

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPENSANDO O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS
COM SÍNDROME DE DOWN**

MARILENE CARMEN BINOTTO

Orientadora: Prof^a Dr^a. Graciela Ormezzano

Joaçaba

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARILENE CARMEN BINOTTO

**REPENSANDO O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS
COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, Campus de Joaçaba, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da professora orientadora: Dr^a. Graciela Ormezzano

Joaçaba

2007

MARILENE CARMEN BINOTTO

**REPENSANDO O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS
COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação do curso em Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Graciela Ormezzano (Orientadora – Unoesc)

Prof. Dr. Roque Strieder (Examinador – Unoesc)

Prof^ª. Dr^ª. Geovana Lunardi (Examinadora - Unisul)

Prof^ª. Dr^ª. Anemari Lopes Vieira (Suplente - Unoesc)

Aos alunos participantes das oficinas,
Especialmente a Ana Lira, *in memoriam*,
Que me ensinaram a ter persistência na busca de meus objetivos
E me permitiram sonhar...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a **Deus**, pela vida!

Agradeço à professora Dr^a. **Graciela Ormezzano**, que, como orientadora, fez o seu papel essencial para que esse trabalho se realizasse.

Agradeço aos **colegas** e a todos os **professores** do Programa de Mestrado da Unoesc - Joaçaba, pela cooperação por estarem sempre disponíveis ao diálogo.

Agradeço à minha filha **Franciele**, por estar sempre a meu lado, incentivando, aceitando minhas ausências e, principalmente, por acreditar no meu sucesso.

Agradeço a minha **mãe** e meus **irmãos** e aos demais familiares, pela torcida.

Agradeço à escola, **professores** e **alunos** da escola de atuação, que se prontificaram em me oportunizar o espaço e os dados necessários para a concretização deste trabalho. Sem vocês nada disso teria ocorrido.

Agradeço aos meus **amigos** pelo companheirismo, amizade, paciência e carinho, facilitando minhas idas e vindas.

Agradeço às demais pessoas não listadas nesse momento, mas que de uma forma ou de outra foram importantes para que este trabalho se consolidasse.

DEFICIENTE

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

“Louco” é quem procura não ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria.
E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde
por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois,
miseráveis são todos que não conseguem falar com DEUS.

MÁRIO QUINTANA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos em círculo desenvolvendo atividades em oficina.....	86
Figura 2: Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas	87
Figura 3: Aluna experienciando textura.....	87
Figura 4: Alunos experienciando texturas	88
Figura 5: Alunos modelando o barro	88
Figura 6: Recursos para desenvolver os sentidos	89
Figura 7: Alunos desenvolvendo capacidades auditivas	89
Figura 8: Exploração de sons e movimento.....	90
Figura 9: Alunos dançando.....	90
Figura 10: Atividades para desenvolver percepções visuais.....	92
Figura 11: Alunos explorando sons e a vocalidade.....	92
Figura 12: Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas	93
Figura 13: Materiais artísticos.....	93
Figura 14: Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas	93
Figura 15: Alunos desenvolvendo atividades de recorte e colagem	94
Figura 16: Aluno desenhando o contorno do corpo do colega.....	94
Figura 17: Aluno desenhando o contorno do desenho do seu corpo	95
Figura 18: Alunos vivenciando exercícios de imaginação e relaxamento	96
Figura 19: Alunos vivenciando atividades de relaxamento e imaginação	97
Figura 20: Alunos vivenciando atividades de relaxamento e imaginação	98
Figura 21: Experiências de autoconhecimento.....	100
Figura 22: Alunos socializando atividades artísticas com argila	100
Figura 23: Alunos socializando atividade artística.....	100
Figura 24: Alunos experienciando atividades ao ar livre	101

Figura 25: Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas ao ar livre.....	101
Figura 26: Alunos experienciando atividades ao ar livre	102
Figura 27: Alunos em atividades de recorte e colagem	102
Figura 28: Socialização de atividades artísticas dos alunos	103
Figura 29: Alunos experienciando textura com tinta.....	104
Figura 30: Alunos experienciando atividades de textura com argila	104
Figura 31: Atividades de auto apresentação e reconhecimento de sua identidade	105
Figura 32: Atividades de reconhecimento de si coletiva	105
Figura 33: Socialização de atividade artística do aluno.....	105
Figura 34: Atividades artísticas dos alunos.....	106
Figura35: Alunos desenvolvendo capacidades sensitivas com tinta	107
Figura 36: Atividades artísticas desenvolvida na oficina.....	107
Figura 37: Alunos socializando suas atividades artísticas.....	107
Figura 38: Alunos socializando suas atividades artísticas.....	108
Figura 39: Exploração de textura com argila	108

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	18
1.1 COMPREENDENDO DEFINIÇÕES HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS A RESPEITO DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	18
1.1.1 Contextualizando a deficiência	19
1.1.2 Situando a deficiência mental – Nomenclatura.....	26
1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
1.2.1 A educação especial no Brasil	34
1.2.2 A educação especial em Santa Catarina	38
1.2.3 A educação especial da Apae de São José do Cedro - SC	39
1.3 SÍNDROME DE DOWN	41
1.3.1 Aspectos citogênicos da síndrome de Down	42
1.3.2 Principais características	44
1.3.3 Aspectos neurológico da síndrome	46
1.3.4 O desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com síndrome.....	48
1.3.5 O desenvolvimento intelectual	57
1.4 A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL	60
1.4.1 Percepção e sensação	69
CAPÍTULO II.....	78
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
CAPÍTULO III.....	86
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	86
3.1 ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS E DIDÁTICOS DA OFICINA.....	87
3.1.1 Recursos didáticos utilizados nas oficinas: materiais e linguagens;.....	87
3.1.2 A sala de aula como ambiente de aprendizagem	94
3.1.3 O relaxamento e a imaginação como recurso educativo.....	97
3.1.4 A mediação do professor e do aluno como principal recurso no processo	100
3.2 SIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO ESTÉTICO.....	105
3.2.1 Experiência estética – o sentido da existência	105
3.2.2 O reconhecer-se lado a lado com o outro	107
3.2.3 Os sentidos sensíveis ao intelecto	110

3.3 POSSIBILIDADES E LIMITES NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN.....	114
3.3.1 <i>Interação, emoção, sensação e percepção</i>	114
3.3.2 <i>Relações solidárias e afetivas como construtoras de conhecimento</i>	117
3.3.3 <i>Atitude expressiva na linguagem verbal e não-verbal</i>	124
3.3.4 <i>O corpo como espaço de aprendizagem</i>	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES.....	145

RESUMO

Esta pesquisa estruturou-se em três momentos. O primeiro momento aprofundou o corpo teórico do estudo a respeito da deficiência, especialmente a deficiência mental, focalizando conceitos, terminologias utilizadas e estudos referentes ao tema proposto. Estudamos o processo educativo de alunos com síndrome de Down, seu desenvolvimento e aprendizagem, as estruturas cognitivas e a concepção que embasa a educação especial. Pesquisamos os instrumentos mais utilizados nos procedimentos metodológicos e a importância das percepções sensitivas na construção do conhecimento. Houve um diálogo reflexivo focado para pessoas com deficiência as quais necessitam de mais informações, oportunidades e experiências para a construção de sua autonomia, auto-estima e autoconfiança, propiciando uma relação da realidade sentida, vivenciada, composta por estímulos sensitivos, contribuindo para o processo educativo, que é o propósito desta investigação. A abordagem metodológica do estudo enfatizou a educação do sensível, contrapondo-se à origem assistencialista. O estudo partiu inicialmente de vivências artísticas com alunos da escola de educação especial Viviane do Oeste Catarinense. A partir dos dados coletados no diário de aula, compôs-se as essências do estudo: A primeira essência focada nos aspectos psicoeducativos e didáticos da oficina. A segunda aborda significações do processo educativo estético. A última essência propõe as possibilidades e limites no desenvolvimento dos alunos com síndrome de Down. Ao finalizarmos o estudo, destaca-se a necessidade de propostas educativas voltadas para a educação do sensível, dos movimentos, de exercícios e socialização das vivências com o foco de desenvolver capacidades, competências e autonomia dos alunos com deficiência mental.

Palavras-chave: Deficiência mental; Diversidade; Educação do sensível.

ABSTRACT

This research structured at three moments. The first moment deepened the content theoretical of the study regarding the deficiency, especially the mental deficiency, focusing on used terminologies and studies referring to the proposed subject. We studied the educative process of students with Down syndrome, its development and learning, the cognitive structures and the conception that bases the Special education. We searched the most used instruments in the methodological procedures and the importance of sensitive perceptions in the construction of knowledge. The reflexive dialogue focused on people with deficiency whose need more information, opportunities and experiences to the construction of its autonomy, self-esteem and self-confidence, promoting a relation with the felt reality, lived deeply composed by sensitive stimulus and contribute to the education process, that is the intention of this inquiry. The study methodological approaches emphasized the education of the sensitive, being opposed to the origin assistant. The study begins by artistic technical of lives with students from Viviane's special education school in the Santa Catarina's West. From the collected data in the daily class, the study essences were composed: The first essence focused on the Psycho-educational and didactics of the workshops. The second approaches meanings of the esthetic educative process. The last essence proposes the possibilities and limits on the development of the Down syndrome students. Finishing the study detaches itself the necessity of educative proposes focused on the education of the sensitive, movements, exercises and socialization of the experiences with the focus of developing capacities, competences and the students' autonomy with mental deficiency.

