

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA
NEVES - UNIPTAN**

EDUCAÇÃO E SAÚDE: FUNDAMENTOS E DESAFIOS

São João del-Rei
2017

SUMÁRIO

Prefácio.p. 3

Introduçãop. 5

Parte 1 - Educação e Educação especial: um capítulo do diálogo entre educação e saúde

Capítulo 1 - A ação educativa de Faria de Vasconcelos p. 11
Cristiana de Soveral Paszkiewicz - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal

Capítulo 2. Ortega y Gasset, a contribuição da pedagogia da autenticidade para a educação
especialp. 26
José Mauricio de Carvalho - UNIPTAN

Capítulo 3. O ensino de português como segunda língua para surdos: revisão teórica e
resultados baseados numa prática acadêmicap. 48
Heberth Paulo de Souza - UNIPTAN
Flávia Magela Rezende Ferreira - UNIPTAN

Capítulo 4. A proposta interacionista da leitura e da escrita no contexto das dificuldades de
aprendizagem p. 61
Natália Elvira Sperandio - UNIPTAN

Capítulo 5. Dificuldades de aprendizagem na educação de alunos especiaisp. 72
Rita Laura Avelino Cavalcante - Faculdade Messiânica (SP)
Marise Maria Santana da Rocha - UFSJ
José Helenito Teixeira Moraes - Faculdade Messiânica (SP)

Capítulo 6. O processo de desenvolvimento de uma política de acessibilidade no ensino
superior. p. 92
Antônia de Fátima Lima - Psicóloga do CEREL
Patrícia Uebe Ribeiro - UNIPTAN
Raquel Auxiliadora Borges - UNIPTAN

Capítulo 7. Os direitos humanos no Brasil e a demanda por educaçãop. 102
Celimara Almeida - UNIPTAN

Parte 2 - Educação e Saúde: problemas específicos

Capítulo 8. Corpo e sexualidade p. 111
Marcela Nolasco - UNIPTAN

Capítulo 9. Nutrição e aprendizagem p. 121

Eliane Moreto Silva Oliveira - UNIPTAN

Capítulo 10. Educação emocional da criança: possibilidade de jovens e adultos mais
Felizes p. 130
Lucia Helena Pena Pereira - UFSJ

PREFÁCIO

Especialmente nos últimos 5 anos, o Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves (IPTAN) tem trilhado um caminho ascendente rumo à abertura de novos cursos, ao trabalho com as metodologias ativas na aprendizagem e ao desenvolvimento de vários projetos que alimentam atividades voltadas para a comunidade interna e externa. Não diferente de muitas outras instituições de ensino superior, o IPTAN tem como pilar de sustentação as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, já que sua missão é “Desenvolver e disseminar competência a partir do ensino, pesquisa e extensão que formem profissionais capazes de transformar o Brasil a partir de suas regiões”.

Tendo como cerne de sua missão a formação de profissionais capazes de transformar o País, o IPTAN tem oferecido aos acadêmicos uma educação de excelência, dialogando com propostas pedagógicas de escolas que são referência em inovação educacional no Brasil e no exterior. Sala de aula invertida, Problem Based Learning, Team Based Learning e Estudos de Caso são algumas propostas ativas utilizadas pelos docentes da instituição para instigar o protagonismo e a autonomia dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Esse trabalho sólido e profundo com as metodologias ativas na aprendizagem tornou-se possível graças à parceria estabelecida entre o Grupo NRE Educacional (Grupo composto pelo IPTAN e outras 5 escolas de ensino superior) e o Consórcio STHBRASIL: Consórcio afiliado à LASPAU (Academic and professional programs for the Americas affiliated with Harvard University), cujo objetivo central é o desenvolvimento de pesquisa e formação docente quanto a práticas e inovações educacionais.

O compromisso e a responsabilidade do IPTAN em âmbito acadêmico e social tornaram-se ainda mais relevantes quando em julho de 2017 o Instituto recebeu do Ministério da Educação (MEC) a chancela de Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Mais do que capacitar os docentes para o ensino ativo, desenvolver pesquisas fomentadas pela FAPEMIG e FUNADESP e atender a sociedade com vários projetos de extensão, o Centro Universitário precisava consubstanciar um trabalho mais robusto e arrojado de pesquisa que fosse capaz de sustentar o seu ensino e alavancar suas práticas de extensão.

A abertura e início do curso de Especialização em Psicopedagogia com Ênfases em Educação Especial e Clínico-Institucional em 2017 foi um passo bastante significativo para toda a comunidade acadêmica, pois sinalizou para docentes e discentes a direção das pesquisas institucionais. A formação de um psicopedagogo com competências e habilidades para o trabalho educativo com crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais exigiu que o grupo de professores organizadores da

pós-graduação estabelecesse uma relação interdisciplinar, já que o diálogo entre áreas pedagógicas em instituições de ensino, clínicas e empresariais seria estabelecido.

A abertura do curso de especialização e a organização do Grupo de Estudos em Metodologias Ativas na Aprendizagem, que já encontrava-se estabelecido desde 2016, instigaram a estruturação e a constituição de um novo grupo de pesquisa: o Grupo de Pesquisa Pestalozzi. Com o propósito de investigar especialmente os problemas da educação e da saúde no ambiente escolar, os integrantes do Grupo Pestalozzi debateram sobre tais temáticas, organizaram seminários, foram fonte de consulta e de informação para professores e estudantes da pós-graduação. Além disso, os pesquisadores prepararam o terreno para a consolidação e concretização da linha de pesquisa do futuro mestrado.

Se o histórico do IPTAN já era voltado para o ensino, pesquisa e extensão, a sua transformação em Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN) tornou essa caminhada ainda mais consistente, pois a proposta de um mestrado na área da educação e saúde foi solidificada. A primeira grande contribuição para discentes, docentes e comunidade científica dessa eminente proposta trata-se da publicação da obra *Educação e Saúde: Fundamentos e Desafios* que aqui se faz prefaciada.

Fruto de reflexões, debates e diálogos oriundos das investigações do Grupo de Pesquisa Pestalozzi, estanotável coletânea e muitas outras produções dos pesquisadores do UNIPTAN trarão ganhos significativos para os profissionais da área da educação e saúde, beneficiando os muitos cursos relacionados a essas e a outras áreas do conhecimento, já que o mundo das relações híbridas e em rede da contemporaneidade exige que o diálogo entre os saberes seja um fator *sinequa non*.

Parafraseando um dos organizadores e autores desta obra, Professor Dr. José Maurício de Carvalho, o compêndio que aqui se apresenta investiga a interface entre os problemas da educação e da saúde no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os inúmeros problemas e desafios que os profissionais da área da educação enfrentam nas salas de aula quanto a questões relacionadas a discentes com necessidades especiais, TDH, Dislexia, ansiedade, descontrole emocional e tantas outras “necessidades” precisam ser investigados pelos profissionais da área da saúde, pois são eles que interrogarão as novas doenças do século XXI e estabelecerão um diálogo profícuo com os pedagogos.

As instituições de ensino, especialmente as de nível superior, não podem se esquivar de suas responsabilidades. Os acadêmicos, professores, escolas de ensino básico, fundamental e médio, e comunidade de um modo geral precisam ser beneficiados com as descobertas e pesquisas geradas pelos cursos *stricto sensu*. Democratizar o saber e criar condições para que os indivíduos desempenhem suas funções com excelência, trazendo luz para os problemas da vida contemporânea,

devem ser o principal papel das escolas comprometidas e preocupadas em ser vetor de remodelação social.

Os artigos científicos que compõem este livro e que dão corpo à linha de pesquisa do mestrado do UNIPTAN respondem a muitas demandas do século XXI e operam como veículo de mudança e transformação acadêmicas e sociais, reescrevendo e aprimorando as relações das salas de aula. Certamente, os docentes e discentes do UNIPTAN serão favorecidos e suas ações reconfiguradas pelas investigações e descobertas publicadas neste compêndio e em todos os outros que estão por vir.

Profª Dra. Maria Tereza Gomes de Almeida Lima

Pró-reitora de Ensino e Assuntos Acadêmicos – UNIPTAN

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, além dos tradicionais problemas da educação, sobre os quais nunca é demais investigar, está desafiada por novos e difíceis problemas. Esses novos desafios se relacionam com a saúde da criança e adolescente nos dias de hoje. Entre os mais significativos destacam-se: ansiedade e depressão da criança e adolescente, os problemas de alimentação, drogas, obesidade, violência, desrespeito com os profissionais da educação, fragilidade emocional e cognitiva dos estudantes que frequentam as escolas de nível fundamental e médio. Além dessas questões, exigências de nosso tempo, há a necessidade de promover a educação inclusiva que é exigência moral e jurídica dos nossos dias. Esses desafios são mundiais, mas assumem feições particulares em nosso país e exigem atenção específica dos profissionais envolvidos com o mundo da educação. Os desafios pedem respostas criativas para enfrentá-los.

Essa realidade obriga os pedagogos e profissionais da educação acostumados com os problemas de aprendizagem, de gestão escolar, do desenvolvimento cognitivo da criança e adolescente, das funções e desafios da escola contemporânea, a dialogar com pesquisadores que investigam os distúrbios da comunicação, da fala; das carências nutricionais, das dificuldades de psicobiologia, da neurologia, da pediatria, da odontologia e da enfermagem. A aproximação entre os campos da educação e saúde é exigência dos profissionais que trabalham com a criança e adolescente em idade escolar, nas escolas ou em apoio a elas, e pede profissionais que reúna essas competências.

Os capítulos dessa obra foram pensados como resposta aos novos e antigos desafios. O livro interessará aos profissionais da educação e saúde que estão envolvidos com o mundo da criança e adolescente. Esses textos, na medida em que mergulham numa ou noutra dessas áreas abrindo um espaço para o diálogo entre elas, são importantes para aprofundar os mencionados desafios e propor soluções. Eles interessam tanto aos profissionais da educação que enfrentam esses novos problemas, quanto os profissionais da saúde que estão desafiados a lidar com a criança e adolescente no ambiente escolar e ou em razão dele.

Os capítulos nasceram dos seminários organizados pelos integrantes do grupo de pesquisa Pestalozzi do UNIPTAN. Eles investigam a interface entre os problemas da educação e da saúde no ambiente escolar. Esses profissionais estão envolvidos com semanas de estudo, com o curso de especialização iniciado na instituição e vários seminários.

O livro mergulha no mundo da criança e do jovem de nosso tempo. Uma parte da obra discute como educadores e filósofos pensaram o preparo das novas gerações para

enfrentar os desafios que a vida traz e o desafio de preservar valores construídos no decorrer da história ocidental. No que se refere à educação, a maioria dos autores enfrenta questões de educação especial e de psicopedagogia, ou focam em estudos específicos, mostrando como os autores, ao pensar a educação, deixaram contribuições sobre o ato de ensinar. Outro grupo pensa os problemas da saúde que afetam a vida da criança e jovem que frequentam a escola.

O material aqui reunido comprova a competência instalada, e a curta, mas significativa tradição de tratamento dessas questões no UNIPTAN. Ela contempla o diálogo interdisciplinar e revela a necessidade de dar publicidade aos trabalhos de pesquisa e seminários realizados. Foram esses trabalhos que permitiram a criação do curso de especialização em Psicopedagogia e educação especial, da Revista sobre Educação e Saúde e a organização desse livro. Nele se observa que, ao lado dos atuais problemas da aprendizagem, estão capítulos sobre o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo da criança e adolescente.

A aproximação desses pesquisadores num único grupo de estudos produziu o material desse livro, que sistematiza resultados de pesquisas e seminários de estudo realizados. Essa iniciativa vem no sentido de mostrar o produto das investigações sobre o desenvolvimento da criança e adolescente focando a integridade física, social, emocional e intelectual do educando, aproximando os dois campos epistemológicos. As abordagens tradicionais nessas áreas ratificam a separação entre corpo e mente; indivíduo e sociedade; físico e cognitivo; o que embora exigência da ciência moderna acabou dificultando o enfrentamento dos problemas vividos pelo estudante do ensino fundamental e médio e afetam a população escolar contemporânea. A especialização alimentada pela ciência e a tecnologia modernas ajudou no desenvolvimento de cada campo epistemológico, mas na realidade os problemas que afetam o homem se misturam e, ordinariamente, seu enfrentamento exige uma competência para além de um único novo campo de estudos, uma síntese que ainda não está pronta. A aproximação entre os profissionais das duas áreas mostrou como é interessante o diálogo delas. Essa é uma boa estratégia diante dos problemas complexos como o estudo do impacto no ensino dos níveis altos de ansiedade do estudante contemporâneo e outros problemas diversos de aprendizagem: alimentação (como bulimia e anorexia), violência, drogadição e déficits de toda natureza que aparecem na vida do educando hoje em dia.

O curso de Pedagogia do UNIPTAN incorporou aspectos pedagógicos que favorecem o diálogo com a área da saúde (por exemplo, cursos de psicopedagogia, educação especial da criança e adolescente; estágio em classes com crianças especiais). Isso foi possível devido à existência de vários cursos na área da saúde (Medicina, Enfermagem,

Odontologia, Educação Física, Nutrição e Biomedicina) no Centro Universitário que favorecem o diálogo entre profissionais diferentes e a criação dessas competências.

Espera-se que o leitor, interessado nesses assuntos, encontre nos capítulos desse livro, conteúdos teóricos que contemplem os problemas de crianças e adolescentes sem separar o conhecimento do corpo, estrutura psicológica, repercussões emocionais e cognição das questões filosóficas e pedagógicas imprescindíveis na solução de problemas estruturais que afetam a educação contemporânea das crianças e jovens.

Num mundo complexo e plural, que assiste ao crescimento de refugiados e pessoas em risco social, violência e consumo de drogas, parece importante chamar atenção dos profissionais que atuam no ambiente escolar para acolher com competência pessoas que demandam atendimento diferenciado devido aos velhos e novos problemas de desenvolvimento.

Em seguida uma rápida apresentação dos capítulos desse livro. No capítulo inicial, dedicado ao pensamento de Faria de Vasconcelos, Cristiana Soveral apresenta a vida e o legado do pensador português, destacando a sua ação educativa nas diversas fases da vida. Na maturidade podem-se destacar três fases diferentes que Cristiana assim resume: uma 1ª que corresponde à sua aproximação ao Movimento das Escolas Novas e ao Instituto J.J. Rousseau. Nessa etapa dá especial atenção à educação infantil e a educação de crianças especiais. Para ele, entre os três e seis anos, as classes seriam organizadas aplicando-se o método montessoriano, porque o método trazia um rico material e atividades pedagógicas voltado para o desenvolvimento sensorial infantil. Segue-se uma 2ª fase vivida na América do Sul onde propõe uma reforma da educação, destacando a introdução da História da Filosofia e da educação especial; e uma última fase, após o seu regresso a Portugal, que marca a sua ligação ao grupo da Seara Nova e da Universidade Popular. A autora explica que essas sucessivas fases não significam um corte ininterrupto no pensamento do autor que se manteve sempre próximo ao positivismo de Laffitte, elegendo o monismo como a grande expressão de síntese filosófica. Nesta perspectiva, Faria de Vasconcelos aproxima a moralidade da socialidade, o que se concretizou na defesa de uma Pedagogia Científica.

No segundo capítulo, denominado *Ortega y Gasset, a contribuição da pedagogia da autenticidade para a educação especial*, comenta-se como, em nossos dias, se compreende o aluno especial e os múltiplos desafios que representam sua educação. Mostra-se que o assunto tem implicações mais amplas que problemas da aprendizagem originados na deficiência intelectual. Explica-se que crianças com problemas sensoriais, motor, verbal e sócio-emocionais também merecem educação diferenciada. O núcleo do capítulo sistematiza

a pedagogia da autenticidade concebida pelo filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Para seu autor, a filosofia orteguiana é importante referência para uma educação integral e inclusiva. Ao dedicar atenção especial à fidelidade a si mesmo, Ortega y Gasset estimula a autoobservação, o respeito ao mundo íntimo do educando e lembra que o ensino se destina a pessoas singulares. Assim ele contempla o educando singular, o que é importante de modo geral, mas especialmente quando se investiga a educação especial. Mesmo sem se dedicar especificamente a construir uma filosofia para a educação, o filósofo espanhol Ortega y Gasset estudou o papel da inteligência na aprendizagem e abordou a importância dos movimentos psicológicos e sociais na vida do estudante. A dinâmica da alma e as realidades do espírito, são para o filósofo, assuntos que traduzem as atividades da consciência psicológica e da razão, integram a circunstância de cada homem. Sempre cabe superar os limites que contenham para se levar adiante a vocação de cada um.

O capítulo escrito por Heberth Paulo e Flávia Magela abordou o ensino de português como segunda língua para surdos e relata uma atividade prática de extensão realizada com o objetivo de ensinar a língua portuguesa para surdos, comentando os resultados dessa intervenção. Para isso, apresentam, primeiramente, uma revisão histórica da inserção da língua de sinais no sistema educacional brasileiro, bem como a preceituação legal do acompanhamento realizado por intérpretes dentro do ambiente escolar. Em seguida, propõem aspectos teóricos da ciência da linguagem que dão suporte para a atividade realizada. Finalmente, os autores apresentam os resultados parciais da proposta indicando o sucesso da intervenção realizada com uma aluna surda do UNIPTAN. No final do capítulo, os autores apontam a necessidade e a importância de práticas intervencionistas individualizadas a fim de que os alunos surdos possam efetivamente aprender a língua portuguesa e, dessa maneira, se sentirem mais incluídos no meio social em que vivem.

O capítulo denominado *A proposta interacionista da leitura e da escrita no contexto das dificuldades de aprendizagem*, Natália Elvira Sperandio cuidou da proposta interacionista da leitura e da escrita nas crianças com dificuldade de aprendizagem. A autora pretendeu justificar a importância de trabalhar a perspectiva interacionista da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem. Para realizar tal propósito ela partiu de uma discussão teórica do tema, tendo por ponto de partida a revisão bibliográfica de autores da área. Ela defende que a perspectiva interacionista da leitura e escrita se mostra eficaz tanto na fase inicial, ou seja, no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como nas práticas escolares diárias dos professores, com a promoção de atividades contextualizadas, que chamem e despertem o interesse dos alunos, para que ajudá-los a superar suas dificuldades.

O capítulo seguinte denominado *Dificuldades de aprendizagem na educação de alunos especiais* de autoria de Marise Rocha, José Elenito e Rita Laura abordou as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação especial. Os autores deram destaque às dificuldades de aprendizagem da linguagem oral, considerando-se que a maioria dos problemas de aprendizagem da linguagem escrita relaciona-se a tais dificuldades. Os autores descreveram ainda os problemas na aprendizagem da Matemática e avaliaram quando elas surgem. O capítulo contribui para pensar a educação de alunos especiais e também para encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem.

O capítulo *O processo de desenvolvimento de uma política de acessibilidade no ensino superior* foi construído a três mãos por Antônio Lima, Patrícia Ribeiro e Raquel Borges e considerou a importância de uma política de acessibilidade no ensino superior. As autoras estenderam a investigação sobre a criança e adolescente para o jovem, informando e discutindo as possibilidades de inclusão no ensino superior, utilizando-se como metodologia de procedimento o estudo bibliográfico. Intentaram disseminar conceitos fundamentais, procedimentos e siglas que têm sido desenvolvidos em estudos e práticas no contexto educacional e que tem demandado conhecimento no ambiente universitário. Também são referenciadas as legislações brasileiras que mencionam a inclusão no ensino superior e, ainda, se examina aspectos da inclusão e a necessidade de desenvolvimento de uma política de acessibilidade no ensino superior.

No capítulo de conclusão da primeira parte, denominado *Os direitos humanos no Brasil e a demanda por educação*, Celimara Teixeira de Almeida examina o caráter racional do homem e a sua realidade social, relacionando-a ao surgimento das regras sociais e o Direito. Traz, em seguida, um breve histórico dos direitos humanos. O capítulo mergulha na realidade brasileira, indicando as maiores dificuldades para a concretização dos direitos humanos no Brasil. A autora considera que a educação, e aí se inclui a do portador de habilidades diferenciadas é uma delas. O capítulo aponta para a urgência de uma maior atuação do Estado na efetivação dos direitos humanos, sobretudo na educação da criança especial.

No capítulo *Corpo e Sexualidade*, que inicia a segunda parte do livro, Marcela Nolasco afirma que a sexualidade vem merecendo estudos contínuos, mas ainda hoje têm aspectos pouco compreendidos e criticados. E a autora também afirma que, hoje em dia, ainda persistem problemas relacionados à sexualidade, apesar dos avanços dos últimos tempos, principalmente no que diz respeito a orientação sexual. O desenvolvimento humano compreende fases próprias nos aspectos: físico, cognitivo ou psicosssexual. Da fecundação até

o final da adolescência, o indivíduo passa por transformações importantes, que contemplam alterações no corpo, no desenvolvimento emocional, intelectual e sexual, sendo a sexualidade humana resultado de uma multiplicidade de variáveis e situações.

Segue-se capítulo de Eliane Moreto denominado *Nutrição e Aprendizagem*, onde a autora explica que a nutrição tem grande influência no desenvolvimento cerebral de maneira que a carência global de nutrientes, bem como as deficiências específicas, podem afetar aspectos da sua macroestrutura (como o desenvolvimento de áreas cerebrais, por exemplo o hipocampo), sua microestrutura (como processo de mielinização dos neurônios) e o nível e operação dos neurotransmissores. Todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo. No capítulo são considerados os principais macro e micronutrientes envolvidos no desenvolvimento do sistema nervoso, com suas funções e implicações da deficiência de cada nutriente para o crescimento e desenvolvimento cerebral e para os processos cognitivos.

A educação emocional, foi examinada por Lúcia Helena Pena Pereira, que a considera um processo de construção permanente que principia no núcleo familiar e continua ao longo da vida escolar, merecendo atenção e investimento dos educadores. Crianças que aprendem a lidar com suas emoções, são crianças mais saudáveis e se tornam adultos que com maiores chances de passar pelas dificuldades naturais da adolescência e da vida adulta de forma mais equilibrada. Crianças que têm sua corporeidade trabalhada, ou seja, que são consideradas em sua integralidade física, mental, emocional e social têm maiores chances de se tornarem adultos mais maduros, que se valorizam e consideram suas potencialidades.

José Mauricio de Carvalho (organizadores)

Parte 1 - Educação e Educação especial, um capítulo do diálogo entre educação e saúde

CAPÍTULO 1

A AÇÃO EDUCATIVA DE FARIA DE VASCONCELOS

Cristiana de Soveral Paszkiewicz

1 Introdução e contextualização histórica

No dia 28 de junho de 1914 foram assassinados em Sarajevo os príncipes herdeiros da Áustria. Tinha começado a I guerra mundial. A grave situação internacional forçava a uma trégua parlamentar em Portugal que se encontrava em grave crise política a qual se arrastava desde a formação da I República em 1910.

Na sessão parlamentar de 24 de novembro de 1914 votava-se a proposta do governo no sentido de se auxiliar a Inglaterra com o envio de armas e munições. As diversas forças políticas mantinham posições opostas quanto à entrada de Portugal na guerra. Em 1915 a crise política mantinha-se. No início de dezembro a guerra nas águas portuguesas e o ataque ao submarino inglês no Funchal faz precipitar a entrada armada de Portugal na guerra.

As famílias viviam inquietas com os seus filhos em combate, continuava-se a registar grande número de mortos e feridos. O Inverno de 1917 foi particularmente duro para os nossos soldados.

O início do ano de 1919 ficou na História da República Portuguesa como uma época difícil e de grandes perturbações políticas. Defrontavam-se três concepções distintas, duas abertamente republicanas, embora diferentes na sua expressão política, e uma monárquica. O governo agregava ministros das várias tendências republicanas.

Depois de sucessivos governos, em julho de 1921 chega ao poder o Partido Liberal. É neste ano que retorna a Portugal Faria de Vasconcelos, após ter passado vários anos na América do Sul. Em março de 1921 sai o nº1 da Revista Educação Popular que incluía um artigo de Vasconcelos intitulado «O que deve ser a Universidade Popular Portuguesa» (1921).

No meio das lutas e perturbações da vida política surgiu então um órgão doutrinal e informativo que viria a ter larga audiência na opinião pública: a revista Seara Nova. Os seus

promotores desejavam «renovar a mentalidade da elite portuguesa, capaz dum verdadeiro movimento de salvação» (Seara Nova – Antologia, 1971, p.89) opondo-se a todos os movimentos revolucionários ou negativos que degradavam a imagem da República. O principal mentor do grupo, Raul Proença, escrevia no manifesto: «A Seara Nova representa o esforço de alguns intelectuais, alheados dos partidos políticos, mas não da vida política...» (Seara Nova – Antologia, 1971, p.90).

Após o que ficou conhecido como «a noite sangrenta» de 19 de outubro de 1921, Raul Proença denunciou na Seara Nova o fato de o governo ter armado o povo com o objetivo de defender o regime. A opinião pública aclamava as críticas expressas na Seara Nova o que contribuiu para aumentar o crédito político do grupo seareiro. Mais tarde, em 1924, três ministros do governo de Álvaro de Castro integravam o grupo da Seara Nova: António Sérgio que assumiu a pasta da Instrução e, ainda, Ribeiro de Carvalho e Mário Azevedo Gomes. Estavam empenhados em defenderem o ponto de vista de política geral da Seara Nova e os seus planos concretos de reformação. Um dos ministros mais atacados pela imprensa da oposição política foi António Sérgio, devido às reformas que desejava fazer no setor da educação nacional, que incluía a extinção de algumas escolas superiores do Porto. A crise política aguçou-se e nos finais de fevereiro o grupo da Seara Nova deu instrução aos seus ministros para se retirarem do gabinete.

A conflitualidade política e a consequente perturbação social agravaram-se no ano de 1926. A opinião pública sentia-se perdida no meio de tal confusão política. Agostinho da Silva escreve mais tarde, a propósito, nos seus Dispersos:

A I República, para mim, era uma coisa que não ia levar a sítio nenhum (...) se não tivesse havido Ditadura, provavelmente Portugal tinha acabado naquele momento, aí por 1925-1926. Era uma confusão que ninguém se entendia, não parecia existir saída de espécie alguma (SILVA, 1988, p.170)

O grupo da Seara Nova publicou, então, um Memorando Republicano afirmando: «É preciso deitar abaixo o regime (...) É preciso que todos os verdadeiros democratas se esforcem por essa queda (...) É preciso que organizem uma força que instaure, com um governo que governe, a moralidade republicana» (Seara Nova – Antologia, Vol. II, p.216).

Na Primavera de 1926 falava-se claramente da hipótese de uma ditadura que surgia para muitos como inevitável. Raul Proença prevenia a opinião pública do perigo. Faria de

Vasconcelos, a par de António Sérgio, foi um nome do grupo da Seara Nova que ficou associado às reflexões sobre as questões da Educação Nacional deste período.

2 A fase Juvenil: a defesa do materialismo Histórico de Marx e Engels e a aproximação ao positivismo.

António Sena de Faria de Vasconcelos de Azevedo, que ficou conhecido por Faria de Vasconcelos, nasceu em Castelo Branco a 2 de março de 1880, no seio de uma família de magistrados, fato que por certo influenciou a sua inicial formação académica. Em 1900 obtém em Coimbra o grau de bacharel em Leis. Nesse mesmo ano publicou a sua primeira obra, «O Materialismo Histórico e a Reforma Religiosa do Século XVI» (1900), extrato da dissertação para a 10ª cadeira da Faculdade de Direito. Nesta obra assume-se positivista e defensor do materialismo histórico de Marx e Engels, posição da qual não se afasta muito ao longo de toda a sua obra futura. Mas concordamos com Manuel Ferreira Patrício quando afirma que “a sua postura é, todavia, a do cientista social, não a do político: a do cientista social empenhado na transformação da sociedade. O vetor transformador que vai escolher será o da educação, não o da intervenção política propriamente dita” (PATRÍCIO, 2010, s/p).

Vasconcelos destaca a superioridade científica do materialismo histórico enquanto teoria social, realçando a sua dimensão realística, porquanto esta se cinge à realidade histórica e objetiva, mas também crítica, pois «enquadra o determinismo causal dos fenômenos sociais na subjacente estrutura econômica» (O.C., Vol.I, p.28),¹ e, ainda, dialética ou evolucionista, por ter como objeto de estudo os elementos de uma sociedade e as suas relações recíprocas, considerando as suas influências ativas e passivas, assim como as leis do movimento, as quais funde dialeticamente numa concepção viva e orgânica da História. Para o autor, o fenômeno social é produto dos condicionalismos da História, daí a superioridade do materialismo histórico sobre todas as outras teorias. O próprio cristianismo deve ser compreendido no contexto da sua evolução histórica. Na opinião de Vasconcelos, só pela concepção do materialismo histórico se pode chegar à determinação positiva e real da gênese do fenômeno religioso, fenômeno esse que tenderá a desaparecer na medida em que se desenvolver a ciência. Vasconcelos acredita que nos espera um futuro de irreligiosidade, aliás, posição coerente com o positivismo assumido.

¹Usaremos como referências a publicação das *Obras Completas* de Faria de Vasconcelos. Indicaremos, em nota, o texto a que se referem sempre que o mesmo não tenha sido referido no nosso texto.

O pensador vai manter ao longo de toda a sua obra a superioridade do monismo como grandiosa expressão de síntese filosófica trazida pelas correntes de pensamento positivista e experimental. Parece-nos que o positivismo de Faria de Vasconcelos aproxima-se ao de Laffitte, como também o fez Teófilo Braga.

A preocupação com a compreensão da evolução social e a concomitante assunção de que é pela educação que a transformação social se opera, faz de Vasconcelos um dos principais pedagogos portugueses da corrente positivista, a qual se difundia em larga escala pelo território nacional, durante o período final da Monarquia e início da 1ª República. Esta posição leva-o à identificação da moralidade com socialidade, ideia que se manterá ao longo de toda a sua obra.

Em *Pessimismo*(1902), o autor aponta para a urgência da educação moral do povo, no sentido da identificação do interesse particular com o interesse social. Moralidade e socialidade devem ser sinónimos, e acrescenta:

Toda a ação do homem deve ter alcance social. Só esta ética (...) que é um produto das leis da vida coletiva, é capaz (...) de gerar as novas virtudes sociais (...) na submissão à lei moral (...) da felicidade terrena (...). Eduquem-se e instruem-se as multidões (...) reforme-se a família segundo as exigências da moral social (O.C., Vol. I, p.77)

É aos condicionalismos sociais de uma determinada cultura que se submetem os valores morais, configurando-se assim uma moral relativista - positivista fundada na ideia do Bem Social. O ato moral é fruto da solidariedade social. Esta ideia, que faz depender da boa educação moral do povo uma evolução social ideal, aparece já em 1902, na conferência que proferiu no Ateneu Comercial de Lisboa com o título O Ensino Ético-Social das Multidões (1902). «Todo o progresso se faz pelas multidões (...) é com a instrução e com a educação que se altera ou melhora a alma das multidões» (O.C., Vol. I, p.85) e já nesta conferência o filósofo remete para a necessidade de Portugal constituir, a exemplo de outros países, universidades populares que tenham como finalidade «a popularização de um ensino moral e social» (idem). No nosso país, conclui o autor, «o problema do ensino ético-social do povo oferece dificuldades enormes. O analfabetismo é um poderoso obstáculo». (O.C., Vol. I, p.92). Mais tarde, Faria de Vasconcelos irá integrar o projeto da Universidade Popular Portuguesa, que iniciará o seu labor em 1919. Num texto intitulado «*El Carácter*» (1918) inscrito no grupo de conferências sobre a Moral, que o autor realizou na cidade boliviana de Sucre entre 1918 e 1920, no mesmo registo do escrito anterior, pode ler-se: «Ser moral (...)

es ser responsable (...) es tener consciencia de los lazos que nos unem a los outros (...) La responsabilidad es la conciencia activa de nuestra solidaridad» (O.C., Vol. II, pp.461/462)

3 A 1ª fase: a aproximação ao Movimento das Escolas Novas e a sua ligação ao Instituto J.J. Rousseau

Foi naquele ano de 1902 que Faria de Vasconcelos foi para Bruxelas com o objetivo de preparar o seu doutoramento no domínio das Ciências Sociais, e para o qual apresentou, em 1904, uma dissertação com o título: *Esquisse d'une théorie de la sensibilité sociale*. Em 1903 já havia publicado na Bélgica um pequeno estudo no domínio da psicologia infantil e do ensino especial intitulado *La Psychologie des foules infantiles* (1903) trabalho apresentado aquando seu ingresso na Universidade Nova de Bruxelas, ao qual foi acrescentado como apêndice o resultado da sua discussão pública.

Após o seu doutoramento, Faria de Vasconcelos permaneceu na Bélgica, como docente da Universidade Nova de Bruxelas. Aí, deu início a um projeto pelo qual será internacionalmente reconhecido, a criação da Escola de Bierge - Lez- Wavre, uma escola integrada no então vasto movimento das Escolas Novas. A Escola de Bierge foi reconhecida pelo próprio Ferrière como uma Escola Nova modelar. Só em 1915, quando Faria de Vasconcelos já tinha encerrado a Escola devido à invasão Alemã, sai publicada a sua conferência proferida no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Génève, que dá a conhecer ao mundo o seu projeto pedagógico. *Une École Nouvelle en Belgique* (1915) será o livro de maior projeção internacional, devendo-se não só ao fato de ter sido editado pelo então prestigiado Instituto Jean-Jacques Rousseau, como também, devido ao famoso prefácio de Adolfo Ferrière. Com efeito, foi nesse escrito que o pensador francês explicitou, pela primeira vez, os princípios do Movimento das Escolas Novas traduzidos em 30 pontos.

Durante a sua permanência na Bélgica, a que a guerra de 1914 pôs fim, Faria de Vasconcelos manteve uma relação estreita com Portugal. Em resposta a um pedido da Direção Geral da Instrução Primária, desenvolveu um projeto de organização do ensino especial para crianças “especiais”. Ainda sob a tutela deste mesmo organismo, dirigiu uma série de inquéritos e experiências de pedologia em diversas escolas da capital. Mas destaca-se o curso de aperfeiçoamento para os professores primários, promovido pela Liga de Educação Nacional e desenvolvido na Sociedade de Geografia de Lisboa durante os meses de maio, junho e julho de 1908, do qual resultou o livro publicado em 1909, com o título *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. Ao longo de 535 páginas, o autor desenvolve, um total de 12 lições onde as questões da Pedagogia Científica do início do século XX são

desenvolvidas com enorme rigor e espantosa revisão bibliográfica. Estamos perante um autor que conhecia, com expressiva profundidade, o que de mais recente se investigara quer no domínio da pedagogia quer no da psicologia do desenvolvimento.

Como já dissemos, a guerra de 1914 leva-o para a Suíça onde permanece no Instituto Jean-Jacques Rousseau até 1915. Em outubro desse ano, recebe um convite do governo cubano para fundar em Havana uma Escola Nova nos mesmos moldes da sua Escola de Bierge. Chegado a Cuba é de imediato nomeado inspetor do Ministério da Saúde e Beneficência, com a incumbência de analisar e avaliar a Educação pública do país.

Existem apenas fragmentos dos escritos de Cuba, mas as principais orientações que terá dado ao governo cubano sobre a educação oficial estão plasmadas na carta que dirige ao Diretor da Casa de Beneficência (O.C. Vol. II, pp. 639-644): para as classes infantis de três a seis anos, o pedagogo aconselhava a criação de classes montessorianas. Não é de estranhar esta preferência pela médica - pedagoga italiana, expoente máximo da Pedagogia Científica. Tendo iniciado a sua carreira na prática do tratamento de crianças «especiais», os temas e as preocupações de investigação aproximavam estes dois autores. Também Faria de Vasconcelos havia centrado suas investigações na educação de crianças «especiais» e tinha sido esse o tema da dissertação apresentada no seu exame para a entrada como assistente na Universidade de Bruxelas, como já referimos («*La Psychologie des foules infantiles*» - 1903). Acresce, que Maria Montessori era uma das referências do Movimento das Escolas Novas ao qual o nosso autor estava ligado. Como Montessori, Faria de Vasconcelos vê a criança como um embrião espiritual, e considera que a ação pedagógica deve incidir primeiramente no desenvolvimento da atividade sensorial, com o objetivo de despertar a vida espiritual que a criança tem, embrionariamente, em si mesma. O desenvolvimento da vida espiritual vai depender do bom desenvolvimento da discriminação sensorial. Assim, entre os três e seis anos, as classes organizadas segundo o método montessoriano são as mais indicadas, dado que a pedagoga italiana tinha criado e testado um conjunto muito rico de material e respetivas atividades pedagógicas, para o desenvolvimento sensorial infantil. Esta fase do desenvolvimento infantil corresponde à fase da exploração do real, da descoberta de si mesmo e do outro, da elaboração do primeiro conceito de objetividade. É a fase tátil e manual. Para a criança desta fase as mãos, mais do que os olhos ou os ouvidos, são agentes de investigação e conhecimento do mundo. Chama-lhe Montessori de Período Sensitivo.

Após esta fase de classes motessorianas, a criança entra na fase dita escolar. Faria de Vasconcelos aconselha, então, a introdução do Self-government. O Self-government aparecera pela primeira vez durante o séc. XVI, pela obra de Valentim Friedland, que ficou

mais conhecido pelo nome de Trozendorf, e a criação do Ginásio de Golderg, na Silésia, e que tinha como originalidade a sua organização em «república de escolares». Procurando seguir as diretrizes luteranas de evitar os castigos físicos, o pedagogo institui uma república, imitando a república romana, onde os alunos fossem tratados igualmente e se habituassem ao respeito mútuo. Organizados em classes, os alunos constituíam um Senado e exerciam funções de direção e fiscalização. Estas funções eram exercidas por cada um dos grupos de escolares durante um tempo determinado. As faltas e infrações eram julgadas pelo senado. Os princípios pedagógicos desta iniciativa alicerçavam-se na responsabilidade, autodomínio e autogestão. Uma nova experiência de Self-government aparece no século XVIII, na Polónia, sob a orientação de Tade Praki. Contudo, o Self-government só ganha importância pedagógica durante o início do século XX, muito fomentado pela pedagogia do Movimento das Escolas Novas. Em Portugal, são conhecidas as iniciativas de António Sérgio. Faria de Vasconcelos escreverá mais tarde, num texto de 1918, uma apologia ao modelo do Self-government, afirmando que este contribuiu

Para la creación de un espíritu verdaderamente social por medio de una división del trabajo, racionalmente establecido y de una cooperación efectiva y real del niño en la vida de la escuela. Solo así puede practicar la vida social y adquirir poco a poco el sentimiento de la vida colectiva» (O.C., Vol. II, p.249)²

Ainda em Havana, o pedagogo preocupa-se com a questão dos tribunais para as crianças, enumerando as suas especificações e alertando para o imperativo da sentença se reger pelo princípio educativo. Apresenta estas ideias num artigo intitulado *Cada estado tiene su legislación propia* (1915)

Mais tarde, em *Por Terras Dalém-Mar* (1922), Vasconcelos descreve, com curiosos comentários sobre as populações locais, a sua viagem desde Cuba até à Bolívia, passando pelo Panamá e pelo Peru. O primeiro capítulo desta obra terá sido pré-publicada na Seara Nova, com o título: *A lição do Canal* (1925)

No ano de 1917 deixa Cuba e vai viver para a Bolívia, integrando uma missão educativa belga, que desenvolvia projetos pedagógicos na América do Sul. Faria de Vasconcelos, nunca abandona as suas ligações belgas.

