das crianças, tanto nas aprendizagens de caráter conceitual quanto de procedimentos e de valores.

4 Conclusão

O estudo permitiu conhecer que a Síndrome de Down se trata de condição decorrente de alteração cromossômica, que afeta funções motoras, intelectuais e sociais do indivíduo, que afeta as funções físicas, mentais e sociais do indivíduo devido às limitações que traz, porém é possível fazer com que as pessoas com SD possam conviver de forma harmoniosa, com segurança e autonomia em sociedade.

O tema abordado foi embasado por autores, que destacam a afetividade como o principal elo entre inteligência, motivação e aprendizado e, a escola se constitui como um espaço legítimo para o desenvolvimento socioafetivo dos sujeitos, sendo também espaço de construção da afetividade e do conhecimento centrado na intervenção sobre a inteligência.

Portanto, todas as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, visando sucesso dos alunos devem ser permeadas pela afetividade e proporcionar uma boa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O grande foco da pesquisa, a afetividade foi reconhecida por 100% dos professores como um fator primordial para o sucesso da aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Entretanto, percebeu-se, através dos problemas enfrentados pelos professores junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, que as respostas desses refletem a necessidade de se pensarem práticas mais efetivas, que contemplem as atividades do cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no mesmo. As reflexões e questionamentos vindos desses profissionais ultrapassam, muitas vezes, questões genéricas. Denotam dificuldades vivenciadas no cotidiano, ações que se desenrolam no dia a dia escolar, seu desenvolvimento, as dificuldades de aprendizado ou mesmo questões relativas às propostas de atividades, que poderiam modificar as práticas convencionais.

A inclusão possui um papel importantíssimo, porque o professor deve elencar, em seu projeto de aula, atividades que supram as necessidades de todos. Os alunos regulares valorizarão as diferenças, as quais contribuirão para a formação de uma cidadania consistente e igualitária, tendo a oportunidade de vivenciar experiências como: solidariedade, compreensão, companheirismo e valorização do semelhante.

Referências

ALMEIDA, A.R.S.; SANTOS, A.B.; GAMA, C.B. O prazer de aprender: práticas afetivas na sala de aula. *Braz. J. Biol.*, v. 2, 2013.

ANGÉLICO, A.P.; DEL PRETTE, A. Avaliação do repertório de habilidades sociais em adolescentes com Síndrome de Down. *Psicol. Reflexão Crítica*, v. 24, n. 2, O.207-2017, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200001>.

BERCHT, M. Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

CARVALHO, A.C.S.; TEIXEIRA, S.M.O.; NEGREIROS, F. *Entre o discurso e a ação: a inclusão escolar sob a ótica dos professores no Piauí*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_09_2010.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DANTAS, H. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. São Paulo: Summus, 2014.

ESTEVÃO, E.A.S. A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança. Disponível em: <<http://www.redetutor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Edna%20Aparecida%20Estevao%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FÁVERO, E.A. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. *Rev. Nova Escola*, n. 182, maio 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIMENEZ, R.; MANOEL, E.J.; BASSO, L. Modularidade de programas de ação em indivíduos normais e portadores da síndrome de Down. *Psicol. Reflex. Crit.*, v.19, n.1, p.60-65, 2006.

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, v.61, p.6-15, 2014.

LUIZ, F.M.R. *et al.* A Inclusão da Criança com Síndrome de Down na Rede de regulares de Ensino: Desafios e possibilidades. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v.14, n.3, p.497-508, 2008. doi:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Summus, 2015.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

NUNES, M.D.R.; DUPAS, G. Independência da criança com síndrome de Down: a experiência da família. *Rev. Latinoam. Enferm.*, v.19, n.4, p.985-933, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000400018>

PELLISSON, M.C.R.M. Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: LEITE, S.A.S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. parte III: afetividade e constituição do professor. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PINTO, F.E.M. O “mundo do coração”: os (novos) rumos de estudo da afetividade na Psicologia. *Rev. Ciênc. Hum.*, v.10, n.2, p.111-114, 2004.

PRADO, R. Direitos humanos na escolarização de alunos(as) surdos (as): educação para emancipação. In: SILVA, A.M.M.; COSTA, V.A. *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

SALTINI, C.J.P. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DP, 2008.

SCHWARTZMAN, J.S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon, 2003.

VOIVODIC, M.A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Ed. 70, 2004.