Word-key: Mental deficiency; Diversity; Education of the sensitive.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de reflexão a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com síndrome de Down, alicerçado na Proposta Pedagógica da Escola Especial Viviane - Apae de São José do Cedro-SC, que foi fundada em 1º de janeiro de 1977, a qual está localizada na Rua Osvaldo Bulcão nº 91, com o objetivo de permitir que o aluno “[...] seja agente de construção de sua própria história, respeitando as suas individualidades.” (ESCOLA ESPECIAL, 2005)

A aspiração de ser professora esteve presente nos meus sonhos desde a infância. Estudei em colégio de ensino religioso e admirava o trabalho das freiras e o carinho com que se relacionavam com as crianças. No momento de escolha no ensino médio, optei para o magistério, experienciando neste tempo a sala de aula e procurando contribuir para o aprendizado dos alunos.

Em seguida, constituí família e me reservei aos trabalhos do lar e educação de uma filha. Foi nessa época que entrei em contato com a deficiência mental e a exclusão educacional que acontecia, e ainda acontece, nas escolas. Tivemos em nossa família, em 1979, o nascimento de uma irmã com síndrome de Down. Como ainda hoje acontece, tal notícia gerou susto, medo, desânimo. Passado o processo de assimilação e aceitação, criou-se um vínculo muito forte e a dinâmica familiar iniciou uma convivência com outros grupos de pessoas e instituições, como hospitais e clínicas, para solucionar problemas biológicos e buscar escolas especiais, visto que anteriormente não se tinha compreensão sobre esses aspectos. Essas atitudes não se deram por opção, mas, sim, por necessidade de superar e vencer a aflição existente. Com a aceitação e compreensão da pessoa com deficiência, buscamos escolas do ensino regular público, entendendo que a menina tinha potencialidades de desenvolver capacidades humanas. Novamente, a exclusão foi se constituindo como

realidade, porém houve uma escola, de concepção construtivista, que incluiu a aluna aos sete anos de idade, onde ela permaneceu por mais sete anos.

Entretanto, ao completar quinze anos, não quis mais freqüentar a escola, pois dizia que os colegas passavam de ano e ela permanecia no mesmo. Essa situação, por mais que a direção buscasse contornar com a ajuda de técnicos, não modificou a sua decisão. O fato é que, como dizia meu pai, ela passava um ano e reprovava outro, o que significava que o seu desenvolvimento e aprendizagem aconteciam mais lentamente. Aos quinze anos minha irmã sabia ler, escrever, desenvolvia aptidões de autonomia alimentar, atividades diárias, conceitos simples e resolvia problemas de ordem numéricas simples de adição e subtração. Todavia, a sua não-permanência na escola foi aceita pela família por motivos econômicos, visto que as despesas alteravam o saldo monetário mensal. Então, ela retornou para a escola especial, onde permanece até os dias de hoje, relacionando-se socialmente e desenvolvendo novas habilidades.

Ingressei no curso de pedagogia no ano de 1999, buscando compreender o processo de aprendizagem, relacionando a concepção que havia tido em minha experiência educativa nos primeiros anos de vida escolar com a situação da minha irmã e os métodos utilizados. No último semestre houve uma socialização da turma da universidade na disciplina de Teoria e Prática Educativa, e algumas crianças foram convidadas para a realização da “festa das letras”. Nesta oportunidade levei minha irmã com síndrome de Down, contudo ela não foi convidada a participar das atividades propostas, demonstrando a exclusão feita por parte de colegas professoras atuantes na rede de ensino. Nesta experiência, a discriminação evidenciou-se tanto no convívio social, no espaço de construção de conhecimento, como na participação no processo de trabalho. Tal atitude motivou minha decisão de trabalhar com crianças com deficiência com o intuito de colaborar, de oportunizar e possibilitar maior autonomia para elas. Meu encontro com as linguagens artísticas aconteceu na especialização em arteterapia no ano de 2003. Hoje sou professora estadual de Escola Especial Apae, onde busco construir novos conhecimentos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência.

Para o MEC/FNDE (BRASIL, 2005), a clientela da educação especial apresenta significativas diferenças físicas, mentais, sensoriais, intelectuais ou socioculturais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente. Para ser adequadamente atendida, requer auxílios ou serviços especializados em virtude do tipo e do grau de deficiência, nos níveis múltiplos ou de altas habilidades – superdotado -, e, ainda, recursos

pedagógicos, metodologias educacionais e equipamentos específicos de acordo com a especificidade.

As pessoas com deficiência foram e ainda são excluídas da vivência em sociedade. Atualmente, a concepção de que os deficientes não podem usufruir do convívio com as pessoas sem deficiência já não é mais da maioria, graças ao trabalho que vem sendo realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais ao levar informações e conscientizar a sociedade quanto aos direitos e ao potencial que eles apresentam.

A educação especial, para o MEC (BRASIL, 1994a), é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, de condutas típicas e altas habilidades e que abrange os diferentes níveis de ensino. Para que isso possa ocorrer é necessário estudo a respeito do desenvolvimento, das necessidades e possibilidades individuais dos alunos e que os profissionais e a escola estejam preparados para atuar numa prática pedagógica específica de educação especial e incluí-los nos mais diversos segmentos da sociedade.

No que tange aos órgãos governamentais, a LDB 9394/96 (lei de Diretrizes e Bases da Educação) destina um capítulo à educação especial, definindo-a como “modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino”. Também Mazzotta (1982) a define como modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos alunos. Para o autor, a educação é uma só, porém possui vertentes, uma das quais é a educação especial, embora precise ser adaptada de acordo com as necessidades específicas dos alunos. O ensino regular receberia, então, deficientes auditivos, visuais, físicos e os deficientes mentais qualificados como leves; por sua vez, as demais deficiências mentais continuariam sendo acompanhadas nas instituições especializadas. O importante é a sistematização da educação, cabendo-lhe adequar-se às necessidades dos alunos, não os alunos se adequarem à educação rígida e dentro dos padrões de “normalidade”.

Tendo em vista os aspectos destacados, percebemos a necessidade de visualizar novas possibilidades para a educação de alunos com síndrome de Down nas escolas especiais. Por isso, o tema “repensando o processo educativo de alunos com síndrome de Down” suscitou a problemática: “Quais os procedimentos pedagógicos que podem contribuir nos processos educativos de alunos com síndrome de Down a partir da percepção dos sentidos?” Para o

estudo, foi realizada uma proposta de trabalho com base na educação do sensível, enfatizando a concepção humanista.

As questões de pesquisa buscaram entender que bases teóricas fundamentam a proposta pedagógica que se destina à alunos com síndrome de Down, de que forma as atividades educacionais favorecem o seu desenvolvimento e aprendizagem e que práticas educativas podem utilizar atividades artísticas e possibilitar o desenvolvimento da autonomia destes alunos na Escola Especial Viviane de São José do Cedro-SC.

O objetivo geral deste estudo foi investigar as contribuições dos procedimentos pedagógicos no processo educativo de alunos com síndrome de Down com base nas percepções dos sentidos. Quanto aos objetivos específicos, estudamos os fundamentos da educação especial/deficiência mental e relacionamos o processo educativo de alunos com síndrome de Down; propomos uma metodologia que utilize as linguagens artísticas como instrumentos e que possibilitem maior desenvolvimento e aprendizagem com alunos da Apae de São José do Cedro-SC. A justificativa da pesquisa deve-se ao interesse despertado pela experiência como educadora de alunos com deficiência mental na escola em foco.

A investigação é de cunho qualitativo, realizada por meio da abordagem etnográfica, e caracteriza-se como de cunho fenomenológico. Este tipo de pesquisa, segundo Lüdke e André (1986, p.13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto”. Para os fatos que ocorreram durante a observação e coleta de dados, foi utilizada a técnica da observação participante. Para a autora, a pesquisa qualitativa etnográfica participante tem como finalidade o estudo do universo escolar, apreendendo fatores que devem ser levados em consideração, como a cultura e as relações existentes nesse ambiente. O interesse deste modelo de pesquisa para a área da educação surgiu na década de 1970, com o que passou o objeto de estudo não mais a cultura, mas o processo educativo contextualizado, ou seja, aquilo que está ocorrendo durante a coleta de dados.