4 A 2ª fase: a ação educativa na América do Sul

²«A Propósito del gobierno propio en la escuela», 1918-1919.

Primeiramente, fixa-se em Lá Paz onde se liga à Escola Normal Superior. Aí, funda a seção de Psicologia e é convidado para Diretor da Seção de Ciências da Educação. Faria de Vasconcelos influencia o pensamento pedagógico latino, à época, sendo um dos pioneiros introdutores das ideias de Genéve no jovem Continente.

De La Paz parte para Sucre, cidade que nunca o esqueceu e lhe ergueu, inclusive, uma estátua numa das principais praças. Em Sucre fica durante 3 anos exercendo as funções de Professor e Diretor da Escola Normal Superior, ligada à Universidade de Chuquisaca. Durante este período ainda é diretor da Revista Pedagógica onde publica vários artigos.³

Seu envolvimento com a comunidade, seu entusiasmo pela cultura local, seu respeito por todos os elementos da sociedade boliviana, nomeadamente os indígenas, fez dele uma das figuras culturais mais importantes e um dos intelectuais mais presente, durante esse período, na cultura boliviana. Das questões pedagógicas extrapolou para as questões sociais, morais e políticas. Foi valiosa a sua contribuição e influência. Sobre a questão, então polêmica, da educação dos índios (nativos), Vasconcelos apresenta uma proposta de educação multicultural diferenciada capaz de libertar as culturas indígenas subjugadas pela cultura dominante dos colonizadores. Há quem atribua a Faria de Vasconcelos as ideias expressas no Estatuto da Educação e Instrução dos índios (1919) de Sanchez Bustamente (Dinis, s/d). Consensual é, contudo, a ideia de que Faria de Vasconcelos foi um dos mentores da Reforma da Educação Boliviana de 1920. Sugestiva é a carta de despedida que dirige ao Reitor da Universidade (“Senor Rector de la Universidad - 1920) onde após uma apresentação sintética da sua atividade enquanto diretor, termina com sugestões concretas para uma reforma do ensino na Bolívia, das quais destaco: 1. A necessidade de reformar programas; 2. A introdução da História da Filosofia; 3. A introdução da educação especial; 4. O aumento da escolaridade obrigatória; 5. o aumento da formação pedagógica de professores para 5 anos, sendo o último exclusivamente de prática pedagógica.

³Artigos na Revista Pedagógica (Sucre, Bolívia) 1918-1919 in O.C. Vol.II pp.229-326
Ecos de La Fiesta Intelectual y Artística de la Escuela Normal (1918)
A Propósito del gobierno próprio em la escuela : História del Self- government (1918)
Problemas de Psicopedagogia: tests, Perfiles y psicogramas (1918)
Problemas de Organización Escolar: El horario de la Escuela Normal (1918)
El gobierno próprio en la Escuela (1919)
La reorganización de los jardines de niños en la República (1919)
Reglamento interno de la sección de jardineiras de niños (1919)
Reorganización de los trabajos manuales en la escuela normal (1919)
El cuarto grado primário com tendências profesionales (1919).

Na sua obra *Didática das Ciências Naturais* (1919) publicada na Bolívia, introduz o ensino experimental das ciências e de observação pois este «permite compreender eficazmente as relações entre os fenómenos naturais e as condições particulares do meio local» (Ob. Cit., p.122) Esta obra foi distribuída a todos os professores da Bolívia. Cria, ainda, o Syllabus do curso de Direção e Organização Escolar que irá ser publicado pela própria Escola Normal de Sucre em 1919. A proposta aponta a organização escolar nos moldes das Escolas Novas, desde do higienismo à medicina escolar, o mobiliário e salas específicas para trabalho escolar, salas de trabalhos manuais, jogos e ginástica de aparelhos, horários-padrão, atividades extra-curriculares, etc., tudo nos moldes das Escolas Novas europeias. É ainda nesta obra que Faria de Vasconcelos faz referência ao quarto grau primário com tendências profissionalizantes.

É intensa a sua atividade como conferencista neste período.

É curioso notar a facilidade com que o pedagogo português penetra na alma boliviana. Interessando-se pelas questões políticas do país, é frequentemente convidado a proferir conferências nas mais diversas ocasiões, como é o caso da palestra dirigida aos combatentes da Guerra do Pacífico (*Ilustres Veteranos del Pacífico*, 1918) ou o discurso de comemoração do dia da raça (*La Glória de la Raza*, s/d), onde o filósofo exalta ao patriotismo, ou, ainda, os discursos que dirigiu ao trabalhador (*Para los obreros*, s/d), destacando o valor moral do trabalho, e ao soldado boliviano (*La muerte y su sentido moral em la Educación*, 1918), enaltecendo o sentido moral da morte em combate. Faria de Vasconcelos logo se tornou figura de referência cultural na cidade Boliviana de Sucre, e como tal é convidado a discursar em diversas celebrações oficiais. Dois textos, ambos de 1920, evidenciam, por um lado, a sua inicial formação jurídica e, por outro, o profundo empenhamento nos problemas da sociedade boliviana. Aquando da guerra do Pacífico em 1879, o Chile apodera-se de todo o litoral, deixando a Bolívia isolada do mar. Este foi um dos temas políticos da Bolívia que maior interesse despertou a Faria de Vasconcelos. Em *Para la Sociedad de las Naciones defendiendo una causa de Bolívia* (1920), o filósofo reafirma a pertinência jurídica das reivindicações da Bolívia e apela à Liga das Nações para interferir na solução do conflito. Segundo Faria de Vasconcelos o tratado de 1904 é contrário ao espírito das tendências do Direito Internacional e constitui uma violação dos direitos absolutos de soberania e independência da Bolívia e do Peru. O tema volta a ser discutido em *Los derechos de Bolívia e del Peru ante la consciência moral y jurídica Americana* (1920)

Para lá desses artigos de cunho político, destacam-se os seus escritos sobre Temas de Moral, que já referimos, e que correspondem a um conjunto de conferências proferidas em Sucre, entre 1918 e 1920.

Temas como a dor, o heroísmo, o medo, o carácter, entre outros, são encadeados pelo autor com o objetivo de promover uma formação moral das comunidades, no espírito de uma república onde os princípios democráticos de autogoverno, igualdade, solidariedade e liberdade são fundantes. Nas palestras de Vasconcelos sobressai a importância dada às virtudes cívicas da democracia, num contexto social de liberdade religiosa. Os traços de carácter conformam uma ideia de homem cívico, onde a honestidade, colaboração, responsabilidade cívica e patriotismo são requisitos de moralidade e onde os princípios de uma cultura cristã, latente e enraizada no espírito popular, depurada da sua dimensão religiosa e divina, vêm reforçar a ideia de uma moral social e de uma educação popular para a formação do carácter.

Os valores morais coincidem assim com os deveres cívicos.

O homem moral é aquele que é socialmente responsável e detentor de uma consciência ativa da sua solidariedade, afirma o filósofo, e acrescenta « ... Los hay [combates] que conviene vivirlos en médio de los demás hombres, los combates que son un ejemplo, o que deben serlo, de moralidad (...) los combates cuya finalidad es social, los combates que encierran altos valores colectivos» (O.C., Vol.II, pp.441/442)⁴

A “Vida” é um valor em si mesmo. Não apenas a vida própria de cada indivíduo, mas a vida da Humanidade. Viver em função da morte para atingir a salvação pessoal, ou de outros luminosos ideais, «não serve para nada porque não se pode ter um ideal para o desconhecido» (O.C., Vol.II, p.443)⁵. Toda a vida verdadeira, diz-nos Vasconcelos, para lá de ser ascensão pessoal, deve ser também irradiação humana e social. «Uma verdadeira vida é aquela que consegue uma síntese feliz do que convém à comunidade com o que convém a si próprio». (Ob. Cit., p.445). Um homem de carácter luta pelas ideias e ideais da humanidade. O conformismo social é ausência de carácter.

A sua VII conferência sobre temas de moral dedica-a ao sentido do mistério, que define como «esperanças que se ocultam com candor ingénuo» (O.C., Vol.II, p. 491) reinos confusos que a imaginação dos homens povoa. O mistério é fonte de angústias e intensas

⁴ In: «El Espíritu de combate en la vida».

⁵ In: «El Miedo».

desesperações em muitos espíritos. Perante o mistério, aconselha o autor, a melhor atitude é a sua própria negação: «Es necesario obrar en presencia del misterio, como si el misterio pudiera ser desvendado» (O.C., Vol. II, p.492)⁶

5. A 3ª fase: a ligação ao grupo Seara Nova e à Universidade Popular

Em 1920 regressou a Portugal e entrou como professor de Pedagogia para a Escola Normal Superior, mas logo se ligou à Universidade Popular Portuguesa, ao lado de Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão, Azeredo Perdigão, Raul Proença, António Sérgio entre outros. No primeiro número da revista Educação Popular, órgão da Universidade Popular, publica o artigo *O que deve ser a Universidade Popular Portuguesa* (1921), onde sublinha a necessidade da criação de um Instituto de Orientação Profissional, tema que irá ser, repetidamente, objeto da sua reflexão.

Da regência da cadeira de Pedagogia na Escola Normal Superior decorre a preparação do seu livro *Problemas Escolares – 1ª série*. (1921). Em 1920, Portugal encontrava-se, como já referimos, em grande crise política. As forças políticas partidárias das três facções (Democrática de Afonso Costa, Evolucionista de António José de Almeida e Unionistas de Brito Camacho) tinham-se diluído com o surgimento do dezembrismo de Sidónio Pais, em 1918.

A segunda metade do ano de 1919 foi um período de grande agitação social. A imprensa clamava contra a grave situação política sem que o governo tomasse medidas de força necessárias. Defrontavam-se três concepções distintas, duas abertamente republicanas e uma integralista. De um lado o Partido Liberal, conservador, que reunia as facções evolucionista e unionistas e ainda ecos das forças sidonistas, e do outro as forças Democráticas que se haviam desmembrado, formando os dissidentes o Núcleo de Ação de Reconstituição Nacional. Foi no meio desta perturbação política que surgira o grupo e a revista Seara Nova, como já anotamos. A revista é obra de três grandes intelectuais portugueses: Jaime Cortesão, Raul Proença e Luís da Câmara Reis.

A 15 de Outubro de 1921 a Seara Nova traz a lume o seu primeiro número.

Desde o primeiro momento, Faria de Vasconcelos e Ferreira de Macedo tiveram um papel ativo no grupo, no que respeita à reflexão e ação pedagógica. Faria de Vasconcelos fez parte do Corpo Diretivo da revista até março de 1925, mantendo, contudo, após esta data, a

⁶In: «El Sentido del Mistério».

sua colaboração com o grupo seareiro, cujo último artigo integrou a revista nº 190 de 15 de Dezembro de 1929.

Logo no primeiro número da Seara Nova cabe a Faria de Vasconcelos a abertura da secção «Ideias, Factos e Documentos», que se definia como:

uma crónica regular e permanente do movimento (...)
procurando abarcar um ciclo de problemas (...) com
rigoroso espírito científico (...) imparcialidade (...)
tolerância (...) e inimigo de todo o sectarismo das
escolas ou partidos (...) fundado no espírito
crítico. (O.C., Vol. III, p.69).

Nesta rubrica, Faria de Vasconcelos irá ter uma forte participação. O primeiro escrito dedica-o à deplorável situação da investigação científica no país aconselhando à criação de Institutos de Investigação no seio da própria instituição universitária e não independentes desta, como era defendido então por muitos intelectuais. E ainda sobre o assunto, clamava ao apoio financeiro das organizações industriais e produtivas que muito tinham a beneficiar com o avanço da ciência: “as associações cooperativas e económicas [devem chamar] a si o encargo de salvar da miséria a ciência” (O.C., Vol. III, p. 75)

Da extensa colaboração com a revista Seara Nova destacamos os escritos que dedicou à reflexão sobre as bases para uma reforma profunda da educação portuguesa. Este projeto de reforma conta com ideias de extrema atualidade das quais destacamos alguns trechos:

1. A defesa de uma reforma feita com o apoio das bases:

importa consultar os estabelecimentos escolares e os
serviços competentes (...) por essa consulta criar (...)
uma opinião escolar esclarecida sobre as reformas
(...) O sistema das pequenas comissões que à porta
fechada deliberam sobre graves problemas que
interessam todo o país deve ser porto de
parte. Importa tornar (...) obrigatório o princípio
da consulta prévia» (O.C., Vol III, p.80).

2. A defesa de uma autonomia escolar na leitura e aplicação das Reformas, no sentido de
melhor as adaptar às situações concretas de terreno:

se [facilite] a cada escola os meios necessários de
liberdade e acção (...). É preciso (...) para esse
efeito
a flexibilidade de que não gozam...» (idem p.81).

3. A necessidade de uma constante aposta na formação contínua dos professores:

...é de toda a necessidade criar em proveito dos professores cursos de aperfeiçoamento, devidamente organizados, que lhes permitam alargar e aprofundar os seus conhecimentos. (idem p.87)

4. A internacionalização, tão defendida na atual Academia.

...é indispensável que possa aperfeiçoar-se e completa os seus estudos no estrangeiro. Para esse efeito devem ser criadas bolsas de estudo. (idem p.84) Além das bolsas de estudos, convém contratar professores no estrangeiro (idem, p.85) Os professores contratados (...) terão a seu cargo cursos de aperfeiçoamento (idem, p.86)

5. O incentivo a projetos e à publicação do corpo docente

Importa facilitar aos professores (...) a publicação de trabalhos de merecimento, a realização de experiências e de iniciativas» (idem, p.87)

Este estudo, que reflete bem o ideário seareiro, esteve na base do projeto para a Reforma da Educação apresentado por João Camoesas.

Em 15 de Abril de 1922, no nº 12 da revista Seara Nova, Faria de Vasconcelos assinou, conjuntamente com os outros membros do Conselho Diretivo da Revista, o Programa Mínimo de Salvação Pública. Neste programa, entre outros temas que eram caros a Vasconcelos, destaca-se, mais uma vez, a defesa da necessidade de se criar no país um gabinete de orientação profissional.

A editora Seara Nova publicou também vários livros de Faria de Vasconcelos.

Em 1922, por concurso com provas públicas, Faria de Vasconcelos entra como assistente na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para a qual apresentou uma dissertação intitulada «*Ensaio sobre a Psicologia da Intuição*» (1922). A regência de cadeiras de Psicologia resulta na obra *Lições de Psicologia Geral* (1924). Fruto ainda da sua ação docente é a obra *Contribuições para o estudo da psicologia de El-Rei D. Duarte* (1937) que traduz parte do curso de História da Filosofia em Portugal, que regeu durante alguns anos.

Em 1925, como dissemos, deixa de pertencer ao grupo Seara Nova, pela impossibilidade de uma colaboração regular. Nesse ano cria o tão desejado Instituto de Orientação Profissional, e a partir do mês de outubro assume a direção da Revista Escolar, na qual passou a ter uma colaboração profícua e regular.

A década de 30, que não chegou a viver completamente, ficou marcada pelo seu intenso trabalho no Instituto de Orientação Profissional e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Destaca-se neste período o seu papel como diretor e organizador da Coleção «Biblioteca de Cultura Pedagógica», composta por 15 obras. Ainda em 1930, funda o Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica que durará apenas dois anos.

A extensa obra de Faria de Vasconcelos, publicada integralmente pela Fundação Calouste Gulbenkian, sob a coordenação de Ferreira Marques, merece uma melhor atenção por parte dos estudiosos. Não se trata de uma obra filosófica, nem se constitui, propriamente, como um construto teórico original. Com efeito, Faria de Vasconcelos foi mais um prático do que um teórico, mas é de louvar a sua ação educativa, que reflete uma admirável consciência dos problemas políticos e sociais da sua época e uma eficaz lucidez pedagógica.

Referências bibliográficas

CRUZ, Maria Gabriel Bulas. **A Obra Educativa de António de Sena Faria de Vasconcelos: um autor da Escola Nova**. Santiago de Compostela, 1994. (Tese de Doutoramento)

FARIA DE VASCONCELOS, **Obras Completas**. Vol. I (1968), Vol. II (2000), Vol. III (2005), Vol. IV (2007), Vol. V (2008), Vol. VI (2010), Vol. VII – Adenda (2011) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, **A Filosofia da Educação em Portugal no Século XX” in História do Pensamento Filosófico Português**. Vol. V, Tomo 2, Lisboa: Caminho (Dir. Pedro Calafate), 2000.

_____, **A Seara Nova no itinerário pedagógico de Faria de Vasconcelos**. Seara Nova – Memória, nº1712, 2010 (publicação On-line).

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. Vol. XII (1990) 2ªed. e Vol. XIII (1997) 2ª ed., Lisboa: Verbo.

SOTTOMAYOR CARDIA, (org. e notas). **Seara Nova**. Lisboa, Antologia, 1917.

Usaremos como referências a publicação das *Obras Completas* de Faria de Vasconcelos. Indicaremos, em nota, o texto a que se referem sempre que o mesmo não tenha sido referido no nosso texto.

«A Propósito del gobierno próprio en la escuela», 1918-1919

Artigos na Revista Pedagógica (Sucre, Bolívia) 1918-1919 in O.C. Vol.II pp.229-326
Ecos de La Fiesta Intelectual y Artística de la Escuela Normal (1918)
A Propósito del gobierno próprio em la escuela: História del Self- government (1918)
Problemas de Psicopedagogia: tests, Perfiles y psicogramas (1918)
Problemas de Organización Escolar: El horário de la Escuela Normal (1918)

El gobierno próprio en la Escuela (1919)
La reorganización de los jardines de niños en la República (1919)
Reglamento interno de la sección de jardineiras de niños (1919)
Reorganización de los trabajos manuales en la escuela normal (1919)
El cuarto grado primário com tendências profesionales (1919)

in «El Espíritu de combate en la vida»

in «El Miedo»

in «El Sentido del Mistério»

CAPÍTULO 2

ORTEGA Y GASSET, A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTENTICIDADE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Mauricio de Carvalho

1 Considerações iniciais

O filósofo espanhol Ortega y Gasset realizou ampla reflexão sobre questões culturais e problemas do homem contemporâneo. Entre os assuntos que abordou está a relevância da educação entendida como resposta às dificuldades da vida. No ensaio *Pedagogia y Anacronismo*, ele esclarece que um projeto educacional contém uma filosofia, ou melhor (Ortega y Gasset, 1994 a, p. 131): “que a pedagogia não é senão a aplicação aos problemas educativos de uma maneira de pensar e sentir o mundo, digamos uma filosofia”.

A citação acima mostra que o ato de educar é parte de um projeto pedagógico que contempla ideias melhores ou piores sobre o homem, seu destino e o mundo. Objetivos, métodos, conteúdo e avaliação construídos pelos sistemas educacionais estão relacionados a essa filosofia. Educar é preparar o indivíduo para fazer algo com qualidade, para viver e responder aos desafios do grupo social em que vive, para enfrentar os problemas que o futuro trazer, etc. Ortega ensinou que o principal propósito da educação é preparar o indivíduo para viver, pois se ele sabe o que fazer a cada momento de sua existência estará preparado, segundo sua circunstância, para exercer a cidadania, para responder os problemas que a vida trazer, para trabalhar em sociedade, para tirar o melhor de si, etc.

O ato de educar, nesses últimos séculos, tornou-se objeto de diferentes ciências como a: pedagógica, psicológica, médica, sociológica, etc., mas, assim enxergava Ortega y Gasset, não se pode, em nome dos conhecimentos dessas ciências, desconhecer as referências gerais sobre o mundo, o homem e seu destino embutidas nas diferentes teorias. Referências que, por exemplo, estarão presentes na orientação ética presente nos objetivos de ensino. Por isso, o processo educativo não pode

prescindir, além do conhecimento científico, da fundamentação filosófica. Para aprofundar essa compreensão do problema Ortega y Gasset retomou o que ensinava o filósofo e psicólogo alemão Johann Friedrich Herbart, criador da pedagogia como disciplina acadêmica (1776-1841).

E o que o filósofo alemão dizia do trabalho pedagógico? Herbart entendia que fossem, lembra o nosso autor (Ortega y Gasset, 1997 a, p. 266): “a ética, que determina o fim da educação, e a psicologia, que regula os meios”. No tempo em que Herbart viveu, a pedagogia acadêmica estava ligada à Filosofia, mas a atividade científica adquirira autonomia e se consolidava no espaço cultural como a única forma válida de conhecimento. O modelo de ciências em voga era as da natureza, ainda não se reconhecia a singularidade das ciências humanas ou se investigava sua singular fundamentação e metodologia. Kant resolvera o impasse moderno sobre a validade do conhecimento científico, mas tinha em vista apenas as ciências da natureza, conforme ele esclarece no prefácio à segunda edição da *Crítica da Razão Pura*.⁷

Herbart foi contrário a reduzir a pedagogia, enquanto disciplina, a procedimentos científicos sem considerar seu esqueleto filosófico. Ele avaliava que os fins da educação não podiam ser ignorados no trabalho pedagógico e ensinou que o projeto pedagógico possui inerente uma Filosofia.⁸ Pensando assim, Herbart criou uma tradição de pensamento pedagógico. Ortega espera recuperar essa tradição, mas vai além de Herbart ao acrescentar que ao professor não pode faltar o espírito crítico, a capacidade de duvidar do que aparece e uma ampla compreensão do mundo e tempo

⁷No prefácio da segunda edição da *Crítica da Razão Pura* o filósofo escreveu: “na medida em que deve haver razão na ciência, algo tem que ser conhecido nelas *a priori* (...). A ciência da natureza procedeu muito mais lentamente até encontrar o largo caminho da ciência, pois faz apenas um século e meio que a proposta do engenhoso Bacon de Verulamio em parte ensejou esta descoberta e em parte a ativou, uma vez que já andava em seu encaixe, e que igualmente só pode ser explicada por uma revolução da maneira de pensar que a precedeu subitamente. Não pretendo considerar senão a Ciência da Natureza, na medida em que está fundada sobre princípios empíricos” (KANT, 1987, p. 12-3).

⁸A medida que as ciências avançaram na compreensão do homem ou do ato educativo houve uma tendência para desconsiderar as referências filosóficas, mas ela foi respondida mais ou menos desse modo: “Poder-se-ia dizer que paradoxalmente, a recusa à Filosofia já é um pensamento filosófico. Se não deixa de agir como homem cada um de nós necessariamente reflete sobre a causa de si mesmo, sobre a essência das coisas, sobre o sentido dos seres e sobre a destinação das criaturas. Não seria um exagero, portanto, definir o homem como um animal metafísico” (CARVALHO, 1981, p. 15). Além disso, não há como levar adiante um conjunto de práticas em qualquer atividade humana sem que essas ideias sejam articuladas de modo geral por um conjunto de ideias melhor ou pior organizadas que lhes forneçam coerência.

em que se vive. Essa compreensão apenas a Filosofia pode fornecer. Não se trata de contradizer o resultado das ciências, mas de avaliar seus pressupostos, de diferenciar as teorias dos fatos. Portanto, a Filosofia não é apenas uma referência geral para pensar os fins da educação, o professor precisa saber para ensinar o estudante a pensar, a ponderar, a comparar, a avaliar. Ensinar a pensar é o desafio mais difícil da escola, pois é assim que se prepara o educando para enfrentar as dificuldades da vida.

Nessa mesma tradição se encontra o pedagogo brasileiro Anísio Teixeira, como avaliam alguns comentadores na síntese de suas ideias em *Aprendendo a ensinar, fundamentos filosóficos da educação*:

Outro aspecto importante da obra desse educador é considerar a educação mais como arte do que como ciência. Para ele, a educação requeria muito mais filosofia do que ciência (Pagni, 2008, p. p. 43). O encaminhamento encetado por Teixeira não exclui a ciência, mas percebe nela uma importante parceria para interlocução, inclusive, defende ampla formação científica. No entanto, educação não é ciência, pois educar passa por processos reflexivos, o educador não pode aplicar um conjunto de técnicas tal como um tecnólogo na produção de um objeto. (NOGUEIRA JR. 2009, p. 117-118)

O que Ortega propõe como eixo nuclear de sua filosofia pode se estender à educação especial como ela é pensada em nossos dias? A noção de autenticidade como guia do processo pedagógico propõe a articulação entre a aprendizagem dos conteúdos com o respeito aos aspectos singulares e o que há de mais íntimo no educando. Assim, a noção de autenticidade orienta a tirar de cada educando o máximo que ele pode e que, verdadeiramente, só ele pode dar. Não importa se o educando tenha habilidades diferenciadas, tenha essa ou aquela dificuldade, o princípio geral é o mesmo. Ao fazê-lo o indivíduo não se separa da sua circunstância, de tudo o que é e do que faz parte, mas estará focado em superar o que nessa circunstância o impede de viver sua vocação e realizar sua missão. Sobre isso já se comentou:

Somente uma vida que é vivida como desafio de mudar as circunstâncias é uma existência autenticamente humana. Somente uma vida que muda os procedimentos e representações recebidas contribui para edificar um mundo mais adequado ao homem. (CARVALHO, 2002, p. 77).

O problema de uma vida autêntica é o principal assunto da primeira grande obra do filósofo espanhol intitulada *Meditaciones del Quijote*, como se esclarece em

Introdução à filosofia da razão vital de Ortega y Gasset: o homem é ele e sua circunstância.⁹ Uma vida boa consiste em alterar a circunstância para realizar seu projeto existencial.

A noção de autenticidade como fidelidade íntima, ou respeito ao que se é para ser melhor, é uma proposta pedagógica de grande interesse para a educação especial. Pode-se assegurar com ela o eixo nuclear da educação especial que é realizar a inclusão, retirando de cada educando o melhor que ele pode dar, ao mesmo tempo que o ajuda conforme sua dificuldade. Foi o que ensinou Vitor da Fonseca em *Educação especial*. No capítulo terceiro daquele livro, dedicado à aprendizagem e deficiência mental, escreveu (Fonseca, 1997, p. 45):

Apostas e as expectativas deverão ser positivas, pois devem acentuar a originalidade, a variedade e a heterogeneidade da pessoa humana, elevando o máximo possível o seu potencial intraindividual e promovendo, conseqüentemente, a integração social de todos os cidadãos sem exceção.

Para conduzir, como sugere Fonseca, a educação especial dessa forma, a pedagogia da autenticidade aponta o caminho para um projeto pedagógico inclusivo com uma justificativa válida para o respeito à singularidade existencial.

Além disso, a autenticidade é fundamental para trabalhar a educação especial quando se percebe que ela não apenas considera a deficiência intelectual em seus variados estágios, mas cuida da diferença de habilidades e de dificuldades em geral que pedem do educador atenção especial para com o educando. Assim, a educação especial não apenas se ocupa de pessoas cuja inteligência seja avaliada como abaixo da média, como se fazia no século XIX. Hoje em dia considera-se pessoas com necessidade de acompanhamento especial também aquelas que revelem dificuldades sociais ou de personalidade, ou ainda educandos que, pelo excesso de inteligência, fracassam no processo pedagógico pensado de forma homogênea pela escola tradicional. A educação especial alargou seu objeto de atenção nas últimas décadas, segundo ensinou Vitor da Fonseca (1997, p. 10):

⁹Na *Introdução à Filosofia da Razão Vital de Ortega y Gasset*, comenta-se: “A compreensão da circunstância como um entorno grávido de oportunidades deixa ver o sentido pleno da frase orteguiana proposta inicialmente nas *Meditações do Quixote*: eu sou eu e minha circunstância, se não a salvo, não me salvo eu. Não tenho como me realizar se não puder integrar a circunstância a meu projeto”. (CARVALHO, 2002, p. 130)

O contexto do deficiente exige a mudança de atitudes, para posteriormente se mudarem as ações. Neste sentido, os trabalhos de Binet e Simon, por um lado, e de Freud, por outro, vieram dar uma nova visão à problemática. De um lado, a criação de um conceito de idade mental, do outro, o nascimento da psicanálise como técnica psicoterapêutica, aspectos extremamente importantes pela contribuição que trouxeram à compreensão da criança deficiente.

2 O alargamento do objeto da educação especial

O século XIX considerou de forma científica as dificuldades de aprendizagem e o foco desses estudos era o *déficit* da inteligência, avaliado pelos médicos e testes psicológicos de inteligência que mediam a capacidade de aprendizagem comparando a realização de tarefas com um conhecimento médio de um tipo ideal, considerado exemplo para aquela idade. Esses testes de inteligência posicionavam as pessoas numa linha quantitativa de inteligência e classificavam os de menor desempenho como idiotas, imbecis ou cretinos.

O processo da aprendizagem resulta da decodificação sensorial, cognitiva e do conteúdo. Dessa forma, dificuldades de aprendizagem ocorrerão quando o sistema sensorial estiver comprometido (o educando não enxerga ou escuta, por exemplo). Haverá ainda problema de aprendizagem se houver dificuldade na cognição da mensagem (percepção, simbolização e conceptualização) e ainda quando o processamento dos conteúdos, nos hemisférios cerebrais, não se efetivarem corretamente. Uma vez entendido o processo de aprendizagem é possível estudar as dificuldades aí presentes fazendo o diagnóstico dos problemas de aprendizagem.

O século XX ampliou esses estudos com pesquisas médicas avançadas sobre o desenvolvimento cerebral e da neurologia do sistema nervoso. Esses estudos identificaram diversas doenças embrionárias (anemia, diabetes, doenças hereditárias, etc.), neonatais (hemorragia cerebral, traumatismo, convulsões, meningites, encefalites, fenilcetonúria, etc.) e, ainda, problemas no crescimento da criança que afetam o seu desenvolvimento motor e cognitivo, resultando na redução da capacidade intelectual.

Atualmente o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM IV) classifica como *Transtornos de Aprendizagem* um conjunto de dificuldades decorrentes do comprometimento visual e auditivo, do retardo mental e do *Transtorno Geral do Desenvolvimento*. Esse último ocorre (2002, p. 81): “quando o

comprometimento escolar estiver significativamente abaixo dos níveis esperados”. Os transtornos de aprendizagem são divididos em (2002, p. 82): a. *Transtorno de Leitura* (315.00) “quando há um rendimento em leitura (...) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo”; b. *Transtorno de Matemática* (315.1) é diagnosticado quando (id., p. 83): “há uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medidas por testes padronizados ...), acentuadamente abaixo do esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e o nível de escolaridade do indivíduo” e c. *Transtorno de Expressão Escrita* (315.2) quando (id., p. 85): “as habilidades de escrita estão acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e o nível escolar próprios da idade do indivíduo”. Finalmente, o Manual menciona como *Transtorno de aprendizagem sem outra especificação* quando, mesmo com resultados normais nos testes de avaliação e as diferentes habilidades dentro dos padrões aceitáveis, ainda assim ocorre transtorno de aprendizagem (315.9).

Pessoas com esse último transtorno (315.9) passaram a ser considerados clientes do ensino especial. São geralmente alunos com distúrbios emocionais e psicossociais que afetam fortemente a capacidade de aprendizagem. São aqueles cujo comportamento é tão inadequado que o seu atendimento em classe comum que exige preparo especial para não prejudicar os demais alunos, causar pressão indevida no professor ou agravar o seu quadro. Os alunos com desajustes sociais são aqueles que, conforme Marcos Mazzota (1973, p. 38): “apresentam um padrão crônico de repetidas violências e desrespeito à autoridade constituída e, persistente, se recusam a aceitar os padrões mínimos de conduta requeridos nas escolas e classes comuns”. Há ainda casos complexos em que essas variáveis se misturam como quando alunos cuja inteligência parece boa, mas está torna prejudicada pelos problemas emocionais ou sociais.

No *Tratado de Psicopatologia Geral*, Jaspers resume os tipos de crianças que, segundo Kraepelin, desenvolveram posteriormente transtorno esquizofrênico (JASPERS, 1979, p. 775): “1. Crianças quietas, tímidas, retraídas, que vivem para si (autistas); 2. Irritáveis, sensíveis, excitadas, nervosas e obstinadas (irritáveis); 3. Preguiçosas, pouco inclinadas ao trabalho, inativas (associais) e 4. Dóceis, bem-humoradas, escrupulosas, crianças modelo aplicadas, avessas a quaisquer travessuras juvenis (pedantes).” Jaspers não considera que se possa encontrar correlação entre essas personalidades e o desenvolvimento do transtorno esquizofrênico. Contudo,

essas características mostram crianças que, mesmo sem desenvolver o referido transtorno, provavelmente revelarão problemas de personalidade que afetará sua capacidade de aprender.

O alargamento dos estudos e as novas abordagens sobre a dificuldade de aprendizagem se deu com o avanço de pesquisas históricas, psicológicas e sociológicas que mostraram ser as habilidades de um indivíduo considerado deficiente numa sociedade, bem aceitas e desejadas em outra. Era o caso de alguém com pouca inteligência abstrata, mas com grande habilidade motora para correr e manejar o arco. Numa sociedade de caçadores ele estaria entre os mais aptos e respeitados do grupo. Estudos dessa ordem mostraram que indivíduos considerados inábeis ou deficientes numa dada sociedade ou num dado tempo, não o eram em outra sociedade ou tempos, refletindo, (Fonseca, 1997, p. 9): “um julgamento social, julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo”.

O que esses estudos sócio históricos mostraram é que a deficiência, se não era exclusivamente psicossocial, em grande parte o eram (crianças com dificuldade de aprendizagem tinham origem nos estratos mais humildes da sociedade). Frequentemente a classificação em crianças mais e menos inteligentes se fazia supersticiosa e preconceituosamente (Fonseca, 1997, p. 9):

Em algumas sociedades, como sabemos, a criança, a mulher, e o velho são vítimas de abuso de poder e de superioridade velados. O mesmo se passa quanto ao problema da cor da pele, em que o racismo se esboça como um espelho de ridículos complexos de superioridade e opressão. Outras e variadíssimas condições e comportamentos são considerados distintos e diferentes da maioria. Basta referir – e a história é lamentavelmente testemunha disso – os problemas dos grupos religiosos e políticos minoritários.

Entre os preconceitos caráter social e historicamente famosos está a famosa seleção espartana de bebés, sempre lembrada nos livros de história da educação. Os espartanos abandonavam ou eliminavam crianças com qualquer problema físico que as impossibilitassem de se tornarem bons soldados. Outro exemplo é a rejeição de mulheres, pouco integradas no convívio social, classificadas como bruxas e feiticeiras na Idade Média e início da modernidade.

O que os estudos de história da cultura mostraram é que a questão da inadaptabilidade social tinha explicações mais amplas do que o nível de inteligência

baixo avaliado no diagnóstico médico ou teste de inteligência que tiveram tanto destaque no século passado. Aliás, níveis muito elevados de inteligência com frequência levavam a inadaptação social e a dificuldade de aprendizagem. Esse fato ajuda a entender porque nem sempre os gênios tinham o sucesso escolar imaginado, nem pessoas com resultados ruins se tornavam inábeis e pouco criativas, bastando lembrar as dificuldades na escola de pessoas como Thomas Edison, empresário bem sucedido e inventor de centenas de patentes, educado por sua mãe depois das dificuldades de aprender na escola regular.

O que se quer mostrar não é que dificuldades de aprendizagem se resumam a problemas de caráter social, psicológico ou econômico, mas que essas variáveis contribuem para prejudicar resultados da inteligência, segregam e excluem pessoas. R. Zazzo, autor de *Conduites et Conscience* mostrou com pesquisas que o nível médio de inteligência se eleva em crianças de famílias economicamente mais ricas, como a maioria das crianças que revelavam problemas de aprendizagem vinham de famílias pobres. Esses estudos trazem o desafio de incluir as pessoas na sociedade, considerando o que as diferencia como posse de habilidades diferenciadas. E assim, uma criança com dificuldade de aprender matemática pode se realizar como um gênio da música, ou alguém com menor inteligência abstrata pode se tornar um esportista de sucesso se for bem orientado e acompanhado. Tudo isso coloca os educadores diante da tarefa de educar incluindo, identificando as habilidades diferenciadas e singulares dos educandos, pois a exclusão escolar frequentemente alimenta a predisposição ao isolamento em indivíduos que não se adaptam à escola regular.

Todos esses estudos sobre dificuldade de aprendizagem mostraram que é um desafio enorme apontar um caminho para pessoas com dificuldade de adaptação. Por exemplo, indivíduos introvertidos e tímidos podem ser ajudados com exercícios de autoconhecimento, enquanto pessoas ansiosas e depressivas melhoram o desempenho escolar se se sentem afetivamente acolhidas e amparadas, enquanto a exclusão e a superproteção as tornam irresponsáveis. Portanto, aspectos emocionais influem na capacidade de aprendizagem.

A consequência dessas descobertas de psicólogos, historiadores, educadores e sociólogos é a ampliação da ideia de dificuldades intelectuais para incluir problemas sensoriais, motores, verbais, sociais e emocionais que repercutem no insucesso escolar. De tal forma que, mesmo sem reduzir a inabilidade intelectual ou o desenvolvimento cerebral à essas questões, isto é, sem desconsiderar os aspectos

patológicos e médicos, problemas de aprendizagem, se olhados estatisticamente, revelam que o que é considerado normal num determinado tempo ou sociedade não o é em outra comunidade ou época. A normalidade é um padrão médio de referência em relação a normas e valores sociais medidos por rendimento ou eficácia por um determinado grupo. Foi a tentativa de medir de modo matemático as habilidades intelectuais que levou autores como Kirk e Forness a considerar resultados abaixo de 90, num teste de QI, como indicadores de dificuldade intelectual, entre 50 e 79 como indicativo de indivíduos educáveis, treináveis entre 30 e 50 e dependentes abaixo disso. Os primeiros seriam aqueles com diagnóstico de deficiência intelectual, mas que com atenção especial conseguiriam acompanhar os alunos do ensino regular. O segundo grupo é formado por aqueles cuja atenção especial permitiria o letramento, adquirir habilidades de leitura e cálculo no nível da alfabetização e não mais que isso, enquanto os últimos aqueles cujo prognóstico é que não atinjam de forma satisfatória o nível da alfabetização. São alunos com agnosia, afasia, agrafia e acalculia.