Para André (2001), no método hermenêutico o pesquisador procura destacar as visões e vivências presentes na atitude natural, sem as quais os símbolos e a linguagem da ciência não poderiam dizer nada; os procedimentos são construídos com base e sobre o mundo vivido, tendo como foco não mais “o quê” acontece, mas “como” acontece, até atingir uma aproximação mais precisa ao real do objeto pesquisado. Assim, as atividades desenvolvem-se pela percepção, que se constitui na totalidade que envolve a sensação, a cognição e as

representações simbólicas decorrentes das interações das relações sociais.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro priorizou a pesquisa bibliográfica, aprofundando o corpo teórico do estudo a respeito da deficiência, especialmente a deficiência mental, o que foi importante para fundamentar a proposta e análise dos dados coletados. Focalizamos conceitos sobre a deficiência mental, terminologias utilizadas e estudos referentes ao tema proposto. Estudamos a origem assistencialista da educação de alunos com síndrome de Down, seu desenvolvimento e aprendizagem, as estruturas cognitivas e a concepção que embasa o conceito de inteligência na educação especial, bem como os procedimentos metodológicos e a importância das sensações e percepção na construção do conhecimento. A respeito da educação do sensível, aprofundamos alguns aspectos da concepção de saber debatida nesta pesquisa, as abordagens existentes na teoria moderna e contemporânea a respeito do processo educativo e que homem queremos formar, com destaque para os escritos de alguns autores como Vasconcelos (1992) Duarte Júnior (2001), Maturana (1998) Maffesoli (1998) e Merleau-Ponty (1999). Ainda, revisamos a importância das atividades artísticas e dos estímulos sensoriais como recursos para que efetivamente ocorra a construção do conhecimento. Com isso, criamos uma proposta voltada à educação que possibilite a autonomia, a auto-estima e a autoconfiança do aluno com deficiência.

O segundo capítulo refere-se à elaboração e realização de uma proposta educativa para oficinas, na Escola Especial Viviane, no município de São José do Cedro-SC, com a autorização da mesma, descrita no apêndice B deste trabalho, bem como à descrição de relatos no diário de campo com alunos matriculados na mesma escola, de ambos os sexos, com deficiência mental síndrome de Down e idade entre 16 a 30 anos, participantes das turmas Serviço Pedagógico Específico e Oficinas Pedagógicas II, os quais, e, após aceitarem o convite de trabalho, e o consentimento dos pais descritos no apêndice C. As oficinas realizaram-se no espaço físico escolar, adequado para quase todos os encontros, durante o período matutino, de outubro de 2005 a dezembro de 2005, totalizando dez encontros, e descritas no diário de campo, apêndice E para análise fenomenológica.

No terceiro capítulo realizou-se a análise fenomenológica dos dados obtidos. O método utilizado para análise segue as quatro etapas de Giorgi (1985) e uma quinta proposta por Comiotto (1992), descritas no livro *Máscaras e melodias* de Ormezzano e Torres (2002), que tornam possível e embasam a proposta de trabalho que utiliza atividades artísticas como recurso na educação do sensível.

As considerações finais apontam reflexões que nos remetem a novas posturas perante os procedimentos pedagógicos, no processo educativo dos alunos com síndrome de Down.

CAPÍTULO I

1.1 COMPREENDENDO DEFINIÇÕES HISTORICAMENTE CONSTRUÍDAS A RESPEITO DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A história revela que desde a Antiguidade até a contemporaneidade existe a dificuldade das sociedades em aceitar as pessoas deficientes, idosos, negros, mulheres, índios, pessoas consideradas fora do padrão normal constituído historicamente. É uma realidade constatada desde o período clássico, permanecendo durante a Idade Média e Moderna, apenas com ensaios de mudanças na Modernidade. A razão de tais práticas pode ser entendida porque o comportamento humano em todos os momentos históricos foi e permanece sendo regido por um sistema de valores fortemente sustentado por um ideário social constituído historicamente. Assim, conceituar e definir a deficiência implica analisar seu contexto histórico e entender práticas culturais de exclusão constituídas historicamente.

Percebe-se que o conjunto formado por conceitos e definições da deficiência aponta, obrigatoriamente, para o contexto e o olhar dirigido a esta, os quais são constituídos num determinado local e num determinado momento, ou seja, a deficiência, num contexto específico, elabora um conceito (uma representação do real) que é explicado por meio de uma definição dos participantes do processo imediato, os quais descrevem fatos e valores segundo este determinado contexto-sócio-histórico cultural. Sobre definição, Demo ressalta:

As expectativas pós-modernas é de que toda definição é apenas aproximativa, porque nenhum fenômeno tem contornos nítidos, muito menos fenômenos sociais e

históricos. [...] é fundamental definir bem, mas saber que toda definição bem feita é aquela que reconhece limites e incongruências [...]. Mas a aproximação dialética supõe que todo fenômeno, por não ser linear, não se deixa aprisionar totalmente por definições (DEMO, 2003, p.15).

Para o autor, a pesquisa fundamentada teoricamente é dedicada a (re)construir teorias, conceitos, idéias e ideologias, a aprimorar fundamentos teóricos já elaborados anteriormente para (re)definir termos e práticas e (re)construí-las em outro contexto e realidade o mais próximos possíveis. Demo (2003) ainda esclarece que todo estudo utiliza inúmeros conceitos, mas define apenas os centrais, ou seja, aqueles que representam a coluna vertebral e que foram definidos anteriormente por outros autores. Por isso, esse estudo não tem como objetivo definir, conceituar, determinar uma situação de exclusão da pessoa com deficiência, mas, sim, redefinir, reconstruir conceitos já elaborados anteriormente e sua contextualização.

A seguir, descreve-se o que a literatura conceitua sobre a deficiência, seu contexto e evolução histórica, bem como a nomenclatura apresentada nos mais diversos segmentos sociais em toda complexidade que o objeto de estudo possa desvendar, não mais definido, pronto e concluído. Como diria Demo, a pesquisa tem como definição mínima questionamentos, possibilidades, hipóteses reconstruídas historicamente como parte de educação permanente.

1.1.1 Contextualizando a deficiência

A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até princípio da era cristã eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro *A República* que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público (STRATFORD, 1997).

Pessotti (1984), sobre o assunto, relata que na Antiguidade Clássica a preocupação era o aperfeiçoamento físico e mental da raça humana, porque os homens produziam sua existência em comum a partir de relações entre si e a natureza. Essa relação era de submissão à natureza, aceitando as intempéries como naturais e guiando-se pelo instinto de sobrevivência.

Guimarães (2003) pontua que, na Antiguidade, algumas sociedades nômades que dependiam da natureza (como caça, pesca e cavernas para se abrigar) atendiam a suas

necessidades de sobrevivência e produziam habilidades no limite da aridez e da dureza de subsistência; logo, os deficientes eram eliminados pela sua dependência na subsistência e por se constituírem em empecilho para o grupo.

Primitivamente, a relação homem natureza não exigia maior complexidade mental, pois, como o homem não exercia controle sobre a natureza e se submetia as suas leis, os seres humanos passavam por uma “*seleção natural*” em que somente sobrevivia o mais forte. Neste sentido, o abandono das pessoas com deficiência era algo natural. (GUIMARÃES, 2003, p.11- grifo do autor).

Compreendia-se, assim, que, se esse processo era natural e individual, valendo a lei do mais forte, as pessoas com deficiência não conseguiriam sobreviver às relações contra a natureza. “À medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem” (GUIMARÃES, 2003, p.11). As táticas de vencer os perigos para sobreviver implicam um processo mental e um físico saudável, que cumprem um papel importante na tática de sobrevivência. Essa forma de pensamento remonta ao período anterior à Idade Média.

Segundo Schwartzman (1999), em Esparta os deficientes eram considerados sub-humanos e abandonadas porque a sociedade estava em consonância com os ideais atléticos e estéticos, como potencial de guerreiros, vinculados às idéias da Antiguidade, cujas características eram a força e coragem, a destreza e habilidades manuais e herdadas com o nascimento. Acontecia, então, a supervalorização do corpo em detrimento das capacidades e funções intelectuais; logo, os indivíduos que fugissem das regras predeterminadas não tinham direito a sobreviver. Apresenta-se, dessa forma, a continuidade de pensamento e exclusão do deficiente, que, se antes, na Antiguidade, era questão de sobrevivência, em Esparta era de natureza estética.

É sabido que em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, a que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e de Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p.3).

O deficiente contrariava as idéias de beleza e perfeição, tão valorizadas na época. A visão que se tinha dele era mística e a sua existência era considerada uma desgraça, obra do demônio, o que legitimava o extermínio.

Na cultura grega, de acordo com Schwartzman (1999), especialmente na espartana, os

indivíduos com deficiência não eram tolerados e os gregos não diferenciavam os doentes mentais dos deficientes mentais, confusão que, infelizmente, perdura até nossos dias.

A democracia grega se aplicava aos indivíduos públicos homens e eram a minoria, sendo a maioria pertencentes a três grupos: os escravos, as mulheres e os deficientes, denominados “indivíduos privados” chamados de “idiotas”. Esse termo ficou associado aos fracos e deficientes e perdura até os dias de hoje (SCHWARTZMAN, 1999, p.4).

As explicações que justificavam a existência de deficientes evidenciavam-se por vontade ou eleição divina, por castigo divino, possessão demoníaca, entre outras.

Mesmo pensadores avançados como Aristóteles apregoavam “que nenhum deficiente viva” (STRATFORD, 1997, p. 27). No advento do cristianismo, com Santo Agostinho (354-430 d.C.) surge uma nova visão sobre o deficiente, propondo a caridade para com todos. Ainda Stratford relata que no ano 415 d.C. uma correspondência de um padre que vivia em Jerusalém pedia “orientação, preocupado com seus deveres sociais e religiosos, principalmente quando havia divergência com a justiça natural” (1997, p.23). Adiante, o autor observa que historiadores modernos criticam essa crença religiosa dizendo que os seguidores de Santo Agostinho são minoria e que “[...] a visão predominante e popular de intervenção diabólica prevalecia e que tais crianças e suas mães deveriam ser mortas. O mesmo continua ponderando que as mães eram implicadas, mas os pais, não” (1997, p. 24).

Santo Agostinho (354-430 d.C.) parece ter conseguido que vários mosteiros cuidassem de crianças defeituosas. “Em um desses mosteiros, situado em Breedon-on-the-Hilli, na Inglaterra, em escavações demonstraram a presença de um crânio que pertencia, pelas suas características, a uma criança de nove anos de idade com a Síndrome de Down” (Schwartzman, 1999, p.4). Nas pinturas de Brueghel (1525-1569), aparecem retratados vários exemplos de deformidades físicas, aleijados e deformados.

Ainda no período da Idade Média (450-1400), de acordo com Stratford (1997), permaneciam a valorização e a perfeição do corpo. Assim, as pessoas com deficiência continuavam escondidas no ambiente familiar e eram muitas vezes sacrificadas visto que a visão mística determinava a exclusão dos sujeitos considerados “anormais”, os quais sofriam práticas de segregação e exorcismo, operadas pelos inquisidores. Há indícios de que nesse período centenas de deficientes tenham sido executados sob o pretexto de não se adaptarem às regras socialmente impostas. Em relação às atitudes e sentimentos perante a deficiência, a

Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência e as deficiências passaram a ser identificadas. Assim, por influência da Igreja, eram considerados filhos do pecado e do demônio, os deficientes mentais, os loucos e criminosos tinham a mesma classificação.

Alguns chegavam a dizer que a mãe estivera com o diabo; o que mais poderia explicar o nascimento de um monstro, ou de uma criança diferente das outras? Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. A crença oscilava entre a culpa e expiação de pecados no pensamento dos filósofos (STRATFORD, 1997, p.23).

Em algumas culturas os deficientes chegaram a gozar de certos privilégios. Na Inglaterra, Stratford (1997) ressalta que, no século XIII, os deficientes eram protegidos por lei, tendo o direito a um tutor e um curador para cuidar de seus bens, chegando, mesmo, a gozar da tutela do próprio rei. Em algumas localidades eram considerados com alguma sobrenaturalidade e protegidos pela comunidade. Assim, em 1325 , aconteceu a primeira legislação sobre os cuidados e a sobrevivência dos deficientes.

A fase que sucedeu a Idade Média, trouxe uma perspectiva mais humanística, com o que o deficiente passou a ser visto de maneira mais natural. A deficiência passou a ser explicada do prisma da causalidade natural, embora passasse a ter um caráter patológico; falava-se em etiologias naturais, visões médicas e concepções mais racionais. Com São Tomás de Aquino (1225-1274) Segundo Carvalho “a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana e propõe uma explicação para a deficiência, dizendo que [...] é uma espécie de demência natural, não é absolutamente pecado” (1997, p. 16). Esclarece ainda que no convívio social o deficiente deixou de ser concebido como uma “coisa” para assumir a condição de “pessoa”. No entanto, considerava-se ainda um ser incapaz de assumir uma situação de igualdade civil e de direito. O atendimento ao deficiente mental era visto como uma forma caritativa, realizada em conventos ou igrejas católicas.

A concepção de deficiência ainda era marcada por preconceitos, desvalorização e por incapacidade, idéias que permaneceram pelos séculos XV e XVI e o deficiente era herdeiro de insuficiência humana, permanecendo a culpa nos pais, pois, os imbecis, recebem um caráter hereditário, e são causas internas as responsáveis pela imbecilidade; daí decorre que, muitas vezes, como homens ativos e inteligentes concebem seres semelhantes a eles, assim, também os improdutivos concebem crianças de espírito embobado. (BRASIL, 1997, p. 17)

A Idade Moderna inaugurou uma nova época, na qual o misticismo cedeu lugar à ciência, questionando-se os dogmas. Juntamente com a evolução científica, o homem passou a

ser visto como um animal racional, tornando, assim as perspectivas mais humanísticas. Surgiu, então, a preocupação com o indivíduo e a busca de soluções científicas para seus problemas. A deficiência mental começou a ser sugerida ao campo profissional da medicina moral (anterior a psiquiatria e à psicologia clínica), como “um problema médico, passível de tratamento, mediante intervenção comportamental, arranjo de condições ambiental ótimas para comportamento desejáveis.” (GUIMARÃES, 2003, p. 38)

Pesquisadores e estudiosos de áreas diferenciadas, nas últimas décadas, unem-se na confirmação de que corpo e mente constituem uma totalidade, contrariando a visão dualista, dentre os quais se encontram António Damásio (1998) e Humberto Maturana (1998), Merleau-Ponty (1998) e Duarte Junior (2001). As pesquisas de Damásio (1998)¹ trazem um novo olhar sobre a relação corpo-mente, lançando novos desafios para a compreensão da formação do ser humano e para pesquisas no campo da educação.

Humberto Maturana (1998), também rejeita o modo tradicional de abordar o ato cognitivo, que, segundo ele, tem sempre a ver com a indicação de algo externo ao sujeito, e propõe que existe uma estrutura entre o ser vivo e o meio do qual depende a existência do primeiro, o que acontece pela linguagem e emoção.²

Assim, na Contemporaneidade a deficiência mental não é mais considerada uma doença, mas “[...] um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam se desenvolver e inicia na concepção ou na idade que precede o desenvolvimento e revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento [...]” (PESSOTTI, 1984, p. 86), logo, indica-se a idéia de educabilidade, o que coloca a responsabilidade no rendimento educacional, não mais no biológico.

A concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (2004), engloba diversos tipos de pessoas que têm em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergem daqueles esperados pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Sob o rótulo de “deficientes mentais” encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves,

¹ Chefe do Departamento de Neurologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Iowa —o pesquisador vive nos EUA desde 1975— e membro da Academia Americana de Artes e Ciências, Damásio afirma a importância de compreender as conexões existentes entre emoção e razão e a capacidade do cérebro emocional de influenciar as decisões racionais.

² Humberto Maturana, biólogo chileno, nascido em 1928, é criador da teoria da autopoiese, ou Biologia do conhecer: “é uma explicação do que é viver e, ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Enquanto uma reflexão sobre o conhecer, sobre o conhecimento, é uma epistemologia. Enquanto uma reflexão sobre experiência com os outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, e sobre a linguagem e a cognição particular (MAGRO & PAREDES, in MATURANA, 2001, p.13).

enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditos pela sociedade como “normais”.

A respeito da diferença entre doença mental e deficiência mental, enfatiza-se que a pessoa com deficiência mental não tem alterada a percepção de si mesma e da realidade e é, portanto, capaz de decidir sobre o que é melhor para ela. Quando a percepção encontra-se alterada, a condição é denominada “doença mental”, tratando-se de um quadro totalmente diferente da deficiência mental, apesar do fato de 20 a 30% dos deficientes mentais apresentarem associação com algum tipo de doença mental, como a síndrome do pânico, depressão, esquizofrenia, entre outras. Doenças mentais que podem e devem ser tratadas afetam o desempenho das pessoas, pois prejudicam, primariamente, outras áreas do funcionamento que não a inteligência, como, por exemplo, a capacidade de concentração e o humor.

Estudos científicos em relação à deficiência mental tiveram início no século XIX, porém a primeira definição de deficiência, de acordo com Almeida (2004), data de 1908. Surgiu com a tendência de incurabilidade e manutenção do estado de deficiência mental, oriundo de um diagnóstico clínico da deficiência mental, o qual enfatizava o grau de retardo (leve, moderado, severo e profundo) em relação à medida do quociente de inteligência-(QI).

A classificação da OMS³ (Organização Mundial da Saúde) no CID IX de 1976, ao especificar o retardo mental, propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, referindo-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função, classificando-o entre mental leve, moderado, profundo e não especificado. No mesmo documento o termo “deficiência” está substituído por “retardo”, como,

[...] uma condição de desenvolvimento interrompido, ou como desenvolvimento incompleto da mente, a qual é especificamente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais, estas habilidades, contribuem para o nível global da inteligência, isto é, aptidões, cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (CID -10, 1993, p, 220-221).

A classificação do CID-IX sugere as limitações funcionais de capacidades de inteligência e de habilidades adaptativas no ambiente domiciliar, na escola, no trabalho e na comunidade em que vive a pessoa com deficiência de forma linear, quantitativa e descontextualizada.

³ Organização Mundial da Saúde. CID IX- a 9ª edição é de 1976. Revisão da Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde. Este documento trata de um diagnóstico definitivo tomando a adaptabilidade ao ambiente social como medida. Essa visão médica propõe estudos para que a “doença” percebida como problema tenha “solução”.