Para o educador é importante identificar as razões do insucesso escolar. Um diagnóstico bem feito permitirá identificar as razões da dificuldade de aprendizagem e estabelecer programas de treinamento capazes de ajudá-lo a aprender e promover sua integração social, respeitando seus limites.

Os estudos recentes mostraram que problemas de aprendizagem além das razões comentadas também têm que considerar o processo educativo. Há casos em que o aluno não aprende devido ao sistema educativo, mesmo sem ter problemas graves de inteligência ou psicossociais. Simplesmente não se adequa aos métodos utilizados. Devido à complexidade da questão, a consciência de todos os fatores que a influenciam, a dificuldade de aprendizagem será explicada de maneira diferente por médicos e psicólogos pertencentes a diferentes correntes, segundo o resumo elaborado no terceiro capítulo do livro que Fonseca dedicou à educação especial:

A perspectiva psicanalítica, proposta por Freud confere ao inconsciente um papel determinante. A perspectiva médica, proposta por Kraepelin, Szasz, Ausubel e outros, acentua os fatores causais, como por exemplo, genéticos, orgânicos, metabólicos, cromossômicos e perinatais, etc. A perspectiva moral, proposta por Mowerer é baseada na culpabilidade resultante das transgressões morais. A perspectiva humanista, proposta por Rogers, Maslow e May, baseia-se no autoconceito (selfconcept), na incongruência, no comportamento defensivo e desorganizado do indivíduo, que no fundo, advém da

insatisfação das necessidades da pessoa humana. (FONSECA, 1997, p. 45)

A amplitude da questão, a multiplicidade de perspectivas, impõem o desafio de não excluir as pessoas do convívio social. O afastamento do convívio com as outras crianças traz dificuldades de relacionamento social que afetam toda a vida. Assim, a educação inclusiva independente das habilidades que o educando possua, passou a ser considerada uma questão de direitos humanos. Vivemos no tempo de uma educação democrática, ensinou Anísio Teixeira conforme síntese do livro *Aprendendo a ensinar, fundamentos filosóficos da educação* (Nogueira Jr., 2009, p. 113): “temos uma educação para todos”. Logo o foco é a tentativa de incluir, o diagnóstico médico de deficiência visual e auditiva permitirá fornecer óculos e aparelhos auditivos, permitindo integrar esses alunos no processo comum de aprendizagem ou estabelecer um planejamento especial para quem não enxerga nada (sistema Braille) ou nada escuta (libras ou leitura labial). A adaptação dos equipamentos escolares ajudará indivíduos com habilidades motoras diferenciadas, com problemas de locomoção ou do uso das mãos, por exemplo, a ter uma educação escolar normal.

O desenvolvimento da psicopedagogia está permitindo um grande grupo de pessoas estar num único sistema educacional. A ampliação dos estudos levou a compreensão de que a chamada deficiência mental (DM), conceito utilizado inicialmente na área médica como indicativo de falta de inteligência, resultava de um conjunto amplo de fatores e não apenas de um (Fonseca, 1997, p. 47): “Em resumo, a DM sendo um termo de origem médica é definido por critérios não médicos, isto é, por critérios éticos, moral, legais, psicossociais, etc.”

Nesse sentido, a Psicologia da Educação reconhece a importância dos fatores socioculturais na estrutura psicobiológica. Foi observado que mesmo na ausência de lesões cerebrais ou patologias médicas, esses fatores participam de forma importante no desenvolvimento intelectual, como no caso dos citados distúrbios emocionais ou sociais. Isso levou, em nosso tempo, a considerar as habilidades especiais não propriamente como doenças no sentido médico, mas como um aspecto singular de cada um, algo que é próprio do indivíduo. Nesse sentido, quanto mais bem planejada a experiência pedagógica, quanto mais preventivamente atuarem médicos, psicólogos e educadores, melhores serão os resultados obtidos e a compreensão dos limites de cada caso. Os estudos recentes mostram que não bastam os testes de inteligência, nem

significa que estudantes com graves problemas de inteligência, sejam os únicos destinatários da educação especial.

3 Filosofia para a educação especial

A educação especial integrada no ensino regular exige mudanças na escola, planejamento diferenciado das atividades pedagógicas, preparo dos professores, nova sequência nos programas de ensino, adaptação do equipamento escolar, superação dos processos de classificação, reordenamento dos objetivos. Tudo para que o educando seja avaliado conforme o que se possa dele esperar, mas sem o limitar ou nivelar reduzindo suas possibilidades. Isso não é fácil ou simples porque exige a superação de programas únicos de ensino e significa o reconhecimento de possibilidades distintos de desenvolvimento pessoal. Essas práticas são coerentes com uma sociedade democrática onde os diferentes convivam sem discriminação. É claro que uma escola assim pensará métodos de ensino que se ajustem às características dos educandos. Os métodos não são finalidade do processo, não podem anteceder ou se sobrepor aos ideais educativos, aos objetivos e conteúdos. Métodos são pensados a partir do que se pretende ensinar, do tempo que se dispõe para fazê-lo do número de educandos que se tem, das possibilidades reais do professor. A utilização da instrução programada, por exemplo, ajuda em alguns casos e as atividades de apoio e complementares são necessárias em outros. O apoio de psicoterapeutas, técnicas de socialização, seminários, debates, etc. podem ser usados com sucesso em diversas situações.

As descobertas mencionadas pedem novas práticas pedagógicas. Por outro lado, a escola inclusiva precisa de filosofias de integração ou de filosofias que se ajustem a esse desafio pedagógico. Não é apenas a organização escolar que precisa mudar, novos métodos de ensinar precisam ser desenvolvidos e novas formas de apoio ao educando institucionalizadas. Por isso é preciso também pensar novas filosofias que apoiem essas mudanças ou que, mesmo já existindo, possam ser ajustadas às práticas e atualizadas pelas pesquisas realizadas, pois pouco se avançará nas práticas inclusivas se os pressupostos e crenças dos programas únicos, ciclos temporais padronizados e educação homogênea estiverem intactos a orientar o funcionamento do mundo escolar. Essas teorias funcionarão como um freio natural que impedirá qualquer avanço e isso independente da boa vontade dos educadores. Educadores precisam mudar o modo de pensar, entender de outra forma o processo educativo para viver a escola inclusiva.

Por que filosofias da integração precisarão ser pensadas e discutidas? Porque a separação entre os educandos não é humana. Parece mais adequado dizer, não é ético que esta separação seja realizada, multiplicando escolas para incapazes de seguir no ensino regular. É o que se apreende do texto que se segue (Fonseca, 1997, p. 85):

A política de segregação, da separação ou da exclusão é anti-humano na medida em que a condição de ser deficiente é inequivocamente uma probabilidade da condição de não deficiente. De certa forma, todos os seres humanos contêm a gênese da deficiência, motivo pelo qual a política do futuro, em termos de integração, se deverá orientar no sentido da antirejeição, ou seja, terá que adotar uma política da integração, onde a rejeição e a exclusão sejam iguais a zero.

A necessidade de filosofias para práticas inclusivas se mostra tão mais necessárias quanto mais se percebe que a integração dos educandos num único ambiente escolar é um valor a ser efetivado. Em outras palavras, isso significa que embora sejamos parte de uma humanidade comum, o conjunto de todos os homens, nossa existência concreta é uma realidade única, singular, ou melhor um todo particular, conforme ensina Karl Jaspers (1979, p. 767): “Se se quiser apreender a constituição, só poderá ser pelo particular. Quando se acredita haver apreendido um todo de fenômenos somáticos ou psíquicos (...), é apenas um todo que se apreende e não o todo”. Sem uma adequada justificativa da diversidade humana, sem combater a noção de indivíduos ou grupos superiores, não parece funcionar a imposição de práticas necessárias à educação inclusiva (Fonseca, 1979, p. 85):

A filosofia e o fundamento científico que terão que presidir à elaboração do desenho (design) curricular deverão respeitar os estilos e os biorritmos preferenciais de cada criança, isto é, deverão adotar uma filosofia centrada na semelhança diferenciada e não na semelhança indiferenciada que tem caracterizado os programas escolares vigentes.

Dessa forma uma educação especial precisará para ser inclusiva considerar o potencial de aprendizagem dos educandos, de cada um em particular, não importa as habilidades que possua, mas que precisarão ser ampliadas ao máximo pelo sistema escolar.

O alargamento na compreensão das dificuldades dos portadores de habilidades especiais nasce amparada em teses filosóficas que afirmam a singularidade do educando como propuseram os psicólogos da escola existencial. Se reconhecermos,

por exemplo, com Ortega y Gasset que cada pessoa tem perspectiva do mundo e uma missão para a qual consegue mover o melhor de seus esforços, desde que possa ser fiel a ela, estaremos na posse de uma filosofia capaz de orientar a educação inclusiva. Fidelidade que não desconsidera as necessidades da sociedade, mas que permite buscar na intimidade do educando os meios de realizar a vocação de cada um. São elementos para essa filosofia que apresentamos a seguir.

4 Pedagogia da autenticidade

A compreensão dos tempos em que se vive é importante para o educador porque ela orienta a ação pedagógica e indica para onde deve ir a educação das novas gerações. Por isso os educadores devem se ocupar de entender o mundo e as exigências do tempo em que vivem. E isso, que é sempre válido, pareceu-lhe especialmente importante no início do século passado, pois, naqueles dias, o mundo mudou rapidamente e as transformações culturais aceleradas pediam ajustes no processo pedagógico. Comentou Ortega y Gasset em *Las profesiones liberales* (1997 b, p. 705): “nos últimos trinta anos aconteceram fatos que por sua figura e tamanho resultam incomparáveis com as experiências que o homem viveu”.

E o que marcou as primeiras décadas do século passado dando-lhes uma feição completamente nova a pedir outras formas de atuação dos educadores? A percepção de uma profunda crise de civilização decorrente do surgimento das massas no cenário ocidental. Crise que o filósofo espanhol resumiu nos ensaios de *El Espectador* e no clássico a *La rebelión de las masas*. Nesses trabalhos, e em outros menores, Ortega examinou as dificuldades do seu tempo e disse que o problema das massas não tinha solução política, mas ética e somente revelava toda sua extensão quando se consideravam os aspectos metafísicos da vida humana. É o que se comenta em *Ortega y Gasset e o nosso tempo* (Carvalho, 2016, p. 315):

A característica fundamental da crise do século XX era atitude comum que, segundo Ortega y Gasset, marcava o comportamento da massa e da minoria da sociedade. Recorde-se que para o filósofo esta é uma divisão comum a todas as sociedades. O que ele observa de anômalo no século XX é que as minorias mais educadas, nos diversos segmentos culturais, não assumiam a tarefa de dirigir a sociedade, elas não tomavam a dianteira frente aos novos desafios. Estas minorias não formam uma classe social ou um grupo, mas se definem pelas funções que exercem. A ignorância e a inapetência destas elites representam uma nova forma de barbárie, que é complementada pela inocência

infantil com que elas julgam a vida e a acham tudo muito fácil. Esta interpretação que o filósofo concebe nos ensaios de *El Espectador* será aprofundada em *La rebelión de las masas*, livro onde explica que o homem do seu tempo deixou de se empenhar com afincos na edificação de uma vida melhor.

E como o filósofo explicou as dificuldades de seu tempo? Na segunda parte de *La rebelión de las masas* Ortega y Gasset disse que se vive o tempo das massas e que isso representa uma ameaça à tradição humanista do ocidente. No livro, a crise cultural vivida, reduzia a força vital das novas gerações. O homem-massa, ele explica, busca o prazer fácil, não se empenha para fazer nada de notável e espera da vida o que ela não pode lhe dar. Não tem disciplina e não vê sentido em dar o melhor de si. É o tempo da democratização do gozo, da renúncia da responsabilidade e do esforço, portanto uma ocasião em que o esforço pessoal não é prestigiado. Essa mentalidade está, para o filósofo, na base dos desajustes psicossociais com inegável comprometimento da capacidade de aprender para solucionar problemas. A dificuldade de aprendizagem de muitos jovens que não entendem a razão de precisarem se esforçar para aprender é um dos motivos do fracasso escolar ainda nessas primeiras décadas do século XXI. Portanto, uma falsa noção de democracia sem mérito e responsabilidade alimenta os padrões de nivelamento social. Essa democracia doente elimina a procura da excelência e o exercício da liberdade. Assim, se não há em Ortega y Gasset considerações específicas sobre crianças com *déficit* de inteligência, toda sua atenção em educar para a vida e para o futuro é uma forma de enfrentar os desajustes sociais e os problemas de aprendizagem de nossos dias. Os problemas psicológicos do jovem estudante originam-se em falsas crenças que dificultam o processo de aprendizagem.

Os intérpretes de Ortega y Gasset deram-se conta de que *Misión de la Universidad* foi a resposta do filósofo aos problemas identificados em *La rebelión de las masas*. Dito de modo amplo, educar para viver é uma forma de enfrentar a crise de civilização e a crise pessoal que a segue. Assim, não há como falar de crise cultural sem compreender os meandros da sociedade, nem há como dissociar esses problemas dos grupos das dificuldades pessoais que acometem os membros das diversas sociedades nacionais. E como seus comentaristas interpretam hoje em dia as duas obras publicadas em 1930? A maneira usual é indicar que a proposta pedagógica de Ortega y Gasset não se afasta da questão central de sua Filosofia. E qual é este

problema? A singularidade existencial ou a unicidade da vida de cada homem precisa ser integrada no processo pedagógico. Seus comentaristas verificaram que o programa educacional exposto em *Misión de la Universidad* apontava na direção de uma formação cultural ampla que permitia ao educando construir uma vida autêntica, tema central da ontologia orteguiana, encontrada já nas suas primeiras obras. Por outro lado, essa vida autêntica é um compromisso da pessoa consigo mesma, portanto tem uma dimensão ética como indutora da excelência. Como ele explica essa formação ampla?

Isso que hoje chamam cultura geral não o era para a Idade Média, não era ornamento da mente ou disciplina de caráter, era, pelo contrário, o sistema de ideias sobre o mundo e a humanidade que o homem de então possuía. Era, pois, o repertório de convicções que havia de dirigir efetivamente a sua existência. (ORTEGA Y GASSET, 1994 b, p. 321)

Em síntese, a Universidade, ou ainda mais amplamente, a Escola regular, deve oferecer uma visão ampla de mundo que promova a vida autêntica, esse compromisso de cada indivíduo consigo mesmo é a única forma de tornar o homem feliz.

Para enfrentar as dificuldades da civilização parece-lhe necessário um conhecimento genérico do que é a ciência num certo tempo. Isso não é um luxo, porque as concepções gerais da ciência de cada época não se confundem com as realizações tecnológicas dessa geração, nem podem se resumir ao ensino de técnicas a elas associadas. É o que explica o filósofo em *Reforma da inteligência* (Ortega y Gasset, 1994 c, p. 495):

O enorme bloco de conhecimento que integra a ciência atual, só uma mínima parte dá um rendimento útil. A ciência aplicada, a técnica, representa tão só um apêndice do enorme volume que ocupa a ciência pura, a ciência que cria sem propósitos nem resultados utilitários.

Esse é o propósito maior que precisa guiar um projeto educacional, ensina Margarida Amoedo em seu extenso livro *José Ortega y Gasset: a aventura filosófica da educação* (2002). Amoedo mostrou que para vencer a crise de civilização e os problemas sociais e psicológicos dela decorrentes é preciso rever o modo de ensinar para que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem.

A relação entre vida massificada e autêntica já foi assim apresentada (Carvalho e Tomás, 2015, p. 5):

É preciso entender quem era o homem que perdeu o compromisso com a autenticidade. Em outras palavras, que homem era aquele que precisava de um novo tipo de educação para vencer o desafio da autenticidade? Era o homem-massa. E quem era o homem-massa? Alguém que não tinha compromisso com o núcleo mais íntimo de si mesmo, alguém que não se ocupava em ser melhor, isto é, alguém que ignorava suas exigências íntimas e as necessidades de seu tempo, e era, por isto, uma espécie de novo bárbaro.

Novo bárbaro é quem conhece algumas coisas do universo cultural, mas desconhece a maior parte do que devia conhecer para se mover com segurança nesse mundo. E, além desse aspecto, como é possível reconhecer o homem-massa? Ortega o identifica por outras duas características: ele se comporta como senhorio satisfeito e como jovem mimado. O senhorio satisfeito é esse senhor que acha que o mundo está aí para servi-lo, nada precisa fazer, não necessita se empenhar para obter o que deseja e o jovem mimado é aquele que quer coisas que sabe não ser possível. Porém ele continua querendo por birra. De tal forma o filósofo pensa o homem do seu tempo que o processo pedagógico necessário para educá-lo precisa promover o amadurecimento intelectual e emocional. Esse indivíduo infantil e afastado de si, se educado, conseguirá superar as dificuldades do homem-massa que resultam em inadaptação e infelicidade. A infidelidade do indivíduo a si mesmo ocorre quando as suas aprendizagens, geralmente incorporadas de forma pouco consciente, entram em choque com seu núcleo íntimo, com suas crenças profundas. Assim, cada pessoa tentará encontrar o seu caminho valendo-se do que aprendeu, mas quando ela não é fiel a esse núcleo íntimo ela poderá fazer escolhas que não lhe fazem bem. Isso significa que seu eu foi vencido pela circunstância, se quisermos usar a linguagem orteguiana. Nos casos mais sérios a pessoa necessitará de acompanhamento especial devido a dificuldades de adaptação social ou por causa dos transtornos psicológicos que se desenvolverão.

Conhecer o mundo, contudo, não é tarefa fácil, pois como explica Julián Marías em texto reproduzido por J.C. Figueiredo, o saber construído é sempre uma interpretação do real e é essa interpretação social que é passada ao estudante como verdade não é exatamente aquela que ele pessoalmente vive. O conhecimento apreendido socialmente pode colocá-lo em conflito com a compreensão de si e do mundo que nasce de sua experiência. E a interpretação do mundo aprendida socialmente é sempre falível, mesmo quando se considera as teorias que a ciência

constrói. No entanto, o discurso da ciência é veiculado como verdade inquestionável (Figueiredo, 1976, p. 166): “Parece extremamente difícil remover essa página interpretativa que recobre a realidade, se estou nessas opiniões e crenças que não inventei, mas encontrei, pois são essas estruturas prévias com as quais manejo que considero a realidade.” Muitas vezes será preciso colocar sob investigação as crenças de uma sociedade, seus discursos tidos por verdadeiros, ou a percepção que se tem dela. Esse discurso social forma um tipo de verdade diverso daquele experimentado pessoalmente, mas ambos mostram-se ao sujeito como formas de verdade. O problema é quando o indivíduo por causa das crenças de seu tempo afasta-se de si mesmo.

A análise orteguiana da vida inautêntica como afastamento de si vai de encontro ao proposto pela psicologia fenomenológica de Carl Rogers, e outros adeptos da psicologia humanista para quem experiências e crenças podem ser assumidas como ameaça, como se lê em (Hall e Lindzey, 1973, p. 530): “O desajustamento psicológico existe quando o organismo nega, ao consciente, experiências sensoriais e viscerais importantes que, conseqüentemente, não são simbolizadas e organizadas na Gestalt da estrutura pessoal”.

E por que a pedagogia da autenticidade proposta por Ortega y Gasset é importante para a educação especial? Por que o filósofo entende que cada educando é único em sua conformação e no processo de aprendizagem, o que é o núcleo da educação especial e favorece a inclusão. Nessa visão de Ortega, o processo educativo terá sempre pela frente pessoas com habilidades diferenciadas, resumidas nas circunstâncias que as identificam e singularizam.

5 Educação especial, vocação e missão

Terminamos o item anterior mostrando que a infidelidade a si próprio é responsável por atitudes e sentimentos que dificultam a vida do estudante na escola. Ordinariamente esse estudante, distante de si, revelará dificuldade de aprender, mesmo sem ter resultados ruins nos testes de inteligência, quer porque não estará bem consigo, quer porque não se ajusta às regras e regulamentos escolares. Diversos experimentos comprovam que a desmotivação e dificuldades emocionais produzem resultados intelectuais ruins, mesmo em indivíduos já identificados como inteligentes. Alguém distanciado de sua vocação não será feliz e é provável que necessite de acompanhamento especial. E esse acompanhamento pede primeiro para ensinar a respeitar esse núcleo íntimo. É assim que o compromisso com a excelência vem para o

centro da aprendizagem e revela o sentido ético que os educadores inserem nos objetivos de ensino. Parece ser isso o que liga Ortega a Friedrich Herbart.

A fidelidade é um compromisso ético, daí a importância de pensar filosoficamente na escola, sem deixar de considerar o que a ciência vai descobrindo sobre o processo de aprendizagem. A fidelidade ensina o respeito a normas necessárias ao funcionamento da sociedade, mas também a obedecer a si mesmo como estratégia para alcançar a excelência. Pelo trabalho e respeito às leis o sujeito atende a sociedade, pelo respeito íntimo atende a si mesmo. Esse é um equilíbrio difícil, mas que não pode ser deixado de lado já que um não funciona sem o outro.

A educação pode ajudar as pessoas a encontrar o próprio caminho. É a isso que Ortega denomina missão, como se comenta em *Introdução à filosofia da razão vital* (Carvalho, 2002, p. 125): “Missão é o que o homem tem que realizar. (...) A missão é o que o homem tem que fazer com sua vida para ser fiel a sua vocação”. Realizar a própria missão não é, contudo, algo que o homem fará inexoravelmente, ele poderá não se dedicar a ela. Como o filósofo ensina em *Misión del Bibliotecario* (1994 d, p. 210): “A pedra não pode deixar de gravitar, mas o homem pode muito bem não fazer isso que tem que fazer”. E se ele não fizer mergulhará em problemas psicológicos ou sociais que comprometerão seu desempenho escolar. De lá precisará ser resgatado é essa é a missão da educação especial.

E qual o papel da educação, inclusive especial, segundo Ortega? É estruturar experiências capazes de permitir o educando voltar para si mesmo, aprender técnicas e habilidades que lhe permitam viver a própria vocação e realizar sua missão. Isso é assim proposto pelo filósofo (Ortega y Gasset, 1994 d, p. 222):

Todo tigre é um primeiro tigre. Porém o homem de hoje não começa a ser homem, senão que herda as formas de existência, as ideias, as experiências vitais de seus antecessores, e parte, pois, do nível que representa o pretérito humano acumulado debaixo de suas plantas.

Enfim, a pedagogia da autenticidade foi pensada para assegurar que a solução dos problemas nasça do indivíduo singular, onde os gestos e desejos, necessidades, capacidades e propósitos que singularizam o educando não sejam prejudicados pela aprendizagem dos conteúdos objetivos e que são ensinados para que o educando, sem perder a singularidade, aprenda seus deveres sociais e os conteúdos lógicos e objetivos

necessários para viver em grupo. E para aprender o necessário para viver em grupo, o educando deve se esforçar e entregar-se à aprendizagem com todo entusiasmo. É o que destaca Amoedo ao comentar o projeto pedagógico orteguiano, lembrando que no processo de aprendizagem não se pode deixar de (2002, p. 500): “contar com a potência, o entusiasmo, a energia da vontade do estudante”. O processo de aprendizagem não pode prescindir da entrega do estudante, mas ele somente se dedicará se estiver atuando conforme suas virtualidades.

O processo pedagógico não pode deixar perder o entusiasmo juvenil, o que infelizmente ocorrerá se a criança ou adolescente forem considerados adultos problemáticos ou incompletos. Ao contrário, a infância e a adolescência constituem uma etapa particular da vida onde entusiasmo e particularidades não é defeito, mas a expressão espontânea da vida singular.

6 Considerações finais

Retomar aspectos da filosofia da educação de Ortega y Gasset que possam embasar a educação especial foi a proposta desse capítulo. Mostrou-se que a atenção especial se dirige não apenas a alunos com deficiência intelectual, mas com problemas sensoriais, motor, verbal e sócio emocionais. Indicou-se que uma pedagogia da autenticidade oferece os elementos necessários para orientar a educação especial em todas essas áreas, pois ao propor a fidelidade a si mesmo, o filósofo estimula a observação pessoal, o respeito aos estados íntimos e à singularidade existencial dos educandos. Em suas análises da realidade do homem, Ortega nunca desconsiderou a capacidade intelectual ou a dinâmica psicológica do homem. Ambas as realidades integram o que Ortega denominava circunstância.¹⁰

Sobre o significado de autenticidade em Ortega, comentou Margarida Amoedo (2002, p. 517): “A vida autêntica implica (...) anseio de ser inequivocamente

¹⁰Como está no capítulo dedicado a Ortega no livro *Introducción a la Filosofía Aplicada y a la Filosofía Clínica* (Carvalho, Packter, Barrientos, 2014, p. 111): El principal texto de Ortega sobre Psicología es el *Sistema de psicología*, donde el filósofo profundiza en la cientificidad de los estudios psicológicos, tema del discurso “Sensación, construcción e intuición” anteriormente comentado. Estos tres textos se encuentran reunidos bajo el título *Investigaciones psicológicas* en las Obras completas editadas por Alianza editorial. Sobre esta organización, resulta elocuente el comentario de Paulino Garagorri que antecede a los textos de la colección publicada por Alianza. En el comentario, explica que las lecciones del Sistema de Psicología se acompañan de los textos anteriormente mencionados y que Garagorri reúne bajo el título general de *Investigaciones Psicológicas*.

uma pessoa e força para, enquanto tal, decidir em cada instante o que fazer no seguinte”. Para escolher a pessoa aprende a observar os estados íntimos que desconsiderados levam aos desajustes psicossociais. Respeitados esses estados é possível recuperar os educandos com dificuldades psicológicas e sociais e melhorar o seu rendimento escolar, pois é possível identificar melhor suas dúvidas e angústias que nem sempre estão muito claras como se verifica no texto que se segue (Guillermo Droguett, 2002, p. 80): “professores não vós aprofundeis nos meandros da alma infantil ignorando que esta é algo que lateja na víscera, sadia ou enferma, que pugna pelas pupilas inquisitoriais ou pelos milhares de por quês”.

Ao associar a fidelidade íntima a uma missão, o filósofo estabelece o instrumento necessário para aproximar a vocação dos compromissos sociais, instrumento importante de realização pessoal e profissional. Alguém que respeita a própria vocação tem mais chances profissionais que alguém que estuda simplesmente porque pais ou parentes consideram importante ou se prepara para um trabalho para o qual não se sente atraído e está desmotivado. Quando o respeito íntimo se orienta para uma missão social evita-se o egoísmo radical, raiz da desorganização social. Ortega lembra em *Mirabeau o el político* como age alguém com vocação, ele se entrega completamente à sua missão. Mirabeau tinha vocação para a política. E o que isso significava?

Vemos sua inesgotável energia, a tensão constante de seu esforço, a fertilidade e monumentalidade de seus projetos, a rapidez, a eficácia com que os executa, a previsão genial dos acontecimentos, a inteireza e serenidade com que acolhe os perigos, o garbo triunfal de suas atitudes em todas as circunstâncias. Se em algum momento, por descuido trivial, se nos ocorre qualificar suas ações de egoístas, nos corrigimos rapidamente envergonhados, porque nos damos conta de que nestes homens o eu está ocupado totalmente por obras impessoais, melhor dito, transpessoais. (ORTEGA Y GASSET, 1994 e, p. 608).

Além disso, ao propor como objetivo da educação o preparo para o futuro, o filósofo aponta para a necessidade de mostrar ao educando como se constrói o conhecimento. Isso facilita a aprendizagem do estudante com maior dificuldade de aprender e permite um contínuo processo de ajustamento íntimo às exigências da vida, que está sempre em transformação. Esse projeto pedagógico formará um educando flexível aberto aos novos problemas que a vida sempre trará. Exemplo dessa abertura ao futuro é a figura de Mirabeau que enxerga os problemas da política e da sua

evolução. Diz o filósofo em *Mirabeau o el político* (Ortega, 1994 e, p. 605): “Mirabeau vê em todo seu futuro desenvolvimento a nova política e vê mais além ainda: vê seus limites, seus vícios, suas degenerações e até os meios de desacreditá-la”. E quanto a sua forma de intervenção política ele cria algo completamente novo e adequado ao momento que vivia, como se observa no trecho a seguir (Ortega 1994 e, p. 605): “Mirabeau encontra em si, pronto como numa mágica, o formidável instrumento para a nova forma de vida pública, a oratória romântica, a magnífica musa vozeirante dos parlamentos continentais”.

REFERÊNCIA

AMOEDO, Margarida I. Almeida. **José Ortega y Gasset: a aventura filosófica da educação**. Lisboa, Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2002. 671 p.

CARVALHO, Antônio Benedito. **Filosofia, pressuposto necessário da educação**. Juiz de Fora, Instituto Cultural Santo Tomás de Aquino, 1981. 74 p.

CARVALHO, José Mauricio de. **Introdução à filosofia da razão vital**. Londrina, CEFIL, 2002. 499 p.

_____. **Ortega y Gasset e o nosso tempo**. São Paulo, Filoczar, 2016. 464 p.

CARVALHO, José Mauricio de; TOMAZ, Mauro Sérgio Carvalho. Ortega y Gasset: universidade e a ciência. **Rev. de Ciências Humanas**, Florianópolis, UFSC, v. 49, n. 2, 4-19, 2015.

CARVALHO, José Mauricio de, PACKTER, Lúcio e RASTROJO, José Barrientos. **Introducción a la Filosofía Aplicada y a la Filosofía Clínica**. Madrid, ACCI, 2014. 163 p.

DSM IV. **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais** – 4. ed. rev. – Porto Alegre, Artmed, 2002. 880 p.

DROGUET, Juan Guillermo. **Ortega y Gasset, uma crítica da razão pedagógica**. Petrópolis, Vozes, 2002. 116 p.

FIGUEIREDO, J. C. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação**. 2. ed., Belo Horizonte, Júpiter, 1976. 196 p.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. 2. ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. 245 p.

HALL, C. LINDZEY, G. **Teorias da Personalidade**. 10ª reimpressão. São Paulo, EDUSP, 1973. 620 p.

JASPERS, Karl. **Psicopatologia Geral**. v. II, Rio de Janeiro, Atheneu, 1979. 1029 p.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo, Nova Cultural, 1987 (Os pensadores). 175 p.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo, Pioneira, 1973. 137 p.

NOGUEIRA JR., Renato. **Aprendendo a ensinar, fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba, IBPEX, 2009. 206 p.

ORTEGA Y GASSET, José. Pedagogía y anacronismo. **Obras Completas**. 2. reimpresión, Madrid, Alianza, v. III, p. 131-9, 1994 a.

ORTEGA Y GASSET, J. Mirabeau o el político. **Obras Completas**. 2. reimpresión, Madrid, Alianza, p. 601-37, v. III, 1994 e.

_____. Misión de la Universidad. **Obras Completas**, 2ª reimpresión, Madrid, Alianza, p. 311-53, v. IV, 1994 b.

_____. Reforma da Inteligência. **Obras Completas**, 2ª reimpresión, Madrid, Alianza, p. 493-500, v. IV, 1994 c.

_____. Misión del Bibliotecario. **Obras Completas**, 2ª reimpresión, Madrid, Alianza, p. 210-34, v. V, 1994 d.

_____. La pedagogía general derivada del fin de la educación de J.F. Herbart. **Obras Completas**. 2. reimpresión, Madrid, Alianza, v. VI, p. 265-300, 1997 a.

_____. Las profesiones liberales. **Obras Completas**. 2. reimpresión, Madrid, Alianza, v. IX, p. 691-706, 1997 b.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: REVISÃO TEÓRICA E RESULTADOS BASEADOS NUMA PRÁTICA ACADÊMICA

Heberth Paulo de Souza

Flávia Magela Rezende Ferreira

1 Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa para indivíduos com habilidades funcionais diferenciadas, especialmente no caso de alunos surdos, é um grande desafio não só por se tratar de uma atividade cuja prática sistemática é relativamente recente, mas também pela inexistência de materiais didáticos capazes de atender alguns casos específicos. Muita atenção tem sido dispensada, por exemplo, para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos em idade regular nas escolas, tendo motivado, inclusive, a implantação de algumas ações positivas, como a disponibilização de professores-intérpretes e a criação de salas com recursos especializados. Porém, nota-se, em alguns casos, que essas ações são insuficientes para um aprendizado efetivo do português por parte de alunos surdos, seja como primeira ou como segunda língua, e o quadro se agrava ainda mais quando se trata de pessoas que se encontram fora da idade regular para o aprendizado da língua oficial.

Vários dispositivos legais foram implantados com o intuito de garantir as condições mínimas necessárias para a inclusão dos surdos no processo de aprendizagem no ensino regular, desde a educação básica até a superior. Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que estabelece o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Além de se tratar de um ato normativo muito recente na história da educação brasileira – e normalmente é longo o período entre a aprovação de uma lei e a sua efetiva execução –, na prática existem muitos percalços mesmo para se cumprirem os requisitos legais mínimos. No caso da educação de surdos, destacam-se: a disponibilização de parco material didático especializado no assunto; o número insuficiente de intérpretes capazes de atender a toda a demanda, desde a educação básica até a superior, em localidades mais

distantes dos grandes centros urbanos; a precariedade de infraestrutura especialmente de escolas públicas; a não valorização dos profissionais que atuam como professores-intérpretes, na mesma linha das deficiências encontradas em planos de cargos e salários de profissionais da carreira docente, que há muitos anos se encontram defasados no Brasil.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que merece muita atenção, especialmente quando se clama pela inclusão social e educacional de indivíduos que não possuem as mesmas habilidades funcionais da maioria da população. Dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 9,7 milhões de brasileiros são acometidos de deficiência auditiva (BRASIL, 2016, s.p.); ou seja, correspondem a aproximadamente 5% (cinco por cento) da população brasileira. São números que já não passam despercebidos pelo sistema legal, e também não o podem passar pelo sistema educacional.

Este trabalho tem o objetivo de analisar algumas questões que influenciaram diretamente no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa vivenciado por uma aluna surda durante vários anos no ensino regular até o término do ensino superior, focalizando especificamente o seu nível de desempenho frente aos conhecimentos linguísticos adquiridos e, em especial, apresentar detalhes do estudo continuado que é oferecido à mesma após o término do curso superior, na forma de um projeto de extensão desenvolvido no IPTAN – Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves, na cidade de São João del-Rei (MG).

Através desse estudo de caso, seremos capazes de compreender melhor o processo de aquisição da linguagem vivenciado por essa aluna, propor alternativas para melhoria do seu desempenho linguístico no âmbito da leitura e da produção escrita e, talvez, lançar novas luzes no campo de estudos sobre os procedimentos de ensino de língua portuguesa para surdos, de forma a atingir outros indivíduos que se encontram em situação semelhante.

2 A língua portuguesa como segunda língua para jovens e adultos surdos: breve revisão histórica

A relevância deste trabalho se relaciona ao crescente interesse pelo problema da aquisição de línguas pelos surdos, representando uma vertente rica para discussões e reflexões. Neste caso especificamente, a situação destacada é o processo de apropriação da língua portuguesa como segunda língua.

Na literatura da área se encontram poucos trabalhos acerca do ensino da língua portuguesa como segunda língua para jovens e adultos surdos, demonstrando que a realidade da educação nesse segmento no Brasil continua em conflito. Mesmo depois de vários anos na escola, muitos alunos surdos apresentam defasagem na prática da escrita e da leitura em língua portuguesa.

Em sequência a isso, após concluírem o ensino médio, poucos são os surdos que ingressam no ensino superior. Segundo Cruz e Dias (2009), no Brasil, os dados sobre a presença e condições das pessoas surdas em instituições de ensino superior são muito incipientes. Essa condição também se repete quanto à baixa empregabilidade, as dificuldades de ingresso do surdo nos espaços de trabalho e outros fatores paralelos que, no final das contas, resumem-se na falta do exercício pleno da cidadania por parte da população como um todo.

Segundo Marchesi (1991), o pouco conhecimento que os surdos apresentavam em relação à língua oficial até tempos atrás, somado à grande dificuldade para compreensão da fala por meio da percepção e da discriminação visual do movimento dos lábios e da face, foi responsável pelos baixos níveis de compreensão e de expressão oral.

A partir da década de 1980, devido à insatisfação com os resultados do oralismo na educação especial, o número cada vez maior de pesquisas sobre as línguas de sinais e sobre o desempenho acadêmico das crianças surdas, filhas de pais surdos, resultou na crescente entrada da língua de sinais na educação desse segmento da população, fazendo emergir, assim, uma nova proposta de ensino, que ficou conhecida como “comunicação total”. Primeiro, os sinais eram utilizados como mais um recurso para possibilitar a percepção e uso da língua oral. De acordo com Moores (1996), nessa abordagem educacional, a linguagem se dá por meio da leitura orofacial, da amplificação dos sinais e do alfabeto manual, e a produção se manifesta por meio da fala, dos sinais e do alfabeto digital.

Segundo Quadros (1997), o oralismo e a comunicação total caracterizam a maior parte da educação dos surdos no Brasil. Porém, devido às críticas aos resultados obtidos a partir da comunicação total e da luta dos surdos ao direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura, surge uma nova proposta educacional: o bilinguismo.

O mesmo autor defende que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como primeira língua da criança surda, ou seja, sua língua natural, e a língua portuguesa escrita, no caso do Brasil, como segunda língua, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais.

No Brasil, a língua de sinais foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002. Essa Lei é conhecida como a Lei da Libras. Em seu artigo 1º menciona que

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Após três anos, em 22 de dezembro de 2005, a Lei 10.436 é regulamentada pelo Decreto 5.626, demonstrando um acontecimento significativo das conquistas dos surdos, visto que garante o direito de serem escolarizados e avaliados por meio da Libras. A lei visa a

VI- adotar mecanismos de avaliação coerente com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
VII- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Nos dias atuais, num esforço constante de combater as práticas que dão vida às desigualdades como a exclusão e a segregação da pessoa surda, muito se tem discutido ao analisar ressignificações, ao reavaliar certas construções de conceitos.

O documento denominado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, por exemplo, tem suscitado dúvidas e bastante discussão. Essa política prevê que o aluno surdo seja inserido nas salas comuns e os conteúdos sejam ministrados em língua portuguesa e Libras, com a mediação de um tradutor e intérprete de língua de sinais. E, no contraturno, o aluno deve receber atendimento especializado. O documento apresenta o seguinte:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística,

orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

Todavia, uma escola não é inclusiva apenas por ter um tradutor e intérprete de língua de sinais na sala de aula; sua presença pode apenas minimizar alguns problemas da inclusão, pois proporciona uma melhor aprendizagem dos conteúdos, desde que o aluno surdo conheça a língua de sinais.