No dicionário da língua portuguesa, a deficiência é definida como “falta, imperfeição, insuficiência. Designação genérica de insuficiência congênita ou adquirida de órgão, função, etc.” (AURÉLIO, 2000, p. 285). Por sua vez, o dicionário de termos psiquiátricos, segundo Araújo, traz como conceito de deficiência mental

[...] um desenvolvimento mental incompleto ou inadequado acarretando transtornos para uma adaptação social independentemente e autônoma. Incapacidade de um comportamento intelectual dentro das habilidades permitidas pela idade cronológica, verificada por meio de testes psicométricos (ARAÚJO, 1994, p. 31).

O deficiente mental é entendido pelo autor como um ser incapaz de competir, em termos de igualdade, com os companheiros normais, ou é incapaz de cuidar de si mesmo ou de seus negócios com a prudência normal.

A educabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa, de Cardano e Paracelso. O Médico é o novo arbitrário do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTTI, 1984, p.68)

A deficiência mental, numa perspectiva médica, segundo Coll (1995), refere-se ao conjunto de sintomas que se fazem presentes num grupo bastante amplo e heterogêneo de anomalias, as quais, procedendo de etiologia orgânica diferente, têm, no entanto, em comum o fato de estarem relacionadas a *deficits* irreversíveis na atividade mental. Entende-se que o indivíduo nasceu e morrerá sem qualquer melhoria e está destinado à dependência e estagnação total, propondo estudos para que haja solução.

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), no CID 10⁴, expressa uma nova definição de deficiência mental, como “[...] uma condição na qual o cérebro está impedido de atingir seu pleno desenvolvimento, prejudicando a aprendizagem e a integração social do indivíduo” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 243). Essa definição, baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental (American Association of Mental Deficiency), passou a assinalar mudanças em relação às definições anteriores,

⁴ Código Internacional de Doenças desenvolvidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) - Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 - corresponde à décima revisão da Classificação de Doenças . Código Internacional de Doenças Desenvolvidas (CID 10) e problemas de saúde relacionadas. Este documento é um Código da Organização Mundial da Saúde (OMS); é um trabalho de evolução em projetos e definições de transtornos mentais e adaptação dos instrumentos de avaliação para classificação de acordo com critérios incluídos no campo V 0 (F 70-79). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

considerando a deficiência mental não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem, mas adaptativo, como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano. Por funcionamento adaptativo entende-se o modo como a pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que experimenta certa independência pessoal compatível com sua faixa etária, bem como o grau de bagagem sociocultural do contexto comunitário no qual se insere. (SASSAKI, 2003).

Em 1994, na Política Nacional de Educação Especial do MEC, a deficiência mental foi definida como

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994a, p.27).

Assim, o Brasil aceitou e confirmou a definição de 1992 formulada pela AAMR, que ainda é de natureza muito mais funcional/médica e enfatiza a interação entre três grandes dimensões: “a capacidade da pessoa, o ambiente onde a pessoa está inserida e a necessidade de apoio a sua adaptação.” (OMS, CID X, 1993, p.220)

A convenção de Guatemala de 1999, no seu artigo I, define a deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente, ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2005, p. 17).

Contrapondo essa definição médica, a concepção sócio-histórica entende que a expressão “deficiência” não pode ser considerada negativa, mas, sim, uma realidade que merece ser discutida no seu contexto. Medir, quantificar, o nível de deficiência é permanecer com a concepção de que a deficiência é ser menos, é ter a falta de...; é permanecer no campo biológico, no modelo médico, no determinismo da Modernidade. Na contemporaneidade a existência do deficiente é mais importante do que a deficiência.

1.1.2 Situando a deficiência mental – Nomenclatura

O discurso sobre os deficientes, segundo Kirk (1996), esteve por muitos anos calcado no sentido da deficiência como desvio da norma de conduta, ou, em outras palavras, como não-ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais. Em qualquer sociedade os valores culturais concretizam-se no modo pelo qual ela se organiza; são valores que refletem uma imagem do pensamento dos homens.

A denominação de síndrome de Down só foi proposta após várias outras denominações terem sido usadas na forma de adjetivos: “aleijado”, “coxo”, “débil”, “mongolóide”, “retardado”, “excepcional”, “imbecilidade mongolóide”, “idiotia mongolóide”, “criança mal acabada”, “criança inacabada”, dentre outras. Obviamente, alguns desses termos apresentam um alto grau pejorativo, incluindo o termo “mongolismo”, que foi amplamente utilizado até 1961, quando as críticas contrárias ao seu a despontaram para o valor cultural de acordo com as regras, padrões e normas estabelecidas nas relações sociais, constituindo uma categoria capaz de agrupar numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas. Ressalta-se que a construção dos termos pejorativos é social, e em decorrência disso, esta terminologia foi suprimida nas publicações da Organização Mundial de Saúde (OMS), a partir de 1965.

Kirk (1996) ainda ressalta que o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas deficientes mentais era “excepcional”. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 1980 e 1990, este termo passou a referir-se a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (superdotadas ou com altas habilidades e gênios). O autor esclarece que a criança excepcional é aquela que se diferencia da criança normal a ponto de requerer mudanças na prática escolar para desenvolver todo seu potencial.

Em 1992, a AAMR⁵ estabeleceu as seguintes categorias de classificação: incapacidade, deficiência e desvantagem. Cada uma diz respeito a um tipo de problema-estrutural, social e funcional, respectivamente. Os deficientes eram classificados em categorias como treinável, educável, severamente ou levemente prejudicado, dependendo do grau do problema. Por exemplo, uma criança que tem síndrome de Down é enquadrada na categoria "incapacidade" por já ter nascido com a deficiência.

A conceituação vigente antes da mudança baseava-se em níveis de deficiência e não em tipos de deficiência. “A expressão deficiência era utilizada para ‘classificar’ as pessoas que apresentavam transtornos na aprendizagem, nas manifestações de conduta e problemas

⁵ AAMR - sigla em inglês para a associação Americana de Retardamento Mental -

emocionais produzidos pelo meio físico e social” (SANTA CATARINA, 2006, p. 10). O processo de inclusão social passou a ser denominado por uma metodologia relacionada mais à área pedagógica, conhecida como “necessidades educativas especiais”. Segundo o documento de Política Nacional de Educação especial (BRASIL, 1994a)

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.” (BRASIL, 1994a, p. 17-18)

Entretanto, essa nomeação, segundo Coll (1995), não foi capaz de modificar a concepção dominante, prevalecendo as mesmas idéias deterministas de educação especial. Para o autor, “necessidades educacionais especiais”, significa dizer que a pessoa apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, exigindo uma atenção específica, assim como recursos educacionais especiais. O significado da palavra “educativo” para o autor, significaria algo que educa, porém necessidades não educam, ou seja, são educacionais, concernentes à educação.

De acordo com as definições da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), no princípio entendia-se que alunos com deficiência não eram capazes de arcar com os compromissos da escola comum⁶; da mesma forma, não teriam condições de participar do convívio social e cultural, a não ser em condições muito específicas e fora da escola.

O uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e no plural) acentuou-se entre 1986 e 1996. De acordo com Sasaki (2003), as pessoas com deficiência não “portam” deficiência, pois a deficiência que elas têm não ocorre como coisas, que às vezes portam e às vezes não portam (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, passou-se a adotar a terminologia “pessoa com deficiência”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da nova denominação, porém a

⁶ Nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos, com destaque para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o tema das necessidades educativas especiais esteve presente, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários. A referência ao papel central da escola comum na educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais foi também assumida pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca, de 1994.

expressão permanece até os dias de hoje. Em 2001, com a definição do conceito de deficiência revista e não contendo mais uma sucessão linear dos níveis (leve, moderado, severo), mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social, também se alterou a terminologia “pessoa deficiente” para “pessoa em situação de deficiência”.

Observa-se nesse conceito uma mudança de foco, que, antes, era na deficiência e, agora, passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem, para o qual o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas nos contextos escolar, familiar e comunitário. Termos como “aleijado”, “retardado” e “excepcional” são preconceituosos e não ajudam os deficientes; o uso da preposição “com” é ideal para designar pessoas com deficiência⁷. Outras opções são as expressões “que tem” ou “que nascem com”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 10)

A Constituição brasileira, pelo decreto 3956/2001, no seu artigo 1º, confirmou essa definição e ratificou a deficiência como uma condição da pessoa que a tem. (BRASIL. 2001). Essa definição proporcionou maior atenção à pessoa deficiente, não aos graus de deficiência que a representa nos índices numéricos de QI. Hoje, não se discute mais o deficiente, mas sua inclusão nas diferentes formas de sociabilidade e autonomia, e, independentemente da nomeação com que se classifica o aluno, cada vez mais se percebe a busca de um espaço na sociedade. De acordo com o documento, a escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular para o domínio público, tendo, assim, uma função social reguladora e formativa para os alunos. Esses critérios qualitativos (adaptativos) constituem descrições muito mais funcionais e mais relevantes que o sistema quantitativo (de QI) em uso até agora. É um novo enfoque, que se centraliza mais no indivíduo deficiente, independentemente de seu escore de QI, do ponto de vista das oportunidades e autonomias. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa.

⁷ Optamos por utilizar o termo “com deficiência” neste trabalho ao invés de “portadores de deficiência” ou “portadores de necessidades educativas especiais”, terminologias que serão usadas apenas quando citadas pelos autores. Esta terminologia está embasada na política de Educação Especial de Santa Catarina, 2006 e na literatura *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Sasaki (2003) .

A questão conceitual, suas definições e nomenclaturas não se limitam a meros exercícios de oratória como alguns autores apresentam; ao contrário, possibilitam questionamentos e reflexões sistemáticas sobre a realidade dos deficientes e da própria condição de significação das terminologias utilizadas, da forma de olhar para o deficiente provocando mudanças de atitude e de saberes institucionalizados nos estabelecimentos de ensino e nos vários segmentos da sociedade.⁸ Identificou-se neste estudo que em cada momento histórico aparecem novos conceitos e definições a respeito da deficiência, provocando reflexões sobre uma realidade que merece ser analisada no seu contexto sócio-histórico e sempre passível de mudança.

1.2 SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As iniciativas educativas para os deficientes tiveram seu início com os médicos, na França, e o pioneiro foi Jean Marc Itard (1774-1838)⁹, cuja primeira tentativa de educação foi em 1800 com o jovem Vitor, *o Selvagem de Aveyron* assim tratado na época. Itard utilizou a metodologia de Étienne Bonnot Condillac (1715-1780), que consistia na repetição de experiências positivas, de condicionamento. Assim, foi reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes.

Ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido. A concepção de sujeito ainda era de ordem biológica e a valorização do corpo era vista de forma padronizada. O deficiente mental ou físico fugia do considerado padrão normal e era então considerado anormal (JANNUZZI, 2004, p. 157).

As primeiras iniciativas para os deficientes como “proposta pedagógica” deram-se em caráter assistencial e em regime de internato com base na teoria tradicional, pois as atividades limitavam - se a aprender a ler, escrever, contar, comportar-se, serem honestos e decentes com

⁸ As orientações apresentadas neste documento encontram apoio legal na Constituição da República Federativa do Brasil/1988, especialmente no inciso IV do art.208, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e, principalmente, na resolução n 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (art. 5º. Ia, Ib).

⁹ Os trabalhos e estudos do médico e pedagogo francês Jean Itard constituem o *Memóire*, que começou a ser publicado em 1801. Nele estão descritos os primeiros desenvolvimentos de Victor de Aveyron e a confirmação das teorias educacionais que pretendia conhecer. O *Memóire* constitui um tratado sobre a deficiência mental do ponto de vista médico-educacional.

os que visitassem a casa, ler as Santas Escrituras e assistir aos ofícios divinos. Isso ocorreu na Inglaterra em 1325 e tratava dos cuidados com a sobrevivência e os bens dos deficientes mentais (GUIMARÃES, 2003).

Palácios (1979) cita três etapas como forma de organizar o entendimento dessa trajetória: a primeira só nos influenciou indiretamente, foi a etapa romântica, inspirada predominantemente em Rousseau (1712-1778); na segunda etapa, fortemente marcada pela psicologia evolutiva mais caracteriza a Escola Nova com Decroly (1871-1932) e Montessori,(1870-1956) vindos da Europa, e Dewey (1859-1952), dos EUA; na terceira etapa têm-se autores como Freinet (1896-1966), na França, e Neill (1883-1973), na Inglaterra, os quais radicalizaram a proposta de reforma da escola tradicional, no sentido do engajamento sociopolítico, embora, em todo o tempo houve diferentes concepções sobre o entendimento a respeito da deficiência. Ainda, de acordo com Marchesi,

permanecia o conceito de deficiência que incluía as características do inatismo e as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do desenvolvimento, sendo dificilmente modificadas posteriormente. Nesta perspectiva havia concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem (MARCHESI, 1995, p.12).

No início do século XIX, Philippe Pinel (1745-1826), que conheceu as doutrinas de John Locke (1632-1704) e Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), influenciou no sentido da abordagem científica da doença mental. Nessa época, segundo Pessotti (1984), foram efetuados vários estudos para investigar a hereditariedade como fator determinante da deficiência. Esse período é considerado uma fase de retrocesso na teoria e prática relacionada à deficiência mental, em virtude das crenças na irreversibilidade da anomalia, gerando baixas expectativas com relação às possibilidades de intervenção. Assim, a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Pinel corretamente considerou as doenças mentais como resultado de tensões sociais e psicológicas excessivas, de causa hereditária, ou ainda, originadas de acidentes físicos, desprezando a crença entre o povo, e mesmo entre os médicos, de que fossem resultado de possessão demoníaca.

Ainda Pessotti (1984) ressalta outro importante representante dessa época, que foi o médico Edward Seguin (1812-1880), o qual, influenciado por Itard (1774-1838), criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de

atividades físicas e sensoriais. Seguin não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento a partir de um método educacional; também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837 uma escola para idiotas. Ainda, foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR).

Com formação em medicina, Ovídio Decroly, (1871-1932), belga, e Maria Montessori, (1870-1956) italiana, propuseram sistemas didáticos que alcançaram ampla difusão não apenas no Brasil e nos seus países de origem. Ambos desenvolveram suas propostas a partir de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiências mentais, mas se diferenciaram em alguns aspectos da sua atuação teórico-profissional, como no maior espaço concedido por Decroly à dimensão social na educação, ou na opção pela educação infantil, por parte da educadora italiana. Liberdade, atividade, individualidade e interesse da criança foram princípios enfatizados pelas duas propostas educativas, ainda que desenvolvidos por caminhos distintos, encontrando repercussão significativa a proposta da aprendizagem em centros de interesse, de Decroly, e os materiais desenvolvidos por Montessori .

Maria Montessori (1870-1956) teve participação importante para a evolução da educação especial. A médica, ainda ressalta Pessotti (1984), foi também influenciada por Itard (1774-1838) e desenvolveu um programa de “treinamento” para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e na manipulação de objetos concretos. Suas técnicas eram utilizadas para o ensino de deficientes mentais e foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

Com o progresso das ciências da psicologia, da biologia, da pedagogia e da genética, a partir da década de 20, alterou-se o modo de olhar para a deficiência e iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, havendo, principalmente, a proliferação de entidades de natureza privada e assistencial. Surgiram as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e nos Estados Unidos.

A partir da metade do século XX surgiu uma nova concepção de educação e formação como processo educativo, com vista a uma educação que possibilita humanizar o homem. O ideal educativo foi colocado em xeque, abrindo espaço para a compreensão da educação como ética e como lúdica (estética) como uma racionalidade comunicativa (dialógica).

Esse tempo marca o princípio do conhecimento científico embasado em estudos de

Vygotsky, em *Fundamentos da defectologia* (1995). Neste, a deficiência não só vence as dificuldades criadas pelo defeito como se converte no principal ponto de partida para o desenvolvimento da psique (personalidade) humana. Com isso, passou-se a questionar as questões biológicas e científicas, abrindo espaço, a uma nova concepção da psicologia. Desse momento em diante, entendeu-se que, com educação e instrução, os deficientes teriam condições de ser incorporados à vida social. Era o início de um processo de integração da pessoa deficiente.

A concepção sócio-histórica ressalta o papel primordial da educação no processo de formação do ser humano, pois oportuniza o diálogo e a sensibilidade como possibilidade de validar os princípios que vão orientar a convivência em sociedade. Assim, o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. É onde se encontram a educação e a ética como princípios de bem viver, de pensar a educação como um processo que possibilite ao homem princípios morais que servem de pressupostos para a vivência em sociedade, construídos historicamente.

O processo educativo é, antes de qualquer outra coisa, uma relação entre seres humanos, relação esta permeada pelo conjunto de valores, práticas sociais, costumes e tradições que fazem parte da formação cultural pré-escolar das pessoas envolvidas.

De acordo com Santos (2002), se a relação da educação com o conhecimento se reduzir, mecanicamente, à pura transmissão de conhecimento, não é possível afirmar que a instituição educativa está promovendo o saber qualitativo/quantitativo do ser humano pela cultura, mas, sim, contribui para a formação do homem ideal, na busca do belo, do essencial e da utilidade das coisas; salienta a formação de um homem passivo, não crítico, e a educação, dessa forma, reduz-se à transmissão de informações.

Na educação contemporânea, a educação conduz o aluno a se voltar para sua realidade e, sobretudo, por ter nessa realidade o ponto de partida e o ponto de chegada do ato educativo. Nessa concepção ainda, o conhecimento não é transferido pelo outro, nem inventado pelo aluno, mas refletido, reelaborado pelos envolvidos no processo, é uma educação que arrasta consigo procedimentos que incentivem a participação e promoção para a busca da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Esse é um processo que se dá na e pela prática educativa, como possibilidade de desenvolver atitudes e habilidades, como orientar, dirigir e organizar sua vida a partir de suas relações em sociedade. Como diz Demo:

O aprender faz parte do apreender a aprender. Mas o processo educativo se manifesta caracteristicamente na habilidade de refazer crítica e criativamente o conhecimento disponível, superando a condição de cópia meramente apreendida. (DEMO, 1995, p.30)

O processo educativo seria, pois, um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e com conteúdos e técnicas de avaliação processuais.