3 A questão do bilinguismo para surdos

O bilinguismo reconhece a língua de sinais como a língua natural das crianças surdas, sendo fundamental ao aprendizado de uma segunda língua. “Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais” (QUADROS, 1997, p.47).

Sendo a língua de sinais uma língua natural adquirida espontaneamente pelo surdo em contato com outros surdos que também usam a mesma língua, e sendo a língua oral adquirida sistematicamente, os surdos têm o direito de serem educados formalmente na língua de sinais. A proposta bilíngue tem como objetivo garantir esse direito.

Para Quadros (1997), essa necessidade psicolinguística de uma proposta bilíngue se associa à visão da Gramática Universal (CHOMSKY, 1957). Se existe um mecanismo para que a linguagem seja adquirida, comum a todos os humanos, que necessita ser ativado perante a experiência linguística positiva, perceptível à criança, então a criança surda brasileira precisa adquirir a Libras o mais cedo possível para que possa ativar naturalmente esse mecanismo. A língua portuguesa não será a língua que ativará de forma natural o mecanismo, em razão da falta de audição. Essa criança poderá até vir a adquirir a língua portuguesa, mas nunca natural e espontaneamente, como ocorre com a língua de sinais.

Skutnabb-Kangas (2000, p.152) considera que um excelente nível de bilinguismo precisa ser o objetivo educacional para todas as crianças surdas. De acordo com análises sobre os direitos humanos linguísticos, o autor chegou a algumas conclusões a respeito dos mesmos, afirmando que eles devem garantir que:

a) todas as pessoas tenham o direito de se identificarem com uma língua materna e de serem respeitadas e aceitas devido a esse fato;

- b) todas as pessoas tenham o direito de aprender a sua língua materna, nas suas formas oral (quando possível fisiologicamente) e escrita (pressupondo a minoria linguística na sua língua materna);
- c) todos tenham o direito de usar a sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta.

O autor ressalta ainda que, além das questões citadas, a declaração dos direitos humanos linguísticos precisa assegurar que todos os usuários de uma língua materna não oficial em um país tenham o direito de serem bilíngues, ou seja, o direito de adquirirem a sua língua materna e a língua oficial de seu país. Assegurando esses direitos às crianças surdas brasileiras, ter-se-á o perfil de uma proposta bilíngue.

Quadros (1997) alerta também sobre a importância dedicada às culturas próprias nas quais as crianças surdas estão inseridas. A comunidade surda está inserida numa cultura que deve ser cultivada e respeitada, assim como a comunidade ouvinte também tem sua cultura. Uma proposta de educação deve ser, além de bilíngue, bicultural, a fim de possibilitar a entrada rápida e natural do surdo na comunidade ouvinte e para fazer com que ele se identifique como elemento de uma comunidade surda. Isso apenas acontecerá quando os professores e os surdos trabalharem juntos. Vejamos o que diz Skliar:

respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se um processo psicolinguístico normal (SKLIAR, 1995, p. 16).

Quanto ao aspecto psicossocial, a integração da criança surda na comunidade ouvinte será satisfatória apenas se tiver um reconhecimento um tanto consistente com a sua comunidade; na situação oposta, tanto numa comunidade como na outra, ela terá dificuldades, demonstrando restrições sociais e linguísticas certas vezes que não podem ser retomadas. Considerando as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento dos surdos, Góes salienta:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que

sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÓES, 1996, p. 38).

Assim, as limitações cognitivas muitas vezes características dos surdos são produto da falta do acesso precoce à língua de sinais. Essa barreira traz grande influência em todo o seu desenvolvimento e principalmente no processo de construção da linguagem.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, Quadros (1997) considera que a proposta bilíngue entende a sua evolução fundamentada em técnicas de ensino de segundas línguas. Essas técnicas se devem às capacidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas perante suas experiências naturais com a Libras. Surge, então, uma grande dificuldade para o desenvolvimento psicossocial da criança surda, filha de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais e nunca tiveram contato com pessoas surdas.

Nesse caso, será muito difícil o ensino eficaz da língua portuguesa, pois a criança não nasce em um ambiente que possibilite o desenvolvimento de sua primeira língua, a Libras. Percebe-se que a dificuldade não é a criança ser surda, e sim uma dificuldade social, causando resultados que não podem ser revertidos na sua evolução caso não seja oferecida a ela a garantia de adquirir uma língua naturalmente.

Para a autora, é importante que a criança tenha contato com surdos adultos, pois a participação destes produz enormes benefícios numa proposta bilíngue. Desde que a criança entre na escola é fundamental que seja acolhida por um integrante próprio da sua comunidade cultural, social e linguística.

Dessa maneira, a criação de sua identidade passa a ser oportunizada, bem como iniciada a aquisição da sua língua natural. Esses benefícios são essenciais para o bom resultado da proposta bilíngue. Para que a linguagem e o pensamento da criança surda se desenvolvam, possibilitando, dessa forma, o ensino de uma segunda língua, torna-se necessário que a escola (ou outra instituição) propicie um ambiente adequado que facilite um domínio suficiente da língua portuguesa.

Em relação ao ensino da língua oral, Ferreira Brito (1995) afirma o seguinte:

A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a

forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a relação com a faceta interna da língua for enfatizada (FERREIRA BRITO, 1995, p. 15).

Segundo Quadros (1997), não basta limitar-se à forma oral sem tornar a expressão significativa. A forma oral ou espacial são formas externas da língua, enquanto os aspectos formais e do significado (aspecto do recurso linguístico) são internos, sem dependência de serem orais ou espaciais. Dessa forma, a finalidade é fazer com que as línguas externas sejam comunicadas por meio do aprimoramento das circunstâncias internas.

Implantar o bilinguismo numa escola em que haja alunos surdos, por si só, já se configura uma proposta desafiadora, pois depende de mudanças de práticas vindas de um modelo educacional que durou quase um século (as práticas oralistas). Atualmente, a educação bilíngue emerge num contexto de educação inclusiva que também não é tão simples. É fundamental que haja investimentos na formação de profissionais na área da Educação, tanto em relação à língua, quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, como também o estabelecimento do ambiente na escola para se trabalharem as duas línguas em questão.

4 Descrição do projeto

O sujeito da nossa pesquisa é do sexo feminino, então aluna do Curso de Pedagogia do IPTAN, que atualmente trabalha como Instrutora de Libras na rede pública do Estado de Minas Gerais, acompanhando alunos surdos do Ensino Fundamental. No início do projeto, quando estava ainda cursando o ensino superior, a mesma contava com 28 anos de idade. O projeto de acompanhamento do sujeito continua até o momento presente, na forma de encontros semanais com os autores deste trabalho para continuidade de aprendizado da língua portuguesa pela egressa da Instituição e aprofundamento em seus conhecimentos linguísticos.

A concepção de todo o trabalho encontra suporte em duas dicotomias fundamentais nos estudos da linguagem, que, embora tenham introduzido abordagens quase antagônicas na Linguística do século XX, complementam-se em relação aos seus aspectos gerais.

A primeira dicotomia sobre a qual nos apoiamos é apresentada através do par língua/fala, muito conhecido nos estudos da linguagem também na sua forma original francesa, *langue/parole* (SAUSSURE, 2013 [1913]). Trata-se de uma noção bastante ampla, detalhada em vários estudos pós-saussureanos, cujas aplicações conferiram ao idealizador o

epíteto de pai da Linguística contemporânea, dando início sistemático, no mundo inteiro, ao conhecido estruturalismo linguístico.

Segundo Saussure, existe uma dimensão da linguagem que se estende a todos os usuários, independentemente de sua classe social, nível de escolaridade, etc. e que corresponde a uma noção mais abstrata de “língua” – vale dizer, trata-se da noção geral que possuímos, por exemplo, quando se faz referência à língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, etc. É a noção que todos temos de língua, independente de vocabulários específicos por área, de modos de falar regionais, da ideia de erros e acertos. Trata-se da *langue*, uma concepção de língua que pode ser resumida pelas características gerais como ampla, abstrata e coletiva. (*op. cit.*)

Paralelamente a essa noção, no outro lado do polo dicotômico, posiciona-se a ideia da “fala”, não no seu sentido fonético ou fonológico (que se relaciona com a articulação vocal dos elementos mínimos da língua, que são os fonemas), mas num sentido individualizador sobre o conhecimento e a prática da linguagem. Diferentemente da *langue*, a *parole* pode ser caracterizada como mais restrita, concreta e particular, correspondendo ao *modus operandi* que um indivíduo realiza diante do conhecimento geral que ele possui sobre a língua. Nessa concepção saussureana de fala, portanto, encontramos aspectos de individualização linguística, atrelados à capacidade e desenvoltura do falante quando da manifestação real da linguagem. (*op. cit.*)

A outra dicotomia que fornece apoio ao nosso projeto é a que foi idealizada por Chomsky (1957), considerado o mentor do gerativismo linguístico. Segundo o estudioso, toda língua apresenta uma estrutura superficial (que é a língua manifestada na comunicação escrita ou oral, da maneira como nossos sentidos apreendem de imediato) e uma estrutura profunda, que se difere da superficial, regida por algumas regras universais, de caráter essencialmente mentalista. O par dicotômico proposto por Chomsky é formado por “competência” (*competence*) e “desempenho” (*performance*); aquela diz respeito à propensão e capacidade que os indivíduos possuem para a manifestação linguística, enquanto este se refere à prática efetiva da língua (*op. cit.*). O desempenho linguístico de um falante não é necessariamente correspondente à sua competência para a língua, pois depende de fatores variados que interferem no ato comunicativo. Entre um e outro elemento dessa dicotomia, entram em jogo, por exemplo, os aspectos da constituição fisiológica dos indivíduos, os estados emocionais, o contexto de produção do ato comunicativo e outros.

No caso de indivíduos surdos – sendo este o nosso foco da pesquisa – podemos afirmar, de uma maneira geral, que as vicissitudes de ordem fisiológica interferem

decisivamente no nível da “fala” saussureana, e não necessariamente no nível da “língua”. Em outras palavras, o indivíduo surdo é capaz de aprender toda a estrutura de uma língua, mas a concretização do ato comunicativo fica comprometida devido a fatores especialmente ligados à sua fisiologia.

Já em relação à dicotomia chomskyana, entendemos que os surdos são investidos de “competência” linguística; todavia, o seu “desempenho”, devido a fatores particularizantes já mencionados, muitas vezes fica aquém de sua capacidade comunicativa.

Voltando à pesquisa, na condição de professor e de intérprete da aluna, os autores deste artigo foram travando um contato mais próximo à mesma com o objetivo de compreender como ela concebia o funcionamento da língua portuguesa e que inter-relação ela estabelecia com a Libras, a fim de traçar para ela um roteiro de estudos que facilitasse a compreensão dos conteúdos ministrados no curso superior, em português.

Nesse tipo de contato, foram verificados vários aspectos de certa forma problemáticos em relação ao seu aprendizado linguístico geral: o nível de compreensão das ideias em língua portuguesa era muito baixo; todo o conteúdo assimilado pela aluna, não só no curso superior, mas nos níveis de ensino anteriormente frequentados por ela, compreendia praticamente o que lhe fora repassado pelos intérpretes que tivera, e não pelos professores responsáveis pelos conteúdos¹¹; a prática da escrita em português era toda baseada na lógica da estruturação frasal da Libras, com a ausência de conectivos, ordem alterada das palavras, etc.

Ainda antes das intervenções com a aluna, foi realizado um diagnóstico informal sobre os seus conhecimentos, dividido nos seguintes itens:

- i) conhecimentos linguísticos de português;
- ii) conhecimentos de mundo sobre questões gerais;
- iii) capacidade de leituras em português;
- iv) capacidade de elaboração de textos em português.

Para esse diagnóstico e outros mais formais planejados *a posteriori*, foi utilizada a seguinte escala de avaliação a respeito do desempenho da aluna: Insuficiente / Regular / Bom / Muito bom / Ótimo.

¹¹ Esse detalhe foi apresentado de forma muito marcada: os depoimentos da aluna levam a entender que a função dos professores que tivera nos vários níveis de ensino, em todos os conteúdos, fora praticamente nula; os intérpretes é que, de certa maneira, estudavam conteúdos e ensinavam à aluna. A função destes não era de intérpretes, e sim de professores. Com isso, a aluna assimilava muito superficialmente os conteúdos, que eram cobrados na forma de avaliações diferenciadas e que exigiam o simples esforço de copiar e colar trechos de textos, na maioria das vezes, sem nenhuma forma de elaboração cognitiva mais complexa.

No diagnóstico informal, constatou-se que, em todos os itens avaliados, a aluna se encontrava entre os níveis Insuficiente e Regular. Todavia, sentiu-se a necessidade de conferir maior caráter de formalidade para essa avaliação, inclusive para atividades futuras e aprofundamento na proposta de acompanhamento da mesma. A partir de então, foi acertada uma agenda de um encontro semanal com uma média de 90 minutos cada, para serem ministradas aulas particulares à aluna, de acordo com as necessidades específicas do seu caso, pelos autores deste trabalho.

A partir de alguns meses de contato com a mesma nesses encontros, foi realizada a primeira avaliação diagnóstica formal, no dia 16 de fevereiro de 2017, tendo-se obtido um percentual de 65% (sessenta e cinco por cento) de acertos em questões específicas de: utilização adequada de flexão do artigo definido, identificação de classes de palavras (substantivos e verbos), flexões verbais (passado, presente e futuro) e leitura e compreensão de texto.

Mais encontros presenciais foram realizados, e um novo teste foi aplicado no dia 27/04/2017, explorando-se os mesmos tipos de conhecimento da prova anterior, e o resultado obtido foi correspondente ao percentual de 82% (oitenta e dois por cento) de acertos. A variação de acertos entre essas duas avaliações foi a seguinte (relação: número de acertos / número total de questões):

- Utilização adequada do artigo definido: 16/20 para 17/20
- Identificação de classes de palavras: 06/11 para 07/11
- Flexões verbais: 01/06 para 05/06
- Leitura e compreensão de texto: 6,5/08 para 08/08

Com relação aos 2 primeiros itens (utilização adequada do artigo definido e identificação de classes de palavras), nota-se que a aluna permanece em níveis bem próximos nos dois momentos de avaliação. Houve uma melhora significativa no item de flexões verbais (recebendo a avaliação dos autores como “bom”) e de leitura e compreensão de textos (recebendo a avaliação dos autores como “muito bom”).

Esses resultados demonstram que a estratégia de acompanhamento individualizado da aluna, mesmo após a mesma ter concluído o ensino superior, mostra-se muito eficiente e efetiva, o que pode ser comprovado também pelos autores numa avaliação mais subjetiva, haja vista que, aos poucos, ela vai se familiarizando com termos próprios dos estudos da linguagem, praticamente de conhecimento nulo no início das intervenções.

5 Considerações finais

A proposta aqui apresentada refere-se a uma intervenção direta com uma aluna surda, na tentativa de que a mesma apresente níveis melhores de desempenho linguístico (utilizando-se aqui a aceção de Chomsky), ou que seja enriquecida em relação à sua fala (na concepção de Saussure). Trabalhamos também nos parâmetros estabelecidos em relação ao bilinguismo, considerando-se que o sujeito desta pesquisa possui a Libras como a sua primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, sendo que a aluna ainda carece de muitos conhecimentos básicos em relação a esta última.

De qualquer maneira, os resultados se mostram muito promissores, sinalizando que ainda há muito trabalho e pesquisa a serem realizados. Os resultados parciais que se revelaram em médio prazo sugerem a continuidade do projeto, bem como a expansão da proposta para outros alunos, especialmente os que apresentarem características próximas à da que se sujeitou à nossa proposta intervencionista.

Com base nesse projeto, seremos capazes de, num futuro próximo, propor alternativas mais concretas de outros trabalhos de intervenção com alunos surdos, seja dentro do ambiente escolar ou fora dos limites do mesmo. Talvez, dessa maneira, sejamos capazes de garantir um pouco mais dos direitos dos alunos surdos apregoados pela legislação vigente, sobre os quais fizemos aqui uma sucinta apresentação.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague / Paris, 1957.

BRASIL Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008, p. 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Portal Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.5, n.1, p. 65-80, 2009.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

MOORES, D. F. **Educating the deaf**: psychology, principles and practices. 4. ed. U.S.A.: Houghton Mifflin Company, 1996.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2013 [1913].

SKLIAR, C. B (Org.). **Educação e exclusão**: abordagem sócio antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1995.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights**. Mahwah: Erlbaum, 2000.

CAPÍTULO 4

A PROPOSTA INTERACIONISTA DA LEITURA E DA ESCRITA NO CONTEXTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Natália Elvira Sperandio

1 Introdução

A dificuldades de aprendizagem são concebidas como a incapacidade que alguns indivíduos possuem diante de novas situações, sendo que essas dificuldades podem ser desencadeadas por fatores diversos. Pensando, especificamente, nas dificuldades de aprendizagem apresentadas no âmbito da leitura e da escrita, o presente capítulo tem como propósito promover uma breve discussão sobre a forma pela qual as perspectivas interacionistas de leitura e escrita podem auxiliar os professores tanto na fase de diagnóstico dessas dificuldades quanto na proposta de atividades que visa respostas satisfatórias para essas dificuldades, fazendo com que os alunos consigam superá-las.

Para isso, adotaremos como método de pesquisa a revisão bibliográfica, tendo como base algumas propostas teóricas dedicadas ao assunto em questão. Como resultado de nossa discussão, propomos que apenas um ensino contextualizado, que considere as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, terá um resultado efetivo. Ensino que poderá ser alcançado por meio da proposta interacionista, pois, por meio dessa, o docente será capaz de promover atividades de leitura e escrita que envolvam ativamente o aluno, podendo escolher os gêneros textuais de acordo com as dificuldades apresentadas, fazendo com que a leitura e escrita sejam atividades de análise e reflexão da língua e não mera memorização. Para isso, o aluno deve ser convidado, incentivado, a ler e escrever, situação que acontecerá apenas com a utilização de textos reais, que circulam no ambiente no qual os estudantes estão inseridos.

2 Apontando as dificuldades de aprendizagem

É muito comum, enquanto professores, nos depararmos com situações, resultantes de certas ações de nossos alunos, que nos conduzem rapidamente a uma certa rotulação. Por exemplo, se temos em sala de aula alunos tímidos, hiperativos, que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, que não entregam as atividades em dia ou que possuem um número alto de faltas; são automaticamente rotulados como “não cooperativo”, “inteligente, mas disperso”, “tímido (a)”, “desperdício de tempo”, “preguiçosos”, “sonolentos”, dentre

outros. O que, em muitas das vezes, não se percebe é que esses discentes na verdade possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Mas em que consiste essa dificuldade? Como ela é definida? Essa é concebida como problemas neurológicos que afetam diretamente a capacidade do cérebro de recordar, compreender ou transferir informações. Para Fonseca (1995), as dificuldades de aprendizado podem ser definidas como um termo geral aplicável a um homogêneo grupo de desordens que se manifestam por meio de dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão dos processos aditivos, da leitura, escrita e raciocínio matemático.

Destacamos que o principal aspecto a ser considerado é que essa dificuldade não se refere a um distúrbio apenas, podendo abranger um grande domínio de problemas que pode afetar diretamente diferentes áreas do desempenho acadêmico. Smith e Strick (2001) afirmam que, mesmo essa dificuldade podendo afetar qualquer área do funcionamento cerebral, há algumas deficiências mais recorrentes na área acadêmica, sendo elas: percepção visual, processamento da linguagem, habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar atenção.

As autoras também afirmam que, devido ao fato dessas dificuldades estarem associadas a determinados comportamentos, torna-se difícil identificar qual o tipo de dificuldade enfrentado pelo aluno, sendo o comportamento mais comum a hiperatividade. Além desse, podemos encontrar: fraco alcance de atenção (quando o aluno deixa de desenvolver suas atividades por se distrair facilmente), dificuldade para seguir instruções (alunos que, mesmo perante tarefas simples, necessitam de instruções repetidas), imaturidade social (discentes que se comportam com uma idade inferior a sua), dificuldade com a conversação (a criança não consegue encontrar a palavra certa em suas comunicações diárias), inflexibilidade (o aluno é resistente em não aceitar a ajuda de outras pessoas), fraco planejamento e habilidades organizacionais (a criança sempre chega atrasada ou despreparada, não conseguindo organizar suas atividades), distração (quando a criança perde a lição e outros objetos, não consegue se lembrar de suas atividades), falta de destreza (quando ocorre a falta de coordenação) e falta de controle dos impulsos (a criança verbaliza sem ao menos pensar, toca em tudo, interrompe abruptamente os diálogos) (SMITH; STRICK, 2001).

O grande problema reside no fato de que, quando não diagnosticado essas dificuldades, grande parte dos discentes passa a se tornar frustrado, sem interesse, sem vontade de continuar seu processo de aprendizagem; pois acreditam não possuir inteligência ou capacidade de aprender, julgando como desnecessária a ajuda de qualquer tipo de

profissional. Como resultado temos dois caminhos: em algumas situações expõem de forma violenta essa frustração, chegando em alguns casos até a agressão física, em outras há o isolamento, a solidão.

Mas como lidar com essa questão? Primeiramente, devemos ter em mente de que, apesar de ter uma base biológica, será o ambiente no qual a criança está inserida que determinará a gravidade do impacto da dificuldade. O que implica dizer que o desenvolvimento individual da criança será afetado pela família, escola e pelo ambiente da comunidade a qual é membro. Logo, o desenvolvimento intelectual e seu potencial para a aprendizagem sofrem profundas interferências do ambiente doméstico e escolar.

Acreditamos não ser difícil vislumbrarmos, enquanto educadores, esse tipo de situação, já que é fácil percebermos que aquelas crianças e jovens que são constantemente instigadas, que recebem incentivos, são aquelas que possuem um maior desenvolvimento. Por outro lado, aquelas crianças que ou não recebem esse mesmo tipo de incentivo, ou são privadas de um ambiente de aprendizagem estimulante, acabam tendo um desenvolvimento mais lento, com maiores dificuldades.

Indo ao encontro do apontado, temos a opinião de Garcia (1998) que aponta que por muitos anos acreditava-se que as dificuldades de aprendizagem decorriam apenas de algum tipo de lesão cerebral. Para o autor, hoje já se constata que grande parte das crianças que enfrentam esse tipo de dificuldade não possui histórico algum de lesão. Portanto, podemos inferir que, por um lado, não há a mera associação entre dificuldades de aprendizagem e algum tipo de lesão cerebral, e, por outro lado, que, mesmo em situações em que essas dificuldades sejam decorrentes de algum tipo de lesão permanente, elas pode ser melhoradas, por meio de um trabalho efetivo entre os educadores e os pais.

Dessa forma, apesar das dificuldades de aprendizagem serem resultados de algum tipo de dano fisiológico, sua extensão é decidida pelo ambiente no qual a criança se encontra. O que implica dizermos que as condições estabelecidas em casa ou na escola podem fazer a diferença entre uma deficiência leve e um problema de incapacidade total. Assim, para uma compreensão mais ampla das dificuldades de aprendizagem torna-se necessário trazermos para o debate os ambientes doméstico e escolar da criança.

Em relação ao ambiente doméstico, pode-se afirmar que um ambiente encorajador, estimulante, acaba afetando a forma pela qual as crianças se comportam na escola, fazendo com que essas tenham um comportamento mais adaptável, com atitudes mais positivas tanto sobre si mesmas quanto sobre a aprendizagem. Por outro lado, quando as crianças estão expostas a um ambiente em que os responsáveis não zelam pela sua nutrição, que não

dominam bem o idioma, que não conseguem oferecer aos filhos os materiais necessários, que vivem passando por algum tipo de *stress* emocional, acabam influenciando de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo as chances de se ultrapassar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

Em relação ao ambiente escolar, deve-se inferir que não basta apenas as crianças terem a capacidade de aprender, ou seja, serem capazes de desenvolver o seu progresso intelectual, mas também deve ser a elas oferecidas oportunidades adequadas para esse progresso. Assim, se essa oportunidade não é garantida pelo sistema educacional, mesmo aqueles alunos que não apresentam nenhum tipo de dificuldade, não têm suas capacidades desenvolvidas plenamente. Sabemos, através de experiências diretas ou indiretas, que muitas das vezes a realidade vivenciada pelos docentes não é das mais favoráveis, com salas de aulas lotadas, com uma carreira sobrecarregada, com pouco treino ou materiais didáticos adequados, fatores que afetam diretamente sua prática pedagógica.

Todavia, será que há alguns tipos de dificuldades de aprendizagem mais comuns que outros? De acordo com Smith e Strick (2001) sim. Para as autoras, as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem sofrem de uma triste combinação: além de terem suas fraquezas mais pronunciadas, elas se fazem presentes em áreas que irão prejudicá-las na aquisição básica de leitura, escrita e matemática. Por isso, essas crianças acabam tendo dificuldades em áreas básicas presentes no processamento da informação, a saber: atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular.

Como nosso objetivo é abordar as dificuldades de aprendizagem no contexto da leitura e da escrita, daremos destaque, neste momento, ao processamento de linguagem. Smith e Strick (2001) advogam que esse processamento é o que mais afeta as crianças que são diagnósticas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Esse processamento engloba crianças que enfrentam problemas com qualquer aspecto da linguagem, desde ouvir corretamente as palavras até a comunicação, sendo que essas dificuldades têm início na palavra falada e acaba interferindo, futuramente, nos processos de leitura e escrita que serão desenvolvidos no ambiente escolar. Apresentamos abaixo um quadro, proposto por Smith e Strick (2001), que exemplifica alguns sintomas, na área da leitura e da escrita, que se fazem presentes na deficiência de processamento de linguagem:

Escrita:

- as tarefas escritas são curtas ou incompletas, freqüentemente, caracterizadas por sentenças breves, vocabulário limitado;
- persistem problemas com a gramática;
- erros bizarros de ortografia (não-fonéticos); o estudante pode ser incapaz de decifrar a própria escrita;
- idéias nas tarefas escritas são mal-organizadas, não logicamente apresentadas;
- pouco desenvolvimento do tema; os estudantes estão mais propensos a escrever listas rápidas de pontos ou eventos do que a oferecer detalhes ou desenvolver idéias, personagens ou trama;
- em testes, é mais bem-sucedido em questões de múltipla escolha do que em ensaios ou preenchimento de espaços em branco.

Leitura:

- atrasos significativos para aprender a ler;
- dificuldade na citação de nomes de letras;
- problemas para associar letras a sons, discriminar os sons nas palavras, mesclar sons para formar palavras;
- dificuldade para analisar seqüências de sons; erros freqüentes de seqüência (como ler “sabe” como “base”);
- tenta “adivinhar” palavras estranhas, ao invés de usar habilidades de análise da palavra;
- lê muito lentamente. A leitura oral deteriora-se após algumas sentenças (devido ao declínio na capacidade para recuperar rapidamente sons da memória);
- a compreensão para o que está sendo lido é consistentemente fraca ou deteriora-se, quando as sentenças se tornam mais longas e mais complexas;
- fraca retenção de novas palavras no vocabulário;
- antipatiza com a leitura, evitando-a.

Quadro 1. Sintomas relacionados às dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e da escrita (Fonte: Smith e Strick, 2001, p. 49-50)

Para compreendermos melhor essas dificuldades de aprendizagem presentes no campo dos processos de leitura e de escrita, torna-se necessário voltarmos nosso olhar para a forma pela qual esses processos foram e são hoje concebidos. Questão que será abordada na próxima seção.

3 Abordando a leitura e a escrita: da perspectiva tradicional à interacionista

Antes de continuarmos nosso debate sobre as dificuldades de aprendizagem, julgamos necessário apresentarmos a forma pela qual a leitura e a escrita foram e são concebidas, já que nosso objetivo no presente trabalho é vislumbrarmos as dificuldades de aprendizagem nesse campo de estudo.

Primeiramente, é necessário compreendermos a forma pela qual a leitura e a escrita eram conceitualizadas e o reflexo desse conceito nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Como sabemos, a leitura era vista ou como atividade de captação das ideias do autor do texto, ou como mera decodificação dos itens linguísticos. Para Koch e Elias

(2012), no primeiro caso, tínhamos o foco no autor do texto, com a língua sendo concebida como representação do pensamento do autor, o sujeito como psicológico, individual, dono de suas ações, e o sentido como estando vinculado a esse sujeito, a suas ideias. Por outro lado, no segundo caso, o foco da leitura estaria no texto, a língua vista como estrutura, o sujeito assujeitado pelo sistema e o sentido estaria no próprio texto. Nessas duas concepções, o leitor é passivo, já que realiza uma atividade apenas de reconhecimento, de reprodução.

Como reflexo dessas concepções, tínhamos um trabalho com a leitura que não ultrapassava a superfície textual, não havendo lugar para os processos de inferência. E como objeto de ensino utilizava-se fragmentos textuais, frases soltas, descontextualizadas.

No entanto, nos estudos atuais, embasados na perspectiva interacionista, a leitura passou a ser concebida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido. Nesse ambiente, temos uma perspectiva dialógica da linguagem, os sujeitos são atores/construtores sociais, ativos, que se constroem e são construídos no próprio texto, fazendo com que o sentido seja fruto da relação entre texto-sujeitos. Nesse contexto, o docente passa a fazer uso de diferentes gêneros textuais, com um trabalho que vai além da superfície textual, abrindo espaço para os pressupostos e subentendidos, buscando textos que realmente façam sentido para os alunos, que despertem os seus interesses.

Trajetória semelhante percorrida pela escrita, antes concebida ou como correspondência direta com as regras gramaticas (tinha-se como pressuposto que apenas sabia escrever quem dominava bem as regras gramaticas propostas pela gramática normativa tradicional), ou como atividade por meio da qual um determinado sujeito expressa seus pensamentos, suas intenções, sem considerar os conhecimentos do leitor ou suas próprias intenções. No entanto, as pesquisas atuais desconsideram essas visões, considerando que a escrita, da mesma forma que a leitura, é uma atividade que envolve a mobilização de várias estratégias, o que implica dizer que ao escrever o produtor deve considerar: o que será escrito, o seu leitor, ler o que foi escrito, reler, até mesmo, reescrever. Para Koch e Elias (2013), passou-se a ter espaço para os implícitos que serão detectados ao se considerar o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Com essa nova perspectiva de escrita, o docente passa a ter a oportunidade de fazer um trabalho intenso com seus alunos, demonstrando a importância de se considerar todos os elementos extralinguísticos nesse processo (para quem, onde, quando), um trabalho que vai além da escrita, envolvendo também a reescrita.

Questão também compartilhada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quando afirmam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1997, p.69).

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1997, p. 75-76).

Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa promover práticas pedagógicas que contemplem a leitura e a escrita por meio dessa perspectiva interacionista, que conceba os alunos enquanto sujeitos ativos na construção de sentido. Para isso, advoga-se a favor de um ensino que tenha como objeto de trabalho os mais variados tipos de gêneros textuais, pois apenas assim seremos capazes de alcançar nosso objetivo que é desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Ou seja, deixa-se de lado as frases soltas, os fragmentos descontextualizados, e aborda-se textos completos que fazem parte do cotidiano dos alunos, apenas assim teremos um ensino significativo.

No entanto, de que forma esses processos de leitura e escrita podem nos ajudar a lidar com as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos? De acordo com Weisz (2006), ao relacionarmos dificuldades de aprendizagem à escrita e à leitura, devemos ter em mente que a alfabetização não se caracteriza apenas como simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados que o aluno, utilizando uma metáfora, como uma folha em branco, simplesmente absorve. Ao contrário, o conhecimento é construído ativamente, sendo a criança ao mesmo tempo usuária e produtora da língua.

Para que essa concepção vigore, o docente de língua materna deve ter em mente que a criança, ao adentrar no contexto escolar, já fala a língua. Assim, cabe a escola promover situações de aprendizagem contextualizadas, significativas, que possibilitem ao discente autonomia. É nesse contexto que ganha sentido as concepções interacionistas de leitura e

escrita apresentadas, pois apenas com essa abordagem o professor será capaz de sair daquela perspectiva tradicional, apoiada em atividades descontextualizadas, em fragmentos textuais, para que seja capaz de desenvolver atividades significativas.

Mas como utilizar essa perspectiva de leitura e escrita interacionista no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que essa perspectiva interacionista possa ser utilizada já na fase do diagnóstico. Isto é, como afirma Weisz (2006), durante a realização do diagnóstico psicopedagógico deve-se escolher atividades que realmente façam sentido, que tenham significado para o aluno. Logo, cabe ao professor, já nos momentos iniciais de sua prática, adotar como objeto de ensino textos variados, dependendo do contexto, do nível de conhecimento, em que se encontra o seu aluno, para que possa identificar quais as dificuldades de aprendizagem, relacionadas à leitura e à escrita, que seu aluno possui.

Todavia, essa perspectiva de leitura e escrita não deve ser abordada apenas na fase de diagnóstico, devendo permear todo o processo de ensino e aprendizagem do professor. Isto é, acreditamos que ao trabalhar com textos reais, ao estimular seus alunos durante a leitura, buscando compreender não apenas o que está explícito no texto, ao promover um ensino de escrita que ultrapasse a mera codificação linguística, fazendo com que os alunos leiam o que escreveram, fazendo-os reescrever quando necessário; o docente irá promover um ensino estimulante, um ensino que valoriza os seus alunos e os seus conhecimentos.

Para tal, o docente deve ter consciência de quais habilidades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas em cada ano escolar, pois essas habilidades irão afetar de forma direta os gêneros textuais mais adequados para cada atividade. A seguir fazemos uma breve apresentação, pautada nos estudos de Smith e Strick (2001), das habilidades esperadas em cada série de ensino:

Habilidades da leitura:

- Pré-escola: reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto, de palavras que são observadas com frequência, associação de letras com sons, combinação de palavras com imagens, interpretação de histórias com gravuras, dentre outras;
- Primeira série: identificação de consoantes, encontro vocálicos e dígrafos consonantais, maior capacidade na divisão de palavras, capacidade de reconhecimento de ideia central, causa e efeito, autor, título, sumário de uma história;
- Segunda série: domínio de habilidades fonéticas, lê palavras não conhecidas, identificar palavras por meio do contexto, passar a ter consciência na separação de palavras, prefixos e sufixos; avaliar informações, utilizar a biblioteca e dicionários;

- Terceira série: o foco da leitura vai da decodificação para a compreensão, habilidade na interpretação de palavras, aumento na velocidade de leitura, relaciona o conhecimento anterior com a leitura que se está fazendo, reconhece a função do texto, lê para ter conhecimento e para recreação;
- Quarta série: começa a desenvolver diferentes tipos de leitura dependendo da finalidade, utiliza referências, aprecia o ponto de vista do autor, dentre outros;
- Quinta série: consegue fazer generalizações, reconhecer temas, referências, produz dialogismos;
- Ensino médio: compreende paradoxos, os mais variados tipos de figuras de linguagem, os mais variados gêneros textuais, como propagandas.

Habilidades de escrita:

- Pré-escola: capacidade de segurar o lápis; de traçar, copiar e escrever letras; e escrever histórias curtas;
- Primeira série: utiliza a ortografia tradicional, começa a escrever pequenos gêneros textuais;
- Segunda série: escreve letras legíveis, começa a associar orações com pequenos parágrafos, começa a utilizar a letra cursiva;
- Terceira série: escreve tanto cursivamente quanto por extenso, combina sentenças curtas com maiores, acrescenta vírgulas em sua escrita, faz entradas de parágrafos e consegue revisar textos próprios e de outros;
- Quarta série: passa a ter a capacidade de planejar, escrever e revisar; evita sentenças fragmentadas;
- Quinta série: produz sentenças variadas, usa sujeitos compostos e predicados, escreve diálogos, usa aspas, escreve a partir de um esboço;
- Ensino médio: evita prolixidade e repetições, utiliza sentenças complexas, usa diferentes fontes, faz uma bibliografia, dentre outras.

Logo, essas habilidades, que se diferenciam e que vão aos poucos aumentando a complexidade da leitura e escrita, devem ser levadas em consideração pelo docente para que possa tanto identificar quanto abordar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

4 Considerações Finais

Buscamos neste trabalho tentar compreender um pouco mais sobre as dificuldades de aprendizagem, dando destaque para aquelas direcionadas aos processos de leitura e escrita. Para tal, fizemos uma breve apresentação do conceito dessas dificuldades, apontando a forma

pela qual essas podem ser determinadas tanto pelo ambiente escolar quanto pelo ambiente familiar. Em um segundo momento, nos atemos aos conceitos de leitura e escrita disponibilizados pela perspectiva interacionista, demonstrando de que forma esses conceitos podem interferir em nossas práticas pedagógicas.

Como fruto de nossas discussões, podemos concluir que a perspectiva interacionista de leitura e escrita é a mais adequada para um trabalho produtivo em sala de aula. Perspectiva que ajudará o docente desde o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de seus alunos até o desenvolvimento de atividades que irão auxiliá-lo em propostas de atividades que atenderão as necessidades desses alunos que enfrentam algum tipo de dificuldade. Ou seja, se nossos alunos estão dispersos, tem alguma dificuldade com a escrita de algumas palavras, com a leitura de alguns textos, por que não passamos a abordar a leitura e escrita por meio de gêneros textuais específicos que nos possibilitem a abordagem dessas dificuldades? Por que ficarmos presos em textos que não fazem sentido para nossos discentes, que não permitem um trabalho mais efetivo, produtivo; em vez de trazermos para a sala aqueles que eles dominam e já conhecem?

Acreditamos que apenas dessa forma, com um trabalho que pode ir além da sala de aula, que envolva também os pais e responsáveis (por que não trazê-los para nossas atividades, como, por exemplo, nos auxiliando nas escolhas dos textos preferidos de seus filhos) que seremos, enquanto professores, capazes de identificarmos as necessidades de nossos alunos e ajudá-los a superá-las. Somente assim iremos ir além das rotulações e poderemos encarar de frente os problemas vivenciados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, J. N. *Manual de Dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAPÍTULO 5

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS

Rita Laura Avelino Cavalcante

Marise Maria Santana da Rocha

José Elenito Teixeira Moraes

1 Introdução

A compreensão do ser humano acerca do ambiente no qual está imerso constitui uma das necessidades para sua sobrevivência. Desde a manifestação de desejos até o reportar sobre a significação de mundo, a linguagem oral, a escrita e a matemática está presente, mediando as relações com o ambiente. Se viver em sociedade é estar imbuído de sua lógica simbólica, com seus códigos e papéis sociais, é necessário certo domínio de tais códigos e funções para o exercício da comunicação e vivência efetiva.