Em 10 de junho de 1994, reuniram-se em Salamanca (Espanha) representantes de 92 países e 25 organizações internacionais para realizar uma conferência e refletir sobre a atuação do sistema educacional, ressaltando a exclusão de alunos considerados diferentes e privilegiando alunos considerados normais. A Declaração de Salamanca, como ficou conhecida, tinha como principal objetivo discutir a atenção educacional dada aos deficientes, sob o patrocínio da Unesco, cujas linhas de ação visam ao universo conceitual de que todas as escolas estejam preparadas para receber a todos os alunos, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência. (BRASIL, 1994).

Para Guimarães (2003), as relações, que na Antiguidade eram naturais, na Idade Média foram substituídas pelos dogmas religiosos. Na Idade Moderna, a visão médica prevaleceu, abrindo espaço para que essas relações fossem discutidas em seus aspectos sociais, morais e éticos.

1.2.1 A educação especial no Brasil

As primeiras instituições criadas no Brasil, segundo Januzzi (2004), eram assistencialistas e surgiram para atender o deficiente, voltando-se para as pessoas surdas e cegas. Os primeiros institutos - Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamim Constant IBC, e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Inês), ambos no Rio de Janeiro, em 1857, efetivaram-se por meio de decreto imperial.

Em âmbito nacional, a educação das pessoas com deficiência foi assumida pelo governo federal por meio de campanhas, a primeira intitulada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), pelo do decreto federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, um

século depois da criação do primeiro instituto para cegos. A partir de então, foram criados em várias partes do país institutos para o atendimento aos deficientes, reproduzindo os modelos europeus. No início, esses institutos ofereciam abrigo e proteção no sistema de internato, como forma de isolar os deficientes e garantir um bom relacionamento dos não-deficientes. Esses espaços atendiam as pessoas especiais, necessitando de profissionais com um conhecimento prévio e específico para esse atendimento.

Guimarães (2003) pontua que tanto a Igreja quanto a burguesia incentivavam esse isolamento e segregação para colocar em prática suas ações caritativas e assistencialistas. Tal isolamento é simbolizado pelos leprosários da Idade Média, criados sob o enfoque médico e que estiveram vazios durante a Renascença, sendo, a partir do século XVII, reativados sob o enfoque assistencialista.

Mazzotta (2001) esclarece que, entre a década de 30 e 40, observam-se várias mudanças na educação brasileira, porém a educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido. Nesse período, a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal. De 1854 a 1956 foi um período em que as iniciativas oficiais e particulares se construíram para o atendimento ao deficiente mental e supervalorizavam o meio, sendo, pois, a excepcionalidade atribuída a privações de estímulos. Desse período em diante, as iniciativas ocorreram em âmbito nacional. Em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos assegurou-se o direito de todos à educação pública e gratuita e de oportunidades sociais iguais para todos, contribuindo para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil¹⁰. Em 11 de dezembro de 1954, surgiu no Brasil a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (Apae) no Rio de Janeiro.

Em 1961 surgiu a Política Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4021/61 (LDBEN) com a recomendação de integrar no sistema geral de ensino a educação de excepcionais, como eram chamadas as pessoas com deficiências. Somente na década de 1960, esclarece Marchesi (1995), apareceram as primeiras classes especiais dentro do ensino regular, fazendo surgir um movimento de integração com enorme força e que provocam profundas modificações nas concepções de deficiência e da educação especial, diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência física ou mental. Surgiu então, de acordo com o autor, uma nova perspectiva, que “[...] dá maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades apresentadas pelos alunos e o

¹⁰ Neste trabalho adotaremos a fala de Mazzotta ao se referir as escolas de ensino fundamental ou ensino regular como “escola ou ensino comum” e “ensino ou escola especiais”.

desenvolvimento de métodos de avaliação, mais centrados nos processos de aprendizagem do que encontrar traços próprios das categorias de deficiência.” (1995, p.9)

Nas décadas de 1960 e 1970, continua o referido autor, o governo nacional acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes, para as organizações nacionais não governamentais, visto que era crescente o número de instituições filantrópicas criadas. No ano de 1973, o decreto nº 72.425 criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), ligado ao Ministério de Educação e Cultura, junto ao Ministério de Educação, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Em termos legais, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDBEN 4024/61 em dois artigos, que estabeleciam:

Art.88 – A educação dos alunos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade.

Art.89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais receberá tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e subvenções.

Dez anos depois da LDBEN, em 1971, foi sancionada a lei nº. 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases de Ensino de 1º e 2º grau, assegurando e mantendo os artigos 88 e 89.

Para Marchesi (1995), a Constituição de 1988, além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, em seu artigo 208 define o atendimento especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. O acesso ao ensino obrigatório é gratuito, é direito público e subjetivo, bem como o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Foi em meados da década de 1990 que no Brasil, efetivamente, iniciaram-se as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado “inclusão escolar”. Esse novo paradigma surgiu como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática tem gerado ainda hoje muitas controvérsias e discussões. Diante desse desafio, esclarece Marchesi que o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca, acontecida em 10 de junho de 1994, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere aos deficientes, por meio da lei 9.394/96 – LDB. De acordo com o MEC/SEESP:

É um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito e o preferencialmente na rede regular de ensino. O que significa que [...] esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional (BRASIL, 1996, p.9).

Em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vieram nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

As Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica estão definidas como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

É importante ressaltar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei ainda não foram alcançados totalmente. Ainda há no interior da escola a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade na formação dos professores para lidar com essa clientela e possibilitar a inclusão nos espaços educativos. A escola regular sob a orientação da educação inclusiva é o meio mais eficaz de combate às atividades discriminatórias, “propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos” (BRASIL, 1994a, p. 148).

A partir do século XXI, em nível federal, as diretrizes definidas pelos órgãos oficiais podem ser avaliadas como contraditórias, porque a resolução nº 02/01 do CNE, baseada no parecer nº 17/01, prevê o atendimento escolar a alunos com deficiência com seu início na educação infantil, assegurando-lhes serviços de educação especial na educação básica em todos os níveis e modalidades. No art.10 define a clientela da educação especial, os serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns e os serviços de apoio pedagógico que a escola comum não consiga prover em salas de recursos, em caráter extraordinário às escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento este complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, pelas áreas da saúde, trabalho e assistência social. (BRASIL, 2001).

Pode-se, portanto, considerar que as Diretrizes Nacionais apresentam uma estrutura

para a educação especial que abre possibilidades de atuação em todos os estados. Desse modo, o estado de Santa Catarina adotou como princípio a educação inclusiva no sistema regular de ensino, mediante a promoção de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação curricular e encaminhamentos para o trabalho através de instituições estaduais.

1.2.2 A educação especial em Santa Catarina

Em se tratando da política educacional do estado de Santa Catarina, bem como em nível federal, as primeiras idéias de educação especial aconteceram de forma assistencialista, organizadas em 1954 quando da visita a Florianópolis do professor João Barroso Junior, então técnico do Ministério da Educação e da Cultura, com a finalidade de divulgar o trabalho realizado pelo Instituto Nacional da Educação de Surdo do Rio de Janeiro.

A partir da década de 1950, mais especificamente em 1956, apareceu a primeira escola assistencial no interior do estado, em Brusque. Como primeira tentativa de integração e atendimento específico ao aluno com deficiência, iniciou oficialmente em 1957 no âmbito educativo com atendimento voltado para crianças deficientes, no grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho. Contudo, o trabalho ainda estava voltado para o modelo clínico assistencialista (SANTA CATARINA, 2006).

No ano de 1963, por meio do decreto nº 692, o Estado de Santa Catarina determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, hoje organizações não governamentais, cuja contrapartida do Estado seria a provisão dos serviços e a cedência de professores, o que permanece até os dias atuais. Em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina que trata sobre educação especial assim estabelece:

Evidencia a heterogeneidade como fator imprescindível no contexto escolar, na medida em que a vivência, a troca e a ação entre parceiros de diferentes possibilidades, experiências e comportamentos, oportunizam não só o conhecimento do outro e produção de conhecimento com o outro como fundamentalmente a possibilidade de aprender a olhar de frente a diferença, deficiência; a conviver e compartilhar com a dessemelhança, a desmontar moldes pré-estabelecidos, adquirindo assim um caráter estruturante na constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (SANTA CATARINA, 1998, p.65).

Em 2001, o Estado de Santa Catarina elaborou um documento chamado “Política de Educação Inclusiva”, lei nº 11.869 de 06/09/2001(SANTA CATARINA, 2002),

fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A nova Política de Educação Especial de Estado de Santa Catarina da Educação Especial, (SANTA CATARINA, 2006), está fundamentada na concepção sócio-histórica e possibilita a participação dos alunos nas classes especiais. Para isso, estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais nas séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, cuja organização se fundamente na legislação vigente, em caráter transitório, para alunos que apresentem casos graves de deficiência mental ou múltipla, os quais demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos. Para encaminhamento dos alunos é assegurada avaliação, realizada por equipe multiprofissional. A classe deverá configurar a etapa ou ciclo das séries iniciais do ensino fundamental em que o aluno se encontra, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu reingresso no ensino regular.