Segundo Buckley & Bird (2005, p. 33), para todas as crianças (independentemente de possuir desenvolvimento típico), aprender a falar é um processo complexo que inclui muitas habilidades novas, influenciadas por diversas oportunidades de aprendizagem que ocorre ao longo de vários anos. Para haver competência comunicacional, ao expressar-se pela linguagem, a criança precisa conhecer as palavras e as normas gramaticais necessárias para expressar seus pensamentos em linguagem falada (conhecimento da linguagem), deve ser capaz de produzir sons e palavras de forma clara para que a linguagem torne inteligível (fala) e necessita saber como conduzir uma conversação de maneira eficaz (habilidade para comunicação interativa). Para as crianças com desenvolvimento atípico, ou que possuem características que as tornam especiais, tais dificuldades são maiores e, por isso, requerem maior atenção por parte de professores e pais.

Para Halliday (1978), a língua é um produto social utilizado como meio de comunicação entre os seres humanos que vivem em sociedade. Os sistemas social e linguístico estão em permanente interação, influenciando um ao outro. Não é somente a organização interna do sistema que explica o funcionamento da língua. O sistema provê todos os elementos necessários para que possa ser utilizado em situações concretas por falantes concretos, apresentando a língua de modo sistêmico-funcional. O sistema linguístico é

composto por um conjunto de subsistemas entre os quais existe um que se encarrega de delinear os usos sociais da língua e este subsistema, por sua vez, será representado pelo sistema social. A escola, enquanto espaço de produção de conhecimento, é chamada a participar na construção de habilidades linguísticas e matemáticas a fim de formar cidadãos aptos a atuarem no meio social.

Para Derrida (1994, p. 91-92) “se a escritura completa a constituição dos objetos ideais, ela o faz enquanto escrita fonética: ela vem fixar, inscrever, registrar, encarnar uma palavra já pronta”. Por outro lado, com o desenvolvimento da escrita e a proposta de universalização do letramento na atualidade, há a necessidade de analisar o uso de outros códigos semióticos para a efetividade comunicacional, como a escrita, a pintura, os números, etc.

Segundo Poker (2007, p. 169), “a cada ano mais e mais crianças não atingem os objetivos curriculares da série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com dificuldades de aprendizagem”. Apresenta-se como um dos maiores desafios da escola de nome inclusiva que se instaurou no Brasil a partir de 1990. Essa mudança de paradigma deu-se em termos conceituais, com o uso da terminologia necessidades educacionais especiais, mas pouco repercutiu na prática pedagógica. A escola inclusiva passou a ter a obrigação de aceitar esse alunado, mas ainda está distante do alcance de uma educação que seja, de fato, inclusiva e democrática.

Em relação aos alunos com necessidades especiais, os docentes ao se depararem com eles muitas vezes não se sentem preparados para agir. Comumente, conduzem tais alunos para avaliação e para atendimentos por especialistas da área da saúde. Por conjecturarem a presença de algum distúrbio neurológico ou cognitivo, os docentes não se sentem responsáveis pela sua aprendizagem e transferem a responsabilidade a outros agentes sociais.

Não estamos afirmando que as dificuldades de aprendizagem inexistem, mas frisamos que podem ter um diagnóstico equivocado, por isso nesse capítulo tentamos demonstrar quais são as suas características e condições de emergência. Esperamos com isso contribuir para o debate sobre a existência de um segundo problema na educação especial: a “dificuldade de ensinagem”. Mas, afinal, quais são as principais dificuldades de aprendizagem encontradas entre esses alunos? É o que trataremos de explicitar nos tópicos subsequentes.

2 Sobre a aprendizagem e as suas dificuldades

Numa situação de aprendizagem formal, segundo Coll e Bolea (1996), torna-se sempre necessário um retorno às habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo, pois com base nessas habilidades é que os demais conhecimentos serão construídos posteriormente.

Como essa aprendizagem fundamenta-se num processo neuromaturacional, naturalmente o aprendizado adquirido na escola traduz-se no ato de aprender como uma evolução normal. Nesse sentido, o processo de escolarização supõe determinadas competências que se apresentam como pré-requisitos para que se ocorra efetivamente a aprendizagem. E são essas competências que servirão, em algum momento, como parâmetro para a avaliação tanto dos alunos tidos como regulares, quanto para aqueles diagnosticados como especiais, ou seja, com habilidades diferenciadas

Neste caso, do aluno especial, o seu desempenho escolar, seja a partir de uma análise quantitativa ou qualitativa, tem sido medido a partir da capacidade que a criança tem para acompanhar os conteúdos propostos pela escola.

Outras habilidades, como informação verbal, habilidades intelectuais (discriminação, formulação de conceitos, seguimento de regras), estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras apresentam-se como fundamentais, segundo Brasil e Coll (1996) nesse processo de aprendizagem escolar.

Segundo Paín (1985) as condições externas e internas são fatores que influenciam para que a aprendizagem ocorra. As externas expressam-se na quantidade e qualidade dos estímulos externos (ambientais) que o indivíduo recebe. Se o meio social e familiar de convívio da criança for precário ou inadequado para o brincar; se a sua família não se constitui a partir de uma estrutura organizada, não havendo diálogo entre seus membros e, portanto, não favorecendo a circulação das informações; se a escola não respeitar limites e possibilidades de seus alunos, não proporcionar um bom relacionamento entre os mesmos, não selecionar bem a sua metodologia ou utilizar adequados recursos didáticos, todos estes fatores, associados ou isolados, poderão gerar algum tipo de problema de aprendizagem.

Quanto às condições internas que podem influenciar no processo de aprendizagem vale ressaltar aquelas relacionadas ao corpo, ao organismo do aluno, quais sejam: a infraestrutura neurofisiológica, as condições cognitivas e a dinâmica do comportamento do indivíduo. Incluem-se nessas condições internas: a inteligência, as aptidões, os estilos de aprender, as características de personalidade, entre outras.

Tendo em vista essas condições, determinar dificuldades de aprendizagem e as formas de saná-las, na vida escolar seja de alunos “regulares” ou especiais torna-se bastante difícil. Para Suehiro (2006) as dificuldades de aprendizagem se constituem em uma das áreas mais

complexas de se conceituar, considerando-se a variedade de teorias, modelos e definições. Já para Curi (2002), essa complexidade associada à realidade educacional brasileira, torna-se um grande desafio não só para os que fazem parte do sistema educacional, mas para a sociedade como um todo.

Considerando essa complexidade na caracterização das dificuldades de aprendizagem, há que se fazer uma distinção importante, pois temos alunos, especiais ou não, que apresentam dificuldades de aprendizagem gerais na maioria dos conteúdos escolares, como temos também alunos que só apresentam dificuldade numa área específica, na linguagem oral ou na escrita, por exemplo, denominando-se dificuldade de aprendizagem específica.

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), quando uma criança apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem e recebe, a tempo, o atendimento adequado de profissionais de saúde e da educação e, paralelamente, tem o acompanhamento da família, poderá obter êxito nos resultados escolares.

Analisaremos, a seguir, alguns tipos de dificuldades de aprendizagem específicas que traduzem-se em problemas no desempenho escolar dos alunos, principalmente dos alunos especiais.

3 Dificuldades de aprendizagem na linguagem oral

O processo de alfabetização envolve competências diversas e necessárias ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e deve levar em conta aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que traduzem-se em habilidades cognitivas e motoras bem complexas, que vão desde o uso e a manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita e capacidade de decifração, ao transformar sinais gráficos em sons, com maior ou menor nível de fluência, até a capacidade de escrita e leitura de palavras e sentenças ou até mesmo a compreensão de pequenos textos.

Espera-se que a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, já domine a linguagem oral, sendo capaz de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com relativa tranquilidade. Porém, em alunos especiais, o início desse processo tem se mostrado mais complexo, exigindo, por parte dos educadores um cuidado maior no preparo e desenvolvimento das atividades didáticas.

De acordo com Vigotsky (1984), o domínio da escrita é o resultado de um longo processo de organização da capacidade de simbolizar, ou seja, é o resultado do desenvolvimento da linguagem/fala, que permeia a construção de gestos significativos, brincadeira de faz-de-conta, do desenho até chegar a escrita propriamente dita. Sendo

assim, ao se analisar as dificuldades da linguagem escrita, necessariamente, serão analisadas as dificuldades da linguagem oral/falada.

Algumas alterações de origem neurológica ou não podem aparecer no desenvolvimento da linguagem oral em crianças especiais, traduzindo-se em dificuldades na aprendizagem escolar. Sobre essas alterações trataremos neste capítulo, mas vamos nos limitar a nossa análise em torno apenas das seguintes: **Atrasos de Linguagem** (aquisição tardia da linguagem que pode ter como conseqüências algumas dificuldades na organização fonológica, morfológica, sintática e semântica); **Disfemia** (perturbação na integração e/ou organização da linguagem que altera o ritmo da expressão oral); **Dispraxia** (o sujeito não consegue fazer o planejamento motor para produzir a fala, apesar dos músculos estarem preservados); **Afasia** (perda da capacidade de compreender e/ou expressar-se pela linguagem oral em conseqüência de lesão neurológica central específica); **Disartria** (disfunção de ordem neurológica ou motora que afeta órgãos da fala); **Dislalia** (má pronúncia das palavras com omissão, troca ou distorção de fonemas); **Disfonia** (dificuldade na emissão vocal que impede a articulação normal da fala); **Disglossia** (alterações nos órgãos da fala que compromete a emissão normal dos sons).

3.1 ATRASO DA LINGUAGEM

O atraso de linguagem constitui-se na ausência da linguagem ou de um desenvolvimento abaixo do esperado, no período em que ela deveria, normalmente, ocorrer. Esse atraso caracteriza-se como uma dificuldade da criança em seguir uma provável trajetória na aquisição da linguagem oral, da forma como se daria entre a maioria das crianças, cometendo erros geralmente preocupantes como a omissão, a substituição e até mesmo a distorção de determinados sons emitidos. Pode apresentar, ainda, um vocabulário restrito, o uso dos artigos e das preposições de forma incorreta e articulação dos tempos verbais de forma inadequada.

De acordo com uma maior presença e maior intensidade de fatores socioeducativos ou biológicos, isolados ou associados, pode ocorrer um agravamento do atraso na linguagem. Não é raro encontrar-se crianças com atraso de linguagem, em decorrência orgânica, apresentando outras dificuldades ou transtornos de natureza comportamental como déficit de atenção e memória, hiperatividade, problemas articulatórios ou até mesmo dificuldades no campo afetivo e social.

Capovilla "Capovilla (1997), afirmam que o atraso de linguagem tem sido o problema de desenvolvimento mais comum em alunos da pré-escolares, podendo o mesmo estar relacionado com outras dificuldades de aprendizagem na escolarização, posteriormente.

3.2 DISPRAXIA

A Dispraxia, também chamada de Apraxia da fala indicam uma desordem de caráter neurológico, que interfere na produção dos sons da fala seja na emissão de sílabas ou palavras. Esta dificuldade geralmente é causada por uma pequena lesão ou falta de desenvolvimento na zona motora do cérebro responsável pela programação dos movimentos dos órgãos articulatórios. Sendo assim, a dificuldade ou incapacidade para executar movimentos, de forma natural, não havendo alterações de ordem motora elementar, problemas de compreensão ou cognitivo, caracteriza-se como Dispraxia.

Na Dispraxia da fala, a criança não consegue controlar os erros na articulação, pois os mesmos não dependem de sua vontade. Ela poderá produzir um som ou uma palavra e não ser capaz, em seguida, de repeti-la da mesma forma novamente. E isto pode gerar forte frustração, tanto para ela quanto para aqueles com quem necessita comunicar-se.

Quando ocorre uma dispraxia ou apraxia da fala, normalmente há outra dificuldade associada a ela, como por exemplo atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldade auditiva ou dificuldades cognitivas.

Nesses casos, a capacidade receptiva ou de compreender seus interlocutores é muito maior do que a capacidade de expressar-se oralmente. Normalmente a pessoa entende tudo, mas tem uma fala confusa ou acaba se mantendo muito calada, devido à quantidade e a qualidade dos sons que ela emite ou pronuncia, sua expressão oral é limitada e acompanhada por gestos, dramatizações ou até mesmo por desenho. Assim, desde os seus primeiros anos de vida, desenvolve um elaborado código não verbal ou gestual que facilite a sua comunicação.

3.3 DISFEMIA

A Disfemia, também conhecida como Gagueira, constitui-se em uma dificuldade ou transtorno na fluência da expressão verbal. Ela é caracterizada por interrupções, geralmente bruscas na fala, que traduzem-se em falhas e, conseqüentemente, alterações no discurso. Essas interrupções, necessariamente estão ligadas a outros fatores que afetam a funcionalidade da coordenação fono-respiratória e do tônus muscular na fono-articulação. Geralmente está associada a fatores de ordem psicológica que tendem a tornar mais difícil o seu tratamento.

No entanto, uma forma fisiológica da gagueira, caracterizada com paradas no discurso ou repetições de vocábulos pode aparecer em crianças no período de aquisição da linguagem, sem que isso se torne necessariamente um bloqueio, desde que não persista. Caso venha acompanhada de outras anormalidade, tais como ansiedade, frases não concluídas ou fala restrita, torna-se uma questão para se dar maior atenção.

A disfemia ou gagueira tende a diminuir na adolescência, mas requer atenção especial e tratamento com psicoterapeuta e fonoaudiólogo, pois dificilmente desaparecerá espontaneamente.

3.4 AFASIA

A afasia é considerada um grave transtorno de linguagem e constitui-se pelo não aparecimento da mesma. Ela pode ser confundida com o atraso de linguagem, pois apresentam semelhança em alguns aspectos. A afasia pode ser congênita e atraso de linguagem, pois essas patologias se assemelham em alguns aspectos.

O que é necessário se observar para que não ocorra uma confusão no momento do diagnóstico é que as crianças tidas como afásicas não passam pelas etapas normais do desenvolvimento da linguagem, pelas quais as crianças com atraso de linguagem passam.

Além disso, nas afasias ocorrem problemas na compreensão da fala e há muito pouca ou até nenhuma expressão, enquanto que no atraso de linguagem esta compreensão geralmente está garantida, mas com apresenta-se um comprometimento maior da expressão.

3.5 DISARTRIA

A disartria apresenta-se como transtorno da expressão verbal e pode ter como causa um distúrbio neurológico, uma doença como encefalite ou lesão vascular, ou até mesmo o uso de drogas em excesso.

A criança com disartria tende a apresentar disfunções motoras da respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia. As alterações de ordem psicológica não estão incluídas nesse tipo de transtorno.

Se um componente motor da fala for afetado, haverá modificações do movimento voluntário, automático e reflexo, o que, conseqüentemente, produzirá hipotonia, paralisia ou espasmos na expressão verbal. A disartria normalmente pode ocorrer, quando acontece uma lesão cerebral.

3.6 DISFONIA

A disfonia é um distúrbio caracterizado como uma alteração na qualidade da voz, causando modificações na sua altura, na sua intensidade ou mesmo na estabilidade da voz. Pode-se classificar a disfonia como dificuldade na emissão vocal que impede a articulação normal da voz. A disfonia pode ter causa orgânica, funcional ou psicológica.

Existem também disfonias funcionais causadas pelo uso excessivo do aparelho fonador, ou pelo mau uso da voz, ou ainda pela falta de educação vocal. Já as disfonias orgânicas têm como causa desordem não funcional, mas alterações anatomo-patológicas de uma ou mais estruturas do aparelho fonador.

As disfonias podem ser também consequência de problemas de origem emocional e psicológica.

3.7 DISGLOSSIA

A disglossia apresenta-se como uma dificuldade na produção oral ocasionada por alterações anatômicas e/ou fisiológicas dos órgãos envolvidos na fala e geralmente tem como causas alguma anomalia provocada por lesões na estrutura orofacial, problemas adquiridos em intervenções cirúrgicas, má formação congênita craniofacial ou transtornos do crescimento que acabam causando deficiências no aparelho fonador.

Alguns traumatismos crâniofaciais, o véu palatino paralisado, alongado ou fissurado, o lábio leporino com ou sem fissura palatina, paralisia da língua e alterações na cavidade nasal também são apontados como causas da disglossia.

Em algumas situações, entende-se que o déficit intelectual, pode acentuar significativamente o quadro de disglossia.

3.8. DISLALIA

A dislalia consiste, basicamente, na má pronúncia das palavras, na qual omite-se ou acrescenta-se fonemas, ou troca-se um fonema por outro, ou ainda pronuncia-se o fonema com distorções. Sendo assim ocorrem erros na articulação dos sons da fala, com omissão, substituição e distorção de fonemas.

As causas da dislalia podem estar ligadas a alterações funcionais ou a pequenos desvios anatômicos dos órgãos fonoarticulatórios que, geralmente estão associadas a um déficit cognitivo ou até mesmo a atrasos do desenvolvimento e pode afetar, também, a linguagem escrita.

As dislalias caracterizam-se pela troca de fonemas e podem ser provocadas por perturbações orgânicas, quando resultam da má formação ou de alterações de inervação da

língua, da abóbada palatina e de qualquer outro órgão da fonação ou podem advir de problemas funcionais ligados à genética, à imitação ou à alterações emocionais.

Nos primeiros anos de vida esses erros podem parecer comuns, mas se persistirem durante as fases de desenvolvimento da criança, devem merecer especial atenção de pais e educadores.

4. Dificuldades de Aprendizagem na Linguagem Escrita

Com relação à linguagem escrita, podemos observar como transtornos ou dificuldades: a disgrafia (dificuldade no padrão motor da escrita caracterizado por alterações na pressão da letra e falta de harmonia nos movimentos dissociados, bem como signos gráficos indiferenciados; a disortografia (dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem, caracterizada por um transtorno da escrita, incluindo inversões, aglutinações, omissões, contaminações, alterações internas da palavra e como consequência, desordem na categoria e estrutura da frase, etc) e a dislexia (dificuldade específica que afeta a aprendizagem da decodificação do sistema verbal escrito, ou ainda, a dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita).

4.1 DISGRAFIA

É uma dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem, caracterizada por alterações na pressão da letra e falta de harmonia nos movimentos, bem como signos gráficos indiferenciados. Podemos afirmar que a disgrafia acontece como uma continuidade de uma fase pré-caligráfica, quando a letra tem dimensões irregulares, tremores, angulações, inclinações e arranjo espacial desordenado. A disgrafia é também chamada ou confundida por “letra feia”.

A disgrafia é um transtorno que ocorre quando a criança produz os signos gráficos. As crianças sentem, desde a mais tenra idade a necessidade da escrita como meio de expressão, sendo esta a única habilidade do tipo motor que se desenvolve, paulatinamente, à medida que a criança evolui em sua vida escolar. A execução motora da escrita deve ter base na maturação do sistema nervoso e periférico, e em certo grau de desenvolvimento psicomotor geral. A tonicidade e coordenação de movimentos deverão estar estabelecidos, para tornar possível as habilidades e atividades das mãos e dos dedos.

A disgrafia é um transtorno funcional, isto é, não é causada por uma lesão cerebral ou sensorial, nem por uma deficiência intelectual, e que afeta a grafia, ou seja, a forma ou traço da letra. Será disgráfica toda criança cuja escrita seja defeituosa, e não tem nenhum déficit

neurológico ou intelectual que o justifique. Esta alteração da escrita não pode ter começado após o período de aprendizagem, além dos sete anos.

Tipos de disgrafia

A maioria das classificações tradicionais sobre o problema da disgrafia distinguem dois tipos fundamentais de disgrafia. O primeiro de tipo disléxico, apresenta erros de conteúdo. O segundo de tipo motor, que afeta os aspectos de forma e traço da escrita.

Dessa forma, podemos fazer uma classificação clara da disgrafia, dividindo-a em dois tipos:

- **Disgrafia motora:** se trata de transtornos psicomotores. A criança disgráfica compreende a relação entre os sons ouvidos, os quais ela pronuncia corretamente, e a representação gráfica destes sons, mas encontra dificuldades na escrita como consequência de uma motricidade deficiente. Manifesta-se em lentidão, movimentos gráficos dissociados, signos gráficos diferenciados, manuseio incorreto do lápis e postura inadequada ao escrever.
- **Disgrafia específica:** refere-se às dificuldades para reproduzir as letras ou palavras que não respondem a um transtorno exclusivamente motor, bem como a percepção das formas, à desorientação espacial e temporal, aos transtornos do ritmo, etc. comprometendo toda sua motricidade fina. As crianças que possuem esta disgrafia podem apresentar: rigidez na escrita, grafismo solto, impulsividade, inabilidade, lentidão e meticulosidade.

Causas

Existem dificuldades de tipo neuropsicológico que impedem a criança de escrever de maneira satisfatória. Quatro fatores podem provocar a disgrafia: as dificuldades de lateralização, os transtornos de eficiência psicomotora, os transtornos de esquema corporal e das funções perceptivo-motoras e por último os transtornos de expressão gráfica da linguagem.

- **Transtornos de lateralização.** Ao menos a metade das crianças com disgrafia apresenta dificuldade de sua lateralização. Os transtornos mais frequentes são o ambidestrismo, crianças que utilizam tanto a mão esquerda quanto a direita para escrever; ou crianças que sendo destros ou canhotos de modo pouco definido, tem o

comportamento de canhoto contrariado, sendo a escrita destes últimos estrefossimbólica, isto é, da direita para esquerda.

- Transtornos de deficiência psicomotora. São excluídos aqueles casos que apresentação afetação motora. Podemos agrupar os transtornos psicomotores em três categorias: crianças com leves perturbações do equilíbrio e da organização cinética e tônica; crianças com motricidade fraca; crianças instáveis. Transtornos do esquema corporal e das funções perceptivo-motoras. Dentro desta designação encontramos: transtornos de organização perceptiva que consiste na alteração da capacidade de integração viso-perceptiva, crianças sem déficit sensoriais no órgão da visão, mas incapazes de perceber adequadamente (confusão figura-fundo, tendência às inversões de simetria, omissões, etc.) Transtornos de estruturação e orientação espacial: as crianças apresentam dificuldades em reconhecer noções espaciais simples (direita, esquerda) em seu próprio eixo de referência corporal. A escrita ocorre com desordens do tipo topológico, alteração da direção, alteração de grafemas com simetria similar, etc. Transtornos do esquema corporal: às vezes a dificuldade no reconhecimento do esquema corporal altera a escrita ao nível do suporte do lápis, da postura corporal e como um grafismo lento e trabalhoso.
- Transtornos na expressão gráfica da linguagem. Dislexia: mesmo que seja um transtorno fundamentalmente da leitura, pode acompanhar a alteração na escrita. Gagueira gráfica: é uma disgrafia encontrada quando associada a desordens tônico-cinéticas. A escrita se apresenta com muitas oblitterações, repetições desnecessárias.

4.2 DISORTOGRAFIA

No início do processo de letramento e alfabetização é muito comum que a criança faça confusões ortográficas em decorrência de ela ainda não ter conseguido estabelecer a relação entre o som e as letras ou palavras impressas. Porém, após as séries iniciais, se as trocas ortográficas persistirem repetidamente, é importante que o professor esteja atento pois pode se tratar de uma disortografia.

A disortografia é um transtorno específico da escrita e inclui dificuldades nos traços e forma da letra, mesmo que não haja alteração de fatores motrizes. Tais fatores não podem intervir na disortografia. Em alguns casos são qualificadas, erroneamente, como disléxicas crianças que apresentam erros sistemáticos na escrita, sem considerar que a dislexia implica sempre erros no âmbito da leitura e da escrita. Pelo contrário, a disortografia,

como um transtorno específico, apenas inclui erros na escrita, sem que tais erros possam ser percebidos na leitura. Uma criança que apresenta disortografia não tem motivos para ler mal, ainda que tal situação possa comumente ocorrer.

De acordo com García (1998), a disortografia pode ser definida como o conjunto de erros na escrita que afeta a palavra e não o seu traço ou grafia. Quando falamos em disortografia, deixamos de lado a problemática de tipo grafomotor (traço, forma e direção das letras), para nos centramos na transmissão do código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e seus grafemas (letras), as peculiaridades ortográficas de algumas palavras, nas quais tal correspondência não é clara, tais como palavras com “b” ou “v”, palavras com ou sem “h”, e as regras de ortografia.

Tipos de disortografia

A classificação deste transtorno foi estudada por Tsvetkova e Luria (1977). Estes autores classificam a disortografia em sete tipos:

- Disortografia temporal. Está relacionada com a percepção do tempo, e mais especificamente com a percepção do ritmo, apresentando dificuldades na percepção constante e clara dos aspectos fonéticos da cadeia falada e sua correspondente transcrição escrita, bem como a separação e união de seus elementos.
- Disortografia perceptivo-cinestésica. Esta disortografia está relacionada com as dificuldades relativas à articulação dos fonemas e, portanto, também à discriminação auditiva destes. Neste sentido, são frequentes os erros de substituição das letras “r” por “l”, substituições que costumam acontecer também na fala.
- Disortografia disortocinética. Neste tipo se encontra alterada a sequenciação fonemática do discurso. Esta dificuldade para a ordenação e sequenciação dos elementos gráficos, provoca erros de união ou fragmentação de palavras.
- Disortografia visoespacial. Este tipo de disortografia está relacionado à percepção visual e de modo mais específico com a orientação espacial, incidindo na correta percepção de determinadas letras ou grafemas, podendo-se produzir erros de rotação de letras como as frequentes rotações de “b” por “d” ou de “p” por “q”, também ocorrem substituições de grafemas com uma forma parecida como são “a” por “o” ou “m” por “n”. Nesta categoria também poderíamos encontrar os erros próprios das inversões de letras na escrita de determinadas palavras.

- Disortografia dinâmica. Também chamada disgramatismo, e se refere basicamente às dificuldades em relação à expressão escrita desde aspectos como a gramática, a ordem dos elementos na oração, a coordenação entre gênero e número e demais, ou a omissão de elementos relevantes na oração.
- Disortografia semântica. Neste caso se encontra alterado a análise conceitual das palavras, aspecto que dificulta a percepção dos limites destas, podendo produzir uniões e fragmentações de palavras, assim como o uso de sinais diacríticos ou signos ortográficos.
- Disortografia cultural. Corresponde à uma grave dificuldade para a aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

Causas

- Causas do tipo perceptivo. Deficiência na percepção e memória visual e auditiva. Estas dificuldades podem ocasionar problemas na hora de distinguir os sons dos fonemas (discriminação auditiva), de reter o dado sonoro escutado (memória auditiva) ou podem intervir na lembrança de algumas peculiaridades da ortografia (memória visual).
Deficiências a nível espaço-temporal. É importante para a correta orientação das letras, para a discriminação de grafemas com formas parecidas (“b”/“d”, “p”/“q”, etc.)
- Causas de tipo intelectual. Déficit ou imaturidade intelectual. A existência de um baixo nível de inteligência pode determinar o fracasso ortográfico, uma vez que para uma transcrição correta é necessário fazer operações de caráter lógico-intelectual.
- Causas de tipo linguístico. Problemas de linguagem. Isto pode ser por dificuldades na articulação; se a criança articula mal um determinado fonema, ou se o substitui por outro na linguagem oral. Exemplo “s” por “z”.
Conhecimento deficiente e uso do vocabulário. Parte-se do pressuposto de que, quanto mais vocabulário tem uma criança, haverá mais possibilidades de que cometa menos erros ao escrever.
- Causas de tipo afetivo-emocional. Baixo nível de motivação. A motivação é essencial no momento da escrita; se uma criança não está suficientemente motivada para escrever, é muito provável que cometa erros, mesmo que conheça a ortografia.

- Causas de tipo pedagógico. O próprio método de ensino pode ser inadequado, ao utilizar técnicas que não são corretas.

4.3 DISLEXIA

A dislexia é uma das mais recorrentes dificuldades de aprendizagem, pois envolve dificuldades específicas tanto na construção da leitura quanto na escrita. Mesmo assim, ainda é muito reduzido o número de estudos acerca da dislexia destinados aos pais e professores e isso pode ter contribuído para confusão e até mesmo a falta de informação por parte destes. Além disso, no Brasil, a mídia quando aborda esse tema somente o faz de maneira parcial, ou de forma inadequada e, mesmo, fora do contexto global das descobertas atuais da ciência psicológica.

A dislexia pode ser considerada como das causas da evasão escolar em nosso país, ou seja, é uma das causas do chamado “analfabetismo funcional” que, por permanecer envolta no desconhecimento, na desinformação ou na informação imprecisa, por não ser considerada como um fator desencadeante do insucesso escolar de muitas crianças.

É chamado de dislexia o transtorno de leitura que impossibilita a sua realização correta. A dislexia é uma deficiência na aprendizagem da leitura e que também está relacionada à aprendizagem da escrita. Suas manifestações são bastante variadas e dependerão da intensidade do transtorno e da idade da criança, porque pode afetar funções relacionadas com a memória, o vocabulário, as áreas motoras e a fala.

Até na etapa pré-escolar é possível observar deficiências significativas na linguagem, a motricidade, a percepção e a falta de maturidade em geral, pelo que, sabendo que não se cura só com a passagem do tempo, se requer um diagnóstico precoce para, oportunamente, ajudar a criança. Segundo algumas estatísticas, a dislexia afeta em maior ou menor grau cerca de 10 a 15% da população escolar e adulta. Estando distribuída igualmente entre pessoas de ambos os sexos.

Tipos de dislexia

Alguns autores distinguem os conceitos de dislexia adquirida, dislexia evolutiva e atraso leitor. A dislexia adquirida é aquela que sobrevém após uma lesão cerebral concreta, enquanto que a dislexia evolutiva é a que se apresenta em pacientes que de forma inerente possuem dificuldades para alcançar proficiência leitora, sem uma razão aparente que o explique. Por sua parte, o atraso leitor é um transtorno de leitura motivado por causas específicas: pouca inteligência, má escolarização, etc.

Segundo o tipo de sintoma predominante se distingue dois tipos de dislexia.

- Dislexia visual ou superficial: é aquela na qual o sujeito utiliza de forma predominante a rota visual para ler as palavras. A rota visual é aquela que nos permite ler de maneira global (sem dividir a palavra em partes) palavras conhecidas. Isto leva a dificuldades em todas aquelas palavras não conhecidas ou inventadas.
- Dislexia fonológica: é aquela na qual o sujeito utiliza de forma predominante a rota fonológica. A rota fonológica é aquela que nos permite ler as palavras regulares a partir de segmentos menores (sílabas). Os sujeitos com este tipo de dislexia terão problemas naquelas palavras cuja escrita não corresponde de forma direta à sua pronúncia (homófonas).

Causas

As causas da dislexia infantil ainda não estão muito claras. Existem fatores hereditários que levam os sujeitos a manifestá-la. Ainda não estão claros outros fatores que podem estar implicados no curso do transtorno, tais como as causas genéticas, dificuldades na gravidez ou no parto, lesões cerebrais, problemas emocionais, déficits espaço-temporais ou problemas relacionados à orientação sequencial, de percepção visual ou dificuldades adaptativas na escola.

Estudos do âmbito neurológico descobriram diferenças no giro angular (estrutura cerebral localizada no lóbulo parietal do hemisfério cerebral esquerdo) entre sujeitos disléxicos e grupo controle. Estudos similares demonstram que existe um funcionamento deficiente nesta região cerebral.

Outras teorias do âmbito médico (mais minoritárias) afirmam que o hemisfério cerebral direito, que seria responsável por processar a informação visual, realiza sua tarefa a uma velocidade inferior que o lado esquerdo, encarregado dos processos de linguagem, ou que existe uma má interconexão entre os hemisférios.

No âmbito da psicolinguística, pesquisas há demonstrado que um dos déficits centrais na dislexia, especialmente em crianças mais novas, é a baixa consciência fonológica. Para desenvolvimento da linguagem escrita, a consciência fonológica contribui possibilitando aquisição de habilidades iniciais de leitura e escrita que facilitam o desenvolvimento de componentes mais complexos. Morais (1996, p. 309) define a consciência fonológica como “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades

fonológicas da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional.”

5 Dificuldade de Aprendizagem em Matemática ou Discalculia

No senso comum, a matemática sempre foi considerada o “bicho-papão” da educação formal. No contexto educacional, podemos observar que muitos alunos possuem dificuldades em aprender matemática, por apresentarem alguns distúrbios de aprendizagem provenientes da dislexia ou discalculia.

Segundo Santos e Silva (2008), há uma capacidade inata para habilidades quantitativas que pode ser observada em bebês, ou seja, um sistema biologicamente primário para a compreensão implícita de numerosidade, ordinalidade, contagem e aritmética simples. Esta capacidade se desenvolve gradualmente no decorrer da infância juntamente com a linguagem, mesmo sem aprendizagem escolar.

A discalculia não é causada por lesões na região cerebral e está associada, principalmente, a crianças que apresentam dificuldades durante a aprendizagem das habilidades matemáticas. O termo foi referido por Garcia (1998) como discalculia ou discalculia de desenvolvimento, caracterizando-a como uma desordem estrutural da maturação das capacidades matemáticas, sem manifestar, no entanto, uma desordem nas demais funções mentais generalizadas.

Independentemente do nível mental, dos métodos pedagógicos empregados, e das perturbações afetivas, se observa em algumas crianças a dificuldade de integração dos símbolos numéricos em sua correspondência com as quantidades reais dos objetos. O valor do número não se relaciona com a coleção de objetos. Constatam-se igualmente dificuldades em efetuar uma boa coordenação espaço-temporal, relação que desempenha um papel importante no mecanismo das operações e dificulta ou impossibilita a realização de cálculos.

Geralmente, a criança disléxica que gira, transpõe ou inverte letras ou sílabas, repete os erros com os números (6x9); (69x96); (107x701). Isto, logicamente, pode atrasar de forma notória a aprendizagem numérica e aritmética, e desencadear uma discalculia. Pode, ainda, produzir dificuldades no grafismo dos números ou a interpretação das quantidades e dificuldades nos mecanismos matemáticos e nas operações e atividades de compreensão aritmética.

Os primeiros indícios de discalculia podem ser observados na criança que, estando nos primeiros anos escolares, não consegue escrever corretamente os números e que não consegue fazer atividades que envolvem seriação e classificação numérica ou operações. Nas

crianças das séries subsequentes, afetam o raciocínio, tornando impossível a solução de problemas aritméticos, mesmo os mais simples. O professor deve estar atento principalmente se a área de leitura e escrita não apresentar falhas ou algum atraso.

Segundo Garcia (1998), Kosc em 1974 classificou a discalculia em seis subtipos:

- a) Discalculia verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;
- b) Discalculia practognóstica – dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente;
- c) Discalculia léxica – dificuldades na leitura de símbolos matemáticos;
- d) Discalculia gráfica – dificuldades na escrita de símbolos matemáticos;
- e) Discalculia ideognóstica – dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; e
- f) Discalculia operacional – dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.

Diante da suspeita de uma discalculia no trabalho diário escrito e oral da criança, ou diante de reiterados fracassos em avaliações matemáticas, deve-se realizar uma sondagem das dificuldades numéricas de forma individual com a criança. Pode ser feito: ditados de números, cópia de números, cálculos não estruturados mediante jogos gráficos, situações problemáticas lúdicas. Com isso, é possível perceber se o tipo de erro cometido é gráfico (número), de cálculo ou de raciocínio.

Em caso de discalculia, o tratamento é individual e, em um primeiro momento, a criança deverá realizar atividades junto a um professor de apoio ou com a família (antes da entrada na escola). Depois de um período de trabalho conjunto, a criança será levada à prática, por meio de exercícios.

6 Considerações finais

Procuramos neste capítulo apresentar algumas dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer, principalmente, na educação de alunos especiais. São informações básicas, mas que consideramos fundamentais para a família, professor e outros profissionais da educação que se debruçam sobre esse grande desafio educacional. Ao considerarmos o trabalho educativo com esses alunos especiais, vale ressaltar que tanto o ambiente escolar, como o familiar ou ainda o social exercem influência direta não só no comportamento dessas crianças como também interferem em suas atitudes e posturas diante de cada um dos problemas que se apresentam no dia a dia. As condições oferecidas pela escola e em casa, o

preparo ou depreparo das pessoas que lidam com esse tipo de aluno e o apoio didático-pedagógico disponível, podem fazer uma grande diferença na superação das dificuldades de aprendizagem aqui apontadas.

E para que os obstáculos sejam transpostos, o papel do professor é decisivo no processo de ensino e aprendizagem, pois suas atitudes, concepções e intervenções, serão determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Um professor atento perceberá a tempo aqueles alunos acometidos por qualquer dessas dificuldades de aprendizagem, podendo, prontamente, quando a estrutura da escola ou da família a ssimo permitir, providenciar o devido encaminhamento desta criança a um especialista, seja ele um psicólogo escolar ou um psicopedagogo, ou ainda um fonoaudiólogo, que deverá realizar o diagnóstico para avaliar as habilidades perceptivas, motoras, linguísticas e cognitivas do mesmo e ainda os fatores emocionais e os próprios atos de ler e escrever.

Após realizada uma avaliação psicopedagógica, geralmente, é recomendado pelo profissional, o procedimento adequado para os pais e professores. É de fundamental importância o trabalho interdisciplinar para se tentar superar todas as dificuldades detectadas.

As dificuldades na aprendizagem de leitura/escrita são muito diversas e nem toda dificuldade de leitura e escrita constitui-se em uma patologia. Por isso o diagnóstico deve ser feito por profissional competente. Em muitas situações, as dificuldades escolares acarretam uma série de outros problemas, como o sentimento de fracasso, a frustração, o isolamento, a depressão, a agressividade, o desinteresse, a desatenção. Por isso, é importante identificar quando existe uma dificuldade de linguagem e/ou leitura/escrita para que o aluno receba o tratamento adequado. Salienta-se que apesar da complexidade e do difícil acesso ao tratamento, educadores em geral podem desenvolver um trabalho junto aos seus alunos, de modo que eles possam superar as suas dificuldades e para que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer com maior efetividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, C. e COLL, C. A construção de um modelo prescritivo de instrução: a teoria da aprendizagem cumulativa. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, p. 45-56, 1996.

BUCKLEY, S.; BIRD, G. **Desarrollo del habla y lenguaje en niños con síndrome de**

Down de 0 a 5 años. Madrid: Editorial CEPE, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S., e CAPOVILLA, F .C. **O desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização.** Temas sobre Desenvolvimento, 6(36), 15-21, 1997.

COLL, C. & BOLEA, E. As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos. In: COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 19, p.317-32, 1996.

CURI, N. M. **Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem.** Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno:** introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GARCÍA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic:** the social interpretation of language and meaning. London: Arnold, 1978.

KOSC, Ladislav. Developmental dyscalculia. Journal of Learning Disabilities, v. 7, p. 164-177, 1974.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neurolingüística.** Barcelona: Toray-Masson, 1980.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora Unesp, 1996.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

POKER, R. B. **Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.** Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 5, n. 9, p. 169-180, 2007.

SANTOS, F. H. e SILVA, P. A. Avaliação da discalculia do desenvolvimento: uma questão sobre o processamento numérico e o cálculo. Em SENNE, A. L.; CAPOVILLA, F. C e MONTIEL, J. M . **Transtorno de Aprendizagem: da avaliação à reabilitação.** São Paulo, Artes Médicas, 2008.

SCHIRMER, Carolina R., FONTOURA, Denise, R. e NUNES, Magda L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.** Jornal de Pediatria - Vol. 80, Nº2 (supl), p. 95-103, 2004.

SUECHIRO, Adriana Cristina B. **Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental.** PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, p. 59-68, Jan./Jun. 2006.

TSVETKOVA, S. L. **Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura.** Barcelona: Fontanella, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 6

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADES NO ENSINO SUPERIOR

*Antônia de Fátima Lima*¹²

*Patrícia Uebe Ribeiro*¹³

*Raquel Auxiliadora Borges*¹⁴

1 Consideração iniciais

A inclusão de alunos com diversidade funcional no contexto do ensino superior, considerando-se aqueles casos de pessoas que possuem uma forma diferente de funcionar, ser e estar no mundo, pressupõe trabalho coletivo de superação de barreiras informacionais, comunicacionais, procedimentais, arquitetônicas e atitudinais. A proposta é evitar que as barreiras levem à desvantagens significativas na apropriação do conhecimento, no bem estar social e na formação profissional. Para tanto, as instituições devem promover o desenvolvimento de melhores condições de acesso ao conhecimento e de estabelecimento de trocas sociais no ambiente universitário. Deve-se também desenvolver habilidade de incluir alunos com deficiência (Nuresnber, 2008) e demais casos de diversidade funcional (Pereira, 2009). Espera-se que se desenvolva ainda a conscientização e a prática de investimentos institucionais na acessibilidade, como forma de promover a consolidação de uma cultura inclusiva (Pacheco, 2007; Nuresnberg, 2008).

Considera-se que disponibilizar espaço para falar e discutir sobre inclusão no ensino superior é um passo no processo de desenvolvimento de políticas de acessibilidades e caracteriza-se como um procedimento de acessibilidade atitudinal. Esta categoria de acessibilidade transpassa todas as outras ações das demais formas de se promover inclusão. Isto significa que incluir de verdade tem a ver com o que os professores, demais profissionais e colegas pensam e se comportam mediante alunos que possuem formas diferentes de funcionamento. Segundo Pereira (2009), esse processo de transformação por práticas

¹² Mestre em Psicologia pela UFSJ. Psicóloga responsável pelo CEREI (Centro de Referência em Educação Inclusiva da Rede Municipal de São João del Rei).

¹³ Mestre em Educação pela UFSJ. Professora do Curso de Pedagogia e Psicopedagoga no IPTAN.

¹⁴ Mestre em Educação pela UFF. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia e da Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial do IPTAN

inclusivas, deve começar por se modificar a linguagem, que passa, necessariamente, por uma transformação na forma de pensar. Essa relação entre pensamento e linguagem (Vygotsky, 2008) pode ser percebida como uma relação dialética, onde a evolução na concepção e prática de um contribui para o desenvolvimento da outra.

Neste sentido, ter um ponto de vista diferenciado para promover atitudes de inclusão significa desconstruir e reconstruir linguagens, pensamentos e sentimentos, não necessariamente nessa ordem, considerando que a linguagem introjetada constitui a estrutura do pensamento. Dessa forma, começar por modificar a linguagem pode estimular e promover transformações na forma de se pensar a inclusão. Com isso, as barreiras do preconceito vão sendo (e devem ser) transpostas, pois elas limitam a forma de perceber o potencial do desenvolvimento humano. Acredita-se que a necessidade, o desejo e o pressuposto de que *é típico ser diferente* estejam ajudando a promover aberturas e a construir diferenças que adequem tecnologias, atitudes, arquiteturas, procedimentos entre outras acessibilidades, diante de um contexto de diversidades funcionais.

O termo *diversidade funcional* é utilizado pela biologia e vem sendo desenvolvido para a psicologia, educação e demais contextos (Pereira, 2009). Este termo está sendo disseminado como um avanço na forma de se pensar uma variedade de diferenças na forma e no modo de funcionar, ser e estar no mundo. A política democrática trouxe um avanço na forma de se pensar os direitos e deveres dos cidadãos, instituições e governos. Acontece que a democracia é uma política da maioria e, portanto, quem está aquém ou além de uma média fica sem concessão de direitos. Em contrapartida, o movimento mundial da inclusão propaga uma política para todos. Neste sentido, pensar inclusão é, antes de tudo, pensar adiante e o mais distante possível dos preconceitos e dos limites. É pensar além das legislações e dos diagnósticos. O foco principal é o de se pensar na dignidade humana.

De um modo geral, aluno de inclusão é todo aquele que está manifestando um perfil de desenvolvimento atípico, considerando-se padrões sociais, comportamentais, linguísticos, cognitivos, sexuais e biológicos da evolução humana. Considera-se que as diversas formas de acessibilidades têm a ver com disponibilizar atitudes de flexibilidade, de transformação, de aceitação numa inumerável e variável extensão de situações inusitadas e peculiares, que possam não ser condizentes com os regimentos, legislações, entre outros.

Nessa extensão de situações diversas, existem aquelas que são condições temporárias, em casos de uma condição física diferenciada, como o fato de ter um pé imobilizado por acidente; uma deficiência sensorial temporária, como uma cegueira situacional, seja por acidente, tumor ou outra situação ou por uma diversidade funcional

temporária como a gravidez e a maternidade; mas também por um episódio delirante, estado deprimido situacional, uma crise de ansiedade, obesidade entre outras tantas diversidades. Os casos do tipo recorrente e/ou persistente (DSM V, 2013; CID 10, 2008) são aqueles em que os sinais e sintomas que se apresentam influenciam, mais ou menos de forma permanente, o modo de ser ou estar no mundo, como no caso de pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial, dislexia, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H), síndrome de Down, esquizofrenia, transtorno bipolar, altas habilidades, transtorno depressivo, paralisia cerebral, obesidade mórbida, assim como os cardíacos, hipertensos, diabéticos etc que apresentam características que necessitam de um aparato de condições diferenciadas de atendimento educacional, que sai das condições da média dos alunos.

O termo inclusão obteve grande repercussão e aceitação em nível mundial, porque se remete a uma variedade de diversidades, que faz parte da essência do ser humano (Pacheco, 2007). Incluir é, portanto, pensar no único, com medidas e estratégias construídas para atender a uma só pessoa, mesmo que tenha que movimentar uma turma para isso. Incluir é pensar que, independente da forma de agir, funcionar, ser e estar de um aluno, respeitando a sua diversidade, o educador deve permanecer no patamar de ser quem educa e de adotar uma postura ética, educada, pautada na dignidade humana.

2- Acessibilidades, legislações e procedimentos de inclusão no ensino superior

Promover acessibilidades, diante de um universo de diversidades do ser humano e, conseqüentemente, presentes nas instituições de ensino superior, tem demandado a construção de uma política educacional inclusiva de atuação, manifestando-se como um dever das instituições de ensino e um direito de cada um dos alunos, de acordo com as legislações vigentes (LBI, 2015; LDB, 1996).

Acessibilidade é uma característica que se define em termos de quantidade e qualidade sobre a facilidade de acesso entre bens, pessoas, lugares, atividades, cultura, informação e que se concretiza no encontro com tudo que lhe seja “outro”, na descoberta de novas realidades (Liberman et al, 2016). Os tipos de acessibilidades referem-se às arquitetônicas, considerando as barreiras físicas e geográficas; as comunicacionais, que impedem a comunicação entre pessoas; as metodológicas e instrumentais quando os métodos, técnicas e instrumentos para a realização de ações e atividades exigem determinadas características dos participantes que excluem os demais; as programáticas que são as barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, regimentos etc; e as atitudinais

provocadas por preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade (Sassaki, 2003).

Seixas e Alves (2006) afirmam que não se trata somente de melhorar a prática, mas também os regulamentos, operando uma transformação cultural na abordagem da questão da acessibilidade como tema central da equidade e democracia. Entende-se, com isso, que a construção de uma política de acessibilidades passa pelo desenvolvimento de legislações e regulamentações, incentivadas por consensos de uma política mundial de inclusão.

Neste sentido, a Convenção de Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, o qual orientava que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Este documento define discriminação com base na deficiência a toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU, estabelecendo que os países integrantes, como o caso do Brasil, deveria assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de plena participação e inclusão (Ministério da Educação, Brasil, 2010).

Em junho de 2007, foi lançado um documento elaborado por um grupo de trabalho, nomeado pela Portaria Ministerial nº555, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo deste documento foi descrever como deveria ser o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com orientações para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais. As recomendações deste documento tinham como objetivo garantir: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização até os níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, assim como na articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Ministério da Educação, Brasil, 2007).

Em julho de 2008, o Senado Federal, através do Decreto Legislativo nº 186, transformou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em emenda constitucional (Ministério da Educação, Brasil, 2010). As

recomendações realizadas a partir de estudos no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificação devem ser contextualizados, não se limitando à categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (Ministério da Educação, Brasil, 2013).

A Lei nº 12764/2012, além de considerar um conjunto de direitos, em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique este ato discriminatório.

A Legislação Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) em seu artigo 28, parágrafo II, menciona a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. O terceiro parágrafo desta lei, fala sobre a elaboração de projetos que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE), assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. O parágrafo quinto cita adoção de medidas individuais e coletivas. No parágrafo IX, a lei menciona a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. Nos parágrafos XIV e XVI, a lei fala mais especificamente sobre o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica, considerando igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas e a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior nos diversos campos de conhecimento, considerando-se a acessibilidade para todos os estudantes de todas as modalidades, etapas e níveis. O parágrafo XVII menciona a oferta de profissionais de apoio escolar e o XVIII menciona a necessidade de articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Observa-se que nestes aproximados vinte anos de evolução das legislações de educação inclusiva no cenário nacional e na sua relação com a prática de inclusão, aconteceram avanços em alguns aspectos e de letargia em outros. Percebe-se, por um lado, o aumento no número de matrículas dos alunos com diversidade funcional nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, a permanência e terminalidade nos cursos destes alunos, em especial no ensino superior, é algo que necessita de um maior nível de desenvolvimento. Percebe-se um avanço em instrumentos e tecnologias que promovem inclusão, mas de pouca acessibilidade no uso dos mesmos. Além disso, observa-se nas legislações o uso quase que

exclusivo de uma redação pautada nas deficiências, restringindo aparentemente os diversos casos de necessidades educativas especiais (NEE) de pessoas que não têm deficiências, mas alguma outra condição que torna os procedimentos educacionais inacessíveis para sua condição de aprendizagem da leitura e/ou concentração, estado mental, entre outros. Estudos apontam que uma das dificuldades do Brasil no desenvolvimento educacional é a falta de acesso às informações e tecnologias desenvolvidas por estudos científicos (Cardoso-Martins, Capovilla, Gombert, Oliveira, Morais, Adams & Beard, 2005).

Dessa forma, a proposta de uma política de inclusão é a de desenvolver ações que promovam condição de acesso, permanência, aprendizagem e de terminalidade nos cursos de graduação (e pós-graduação), por meio do uso e divulgação de concepções, estratégias e tecnologias. O desenvolvimento de uma política de acessibilidades no ensino superior poderá promover a diminuição e/ou eliminação de barreiras que dificultam as condições necessárias para os diversos casos de alunos, ao mesmo tempo em que promove possibilidades diferentes e diversas aos que necessitam de condições especiais para estar, aprender e conseguir terminar seus respectivos cursos de formação. Para tanto, considera-se importante divulgar e desenvolver ações em níveis gerais, para toda a instituição de ensino, e pontuais, para casos específicos de alunos que apresentam um tipo de desenvolvimento e de funcionamento diferenciado dos demais alunos.

De acordo com o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO, 2010) e com base em experiência profissional na área da inclusão educacional e escolar, entende-se que possam ser desenvolvidas ações no contexto universitário, por profissionais da psicologia, pedagogia, direito, engenharia civil e demais formações, de forma multidisciplinar, de modo que se possa ampliar o nível de entendimentos e atitudes frente à diversidade humana, como:

- Criação de um setor de inclusão na instituição.
- Criação de um conselho de acessibilidade que referencie as práticas de inclusão na universidade, de acordo com os preceitos de uma política de educação inclusiva.
- Divulgação da prestação de serviços do setor de inclusão por meio da criação de *sites*, *stands*, murais e cartilhas e por participação em congressos, seminários e outros.
- Acolhimento e triagem de casos de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) recorrentes e ocasionais, por meio de plantão psicológico/psicopedagógico presencial e *on line*.
- Desenvolvimento de estratégias permanentes de levantamento desses casos, como a construção de um *site* de acesso aos professores que identifiquem alunos com dificuldades nos diversos cursos, assim como para demandas espontâneas de alunos e/ou familiares.

- Encaminhamento para profissionais e/ou serviços necessários para avaliar e/ou acompanhar casos de alunos, que necessitem de atenção especializada.
- Acompanhamento dos casos acolhidos, de acordo com as necessidades demandadas e pelo tempo necessário para cada tipo de caso, apoiando, por exemplo, na elaboração de planos de estudo e demais orientações.
- Verificação de condições e possíveis modificações/transformações de espaço, tempo, planejamento de ensino e avaliação, além de um apoio na adequação de hábitos e estratégias de estudo. Essas ações podem gerar planos de desenvolvimento individual (PDI's), mediante casos de alunos com necessidades educacionais específicas.
- Indicação e apoio no desenvolvimento de material e demais recursos tecnológicos e metodológicos que promovam acessibilidade ao ensino e avaliação dos conteúdos das disciplinas, nos diversos cursos. Essa proposta viabiliza um apoio aos professores na condução de casos atípicos de alunos, tanto em situações recorrentes, no caso de pessoas com condições atípicas permanentes ou em condições situacionais e/ou temporárias.
- Criação de uma rede de apoio à inclusão no ensino superior, interligando e fortalecendo laços entre as diversas especialidades de formação, de desenvolvimento humano, tecnológico e social da instituição de ensino superior.
- Vinculação e apoio no desenvolvimento de uma rede de inclusão social, podendo situar-se em caráter de extensão universitária, em níveis municipal e regional, em especial nas áreas da saúde e assistência social. Essa proposta objetiva conhecer os serviços existentes na cidade e região, com fins de conhecimento de formas e tipos de apoio que possam ser demandados pelos universitários e que os profissionais de referência em inclusão da instituição de nível superior (psicopedagogos, psicólogos e outros) possam realizar os encaminhamentos.
- Elaboração de instrumentos de divulgação de concepções, conceitos e características de uma variedade de condições especiais, devido a deficiências, transtornos ou outras condições previstas ou inusitadas num universo de diversidades funcionais, divulgando estudos, procedimentos, tecnologia, atitudes entre outras que ajudem a promover acessibilidades e que sirvam de referência para professores e alunos. Essas ações podem e devem estar vinculadas aos atendimentos individuais e coletivos, de modo que as práticas empreendidas tenham como referência pesquisa, diagnóstico e intervenção psicológica, psicopedagógica e educacional, utilizando-se das diversas frentes de ensino, pesquisa e extensão da instituição de nível superior.
- Disponibilizar curso de libras e outros para professores e alunos.

- Organização de um espaço permanente de discussões, reflexões, sensibilização e trocas de experiências sobre um processo maior de inclusão, que promova sentimentos e atitudes de tolerância e respeito diante das diversidades, apoiando situações de casos específicos e também apoiando e incentivando outros movimentos sociais de inclusão.
- Elaboração de um espaço institucional de encontros, trocas e sensibilização, de modo que se promova o empoderamento de pessoas com diversidade funcional, como uma semana inclusiva, com espaço e tempo para apresentação de estudos, projetos e demais ações de valorização do sentimento de inclusão.

3- Considerações finais

Considera-se que um dos pressupostos básicos contemporâneos sobre o movimento da inclusão é o de se pensar na dignidade humana (LBI, 2015). Nesta perspectiva, acredita-se que o bem estar pessoal está intimamente ligado ao bem estar social e que o real significado de incluir é o de unir pessoas, transpondo-se a antiga noção de integração e introjetando o conceito de inclusão (Facion, 2008): estar junto, compartilhando espaços, conteúdos, alimentação, projetos, atividades sociais, conhecer e ser reconhecido pelo outro, expressar-se e ser entendido pelo seu semelhante.

A prática de estar junto é essencial para se promover a inclusão, embora alguns casos possam não manifestar intenções de interação social e mesmo que, para estar junto, necessite do apoio de uma cadeira de rodas, de um quadro branco, de um intérprete de libras, de um apoio humano para mediar situações causadas por sintomas de agressividade, do uso do braille ou de um tipo, tempo ou espaços diferenciados para ter analisados os resultados de sua aprendizagem. Entre outras tantas formas e modos de se promover acessibilidades é preponderante que sejam respeitadas as condições diferenciadas de funcionamento de cada um, pois é digno pensar que *é típico ser diferente*.

Acredita-se, portanto, que é necessário construir e disseminar a noção de que o direito de um aluno não deve excluir o direito do outro. Para tanto, deve-se promover o desenvolvimento nas habilidades dos profissionais quanto à inclusão, pressupondo com isso que as instituições de ensino superior se ajustem a todos os alunos (inclusão) e não esperando que os alunos se adequem às instituições (integração), promovendo um desenvolvimento de habilidades para a educação institucional, planejamento curricular, prática em sala de aula, colaboração e coordenação, interação social dos alunos, projetos, avaliação entre outros (Pacheco, 2007). As instituições de ensino superior, com em qualquer outro nível de ensino, deve ter como meta a luta pelo direito de promover condições de acesso, permanência e

terminalidade dos cursos de formação a todos os seus alunos, em especial, para aqueles que apresentam alguma diversidade funcional.

4- Referência Bibliográfica

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001

BRASIL, Lei nº12.764 no 28/12/2012, Lei de Proteção aos Autistas.

BRASIL, **Catálogo Brasileiro de Ocupações**, 2010. http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo_cbo.pdf

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.**

BRASIL, **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira da Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.**

BRASIL, Ministério da Educação e cultura/Secretaria de Educação Especial, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica 2013, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013.

CAPOVILLA, F. C. (Org.) *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. 2005, São Paulo, SP: Memnon.

CID 10. Classificação Internacional das Doenças, 2013. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm> . Acesso em 27/04/2017.

DSM, **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - 2013. 5ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FACION, J. R. (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed. 2008, Curitiba: Ibper, 220 p.

LIBERMAN, F. MAXIMINO, V. **Acessibilidade e experiência estética: um trabalho com mulheres em situação de vulnerabilidade**. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, v. 24, n. 1. 2016

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem padrão. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728.

SASSAKI, K. R. **Inclusão no lazer e no turismo: em busca da qualidade de vida.** São Paulo: Áurea, 2003.

SEIXAS, J.; ALVES, M. Mobilidade e acessibilidade: conceitos e novas práticas. **Revista Indústria e Ambiente**, Porto, v. 55, p. 12-14, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (2008). **Pensamento e Linguagem.** 4ª Ed. 2008, São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO 7

OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO

Celimara Teixeira de Almeida.

1 Considerações iniciais

A perspectiva evolucionista de Michael Tomasello (2003, p.278), indica que os humanos são seres intencionais, cooperativos e são os únicos animais capazes de alcançar organizações sociais estruturadas. Para o autor, em algum momento evolucionário, provavelmente por forças das condições ambientais inóspitas, o estilo de vida cooperativo ofereceu maiores vantagens para a raça humana. Por essa razão, o homem também foi forçado a encontrar as formas mais efetivas de viver cooperativamente e alcançar os objetivos de seu grupo. Isso, certamente, contribuiu para que o homem se destacasse no mundo animal e estabelecesse um modo diferenciado de ver e viver o mundo. Segundo Comparato, (2017, p.40), “A biologia contemporânea veio, aliás, demonstrar que a modelação do complexo cerebral do homem realiza-se sobretudo após o nascimento e representa um produto do meio social”.

Ainda segundo Tomasello, os humanos são agentes intencionais, organismos que apresentam seus propósitos e que realizam escolhas entre os comportamentos disponíveis para atingir seus propósitos, mesmo que nem todo comportamento tenha uma meta clara, ou seja, mesmo que nem sempre o comportamento tenha um caráter intencional. A possibilidade de escolher ativamente seu foco e a maneira ou modo para atingi-lo é o que faz o agir da espécie humana peculiar. Alcançar o significado intencional envolve aprender socialmente, desde o uso convencional de uma ferramenta, de um símbolo, de uma maneira de agir, de maneiras de agir conjuntamente, e até, finalmente, a capacidade de estabelecer normas sociais que impulsionem a vida em comum. A este acordo social sobre as formas de agir, e agir intencionalmente, Tomasello atribuiu o embrião da racionalidade e, como consequência desta racionalidade, a possibilidade de criar um modo de vida social rico e sofisticado, com a estruturação de instituições como o direito.

Neste sentido, as normas sociais e o direito têm sua fonte genérica. Normas sociais não nascem a partir de preferências individuais ou avaliações pessoais, mas sim de acordos e ponderações realizados pelo grupo, muitas vezes de forma implícita. Quando um indivíduo

exige o respeito a uma norma social, ele está fazendo isso como um representante do grupo, contando com um provável apoio do grupo. Os membros do grupo se sentem vinculados às tais normas e, possivelmente, prontificam-se a defendê-las porque seu compromisso coletivo com a norma significa que eles não se comprometem apenas em seguir as regras por si próprios, mas também querem que os outros o façam. Não veem nisso um benefício só para si mesmos, mas também para todos os demais membros do grupo, instigados pelo sentimento de interdependência.

Dessa forma, os homens se relacionam socialmente de maneiras especiais, utilizando regramentos e convenções que vão convalidar as regras morais e, por isso, o surgimento de normas sociais está suportado em uma discussão racional que pressupõe uma argumentação cooperativa que vai dar legitimidade às decisões do grupo, da sociedade e, mais tarde do direito. (ALMEIDA, 2016). Por essas características distintivas, é possível afirmar a condição única de organizações sociais estabelecidas pelo homem como a criação do direito e, em especial a definição de direitos que extrapolam os limites de diferentes culturas e das peculiaridades dos Estados individualmente como os direitos humanos.

A perspectiva de um direito que proteja o homem em sua integralidade, independentemente de um ordenamento jurídico específico, ultrapassando barreiras territoriais e culturas vem de longa data. No entanto, é bastante complexo apontar o momento do surgimento de tais direitos estendidos a todo ser humano e com características tão amplas. A origem da valorização da figura humana como um direito ao qual todo homem, independentemente de cor, etnia, grupo religioso, sexo, pode ser localizada em tempos muito remotos.

O lendário Código de Hamurabi, datado por volta de 1690 a.C., já apontava para a proteção de instituições como núcleo familiar, a restrição de poderes dos governantes e a dignidade daqueles considerados sujeitos de direitos. Buscando a proteção da família, o código referia-se a temas como o divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto, além de proteger direitos ligados ao trabalho, sendo precursor do salário mínimo, das categorias profissionais e de leis trabalhistas.

Outra forte referência na raiz de tais direitos é o Cilindro de Ciro, datado de 539 a.C., Rei da Pérsia. Ciro, o Grande, após conquistar a Babilônia, colocou em uma peça de argila que todos os escravos poderiam regressar aos seus lares e consentiu a livre escolha de religião pelos seus súditos. O Cilindro de Ciro, uma peça cilíndrica de argila, contém em suas afirmações, provavelmente, a primeira declaração dos direitos humanos (CASALI, 2014, p.264).

A ideia dos direitos humanos esteve, portanto, presente entre os diversos povos e há registros na Índia, Egito e, finalmente, na Grécia. Os direitos humanos são, portanto, um tema que atravessa a história das civilizações e que vem sendo debatida ao longo dos séculos, especialmente por juristas e filósofos. O marco fundamental deu-se, no entanto, em Roma no campo religioso quando o Cristianismo lançou a ideia de um filho de deus, igual a todos em sua plena humanidade.

Dessa forma, a noção de dignidade humana foi sendo gradativamente construída e esta ideia floresceu na Idade Média com a afirmação da igualdade de todos os homens numa mesma dignidade. Desde essa época, matemáticos e filósofos cristãos desenvolveram a teoria de um direito natural em que prevalecia a lei divina com a ideia de que o homem merecia uma ordem social e jurídica justa. À essa ideia, seguiram-se diversos movimentos que questionavam, afinal, o que era da dignidade humana.

O prussiano Immanuel Kant, considerado o maior filósofo da era moderna, abre uma nova fase sobre a concepção de pessoa. Segundo Comparato, “o primeiro postulado ético de Kant é o de que só o ser racional possui a faculdade de agir segundo a representação de leis e princípios; só um ser racional tem vontade, que é uma espécie de razão, denominada razão prática” (2017, p.33). O kantismo afirma que o homem, diferentemente das coisas, possui uma vontade que é racional pois dirige-se pelas leis que ele próprio cria, resultando em uma autonomia diferenciada dos demais animais. Por esta capacidade de autodirigir-se, o homem se distingue em sua dignidade que não possui nenhum outro valor equivalente. Em oposição ao valor relativo das coisas, Kant lança as bases para a racionalidade moderna, ressaltando que o homem é dotado de vontade com capacidade de agir livremente. Comparato, justifica a posição do filósofo:

Em contraposição, se o homem não cria valores do nada, não é menos verdade que a avaliação individual dos bens a vida varia enormemente. Ora, isso exige, como condição da convivência humana harmoniosa, o consenso social sobre a força ética de uma tábua hierárquica de valores. Os bens ou ações humanas não se organizam, apenas, numa oposição primária de valores e contravalores. Existe também, necessariamente, em toda sociedade organizada, uma hierarquia a ser considerada, dentro de série positiva ou negativa: há sempre bens ou ações humanas que, objetivamente, valem mais que outros, ou que representam contravalores mais acentuados que outros, como obstáculo ao desenvolvimento da personalidade humana...Os direitos humanos foram identificados com os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação (COMPARATO, 2017, p.38).

Neste cenário, entre as comprovações das teorias evolucionistas sobre o caráter social e cultural da racionalidade das reflexões filosóficas que decidem pela essência histórica dos homens, muito além de meras convenções, o debate entre o direito natural e o direito positivo perde, virtualmente, o sentido (Comparato, 2017, p.44). No direito moderno, nem a perspectiva de um direito natural incontestável e imutável, nem um direito positivado através da força do Estado, dão conta da condição inacabada e mutante dos homens e das sociedades, sendo necessário avaliar a racionalidade em sua raiz eminentemente social. Assim, a condição para atingir a plenitude racional de um homem é a sua vivência e a convivência social. Privá-lo desta possibilidade é ferir frontalmente a sua necessidade de manter-se em constante mudança e desenvolvimento.

Por isso, em especial, o holocausto foi vértice de uma inflexão sobre os direitos humanos recentemente. Nas condições impostas àqueles entendidos como inferiores, judeus, ciganos, homossexuais, entre outros, tornaram-se prisioneiros com a perda de seu nome e sobrenome, identificados por números, usando vestes padronizadas e com pouquíssima ou nenhuma condição de manter suas identidades. A perda da identidade como sujeito, sem a possibilidade de ser um agente livre, sem que pudessem exercer, efetivamente, sua racionalidade, causou no mundo jurídico e filosófico profundas reflexões sobre os direitos humanos.

Naquele cenário devastador sobre as condições do homem e da humanidade na Terra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi assinada por 48 votos na Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948 e “condensou toda a riqueza dessa longa elaboração teórica, ao proclamar, em seu art. VI, que todo homem tem direito a ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa” (Comparato, 2017, p. 44). No entanto, muitos problemas éticos e jurídicos persistiram e a busca por soluções definitivas ainda não se mostram palpáveis em muitos pontos.

2. Documentos Históricos dos Direitos Humanos

Em um brevíssimo histórico, a afirmação dos direitos humanos incluiu diversos documentos que marcaram o progresso do tema.

A Magna Carta, de 1215, assinada por João Sem-Terra, rei da Inglaterra, foi redigida em latim bárbaro segundo Comparato (2017, p.83). A carta traz nas cláusulas 16 e 23 o embrião da norma fundamental que rege o direito moderno, segundo a qual ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer algo, senão em virtude da lei. Além disso, a carta desvincula a pessoa do monarca a lei e a jurisdição, indicando que os homens têm o direito de

ser julgado por seus pares. (COMPARATO, 2017, p.93-94). A Magna Carta ainda fez referência ao tribunal de júri com a abolição de penas de suplício, o direito à livre locomoção e ainda a ideia de uma administração pública autônoma. Com sessenta e uma cláusulas, o documento marcou historicamente a concepção garantia dos direitos humanos.

A Lei de *Habeas Corpus* da Inglaterra datada de 1679, quase cinco séculos depois, foi claramente uma tentativa de reduzir o poder da dinastia Stuart, últimos soberanos católicos da Inglaterra. Seu texto é eminentemente processual, com objetivo claro de produzir efeito material, já que buscava evitar prisões arbitrárias e garantir a liberdade dos súditos frente os rompantes do monarca.

A Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), votada pelo Parlamento da Inglaterra, em 1689, pôs fim ao regime de monarquia absoluta no país, no qual “todo poder emana do rei e em seu nome é exercido”. Um século antes da Revolução Francesa, antecipadamente “a carta representou a institucionalização da permanente separação de poderes no Estado, à qual se referiu elogiosamente Montesquieu” (COMPARATO, 2017, p.105).

Grande importância também é dada à Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 1776, documento que proclamou o direito à vida e à liberdade, tida como documento inaugural da democracia moderna. Poucos anos depois, em 1789, é a vez da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, um documento máximo da Revolução Francesa, no qual ficam definidos os direitos individuais e coletivos dos homens como universais, afirmando que todos os cidadãos eram iguais perante a lei.

A partir daí, com maior proximidade entre os eventos, a Convenção de Genebra, assinada em 1864 inaugura a era dos direitos humanitários. A Constituição Mexicana, de 1917, estabelece, pela primeira vez em nível constitucional, os direitos dos trabalhadores.

E ainda, a importante Constituição Alemã de 1919, ou Constituição de Weimar que instituiu a primeira república alemã e consagrava os direitos sociais. Seu texto permaneceu tecnicamente em vigor durante todo o Terceiro Reich, encerrando-se juntamente com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial. Tais acontecimentos levaram a comunidade internacional grande necessidade de reflexão sobre a proteção dos direitos humanos, já que as atrocidades ocorridas no período tais direitos humanos entraram em severo colapso. Ao final, os eventos mostraram a necessidade de maior desenvolvimento das formas de tratamento dos conflitos e houve o surgimento de inúmeros tratados internacionais cuidando do tema. Muito do hoje que é denominado como direitos humanos, surgiu como uma espécie de reação ao holocausto e às demais atrocidades cometidas durante a Segunda Grande Guerra.

Com o uso de bombas capazes de destruir rapidamente toda vida na face da Terra, em um cenário crítico, “As consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana” (COMPARATO, 2017, p.226). Neste cenário, a Carta das Nações Unidas veio para “afirmar, inequivocamente, a existência de um direito a autodeterminação dos povos” (COMPARATO, 2017, p.227).

Finalmente, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem figura como primeiro documento que estabelece os trinta direitos a que cada ser humano tem, efetivamente, direito.

Seguem-se a declaração de outros documentos como as Convenções de Genebra, de 1949, os Pactos Internacionais de Direitos Humanos, de 1966, Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos, de 1981, as Convenções sobre a Proteção do Meio Ambiente, de 1992 e o Estatuto Penal Internacional, de 1998.

3 Direitos Humanos no Brasil, Educação e a perspectiva dos cidadãos

O Brasil vive hoje um cenário político conturbado, marcado por forças que se opõem defendendo as mais diversas correntes ideológicas e a luta pelo poder, tendo sofrido grandes transformações nos últimos anos.

Em um passado bastante recente, o país foi castigado pela imposição de um sistema ditatorial militar, juntamente com Chile, Argentina, Bolívia e Uruguai. O chamado “cone sul” foi palco de desmedidas atrocidades em nome da manutenção de um sistema antissocialista. Na contramão da comunidade internacional, entre os anos de 1964 a 1985, o Brasil viveu um período de grave desrespeito aos direitos de liberdade individuais, com profundas restrições ao direito de opinião, infringindo duramente o respeito aos direitos humanos que, neste momento, avançavam a passos largos na comunidade internacional.

O período de ditadura militar deixou cicatrizes profundas em todo o país, com uma democracia jovem e, por vezes, ainda titubeante, busca hoje o fortalecimento de suas instituições para alcançar seus compromissos assumidos internacionalmente.

Atualmente contando com pouco mais de 200 milhões de habitantes, com forte instabilidade política e uma grande descrença da população em relação aos seus representantes nos três poderes, a luta pela afirmação dos direitos humanos mostra-se árdua e pede resistência e persistência de seus defensores.

Foi nas décadas de 80 e 90, segundo Pini (2011), que os direitos foram institucionalizados no país e, com a Constituição de 1988, todos os tratados internacionais sobre o tema atingiram a posição constitucional na hierarquia legislativa. Com um extenso rol de direitos, a Constituição Federal do Brasil de 1988 defende princípios como a igualdade entre gêneros; a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, idade ou cor; o racismo como crime imprescritível. Além destes pontos, a chamada Constituição Cidadã, estabeleceu a direito de acesso à saúde, à previdência, à assistência social, à educação, à cultura e ao desporto. A carta pleiteia o reconhecimento de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento e a necessidade de uma política de proteção ao idoso e ao portador de deficiência. O texto tem ainda orientação para preservação da cultura indígena.

Mas, ainda que a Constituição de 1988 seja o marco mais evidente dos direitos humanos no Brasil, Pini realça que há claramente uma “distância entre a lei e a realidade vivida cotidianamente em diversos pontos do País” (PINI, 2011, p. 19). Essa discrepância chama a atenção já que o cidadão brasileiro, efetivamente, não alcança tão desejado nível de garantias dos seus direitos fundamentais. De nada vale um texto primoroso se não há a devida efetividade nas práticas do Estado e no dia a dia dos indivíduos. Sobre tal distanciamento os aspectos da saúde e educação, em especial, encontram-se claramente em uma situação paradoxal na percepção dos brasileiros.

4 Considerações finais

Sobre o interesse dos cidadãos, destinatários finais das normas, e suas expectativas, muitos trabalhos aparecem na tentativa de traduzir as maiores dificuldades e eventuais soluções para a concretização do respeito aos direitos humanos estatuídos. Neste sentido, importante citar o trabalho promovido pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁵ (PNUD, 2009). O levantamento da PNUD foi realizado entre os anos de 2009 e 2010 com mais de quinhentas mil pessoas que responderam “O que precisa mudar no Brasil para a sua vida melhorar de verdade?”, o que resultou na identificação dos problemas que mais afligem o país. Sob o ângulo qualitativo, o estudo aponta a educação como o “principal instrumento para o desenvolvimento da cidadania” (PNUD, 2009, p. 24-25). Entre os temas substantivos, a educação foi entendida como fator prioritário para mudar a vida do

¹⁵Disponível em: <<http://hdr.undp.org/fr/content/brazil-ponto-ponto>> Acesso:2 ago. 2017.

brasileiro “de verdade”, com 21% das respostas, seguida pelos temas de políticas públicas, violência, emprego, meio ambiente e saúde.

Saber o que as pessoas que compõem a sociedade brasileira entendem como um país bom para se viver é uma tarefa complexa. É preciso conhecer seus problemas prioritários, entender suas expectativas sobre o poder que o representa, o que vai dar limites à atuação do Estado e quais ações elas esperam da gestão pública para que sua vida seja considerada melhor. O poder estatal deve ser orientado para as necessidades, convicções e crenças da própria sociedade que deve definir como quer ser gerida.

Essa orientação, por si só, pode fornecer conteúdo racional para nortear as atividades do Estado direcionando suas atividades, efetivamente, para o povo e pelo povo. Em sentido especial, a pesquisa da PNUD é uma referência sobre o que a sociedade brasileira espera do papel que o Estado como garantidor de seus direitos mais fundamentais. Tal estudo indica que se a educação é o direito humano com maior importância para os brasileiros e ele pode gerar uma vida melhor, cabe ao Estado estar mais atento ao tema e encontrar, junto com a sociedade, formas de sua efetivação plena e consistente.

Certamente há um longo caminho a ser percorrido para a afirmação dos direitos humanos no mundo e, no Brasil, na perspectiva do cidadão comum este caminho parece ainda mais extenso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. T. Razão e Direito, o caráter social da racionalidade. Belo Horizonte: Lumen Juris, 2016.

CANDAU, Vera Maria, et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CASALI, A. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. Revista de Educação Pública, 2014, 23.53/1: 259-279.

COMPARATO, F. K. A afirmação histórica dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2017.

HADDAD, S., GRACIANO, M. A educação entre os direitos humanos. São Paulo: Autores Associados Ação Educativa, 2006.

PINI, F. R. O., MORAES, C. V. (org.). Educação, participação política e direitos humanos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano, 2009-2010: Brasil ponto a ponto; consulta pública. PNUD,

Brasília, Brasil. 2009. Disponível em <http://hdr.undp.org/fr/content/brazil-ponto-ponto>. Acesso em 20/11/2015.

TOMASELLO, M. The ultrasocial animal. *European Journal of Social Psychology*, Eur. J. Soc. Psychol. 44, 187–194, 2014. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/ejsp. 2015. Disponível em:

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

TOMASELLO, M et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*. 28, 675-735, 2005.

RAYO, J. T. *Educação em Direitos Humanos – Rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2^a ed, 2004.

SEN, A. *Desenvolvimento com liberdade*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

Parte 2 - Educação e Saúde, problemas específicos

CAPÍTULO 8

CORPO E SEXUALIDADE

Marcela Nolasco

1 Considerações iniciais

Essa temática vem, ao longo dos séculos sendo discutida com críticas constantes e enfrentando grandes tabus, frente a sociedade, sendo a relação sexual apenas uma de suas características inerentes ao corpo e a sexualidade (Vitiello, 1997). Primeiramente, a formação do ser humano se dá em um nível social, constituindo mais tarde as suas individualidades. Nessa perspectiva, pode-se explicar as diferentes ideias, conceitos, manifestações sobre a sexualidade. Essas diferenças de pensamento são muito nítidas, nos dias atuais e se tornam cada vez mais evidenciadas na sociedade. Nos deparamos com pessoas que apresentam ideias libertárias e pessoas com ideias conservadoras e repressivas, tendo em vista que cada indivíduo carrega consigo um saber histórico e social construído à medida que se desenvolve. O desenvolvimento e aprendizado do indivíduo se dá através da interação social. A partir dessa interação, o homem constrói novas e inúmeras maneiras de atuar no mundo, criando a sua identidade.

Existem inúmeras teorias científicas que abordam o desenvolvimento do corpo e da sexualidade. Cada uma busca compreender o indivíduo em um determinado contexto e momento histórico. As teorias acerca da evolução do homem, suas atividades e suas condutas sociais são conhecidas e respeitadas. Com o passar dos anos, vários estudiosos vinham buscando respostas sobre o desenvolvimento humano, se dividindo em 2 grupos importantes. Um grupo defendia a teoria da hereditariedade, onde os traços, as características e algumas ideias são inatas no indivíduo desde seu nascimento. Esse grupo é representado por Platão e por René Descartes. Outro grupo, denominados filósofos empiristas, argumentava a importância da experiência e do ambiente, caracterizando a mente do indivíduo como uma lousa em branco onde se o conhecimento ia se depositando. Esse grupo era representado por John Locke (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; BEE e BOYD 2011).

2 O desenvolvimento da sexualidade

Cada criança cresce de forma singular. A velocidade de crescimento, assim como o temperamento de cada indivíduo variam, abrindo espaço para as diferenças individuais. No decorrer da história, os estudiosos apresentaram divergências no que diz respeito as teorias do desenvolvimento humano. Quatro teorias se destacam dentre as teorias existentes por inferirem as maiores discussões sobre o assunto. As teorias biológicas apontam para influência genética. Nelas tanto o desenvolvimento quanto o comportamento do indivíduo são definidos pelos genes. Essa influência genética ocorre de maneira parcial ou total, podendo ainda sofrer influência dos processos fisiológicos. Segundo essa teoria, os genes seriam determinantes na limitação do nosso comportamento. Já as teorias de aprendizagem, dizem respeito ao somatório das experiências vivenciadas por cada indivíduo. Baseado nestas experiências o indivíduo modela o seu comportamento por meio de estímulos recebidos no dia a dia. As teorias cognitivas destacam a interação entre o ambiente e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento, ao raciocínio, a linguagem, a memória e a abstração infantil. As teorias contextuais defendem a interação entre o homem e os contextos sociais e culturais no desenvolvimento humano. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; BEE e BOYD, 2011).

Vale destacar que o desenvolvimento humano compreende fases com características próprias, seja no aspecto físico, cognitivo ou psicossocial. Mesmo existindo uma série de critérios para estabelecer as fases no desenvolvimento humano, observamos uma concordância em relação ao desenvolvimento e as mudanças nos padrões comportamentais. O desenvolvimento é marcado por inúmeras e profundas transformações estruturais que permitem ao homem desenvolver novos comportamentos e atitudes. Além disso, se relaciona com mudanças físicas, mentais, emocionais e sociais, que ocorrem desde a infância.

Antes do nascimento, a criança inicia a formação de uma parte importante da sexualidade, a formação dos órgãos sexuais. No momento da fecundação se determina o gênero do indivíduo, onde o masculino é heterogamético ($n+XY$) e o feminino é homogamético ($n+XX$). Sendo assim, determina-se o gênero do indivíduo através do arranjo formado entre o cromossomo X originário do gameta feminino e o cromossomo X ou Y originário do masculino. (COTINOT, PAILHOX, OTTOLENGHI, VEITIA e FELLOUS, 2001).

O crescimento caracteriza-se pelo crescimento físico do corpo e é medido através dos parâmetros antropométricos. Embora a definição de corpo como conjunto composto por estruturas físicas e funções orgânicas, que perpetua e mantém viva a espécie humana, não

seja equivocada e o conceitue, ela não é suficiente. Conceituar corpo vai além de aspectos meramente biológicos, apresentando também uma conotação social e política. As significações que lhe são atribuídas, assim como a sexualidade, são organizadas sob forte influência histórica e sociedade (CAVALCANTI, 2005; WEEKS, 2010). Portanto, o significado de corpo para o indivíduo é subjetiva, tendo relação com o contexto cultural que o envolve.

A medida que a criança cresce e estabiliza o esqueleto acontecem mudanças no seu comportamento e na sua relação de domínio no mundo. De acordo com Foucault (1998) o corpo se molda ganhando forma, na sua relação com os mecanismos de poder, presente nos discursos e práticas sociais. Sendo assim, constitui-se subjetividades em relação e em função do corpo, onde se inicia o controle social.

“o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política.” (FOUCAULT, 1989, p. 82)

Ao falarmos de corpo e sexualidade, consequentemente somos influenciados por uma série de conceitos e ideias decorrentes de um período histórico, da visão do ser humano, bem como suas relações objetivas e subjetivas com o prazer, o sexo e o corpo.

Seguindo a linha histórico-cultural de Vygotsky, Elkonin e Leontiev avançam em seus estudos e afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança tem como característica uma atividade principal que move seu desenvolvimento. Essa atividade é vista como a principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Conforme os dois estudiosos é partindo-se do desenvolvimento dessas atividades que o homem se adapta e modifica a natureza, criando objetos e meios de produção desses para suprir suas necessidades.

O desenvolvimento humano é um processo complexo, caracterizado pela periodicidade e pela desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções. É um milagre da natureza, uma extraordinária transformação que sofre influências tanto de fatores internos quanto de fatores externos, caracterizado por processos adaptativos (VYGOTSKY, 1991). A sexualidade acompanha e sofre transformações constantes ao longo de toda a evolução do indivíduo, se desenvolvendo de acordo com as características específicas de cada fase da vida. A sexualidade se transforma e amplia até a morte do indivíduo. Freud fala sobre o ato de sucção do bebê sendo um dos processos de desenvolvimento psicosssexual. Para Freud nos

primeiros anos de vida a função sexual está diretamente ligada à sobrevivência e o indivíduo encontrar o prazer no próprio corpo. O desejo sexual está localizado em partes do corpo, denominadas de zonas erógenas.

Do nascimento aos 18 meses de vida, o bebê apresenta sensações de prazer vindas da exploração oral. Estas sensações são evidenciadas pela amamentação, pela sucção, e pelo fato de levar objetos à boca. Após o nascimento, até os quatro primeiros meses de vida, a sucção se caracteriza como um reflexo primitivo. Esse reflexo tem seu desenvolvimento intrauterino, após a 35ª semana de gestação e destaca pela importância na alimentação da criança. Nesta fase, a criança conhece e explora o próprio corpo, criando a sua identidade corporal. Ocorre também a formação da identidade genital, demonstrado quando a criança brinca com os genitais (ELKONIN, 1998; FACCI, 2004).

Dos 18 meses aos 36 meses, a criança se interessa pelas diferenças corporais observados comparativamente ao indivíduo adulto, passando a ter consciência da identidade de gênero. Nesse período sabe distinguir se pertence ao gênero masculino ou ao gênero feminino. Além disso, é o momento de aprender a realizar o controle esfinteriano, onde apresenta sensações de prazer vindas da região anal. Segundo Freud ocorre o desenvolvimento do processo sexual associado à necessidade de alimentação, no qual o objeto passa a ser fonte de satisfação e gozo infantil. A alimentação está associada ao prazer decorrente do atrito entre a boca do bebê com o mamilo do seio da mãe ou ao fluxo do leite. Quando acontece a substituição da sucção do leite pelo dedo, torna-se mais evidente a característica sexual do ato de sucção ((ELKONIN, 1998; FACCI, 2004).

Entre 3 a 6 anos a atividade que se destaca é o jogo de papéis. Através dele, a criança guarda o conhecimento do mundo concreto criados pelo homem, há o aprendizado dos papéis sexuais. Nessa fase, a criança reproduz as ações realizadas pelos adultos. Dessa forma, a criança cria e aprende orientações gerais a respeito das relações e ações entre as pessoas (ELKONIN, 1998; FACCI, 2004). O estudo passa a ser a principal atividade na vida de uma criança por volta dos 6 aos 9 anos de idade. Pode-se observar, nesse período algumas mudanças no padrão de comunicação com os adultos que a cercam, principalmente em relação aos seus familiares. Isso acontece porque com o estudo há a assimilação de novos conhecimentos, possibilitando a apropriação de conhecimentos científicos. O estudo e a aquisição novos conhecimentos é a base para o desenvolvimento da consciência e do pensamento permitindo desenvolver, na criança, a capacidade de reflexão, de análise e de planejamento. Além disso, auxiliam nas relações sociais da criança. Ao longo da vida, o indivíduo sofre influências externas na escola, na religião, entre os amigos e da mídia. A

criança vivencia modelos educativos mais liberais ou mais repressivos, que influenciarão na formação da sua personalidade, bem como no seu comportamento (FACCI, 2004).

Dos 9 aos 11 anos de vida o interesse e a atração pelo sexo se torna mais amplo. Nessa fase, é comum sentir vergonha em relação ao seu corpo, se esquivar em atividades mais íntimas e apresentar necessidade de privacidade. É evidente o aumento da atividade auto-erótica, evidenciada através da masturbação. O pré-adolescente apresenta um interesse maior em informações relacionadas ao sexo e a puberdade (FACCI, 2004).

A partir dos 11 anos, é comum o pré-adolescente contestar tudo o que os pais falam. É a partir desse momento que surgem as implicâncias e a vontade desmedida de conhecer o mundo. É o período da instabilidade, que acontece como forma de adaptação às intensas mudanças que ocorrem. Frente a um corpo em transformação, eles precisam criar uma nova identidade e afirmar seu lugar frente a sociedade. É comum o adolescente apresentar comportamento de rebeldia e isolamento. Isso acontece devido inúmeros processos psicológicos para organizar um turbilhão de sensações e sentimentos.

Isso se explica pelas importantes transformações no cérebro, a nível das estruturas cerebrais relacionadas as emoções, ao julgamento, ao comportamento e autocontrole vivenciados pelo adolescente. Essas importantes mudanças ocorrem no período entre a puberdade e o início da vida adulta. O córtex pré-frontal está em desenvolvimento até o final da adolescência, o que pode explicar a impulsividade e as decisões imprudentes cometidas por esses indivíduos. O volume da substância cinzenta atinge o ápice na infância e diminui na adolescência. Já a substância branca, caracterizada pelos axônios responsáveis pela transmissão das informações, aumenta. Os lobos parietal e temporal associados às áreas espacial, sensorial, auditiva e da linguagem, se desenvolvem na adolescência.

A partir dos 12 anos de vida, o indivíduo tem a capacidade de raciocinar sobre hipóteses, de criar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Dessa forma, adquire habilidade de realizar críticas a sociedade, propor novas formas de conduta, discutir valores morais e construir a sua autonomia. Nesse momento, o adolescente adquire o padrão intelectual que o acompanhará durante a idade adulta e o seu desenvolvimento posterior está ligado a ampliação de conhecimento.

Na puberdade, a sexualidade se organiza de maneira diferente em relação a infância, caracterizada pela hierarquização e subordinação das diversas zonas erógenas à genital. Nessa fase, busca-se o máximo de prazer e a sexualidade desenvolvida aparece associada a uma meta exterior a ela mesma, com o intuito da reprodução. Nos deparamos com o aparecimento

do prazer erótico-genital. Nessa fase se inicia a função reprodutiva e a consciência da orientação afetivo-sexual. Devido ao desenvolvimento físico o indivíduo se torna apto para concretizar a sexualidade plena através do ato sexual (TANNER, 1962). A descarga hormonal é responsável pelo aparecimento características sexuais primárias e secundárias. As características primárias são marcadas pelo aumento dos testículos e dos ovários e as secundárias pelo amadurecimento das mamas, pelo crescimento dos pelos, pelas mudanças na voz, dentre outros. É importante destacar que as sensações sexuais, como ereção peniana e lubrificação vaginal estão presentes durante toda fase desenvolvimento infantil, desde a amamentação até o início da puberdade, quando observamos uma intensificação dessas sensações. (FREUD, 1905).

O processo de construção da sexualidade de uma pessoa tem uma ação multifatorial, se relacionando às observações individuais, bem como aos ensinamentos e informações assimilados no contexto familiar, social e no senso comum (FOUCAULT, 1988). Uma definição importante de sexualidade é o desejo de contato, calor, carinho ou amor (STUAR e LARAIA, 2001). Junto ao desejo e a curiosidade surgem dúvidas e questionamentos em relação a sua identidade e suas vontades. A sexualidade da criança e do adolescente sofre grande influência dos diálogos e dos cenários escolares, onde o docente participa ativamente no processo de construção e desenvolvimento da mesma. No entanto, no contato, principalmente com pré-adolescentes, percebe-se a resistência de alguns professores, pais ou responsáveis em conversar e explorar a temática. Essa resistência pode ser atribuída a questões educacionais, culturais, desconhecimento, insegurança e preconceitos dos mesmos (OLIVEIRA, 2006).

3 Considerações finais

O ser humano, naturalmente expressa a sua sexualidade durante toda a vida, sendo despertado comumente na adolescência e desaparecendo com a morte. Entretanto, levando em consideração alguns estímulos como o contexto social e familiar, a mídia e os aspectos biológicos, os adolescentes são conduzidos a manifestar a sexualidade precocemente. É importante destacar que o homem é controlado e normatizado por inúmeros processos de poder. Nesse contexto, na atualidade, evidenciamos o poder de representação que a mídia exerce sobre a população, bem como a fraqueza de outros espaços de discussão, como no meio político, cultural e social. A interação social é fator determinante na formação do psiquismo humano. A partir de o nascimento, o indivíduo se encontra cercado de informações e conhecimentos que são transmitidos no dia a dia, ao longo da vida.

Ao se falar em desenvolvimento humano, deve-se levar em consideração os aspectos sociais, culturais e políticos como fatores determinantes na construção da sexualidade. Atualmente, para muitas pessoas, principalmente pré-adolescentes e adolescentes a sexualidade é sinônimo de fazer sexo. A atividade sexual se inicia cada vez mais precocemente. Um estudo realizado na cidade de São Paulo, em 2002, mostrou que a idade média da primeira relação sexual para o gênero masculino foi de 14 anos e de 15 para o feminino (BORGES e SCHOR, 2005).

Estudos nacionais e internacionais indicam que o início da vida sexual precoce está relacionado a um padrão de comportamento sexual de risco (BORGES e SCHOR, 2005; LANGILLE, ASBRIDGE, FLOWERDEW e ALLEN, 2010). É importante ressaltar também que um início sexual precoce resulta, muitas vezes em mais parceiros ao longo da vida, mais chances de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada (BOISLARD e POULIN, 2011; VILLELA e DORETO, 2006). No Brasil, devido ao aumento dos índices de gravidez e a incidência de doenças sexualmente transmissíveis entre os adolescentes, a sexualidade é objeto de estudo e de intervenção das políticas públicas. Uma maneira de estimular a independência e a autonomia dos jovens é torna-los responsáveis pela sua saúde. Muitas vezes timidez, comum na adolescência e a falta de intimidade com o parceiro pode interferir no uso de preservativo.

Em nossa sociedade falar sobre sexo é um tabu e os problemas relacionados à sexualidade são muito frequentes. As adolescentes expressaram grande preocupação com o corpo e com a beleza. Essa preocupação com a imagem corporal está ligada a aceitação em grupos e a chance de destaque entre os colegas. A mídia tem grande influência nesse contexto. Há uma integração entre o padrão de beleza imposto pela mídia e o desejo do corpo perfeito idealizado pelas adolescentes. A mídia atua como principal formadora e reprodutora dos estereótipos sociais. Os adolescentes passam a ser o principal alvo desses estereótipos, pois utilizam seus corpos para chamar atenção sobre si. As adolescentes mostram grande preocupação com sua imagem corporal, principalmente no que diz respeito aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Atualmente nos deparamos com o comportamento homossexual entre adolescentes. A sexualidade e sua demonstração ainda gera muita polêmica e posicionamentos divergentes. A sociedade conservadora tende a ditar o que é normal no campo da sexualidade. A orientação sexual é uma característica natural da espécie humana, que apresenta várias teorias. Uma delas é a origem genética. Nesse âmbito, foram realizados vários estudos tentando encontrar genes associados a homossexualidade e nenhum gene foi encontrado.

Outra teoria é a epigenética, que diz respeito a modificações no DNA que sinalizam se o gene deve ou não ser expressado, de acordo com influências ambientais. Uma terceira teoria seria de ação cultural, independente de uma teoria genética. Alguns indivíduos encaram como uma característica ou necessidade individual. Outras pessoas, tidas como conservadoras, apresentam reações homofóbicas. Para o adolescente a forma como é tratado em meio ao seu grupo e a maneira como se vê física e emocionalmente tem uma importante contribuição para a formação da sua identidade, sendo a identidade sexual formada ao longo da vida e com forte relação a ideia que o indivíduo faz de si mesmo. Contudo, muitas vezes, a homossexualidade expressa na adolescência diz respeito a curiosidade, instigada por questões socioculturais. A mídia exerce grande influência nessa área, pois vem mostrando a homossexualidade constantemente, através do poder de representação dos programas exibidos diariamente. Nesse contexto de transformações, formação de identidades é fundamental que o adolescente promova o autoconhecimento para construir a sua identidade sexual. É importante ressaltar que a educação sexual deve ser abordada pela escola, com o auxílio dos serviços de saúde, sem deixar de lado o papel das famílias, que é essencial na formação do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento** / Tradutor: Cristina Monteiro. 12.ed. -- Porto Alegre : Artmed, 567 p., 2011.

BORGES, A.L.V., SCHOR, N. **Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil**. Cad Saúde Pública; 21:499-507, 2005.

BOISLARD, P.M.A., POULIN, F. **Individual, familial, friends-related and contextual predictors of early sexual intercourse**. J. Adolesc , v. 34:289-300, 2011.

CAVALCANTI, D. R. M, **O Surgimento do Conceito de Corpo: Implicações da modernidade e do individualismo in CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n.9, p.53-60, 2005.

COTINOT. C.; PAILHOUX, E.; OTTOLENGHI, C.; VEITIA, R.; FELLOUS, M. **Le Déterminisme du Sexe: son contrôle génétique. In Thibaut, C., Levasseur, M.C. Le Reproduction chez les Mammifères et L’Homme**. Paris, Ellipses, 2001.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M.G.D. **A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FREUD, Sigmund. (1905) Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago; v.7. p.162-216, 1989.

FREUD, S. (1915). Pulsions et destins des pulsions. In: **Oeuvres complètes**. Direct. Scient. Jean Laplanche. Paris, PUF, v.13, 1988.

FREUD, Sigmund. (1917) A vida sexual dos seres humanos/ O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago; v.16. p.355-395, 1989.

FOUCAULT, Michael. O dispositivo da sexualidade. In: Foucault M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal; p.74-123, 1988.

LANGILLE, D.B., ASBRIDGE, M., FLOWERDEW, G., ALLEN, M. **Associations of sexual risk-taking with having intercourse before 15 years in adolescent females in Cape Breton, Nova Scotia, Canada**. Sex Health, 7:199-204, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, D.L. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: Meyer DE, Dalla Zen MI, Xavier MLF, organizadora. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre (RS): Mediação, 97-109, 2006.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **O desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STUAR, G.W., LARAIA, M.T. **Enfermagem psiquiátrica princípios e prática**. 6ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2001.

TANNER, J.M. **Growth at Adolescence**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1962.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILLELA, W.V.D., DORETO, D.T. **Sobre a experiência sexual dos jovens**. Caderno de Saúde Pública, v. 22:2467-72, 2006.

VITIELLO, N. **Sexualidade: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores**. São Paulo: Iglu, 1997.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade in **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica Editora, 2010.

CAPÍTULO 9

NUTRIÇÃO E APRENDIZAGEM

1 Considerações iniciais

A capacidade de aprender algo novo e armazenar, a longo prazo, novas informações na memória é parte do desenvolvimento normal humano (LOMBROSO, 2004).

O processo pelo qual o conhecimento é adquirido é denominado aprendizagem, enquanto é o processo pelo qual o conhecimento adquirido é codificado, armazenado e, posteriormente recuperado é denominado memória (ABREU, 2009).

2 Alimentação e o processo de aprendizagem

No processo de aprendizagem, as informações novas, ou seja, encontradas pela primeira vez, são tratadas e processadas por sistemas neurais específicos. A fixação e o armazenamento da informação recém-adquirida ocorrem em duas etapas: uma realizada dentro dos primeiros minutos às primeiras horas após o fim da codificação e ocorre em determinados locais nos circuitos neuronais que codificam a memória, enquanto a segunda etapa leva de semanas a anos envolve reorganização de circuitos cerebrais que codificam a memória. A fixação e o armazenamento da nova informação envolvem a expressão de genes e a síntese de novas proteínas, dando origem a alterações estruturais e funcionais que mantêm a estabilidade da memória ao longo do tempo (DUDAI, 2004).

Dessa forma, memórias de curto prazo, que persistem por curto período de tempo, podem ser convertidas em memória de longo prazo, com estocagem permanente da informação, desde que haja alterações funcionais e estruturais em pontos especializados do sistema nervoso central, denominados sinapses (WANG; KO; KELLY, 1997).

O mecanismo neural de fixação e armazenamento de informações recém-adquiridas baseia-se na plasticidade sináptica, que envolve formações de novas sinapses e/ou fortalecimento das sinapses existentes a partir da ativação repetidamente de duas células vizinhas (ROGAN; LEDOUX, 1995).

Os neurônios comunicam-se entre si ou com outros tipos de células do tecido nervoso através das sinapses. Sinais elétricos, denominados potenciais de ação, trafegam através do axônio de um neurônio para atingir a sinapse. Ao chegar ao final do axônio, local denominado terminal pré-sináptico, os sinais elétricos ocasionam o rompimento de vesículas, que liberam neurotransmissores na fenda sináptica. Estes se difundem através da estreita fenda sináptica e se ligam a receptores específicos na célula pós-sináptica, em local

denominado sítio pós-sináptico. Quando os sinais elétricos chegam ao sítio pós-sináptico, a liberação do neurotransmissor – ou, às vezes, do fator de crescimento – ativa vias de sinalização intracelular na célula pós-sináptica, que determinam a síntese de novas proteínas utilizadas nas modificações sinápticas (LOMBROSO, 2004).

A forma como os sinais elétricos são transmitidos entre os neurônios e processados ocasionam alterações sinápticas de longa duração, resultando em plasticidade sináptica induzida pela experiência. A plasticidade sináptica é o aumento na eficiência sináptica, ou seja, aumento na capacidade de condução dos sinais elétricos entre neurônios, que ocorre em junções monossinápticas (ROGAN; LEDOUX, 1995).

Importantes proteínas sinalizadoras são ativadas pelos neurotransmissores, levando a uma cascata de fosforilação de proteínas, que causa alteração conformacional e, conseqüentemente, ativação destas proteínas. A cascata de fosforilação de proteínas é utilizada em todas as regiões cerebrais em que ocorre a plasticidade sináptica e sua ativação é requerida para a formação de novas memórias. Além disso, a fosforilação sequencial de proteínas é um meio de amplificação de sinal. Assim, o sinal originado na superfície do neurônio pós-sináptico é transferido para o núcleo e um grupo de proteínas é produzido, levando a alterações estruturais dentro desse neurônio, que se torna mais sensível a uma futura ativação sináptica do mesmo tipo. Assim, um sinal que previamente tenha sido incapaz de ativar o neurônio será capaz de fazê-lo em momento posterior (LOMBROSO, 2004).

O hipocampo é uma estrutura cerebral amplamente estudada por sua importância na aquisição e consolidação da memória, exercendo importante papel na formação de memórias de longo prazo e, conseqüentemente, na aprendizagem. Estudos mostram que danos a essa estrutura causam prejuízos significativos na consolidação da memória e no aprendizado (BRAGA, 2010).

A maior parte do desenvolvimento do hipocampo e de suas subdivisões se concentra nas quatro primeiras semanas de vida após o nascimento (BAYER, 1980). No entanto, ao contrário do que ocorre com outras estruturas do sistema nervoso, a neurogênese no hipocampo é contínua, estendendo-se até a idade adulta (LEE, SON, 2009).

Em mamíferos, incluindo humanos, durante a vida adulta a neurogênese continua no bulbo olfatório e no giro dentado do hipocampo, de forma que no cérebro de adultos, aspectos do aprendizado e da memória são mediados pela plasticidade resultante da adição de novos neurônios aos já existentes nos circuitos neurais (ERIKSSON *et al.*, 1998). A redução na neurogênese no giro dentado do hipocampo piora a formação de memórias associativas dependentes do hipocampo, sugerindo que neurônios imaturos no cérebro de adultos estão

envolvidos e talvez sejam necessários para a aquisição de novas memórias dependentes do hipocampo (SHORS *et al.* 2001).

Dessa forma, em humanos, o aprendizado e a memória podem ser comprometidos por insulto ambiental ao hipocampo, seja durante as fases iniciais da vida, em período conhecido como “período crítico de crescimento e desenvolvimento” do organismo, seja durante a vida adulta. No entanto, vale ressaltar que insultos durante o período crítico de crescimento e desenvolvimento podem acarretar danos estruturais e funcionais irreversíveis ao sistema nervoso (BROWN & POLLITT, 1996).

Vários fatores influenciam no crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso, como: genética, meio ambiente, nível socioeconômico e presença de comorbidades. Entre os fatores ambientais, a nutrição exerce papel fundamental para o desenvolvimento das estruturas e funções cerebrais.

Carências nutricionais durante a infância, especialmente durante o período crítico de crescimento e desenvolvimento, constituem-se em um dos insultos ambientais que podem afetar o sistema nervoso, fazendo com que a neurogênese e outros eventos, como a gliogênese, mielinização e o desenvolvimento dendrítico do hipocampo, sejam afetados de maneira irreversível. Além de fornecer elementos para o funcionamento dos diversos órgãos e sistemas, a alimentação adequada provê o organismo de uma série de nutrientes que desempenham papel crítico na proliferação celular, síntese de DNA, metabolismo de neurotransmissores e de hormônios e que são constituintes de sistemas enzimáticos no cérebro (LUKOYANOV; ANDRADE, 2000; SALGUEIRO *et al.*, 2002; BATRA; SOOD, 2005; ZEISEL, 2006; GEORGIEFF, 2008; ZIMMERMANN, 2011; NYARADI *et al.*, 2013). Os macronutrientes, representados pelos carboidratos, proteínas e lipídios, exercem importantes funções junto ao sistema nervoso. Os **carboidratos** são a principal fonte de energia para o organismo humano. Em condições normais, a glicose, molécula final no processo de digestão dos carboidratos, é a única fonte de energia para o cérebro, sendo indispensável para a manutenção da integridade funcional do sistema nervoso (DEMONTE, 2008). O papel da glicose sobre o sistema nervoso fica evidente a partir de estudos que demonstram que episódios de hipoglicemia têm efeitos deletérios sobre o desenvolvimento do hipocampo (KIM *et al.*, 2005; YAMADA *et al.*, 2004).

Os **lipídios** desempenham funções energéticas, estruturais e hormonais no organismo. Os ácidos graxos têm como principal função o fornecimento de energia, enquanto os fosfolipídios são constituintes de membranas biológicas, desempenhando função estrutural de alta importância nos diferentes tecidos do organismo (MORAES-SANTOS, 2008). Mais

especificamente no sistema nervoso, os ácidos graxos de cadeia longa, como ácido linoleico, ácido linolênico, ácido aracdônico e ácido docohexaenóico, são essenciais para a formação e mielinização adequada da membrana celular neuronal (HADDERS-ALGRA, 2005; EILANDER *et al.*, 2007).

As **proteínas** foram o primeiro nutriente considerado essencial para o organismo, devido a presença de nitrogênio em sua estrutura. Elas são formadas por múltiplas combinações de 20 aminoácidos e desempenham no organismo funções estruturais, reguladoras, de defesa e de transporte nos fluidos biológicos. Alguns aminoácidos, denominados essenciais, não são sintetizados pelo organismo e, portanto, devem ser fornecidos pela dieta (TIRAPEGUI; ROGERO; LAJOLO, 2008).

As proteínas formam a estrutura básica das células, tornando-se indispensáveis para a manutenção da vida e do crescimento de todos os órgãos e tecidos (WALL, 2006). No que diz respeito ao sistema nervoso, como foi descrito anteriormente neste capítulo, uma série de modificações estruturais e funcionais nas sinapses são requeridas para o processo de aprendizado. Considerando que o crescimento cerebral e a plasticidade sináptica envolvem intensa síntese e ativação de proteínas, é de se esperar que em situações de indisponibilidade de aminoácidos de forma a garantir adequada síntese de proteínas no organismo ocorram graves alterações no crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso, com consequências para o processo de aprendizagem.

De fato, a desnutrição proteica produz danos cerebrais irreversíveis quando imposta durante os dois primeiros anos de vida, período crítico do desenvolvimento cerebral em humanos. Quando imposta após o desenvolvimento das estruturas responsáveis pela memória e aprendizagem, a desnutrição não causa danos permanentes, sendo os efeitos deletérios observados somente durante o período de restrição proteica (LUKOYANOV; ANDRADE, 2000).

As **vitaminas** são nutrientes necessários em pequenas quantidades para o crescimento adequado e manutenção do organismo, agindo como cofatores no metabolismo intermediário e na regulação dos processos metabólicos.

Estudos têm relacionado o metabolismo de algumas vitaminas e o desenvolvimento cognitivo, especialmente de vitamina B12, ácido fólico e colina, que exercem importante função sobre o crescimento e desenvolvimento cerebrais (ZEISEL, 2006; DROR; ALLEN, 2008; SIGNORE *et al.*, 2008).

O folato afeta a proliferação e a diferenciação de células-tronco neurais, diminui a apoptose e altera a biossíntese de DNA. A colina é componente lipídico das membranas celulares e

precursor do neurotransmissor acetilcolina. A vitamina B12 exerce função na mielinização do axônio que é importante para a condução do impulso nervoso entre as células e também protege os neurônios da degeneração. Além disso, o metabolismo de folato, colina e vitamina B12 estão interligados em via de reações de metilação, incluindo metilação do DNA, de forma que a deficiência de qualquer um destes micronutrientes colina, vitamina B12 ou folato resulta em hipometilação do DNA, alterando a transcrição gênica (BRYAN, 2004; NYARADI *et al.*, 2013).

A maioria dos **minerais** não exerce função direta no desenvolvimento cerebral normal. Alguns elementos neste grupo, no entanto, exercem papel de grande importância no desenvolvimento cognitivo. São eles o ferro, o iodo e o zinco.

O ferro é essencial para o desenvolvimento e funcionamento neurológico, de forma que a deficiência deste nutriente pode causar graus variados de prejuízo nos processos de cognição e aprendizagem em humanos (BATRA; SOOD, 2005).

O ferro está envolvido em diferentes sistemas enzimáticos no cérebro, que inclui enzimas envolvidas na produção de energia, na síntese do receptor do neurotransmissor dopamina, na produção da bainha de mielina que envolve os neurônios, na síntese de ácidos graxos e na regulação ciclo celular. A deficiência de ferro nas fases iniciais da vida confere risco para o desenvolvimento de estruturas cerebrais, sistemas de neurotransmissores e mielinização que resultam em disfunção cerebral aguda durante o período de deficiência e anormalidades a longo prazo mesmo depois de completa reposição de ferro no cérebro (GEORGIEFF, 2008).

O zinco é essencial para o crescimento e desenvolvimento do organismo, pois é cofator de enzimas envolvidas em diferentes atividades metabólicas envolvidas na divisão celular, que inclui síntese proteínas e de ácidos nucleicos. Mais especificamente para o sistema nervoso central, o zinco exerce importante papel estrutural e funcional e desempenha função em eventos envolvidos no processo de aprendizagem como: neurogênese, maturação e migração dos neurônios e na formação de sinapses (TUORMAA, 1995). A deficiência de zinco durante períodos de rápido crescimento do cérebro interfere no processo de aprendizagem, bem como na atenção e memória, comprometendo o desempenho cognitivo em humanos (SALGUEIRO *et al.*, 2002).

O iodo é componente essencial dos hormônios produzidos pela glândula tireoide. Os hormônios tireoidianos e, portanto, o iodo são essenciais para a vida dos mamíferos. Embora o bócio seja a sequela mais visível da deficiência de iodo, o principal impacto do hipotireoidismo devido à deficiência de iodo é o comprometimento no

neurodesenvolvimento, particularmente quando a deficiência ocorre em fases iniciais da vida. No cérebro fetal, a produção inadequada de hormônio tireoidiano prejudica a mielinização, migração, diferenciação e maturação celular. Dessa forma, recém-nascidos de mães deficientes apresentam elevado risco de desordens cognitivas (ZIMMERMANN, 2011).

3 Considerações finais

Diante do exposto, algumas considerações devem ser feitas quanto à importância dos nutrientes para o desenvolvimento cerebral e processos cognitivos:

- a) Vários fatores influenciam no crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso, como: genética, meio ambiente, nível socioeconômico e presença de comorbidades. Entre os fatores ambientais, a nutrição exerce papel fundamental para o desenvolvimento das estruturas e para o funcionamento cerebrais.
- b) A manutenção de adequada ingestão de todos os nutrientes ao longo da vida é importante para a neuroanatomia, neurofisiologia e neuroquímica normais. No entanto, certos nutrientes exercem efeito mais pronunciado do que outros sobre o desenvolvimento cerebral e sobre os processos cognitivos.
- c) Os efeitos da deficiência do nutriente sobre o desenvolvimento cognitivo variam de acordo com a função do nutriente em eventos envolvidos nos processos de memória e aprendizagem.
- d) A deficiência de um nutriente durante um determinado período do desenvolvimento cerebral pode resultar em deficiências neuroanatômicas, neurofisiológica, neuroquímicas, neurocomportamentais e cognitivas muito diferentes.
- e) Embora a nutrição exerça importante papel para o desenvolvimento das estruturas e funções cerebrais e para o desenvolvimento cognitivo, a nutrição adequada por si só não é capaz de garantir desenvolvimento e crescimento cerebral normal.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. V. **Efeito promnésico e antioxidante do café no sistema nervoso central de ratos**. Belo Horizonte: Faculdade de Farmácia da UFMG. 2009. 115 p. (Tese, Doutorado em Ciência de Alimentos).

BATRA, J.; SOOD, A. Iron deficiency anaemia: effect on cognitive development in children. *Indian J. Clin. Biochem.*, v. 20, n. 2, p. 119-125, 2005.

BAYER, S. A. Development of hippocampal region in the rat II: morphogenesis during embryonic and early postnatal life. **J. Comp. Neurol.**, v. 190, n. 1, p. 115-134, 1980.

BRAGA, N. N. **Desnutrição protéica precoce prejudica memória de ratos testados em diferentes procedimentos de reconhecimento de objetos (Rattus norvegicus)**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. 2010. 83p.

BROWN, J.L.; POLLITT, E. Malnutrition, poverty and intellectual development. **Sci. Am.**, v. 274, n. 2, p. 38-43, 1996.

BRYAN, J. *et al.* Nutrients for cognitive development in school-aged children. **Nutr. Rev.**, v. 62, n. 8, p. 295-306, 2004.

DEMONTE, 2008. Carboidratos. In: DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências nutricionais. Aprendendo a aprender**. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2008. p. 93-106.

DROR, D. K.; ALLEN, L. H. Effect of vitamin B12 deficiency on neurodevelopment in infants: current knowledge and possible mechanisms. **Nutr. Rev.**, v. 66, n. 5, p. 250–255, 2008.

DUDAI, Y. The neurobiology of consolidations, or, how stable is the engram? **Annu. Rev. Psychol.**, v. 55, p. 51-86, 2004.

EILANDER, A. *et al.* Effects of n-3 long chain polyunsaturated fatty acid supplementation on visual and cognitive development throughout childhood: a review of human studies. **Prostaglandins Leukot. Essent. Fatty Acids**, v. 76, n. 4, p. 189-203, 2007.

ERIKSSON, P. S. *et al.* Neurogenesis in the adult human hippocampus. **Nat. Med.**, v. 4, p. 1313-1317, 1998.

GEORGIEFF, M. K. The role of iron in neurodevelopment: fetal iron deficiency and the developing hippocampus. **Biochem. Soc. Trans.**, v. 36, p. 1267-1271, 2008.

HADDERS-ALGRA, M. The role of long-chain polyunsaturated fatty acids (LCPUFA) in growth and development. **Adv. Exp. Med. Biol.**, v. 569, p. 80-94, 2005.

KIM, M. *et al.* Susceptibility of the developing brain to acute hypoglycemia involving A1 adenosine receptor activation. **Am. J. Physiol. Endocrinol. Metab.**, v. 289, n. 4, p. E562-569.

LEE, E.; SON, H. Adult hippocampal neurogenesis and related neurotrophic factors. **BMB Rep.**, v. 42, n. 5, p. 239-244, 2009.

LOMBROSO, P. Aprendizado e memória. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, v. 26, n. 3, p. 207-210, 2004.

LUKOYANOV, N. V.; ANDRADE, J. P. Behavioral effects of protein deprivation and rehabilitation in adult rats: relevance to morphological alterations in the hippocampal formation. **Behav. Brain Res.**, v. 112, n. 1, p. 85-97, 2000.

MORAES-SANTOS, 2008. In: DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências nutricionais. Aprendendo a aprender**. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2008. p. 107-122.

NYARADI, A. *et al.* The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. **Front. Hum. Neurosci.**, v. 7, p. 1-16, 2013.

ROGAN, M. T.; LEDOUX, J. E. LTP is accompanied by commensurate enhancement of auditory- evoked responses in a fear conditioning circuit. **Neuron.**, v. 15, n. 1, p. 127-136, 1995.

SALGUEIRO, M. J. *et al.* The role of zinc in the growth and development of children. **Nutrition**, v. 18, n. 6, p. 510-519, 2002.

SHORS, T. J. *et al.* Neurogenesis in the adult is involved in the formation of trace memories. **Nature**, v. 410, p. 372-376, 2001.

SIGNORE, C. *et al.* Choline concentrations in human maternal and cord blood and intelligence at 5 y of age. **Am. J. Clin. Nutr.**, v. 87, n. 4, p. 896-902, 2008.

TIRAPGUI, J.; ROGERO, M. M.; LAJOLO, F. M. Proteínas e aminoácidos. In: DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências nutricionais. Aprendendo a aprender**. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2008. p. 53-92.

TUORMAA, T. E. Adverse effects of zinc deficiency: a review from the literature. **J. Orthomol. Med.**, v. 10, n. 3-4, p. 149-164, 1995.

WALL A. Infant nutrition: new findings on the roles of protein and amino acids. **J. Fam. Health Care**, v. 16, n. 6, p. 183-184, 2006.

WANG, J. H.; KO, G. Y.; KELLY, P. T. Cellular and molecular bases of memory: synaptic and neuronal plasticity. **J. Clin. Neurophysiol.**, v. 14, n. 4, p. 264-293, 1997.

YAMADA, K. A., N. *et al.* Repetitive hypoglycemia in young rats impairs hippocampal long-term potentiation. **Pediatr. Res.**, v. 55, n. 3, p. 372-379, 2004.

ZEISEL, S. The fetal origins of memory: the role of dietary choline in optimal brain development. **J. Pediatr.**, v. 149, n. 5, p. 131-136, 2006.

ZIMMERMANN, M. B. The role of iodine in human growth and development. **Semin. Cell Dev. Biol.**, v. 22, n. 6, p. 645-652, 2011.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA: POSSIBILIDADE DE JOVENS E ADULTOS MAIS FELIZES

Lucia Helena Pena Pereira

1 Para começar...

O mundo moderno apresenta inúmeros desafios que tornam a convivência mais difícil e conturbada. Boa parte destes desafios se deve ao individualismo que gera uma competitividade crescente, isolamento, descaso e descuido que deterioram as relações humanas e trazem maior isolamento. As sociedades modernas, cada vez mais, visam à produção, ao consumismo e ao lucro, sendo o bem-estar das pessoas pouco ou nada considerado. A violência seja a física ou a psicológica e os níveis de estresse têm aumentado consideravelmente.

Além do clima de mal estar social, apresenta-se um aumento do desconforto emocional e mesmo físico em adultos, adolescentes e crianças como decorrência do estresse e das incertezas. Doenças, antes encontradas na vida adulta, como gastrite e depressão, cada vez mais acometem os pequenos. Tal situação nos leva a refletir sobre a necessidade de maior atenção daqueles que estão em contato constante com a infância: os educadores, tanto pais quanto professores, uma vez que a infância é um período-chave para a formação do jovem e do adulto de amanhã.

Diante do quadro atual, vale considerar que Goleman (1997), em seu prefácio de *Inteligência Emocional*, enfatiza a necessidade de os pais ajudarem as crianças a “dominarem habilidades humanas essenciais que são necessárias, não só para lidar com as próprias emoções, como para o estabelecimento de contatos humanos verdadeiramente significativos” e de os professores também ensinarem a seus alunos “aptidões básicas do coração”, de trabalharem com uma “alfabetização emocional” (p. I-II).

Gardner (2012) observa que cada pessoa se expressa e se relaciona com o mundo circundante de forma particular em função do seu perfil de inteligência e da maneira como estabelece contatos com o seu meio, o que é fruto da interação entre cognição e emoção. Antonio Damásio, neurologista e neurocientista, e Humberto Maturana, neurobiólogo, conhecidos por seus estudos sobre a cognição, apontam a indissociabilidade entre razão e emoção. O primeiro frisa que é vão privilegiar a razão em detrimento às emoções, pois os estados do corpo e das emoções são a base para a racionalidade. “Os níveis inferiores do edifício neural da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos, juntamente com o das funções globais do corpo, de modo que o organismo consiga sobreviver” (DAMÁSIO, 1996, p. 233). Maturana, enfatizando a indissociabilidade razão-emoção, afirma que todo sistema racional tem um fundamento emocional. “Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações” (2001, p. 16). Afirma, ainda, que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.

2 O que é a educação emocional?

Há muitos estudos de diferentes autores sobre inteligência emocional. Entre eles, os do psicólogo Daniel Goleman são os mais conhecidos no campo da Educação. Ele a define como a competência de identificar não só os próprios sentimentos, mas também o dos outros; de administrar as emoções de forma a lidar com as situações enfrentadas e com as relações

estabelecidas; de ser capaz de se automotivar e de superar frustrações. Competência ainda para controlar os seus impulsos adiando o prazer da recompensa, e para estimular o sentimento de empatia e de esperança (GOLEMAN, 1997). A epígrafe do primeiro capítulo do autor (1997, p. 9), que traz um pequeno trecho de Aristóteles da *Ética a Nicômaco*, bem expressa o desafio de lidar com as emoções: *qualquer um pode zangar-se — isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e de maneira certa — não é fácil.*

A educação emocional é uma questão complexa que merece e exige a continuidade dos estudos e de metodologias que favoreçam sua utilização. Embora deva se iniciar na infância, é um investimento de toda a vida. Tal complexidade se mostra na definição de dois estudiosos da temática: “Inteligência emocional é a inteligência que envolve a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoção; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção; e a capacidade de controlar emoções reflexivamente, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual” (SALOVEY e SLUYTER, 1999, p. 39).

Saber gerir bem as emoções possibilita melhores relações em casa, na escola, no trabalho, ou seja lá onde for. Pessoas que desenvolvem a gentileza, a solidariedade, o respeito pelo outro, a amorosidade, a empatia têm maiores chances de boas relações e de estarem bem consigo mesmas. São aquelas que têm maiores condições de se tornarem pessoas melhores, de se tornarem mais sensíveis, enfim, de se humanizarem.

Os estudos de Lev Vygotsky se aproximam muito das tendências contemporâneas, porque propõem uma abordagem que une afetividade e cognição no funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992). Da mesma forma, Henri Wallon (2005) propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Estes se comunicam o tempo todo, existe um entrelaçamento entre essas funções. Como observam Mahoney e Almeida (2010), “o afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos” (p. 18).

As teorias da Inteligência Emocional de Daniel Goleman e das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que se interligam em alguns aspectos, geraram mais um avanço nos estudos sobre a inteligência e a emoção. Goleman (1997) defende a importância de adquirir durante e desde os primeiros anos do desenvolvimento as habilidades que estão associadas aos cinco pilares da Inteligência Emocional: a) autoestima (autoconceito), b) autocontrole; c) automotivação; d) empatia; e) habilidades sociais.

A teoria das inteligências múltiplas defende a importância de estimular as crianças, desde os primeiros anos, a conhecer suas habilidades, seus pontos fortes e pontos fracos com o objetivo de seguir melhorando aptidões, mas também de aprender a “trabalhar” as debilidades, aqueles pontos que precisam ser mais cuidados (GARDNER, 2012). Esta teoria traz uma visão diferenciada de considerar as habilidades cognitivas. Uma criança que não tem maior competência em cálculos pode ter uma maior habilidade linguística ou musical, o que não significa ser mais ou menos inteligente.

Quando se pensa em educação emocional, é importante considerar duas formas de inteligência entre outras que foram propostas por Gardner: as inteligências intrapessoal e interpessoal. O psicólogo define a inteligência intrapessoal como a capacidade de construir uma imagem real, exata e verdadeira de si mesmo, e de ser capaz de usar essa imagem de forma eficaz. É ter a capacidade de discriminar as próprias emoções, dar nome a elas e saber usá-las para orientar decisões. É uma forma de inteligência que se relaciona à capacidade de se autoperceber e de desenvolver o autoconhecimento. Já a inteligência interpessoal é a

capacidade de perceber, valorizar e trabalhar com as intenções e motivações de outras pessoas. É a habilidade de estabelecer relações sociais/grupais.

Segundo Madeira (2016), tanto Gardner quanto Goleman defendem a necessidade de estimular a aquisição das habilidades que compõem ambas as inteligências – a intrapessoal e a interpessoal. Estas inteligências foram melhor explicadas ao serem divididas em habilidades ou competências, um trabalho realizado por estudiosos posteriores a Gardner. E são elas:

- a) identificar as emoções no momento em que são sentidas (considerada a pedra angular da Inteligência Emocional);
- b) capacidade de controlar-se (autocontrole);
- c) capacidade de motivar a si mesmo (automotivação);
- d) reconhecimento das emoções das outras pessoas;
- e) controle das relações (a capacidade de se relacionar adequadamente com outras pessoas).

Ainda segundo a autora, podemos educar os comportamentos (conjunto de hábitos) e o pensamento que está associado ao sentimento. A emoção é definida como uma reação psicofisiológica com três sistemas de respostas, que exemplifico para dar maior clareza. O primeiro é o fisiológico/adaptativo que se manifesta através de reações corporais: O que eu sinto? O medo, por exemplo, traz uma contração muscular, suor frio, aceleração cardíaca. O segundo é o cognitivo, o nosso pensamento que corresponde a uma linguagem interna que nos induz a reagir. Qual o meu impulso? Gritar por alguém? Esconder-me em algum lugar? O que eu penso? O terceiro é a atitude efetivamente tomada, a conduta que eu expresso: O que faço com o que eu sinto? Saio correndo, fico paralisado, choro?

A emoção tem um grande poder de ativação e motivação para as ações, pode mudar o resultado de qualquer objetivo quando bem utilizada. É fundamental para a tomada de decisões, como já demonstrou Damásio (1996), e para o processo de aprendizagem da criança.

O que desperta prazer e traz alegria é muito mais facilmente apreendido pela criança. O que traz desagrado pode facilmente ser rejeitado e até esquecido. Se a criança está confiante, a tendência é desempenhar bem suas atividades, ter bons resultados em um teste, por exemplo. Entretanto, se estiver com medo, poderá chegar a “ter um branco”, não conseguir tomar atitudes necessárias ou não responder bem às questões de uma prova. Qualquer programa de educação emocional trabalha com estes três sistemas de respostas: sentimento, pensamento e conduta (ação), e a intervenção ocorre, principalmente, no pensamento e na conduta, de forma a permitir maior coerência na expressão do sentimento, e a equilibrar pensamento, sentimento e ação.

3 Por que educar as emoções?

Nossa educação está pautada prioritariamente no trabalho mental, e não é difícil encontrarmos adultos com um grande desenvolvimento intelectual, mas imaturos emocionalmente, muitas vezes reagindo como crianças, e com sérias dificuldades corporais como de coordenação motora, ritmo, localização espacial e lateralidade entre outras. É só olhar em volta que encontraremos muitos exemplos disso. Saber lidar com as próprias emoções é um dos grandes investimentos que precisam ser considerados tanto pela escola quanto pela família.

Aprender a identificar e lidar com nossas emoções significa poder assumir o leme quando elas chegam e geram alguma forma de desequilíbrio. Já ouvi muitos professores (e também outros profissionais) afirmarem que temos que ser racionais, que, na escola, a razão tem que tomar a frente para que a aprendizagem ocorra. Nada mais falso! Vamos de forma objetiva, analisar duas questões. A primeira é que estudiosos de várias áreas de conhecimento apontam que a racionalidade depende das emoções para seu funcionamento equilibrado. Damásio (1996) pontua que todo conhecimento, por mais racional que seja, se origina no

organismo como um todo, o que significa que corpo, mente, emoções e o meio ambiente trabalham em conjunto.

A segunda questão é que identificar que estamos sob o efeito de uma emoção, seja raiva, medo ou qualquer outra, nos permite lidar melhor com a circunstância. Por exemplo, se estou com muita raiva de alguma coisa, tenho que ter cuidado para não jogá-la sobre quem não tem nada a ver com isso, assim como me precaver contra acidentes. Todos nós, com certeza, já presenciamos motoristas que dirigem como loucos por estarem tomados pela raiva. Ou pessoas que jogam sua frustração ou revolta naqueles que as cercam, mesmo que inocentes quanto à razão do aborrecimento (esposa, marido, alunos, filhos, colegas de trabalho,...). Às vezes, tudo começa com um pequeno acidente cotidiano e acaba se somando a outras emoções, que geram uma reação desproporcional. E, muitas vezes, a pessoa nem se dá conta disso, o pode facilmente ocorrer com qualquer adulto, e com as próprias crianças, por que não?

Se não estivermos conscientes do que sentimos e de que isso gera em nós um desequilíbrio, isso pode nos envolver e dominar. Revolta, inveja, ciúme, raiva, entre outras emoções e sentimentos, são naturais, surgem sem convite. E o problema não são os sentimentos em si, mas, sim, o que fazemos com eles, de que maneira podemos canalizá-los.

Pensando mais especificamente na criança, que está ainda aprendendo a identificar as próprias emoções, temos que considerar que puni-la pelo que sente não faz sentido, mas é necessário educá-la quanto a suas reações, a suas atitudes. Um amigo professor me contou uma situação que merece ser contada, pois vale mais que muitas linhas de definição:

Era dia de banho de mangueira na escola e a professora mandara um bilhetinho, pedindo que se levasse roupa de banho e toalha. A esposa preparou a sacola, mas esta acabou sendo esquecida no carro do pai que levou a criança à escola, em razão da correria quase generalizada de nossos dias. Resultado: o menino não pôde participar da festa geral que foi o banho e sua frustração foi enorme. Quando o pai foi buscá-lo, ao final da aula, o pequeno estava com muita raiva (e nós também teríamos ficado). Sentado na cadeirinha atrás do assento do pai, quando voltava da escola, ele chutava furiosamente o encosto do banco. No meio do trânsito caótico de uma cidade grande, o pai pediu que parasse mais de uma vez sem resultado. Quando teve a chance, encostou o carro, desceu e conversou com o filho, olhando-o nos olhos. Disse-lhe entender sua raiva, mas que sua reação colocava em risco os dois. Poderia haver um acidente se ele se distraísse com os gritos e os chutes, e que depois conversariam melhor. Esta postura me pareceu muito sensata, pois o pai deu validade à raiva justa da criança, mas foi firme não aceitando uma postura birrenta, agressiva e, até mesmo, perigosa.

Outro ponto que não podemos desconsiderar é que crianças aprendem o que vivem. Se temos atitudes que não queremos ver repetidas, não podemos tê-las, e se acontecer (às vezes, nos descontrolamos mesmo), é importante mostrar que não foi uma boa forma de reagir. Se aceitarmos manhas e cedermos, ou mesmo se passarmos a mão na cabeça da criança dizendo: “ele(a) é assim mesmo”, “é o jeito dele(a)”, “isso é coisa de criança”, “ele(a) é muito nervoso(a)”, agitado(a), temperamental, sensível, ...” estaremos dando razão à birra, ou seja, a uma postura inconveniente, que criará problemas inúmeros mais adiante, pois os que nos cercam e a própria vida não serão tão complacentes.

Goleman (1997) observa que, desde Platão, não se deixar escravizar pela paixão tem sido considerado uma virtude. A capacidade de manter o autocontrole mesmo diante de emoções fortes que nos invadem não é fácil, mas é necessário. Mas “o objetivo é o equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e seu significado. Uma vida sem paixão seria um entediante deserto de neutralidade, cortado e isolado da riqueza da própria vida” (p. 69). O autor enfatiza que emoções reprimidas geram embotamento e frieza; e podem se tornar patológicas se fogem ao nosso controle. E quanto temos visto de

insanidades que têm origem em emoções desgovernadas? Basta ler os jornais, assistir ao noticiário da TV ou entrar nas redes sociais. “Na verdade, manter sob controle as emoções que nos afligem é fundamental para o bem-estar; os extremos – emoções que vêm de forma muito intensa e permanecem em nós por muito tempo – minam nossa estabilidade” (Goleman, 1997, p. 69).

Como pontua Goleman (1997), maior percepção de si e do nosso entorno gera uma vida emocional mais rica. Os sinais intuitivos que nos guiam nesses momentos são os chamados “indicadores somáticos”, que são sensações viscerais, uma espécie de alarme automático que chama a atenção sobre um possível perigo ou êxito de uma determinada ação. A chave é perceber as próprias emoções e permanecer em contato com elas. Moraes (2011) afirma que quanto mais abertos estejamos a nossas emoções, mais habilidade teremos em ler e compreender os sentimentos do outro. Em reconhecer suas necessidades e em poder ser empáticos. São aprendizagens encadeadas e muito úteis nas relações interpessoais.

Sentir empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender o que ele sente ou pensa, é nos colocarmos em uma posição contrária ao descaso, à indiferença, ao descuido que se manifestam nas mais diversas áreas da sociedade. Boff (1999) aponta que o descuido e o descaso se mostram em relação aos desempregados e aposentados sem condição de sobrevivência, aos hospitais sem condição de atendimento, às crianças sem escola, à coisa pública envolvida pela corrupção, jogos de poder e interesses corporativos; se mostram na destruição do equilíbrio ecológico, no grau de violência que prolifera nas relações interpessoais e institucionais. Diz o autor: “há descuido e descaso pela dimensão espiritual do ser humano, pelo *esprit de finesse* (espírito de gentileza) que cultiva a lógica do coração e do enternecimento por tudo que vive e existe. Não há cuidado pela inteligência emocional, pelo imaginário e pelos anjos e demônios que o habitam” (Boff, 1999, p. 19). O cuidado, segundo o autor, é a essência da vida humana, precisando ser continuamente alimentado.

A educação emocional proporciona maiores chances de um convívio social mais equilibrado, de trabalhar em grupo com maior responsabilidade, de desenvolver a confiança diante dos desafios diários, de manter relações interpessoais mais satisfatórias, de se relacionar melhor consigo mesmo e com exigências impostas pela sociedade. É muito importante ensinar as crianças a expressarem seus sentimentos, o que é muito útil na hora de resolver os conflitos. Poder falar claramente de como se sente frente a situações incômodas ou que lhe fazem mal é, claramente uma vantagem na hora de buscar soluções, o que é válido para qualquer idade.

4 Quem ensina ou educa as emoções?

As habilidades vinculadas à educação emocional sempre foram historicamente aprendidas no seio familiar e na convivência com outras crianças, por meio de jogos e na relação com familiares. Mas a vida contemporânea limita cada vez mais as oportunidades de que as crianças adquiram estas habilidades de forma natural, uma vez que os pais ficam fora por mais tempo, atendendo a demandas econômicas; não há mais brincadeiras na rua como antes, pois os riscos são maiores e as crianças, muitas vezes, ficam mais tempo na escola ou com funcionárias que delas tomam conta. Daí surge a necessidade de se desenvolver um trabalho escolar em que estas habilidades possam ser aprendidas e experimentadas, pois cada turminha é um grupo em que se estabelecem relações. Atualmente, o tempo das crianças está estruturado demais, elas têm, não raro, um acúmulo de atividades, agenda cheia, o que lhes deixa menos tempo para uma convivência verdadeiramente enriquecedora. Acreditamos, assim, que um trabalho que alie escola e família pode trazer resultados mais proveitosos.

4.1 Um exemplo de educação emocional na escola com participação dos pais

Um trabalho de pesquisa realizado e aplicado na Espanha (MADEIRA, 2016) e por mim orientado e acompanhado com atenção especial, uniu três trabalhos teóricos para desenvolver um Programa de Educação Emocional: a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a da Inteligência Emocional de Daniel Goleman, e a Bioexpressão, proposta pedagógica teórico-prática criada pela Doutora em Educação Lucia Helena Pena Pereira, que trouxe a possibilidade de criar atividades em um formato ludo-artístico, o que caracteriza as atividades bioexpressivas (PEREIRA, 2011). Esta união permitiu que as crianças de cinco e seis anos pudessem vivenciar experiências prazerosas e com objetivos bem claros para a coordenadora e a orientadora da proposta, mas que, para elas eram só uma grande brincadeira. Os pais também participaram recebendo orientações e vivenciando algumas atividades voltadas para eles a fim de poderem colaborar, dando continuidade em casa à proposta. Trago alguns dados da metodologia realizada no sentido de apontar elementos que atraem as crianças e geram resultados positivos para educar emoções, como os resultados do estudo comprovaram.

A prática bioexpressiva atua, notadamente, a partir de uma perspectiva corporal, com base na teoria da unicidade *soma-psique*, que aponta que quando se atua no corpo também estão sendo trabalhados sentimentos e pensamentos, equilibrando-se a corporeidade que integra cognição, afetividade, motricidade, e ainda as relações com o outro e com nosso meio ambiente. Vale pontuar que, desta forma, estão sendo estimuladas as inteligências intra e interpessoal propostas por Gardner (2001), o que traz possibilidades de maior autoconhecimento e de relações mais saudáveis. As atividades bioexpressivas trabalham com cinco focos: o trabalho corporal expressivo, as vivências lúdicas e artísticas, a respiração, o relaxamento e a ampliação da percepção sensorial. Um dos objetivos do trabalho é dar a oportunidade de as crianças se expressarem de formas variadas.

No processo de educar, é fundamental dar espaço às crianças e ouvi-las, criar e desenvolver um diálogo real, perguntando a sua opinião e o significado que cada vivência teve para ela, observando as formas que a criança vai desenvolvendo de comunicar o que ela sente ou pensa. E, para nós, adultos, é uma aprendizagem respeitar as possíveis diferenças entre a expressão e a percepção da criança e o nosso jeito de ver o mundo. Deveria ser nossa prioridade desenvolver a empatia e colocar-nos sempre no seu lugar, analisando a situação sob a perspectiva infantil e, só depois, acrescentar o nosso parecer adulto, mostrando-lhe que há outras visões e formas de sentir.

Cantar, recitar poesias, dançar, desenhar e pintar, contar histórias, expressar-se através de movimentos, e fazer jogos de líderes onde eles decidem o que o grupo tem que fazer traz ganhos e agradava à criançada. Eles adoravam brincar de “chefinho” e dar as instruções, pedindo sempre para repetir a brincadeira. Esta é uma forma de trocar os papéis e criar as regras. Esta atividade, aqui no Brasil, corresponde a “Seu mestre mandou...”.

Nas atividades de relaxamento e respiração, as crianças aprenderam a respirar e relaxar através de brincadeiras, a identificar em seu corpo as sensações e a compreensão de que todas as emoções são importantes e devem ser consideradas. Puderam identificar sentimentos através de gestos, expressões faciais e palavras que usamos, e também para que compreendessem como podemos mudar os nossos sentimentos quando mudamos os gestos e as palavras, ou seja, a nossa expressão, ensinando formas mais saudáveis de expressar nossa raiva, indignação ou até mesmo nosso medo. É importante que comecem a perceber que nossa postura, nossas manifestações gestuais, nossas atitudes, nossas palavras têm o poder de modificar o que sentimos, assim como o que o outro sente. Jogar coisas é diferente de colocá-las em algum lugar, assim como conter gritos e falar de forma mais tranquila o que nos incomoda. As diferenças de atitude causam diferentes impactos e reações no outro.

Importante considerar que, no início do trabalho com crianças, a imitação é o mais comum, sendo mesmo esperado que seja assim. À medida que vão se sentindo à vontade e

sendo estimuladas a se manifestarem de forma diferente do outro, vão também conseguindo experimentar e descobrir outros modos de estar no grupo, e a autoexpressão passa a ser natural e única. Elas têm o direito de falar, mas devem também saber ouvir. E como precisamos deste exercício atualmente!

Pode-se afirmar que foi possível verificar estas crianças experimentando uma nova forma de se relacionarem consigo mesmas e com as demais, compreendendo a afetividade. Pôde-se observar, também, que pequenas ações, afetam e provocam grandes mudanças. Com autonomia e oportunidades de praticar o que aprendem, têm a possibilidade de construir uma imagem positiva de si mesmas, enfrentar desafios e crescer emocionalmente mais saudáveis. Os relatos dos pais nos trouxeram muitas surpresas positivas, de como, por exemplo, apresentavam reações mais equilibradas em casa. As crianças que participaram deste programa aprenderam brincando a se tranquilizar, aumentaram a sua consciência emocional, superaram medos, aprenderam a expressar as suas emoções de uma forma mais positiva e como planejar o seu próprio comportamento para superar suas dificuldades. E ao superarem suas próprias dificuldades, aprendem também a dar mais valor a si mesmas, aumentando sua autoestima (MADEIRA, 2016).

4.2 Algumas reflexões e orientações

Naturalmente, dependendo da idade dos pequenos, muitas possibilidades existem, mas é fundamental, em qualquer idade, que seu espaço, sentimentos e pensamentos sejam respeitados; e que aprendam a respeitar o espaço, sentimentos e pensamentos de seus companheiros. Afinal, me parece que o desrespeito ao outro é um dos grandes problemas do nosso mundo, fonte de muita violência física e psicológica, entre elas, as manifestações de bullying.

Gardner (2012) afirma que o funcionamento social e emocional começa a se estabilizar por volta dos oito anos e que estas habilidades podem indicar a saúde mental na vida adulta. Se antes e durante este período, aprendem a expressar as suas emoções de uma forma construtiva e estão implicados em relações de afeto e de respeito, aumentam as possibilidades de que sejam capazes de evitar a depressão, a agressividade e os comportamentos perigosos no futuro, como o uso de drogas, por exemplo.

Vale enfatizar que o lúdico tem um grande potencial para trabalhar as emoções. Madeira (2016), citando Tobin Hort, “denomina el juego como el oficio sagrado de los niños, que les ayuda a encontrarse y definirse” (p. 85). Afirma ainda: “El arte según Nietzsche es el gran posibilitador y estimulante de la vida. Las actividades artísticas son canales de expresividad, son las herramientas que damos a los niños para estimular su capacidad de percibir y dar significado a sus vivencias diárias” (p. 85).

As atividades ludo-artísticas ajudam a criança a organizar sua experiência. Como afirma Pereira (2006), arte e ludicidade são processos que se entrelaçam, formando uma teia de cores, formas e sons; de pensamentos, sentimentos e ações. Estimulam a criatividade, a expressão pessoal, o contato consigo e com o outro, envolvendo crianças, jovens ou adultos com suas peculiaridades e necessidades expressivas. São possibilitadoras, enfim, de uma educação sensível e prazerosa, de uma educação das emoções.

5 Concluindo por enquanto...

É importante percebermos que há momentos em que devemos nos defrontar com um processo de mudança que exige que abramos mão da segurança das respostas existentes, que nem sempre podemos ter respostas objetivas, que é necessário buscar novas soluções, outras explicações. As propostas que venho empreendendo ao longo de meu trajeto acadêmico e escolar me permitiram construir um caminho em que está presente a poesia da vida e do

homem. Considero fundamental a aquisição do conhecimento teórico, mas, também, a prática e a vivência do sensível.

“Corpos-máquinas”, como ressalta Monteiro (2004), são aqueles que vivem para executar, obedecer ao que lhes é imposto, seguindo um padrão de sociedade, mais preocupados com a aparência e com os modismos, sem uma autonomia própria, sem possibilidades de flexibilização. O autor ressalta a necessidade de fazer surgirem os “corpos-vivos”, capazes de se proporem a mudar, leves, flexíveis, autônomos. Que conseguem integrar o que sentem, pensam e fazem.

Quando a ciência vai se preocupar com a felicidade humana? – pergunta-se Demo, e pondera: “Sabemos demais como fazer guerra, como controlar o povo, como interferir na ecologia, mas sabemos quase nada, por vezes nada, de como sermos felizes” (1995, p. 260). Proponho uma questão semelhante: Quando nós que estamos envolvidos com os processos de ensino e pesquisa em Educação nos preocuparemos em considerar essa necessidade básica do ser humano de ser feliz e de ter preservado o seu direito à humanidade, à dignidade, ao cuidado, ao respeito, à vida?

Educar a criança e cuidar dela com cuidado e respeito significam dar-lhe uma base para toda sua vida. Crianças felizes se tornam adultos que lidam melhor com as dificuldades da adolescência e da fase adulta. Crianças que têm sua corporeidade trabalhada, ou seja, que sejam consideradas em sua integralidade física, mental, emocional e social têm chances bem maiores de se transformarem em adultos mais inteiros, que aprendem a valorizar-se e a levar em conta sua totalidade.

A educação emocional não acontece num passe de mágica. Como vimos é um processo complexo que exige investimento, compromisso, esforço, conhecimento e persistência, e esta é essencial. “Corpos-vivos” precisam de experiências sensíveis que os tragam à vivência da amorosidade, da ética, do cuidado, da alegria e do respeito necessários à compreensão do outro e de si mesmos. Precisam ir além do intelecto, da objetividade, do repetitivo, precisam descobrir a poesia e a beleza da vida, trazendo-as para as relações cotidianas. Precisam, portanto, da arte, da criatividade, da possibilidade de transmutar a dureza do dia a dia; precisam criar saídas, possibilidades de transformação, de acender luzes, de se deixarem iluminar de esperanças; de se contaminarem com a coragem e a vontade de agir.

Referências

BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do humano*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GARDNER, H. *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 2012.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. *La práctica de la inteligencia emocional*, 24 ed. Barcelona: Editorial Kairós, 2012.

MADEIRA, J. M. M. *Programa extracurricular de educación emocional: acercando niños y padres a la educación centrada en el individuo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidad de Oviedo, Oviendo, Espanha, 2016.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MATURANA, H.. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *Quem somos nós? O enigma do corpo*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2004.

MORAES, M. C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PEREIRA, L. H. P. Ludicidade e Arte-Educação: Tecendo fios e cores. In: PORTES, Écio Antônio (Org.). *Diálogos sobre ensino, educação e cultura*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 119-132.

_____. *Bioexpressão: Corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Inteligência Emocional da Criança*. Aplicações na educação e no dia a dia. Rio de Janeiro; Campus, 1999.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS.

Antonia de Fátima Lima (14/06/1972) é psicóloga, psicopedagoga e mestre em psicologia (2015), na linha da Saúde Mental, do LAPSAM (Laboratório de Pesquisa em Saúde Mental), com enfoque no Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, mais especificamente no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, com o viés das acessibilidades e da inclusão. É membro do COACE/UFSJ (Conselho de Acessibilidade da Universidade Federal de São João del Rei) e membro da SSSR (Society for the Scientific Study of Reading). É idealizadora, co-criadora e co-implementadora do CEREI (Centro de Referência em Educação Inclusiva, projeto que funciona há sete anos na Secretaria Municipal de Educação de São João del Rei, MG, que assiste e avalia casos de crianças e adolescentes, com foco nas aprendizagens, comportamento e linguagem, como dislexia, TDA/H, autismo, síndrome de Down, entre outros). Possui experiência profissional nas áreas clínica (CEREI, CAPS, Núcleo de Saúde Mental e outros) e educacional (UNIPAC, UFSJ, 34ª SRE e SME).

Celimara Teixeira de Almeida é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Direito pelo Instituto Presidente Tancredo de Almeida Neve (IPTAN). Tem especialização nas áreas de Recursos Humanos pela UNA – MG, Gestão Empresarial pela FGV e Direito do Trabalho pela UCAM. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Doutora em Direito, na área de Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Atualmente realiza especialização em Direito Tributário pelo Portal Jurídico F3. Atua como Professora de ensino superior desde 2009 e atualmente leciona no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Possui publicações e outras produções técnico-científicas na área de estudos de psicologia e direito, especialmente no campo da inter-relação entre aprendizagem, racionalidade, direito e filosofia.

Cristiana de Soveral e Paszkiewicz é licenciada e mestre em Filosofia e doutorada em Filosofia da Educação. É professora associada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro- Portugal e membro integrado no Instituto de Filosofia da Universidade do Porto- Portugal. Sua investigação inscreve-se no domínio do Pensamento Português, particularmente sobre a problemática educativa. Desenvolveu vários estudos sobre pensadores portugueses (Leonardo Coimbra, António Sérgio, Delfim Santos, Agostinho da Silva, Álvaro Ribeiro, Faria de Vasconcelos, Diamantino Martins, Fidelino de Figueiredo, entre outros). Foi responsável pela última edição (revista e ampliada) da Obra Completa de Delfim Santos pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Eliane Moreto Silva-Oliveira é graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Nutrição Clínica pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra e doutora em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como docente no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN), ministrando as disciplinas “Nutrição aplicada à Enfermagem” e “Nutrição aplicada à atividade física” nos Cursos de Graduação em Enfermagem e Educação Física, respectivamente. Seus tópicos de interesse em pesquisa compreendem Educação Nutricional, alimentação saudável e promoção da alimentação saudável para portadores de doenças crônico-degenerativas não transmissíveis e promoção da alimentação saudável entre crianças e adolescentes.

Flávia Magela Rezende Ferreira é graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca e Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC); especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) e em Libras pela Universidade Cândido Mendes/SP; mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como professora de Libras e Metodologia e didática da Matemática no UNIPTAN - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. É membro do NDE dos cursos de Pedagogia e Educação Física, na mesma instituição. É orientadora de projetos de iniciação científica e iniciação científica júnior, nas áreas da Sociologia da Infância, Educação Infantil e Ludicidade, responsável pelo projeto de extensão de ensino: Curso de Libras Básico, destinado a alunos, funcionários e comunidade e co-idealizadora do projeto de extensão de ensino: Ensino de português como segunda língua para surdos, nessa instituição. Responsável pelo laboratório de intervenções lúdicas e Brinquedoteca do IPTAN. Suas áreas de interesse em pesquisa compreendem os estudos dedicados ao Português como segunda

língua para surdos, Formação de professores para a Educação de Surdos, Sociologia da Infância, Ludicidade e Inclusão.

Heberth Paulo de Souza é graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), mestre em Língua Portuguesa também pela PUC-Minas, doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Espiritualidade e Saúde pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialização em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Anhembi-Morumbi. Atua como Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão e professor de Língua Portuguesa e Metodologia Científica no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN). Possui publicações e outras produções técnico-científicas na área de estudos da linguagem e no campo da inter-relação entre linguagem e espiritualidade.

José Mauricio de Carvalho nasceu em São João del-Rei (MG), Brasil, em 13 de julho de 1957. É Psicólogo, Pedagogo e Filósofo. Possui especialização em Filosofia, Teologia e Filosofia Clínica, Mestrado e Doutorado (1990) em Filosofia, com estágios de pós-doutoramento nas Universidades Federal do Rio de Janeiro (2002) e Nova de Lisboa (1994). Aposentou-se como Professor Titular de Filosofia Contemporânea do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, é atualmente Professor do Centro Universitário Presidente Tancredo Neves - UNIPTAN, membro do Instituto Brasileiro de Filosofia (SP), do Instituto de Filosofia Luso Brasileira (Lisboa), da Academia de Letras de São João del Rei e da Academia Mantiqueira de Filosofia. Publicou, cento e onze artigos, quarenta conferências em eventos científicos, trinta livros e capítulos em outros 17.

Lucia Helena Pena Pereira é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1974 e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1983, mestre em Educação também pela UERJ em 1992 e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005. Aposentou-se como Professor Associado da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde atuou no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, participando de seu Projeto de criação. Coordenadora do NECCEL: Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens até sua aposentadoria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação infantil, corporeidade, ludicidade, educação emocional e resiliência. Criadora da proposta pedagógica Bioexpressão, fundamentada nos estudos da unicidade soma-psique de Wilhelm Reich, sobre a qual desenvolveu seu doutoramento, livro, capítulos de livros e a orientação de pesquisas de mestrado, doutorado na Espanha – Universidad de Oviedo, e de Iniciação Científica. Atualmente ministra palestras e oficinas para professores, compartilhando a experiência adquirida em pesquisas e em sala de aula na Educação Básica e no Ensino Superior, publicando artigos regularmente no site Olá, Pais, voltado para educadores – pais e professores.

Marcela Nolasco é graduada em Enfermagem, especialista em Enfermagem do Trabalho, MBA em Gestão Hospitalar. Possui mestrado em Psicologia, com ênfase em Saúde Mental, pela Universidade Federal de São João del-Rei (2013). Atua como docente e Coordenadora de Estágio Supervisionado em Enfermagem, no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN), docente e Coordenadora de Pós Graduação Lato sensu em Urgência e Emergência, na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), campus Barbacena. Sua atividade de pesquisa abrange estudos na área de saúde mental (avaliação de serviços) e na área de saúde da criança e do adolescente (sexualidade). Atualmente, está cursando pós graduação Lato sensu em Auditoria em Enfermagem, Protocolo de Manchester e Programa de Saúde da Família.

Natália Elvira Sperandio é graduada em Letras (português e suas literaturas) pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Mestra em Letras (Discurso e Representação Social) pela mesma universidade. Doutora em Estudos Linguísticos (área de concentração – Linguística Aplicada/ linha de pesquisa – linguagem e tecnologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Phd em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Atua como professora de Língua Portuguesa nos cursos de nível superior do UNIPTAN - Centro Universitário Presidente Tancredo

Neves. Seus tópicos de interesse em pesquisa compreendem os estudos dedicados à Linguística Cognitiva, à Análise Crítica do Discurso, aos Estudos dos Gêneros Textuais e às dificuldades de aprendizagem apresentadas no campo da leitura e escrita.

Patrícia Uebe Ribeiro é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del- Rei – UFSJ. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG-, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIGRANRIO- Universidade do Grande Rio e em Desing Instrucional para EAD, pela Universidade Federal de Itajubá- UNIFEI-. Mestre em Educação (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) pela Universidade Federal de São João del Rei –UFSJ. Atua como PEDAGOGIA na Rede Municipal de Educação de São João del - Rei. É PROFESSORA do Curso de PEDAGOGIA no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves de São João del Rei – UNIPTAN. Atua também como PSICOPEDAGOGA no Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves- IPTAN. É membro do NDE do IPTAN. Responsável pelos Projetos de Extensão do UNIPTAN : BRINCAÇÃO e PÔÊMIZADE. Desenvolve pesquisas com apoio da FAPEMIG nas áreas da Sociologia da Infância, Educação Infantil, Corporeidade e Ludicidade. É responsável pelo Laboratório de Intervenções Lúdicas e Brinquedoteca do IPTAN. Seus tópicos de interesse em pesquisa compreendem os estudos dedicados à Fenomenologia, Sociologia da Infância, Arte, Ludicidade, Corporeidade e Inclusão.

Raquel Auxiliadora Borges é Graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Cursa atualmente a especialização à distância: Inovação em Tecnologias Educacionais na Anhembi Morumbi. É Coordenadora e Professora do Curso de graduação em Pedagogia e da especialização em Psicopedagogia clínica e institucional com ênfase em Educação Especial do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN. Bolsista UAB atuando como Coordenadora de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia modalidade EAD da UFSJ. Analista Educacional - Superintendência Regional de São João del Rei. Desenvolve pesquisas com apoio da FAPHEMIG nas áreas da Sociologia da juventude e da infância. Seus tópicos de interesse em pesquisa compreendem os estudos dedicados à Sociologia da juventude e Infância, Estágio Curricular e Alfabetização e letramento.

Regina Aparecida de Melo Bagnolli é graduada em Enfermagem pela Faculdade de Educação e Estudos Sociais de São João del-Rei (FUPAC), Especialista em Gestão em Programa de Saúde da Família pela instituição Signorelli. Mestre em Psicologia (Psicologia Social, Processos Psicossociais e Socioeducativos) pela Universidade Federal de São João del - Rei (UFSJ). Atualmente atua como coordenadora do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de São João del- Rei. Trabalha como docente nos cursos de nível superior do Centro Universitário Presidente Tancredo Neves (UNIPTAN) e no curso de Medicina pela UFSJ. Finalizou recentemente atividade de docência no Centro Regional de Referência para Formação em Políticas sobre Drogas (CRR-UFSJ). Seus tópicos de interesse em pesquisa compreendem os estudos dedicados Políticas Públicas em saúde e atuação dos profissionais quanto a ações interdisciplinar e multiprofissional em rede de assistência.