A escola especial na nova Política de Educação Especial tem como finalidade prestar atendimento pedagógico especializado, exclusivamente para alunos com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas. Para a complementação do atendimento educacional especializado desses alunos há serviços de natureza terapêutica desenvolvidos por equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais), além de currículos funcionais e adaptações curriculares de grande e pequeno porte, voltadas às singularidades dos grupos atendidos ou das necessidades individuais dos alunos. (SANTA CATARINA, 2006).

1.2.3 A educação especial da Apae de São José do Cedro - SC

As informações citadas neste item foram retiradas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Especial Viviane Apae de São José do Cedro-SC, com a autorização da escola descrita no apêndice B, e foi fundada em 1º de janeiro de 1977 e possui caráter filantrópico¹¹. A partir de sua fundação, a Escola Especial Viviane iniciou suas atividades em

¹¹ Portadora do CNPJ 83.511.691/0001-15, foi declarada de Utilidade Pública Municipal nº 469, de Utilidade Pública Estadual, nº 6.357 e de Utilidade Pública Federal, nº 90.564. Está inscrita no Conselho Nacional de Assistência social nº 257.835.

quatro salas cedidas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São José do Cedro, para atender alunos portadores de necessidades especiais. Em 14 de julho de 1980, a Apae recebeu a doação de um terreno com uma casa da empresa Isol do município, instalando-se então em sede própria até 1982. Em 1991 foi inaugurada sua nova sede, a qual está localizada na rua Osvaldo Bulcão nº 91, centro do município de São José do Cedro-SC, onde funciona até hoje. A manutenção da estrutura física, material didático e de expediente da escola ocorre por meio do repasse de recursos financeiros do governo federal e de convênios com as prefeituras dos municípios de Princesa, Guaraciaba e São José do Cedro, das quais provêm os alunos que freqüentam a escola.

Ao longo de sua existência, a instituição passou por sucessivas e importantes mudanças estruturais e pedagógicas, que vieram a melhorar o trabalho com os alunos. A Escola Especial Viviane é conveniada com a Fundação Catarinense de Educação Especial, que tem como objeto cooperação técnico-pedagógica entre as partes; também faz parte das cinco escolas coordenadas pela integradora da educação especial da primeira GEECTs, com sede em Dionísio Cerqueira.

A demanda que a escola possui hoje são 73 alunos matriculados, residentes nos municípios de Princesa, Guaraciaba e São José do Cedro. A maioria é oriunda do meio rural e possui condições socioeconômicas muito precárias, visto que muitas famílias vivem apenas com meio salário de seus filhos providos, de uma pensão paga pelo Estado, pelo Benefício de Prestação Continuada e pelos escassos recursos da agricultura familiar.

A escola oferece à comunidade uma educação especializada nos níveis de: Serviço Pedagógico Específico, Oficina Pedagógica II, Ocupacionais e Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Tem seu trabalho pedagógico voltado para a formação integral do aluno, visando à inclusão, quando indicada, nas escolas de ensino regular, bem como à possibilidade de inserção do aluno no mercado de trabalho formal, de produção autônoma e/ou familiar. O Projeto Político-Pedagógico envolve todos os segmentos da escola, da estrutura administrativa à pedagógica, procurando promover uma reflexão sobre o cotidiano e as práticas escolares, pois acredita-se que a participação nas decisões e ações proporcionará maior envolvimento na implantação dos projetos que a escola desenvolve.

O fato de existirem na sala de aula alunos com diferentes habilidades implica a reflexão sistematizada sobre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Rego (1995, p.88), “[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser

vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula”. A educação, nesse sentido, tem como princípio o ato educativo intencional, fundamentado no conceito de cidadania, que pressupõe o respeito às diferenças individuais, que garanta o acesso aos bens sociais, a participação democrática, o direito à apropriação do conhecimento universal, buscando uma transformação coletiva da sociedade.

O Projeto Político-Pedagógico embasa uma proposta diferenciada de educação, tendo a possibilidade de trabalhar a partir da consciência da particularidade, que se apresenta na diversidade e se põe como uma necessidade e um desafio na educação dos sujeitos especiais, fundamentada numa perspectiva histórico-cultural. O objetivo da referida instituição é:

Possibilitar ao aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais à participação no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho, garantindo o acesso ao saber científico e permitindo que ele seja agente de construção de sua própria história, respeitando as suas individualidades (ESCOLA ESPECIAL, 2005, p. 8)

O princípio norteador foi inicialmente assistencialista, porém em virtude das transformações socioeconômicas, culturais e políticas da sociedade, sentiu-se a necessidade de oferecer ao aluno uma educação diferenciada, respeitando o desenvolvimento de forma integral. Hoje, busca-se desenvolver na Escola Especial Viviane a concepção sócio-histórica da educação, porém, por causa da diversidade dos alunos, professores e direção, nem sempre isso se concretiza. Mesmo assim, o ensaio para que aconteça o processo educativo na concepção sócio-histórica evolui sistematicamente.

1.3 SÍNDROME DE DOWN

Inicialmente, abordaremos os aspectos citogênicos e, em seguida, o estudo sobre as definições, características, desenvolvimento e aprendizagem da pessoa que tem a síndrome, bem como pontos importantes do modo como se processa a aprendizagem nas estruturas cognitivas do ponto de vista da neurobiologia. Em seguida, pontuaremos brevemente o estudo sobre os métodos utilizados e métodos possíveis para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com síndrome de Down. Por meio de reflexões sobre o estudo em questão, ousamos, então, aliar deficiência e questões cerebrais, sensações e aprendizagem à cognição.

Parece-nos uma importante mediação que ocorre no processo de aprendizagem.

Compreender o ser humano é complexo e desafiador, pois envolve características individuais diferenciadas no que se refere ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico desde o nascimento até a idade adulta. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo das estruturas mentais, algumas das quais permanecem durante toda a vida; outras são substituídas a cada nova fase do ser humano. O autor ressalta a importância de se destacar a diversidade humana, pois cada ser humano recebe por herança determinadas características físicas e determinadas potencialidades, as quais se desenvolvem em determinados ambientes.

1.3.1 Aspectos citogênicos da síndrome de Down

A síndrome de Down, esclarece Schwartzman(1999),diferentemente do que muitas pessoas pensam, não é uma doença, mas uma alteração genética que ocorre por ocasião da formação do bebê no início da gravidez, resultante de um distúrbio da divisão dos cromossomos, o que influencia na formação da pessoa com a síndrome. Para Mustacchi,

A síndrome de Down é uma das anomalias cromossômicas mais freqüentes encontradas, causadas por aberrações cromossômicas que são minúsculas estruturas que contém o código genético que controla e orienta a divisão celular, além do seu crescimento e função do organismo humano e, apesar disso, continua envolvida em idéias errôneas (MUSTACCHI, 2000, p. 880).

O mesmo autor esclarece que os cromossomos nos são dados por nossos pais; os do pai, pelo espermatozóide (23), juntam-se com os da mãe pelo óvulo (23), e dessa união é produzida uma célula com 46 cromossomos. Esta célula inicial, chamada “ovo”, divide-se, resultando em células com conteúdo genético idêntico, formando uma nova vida. Nesse processo, pode ocorrer uma combinação diferenciada de cromossomo, acarretando o que chamamos de síndrome de Down, que é caracterizada pela presença de três cópias do cromossomo nº 21 ao invés de duas. Geneticamente, ela se define como a trissomia do cromossomo 21, que deveria ter dois pares de cromossomos, mas, neste caso, possui três. De acordo com essa definição, toda célula de uma pessoa com Síndrome de Down contém 47 cromossomos ao invés de 46.

A síndrome de Down, no contexto da medicina, é uma não-disjunção¹² que pode ocorrer durante as fases de reprodução celular primeira ou segunda meiose. Segundo Lefèvre (1981), de acordo com conceitos genéticos, existem três tipos de síndrome de Down:

- *trissomia simples*: é decorrente de uma alteração genética durante a concepção de um cromossomo extra, o de nº 21, ocorrido durante a fase de reprodução celular, primeira meiose, em todas as células do organismo. Entre 90-95% dos casos de trissomia 21 são trissomia simples;
- *mosaico*: é decorrente de uma alteração genética imediatamente após a concepção, durante reprodução celular da segunda meiose, e compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 cromossomos, outras, 46. Ocorre em 2% dos casos de síndrome de Down;
- *translocação*: é causada quando um pedaço do cromossomo 21 está localizado em outro, como no caso do cromossomo 14. Nos casos de translocação o indivíduo tem cariótipo com 46 cromossomos, porém material de 47 cromossomos; ele tem todas as características da síndrome de Down. Ocorre em 3-5 % dos casos de síndrome de Down.

Essa divisão irregular também pode ocorrer em outros cromossomos. Se a trissomia for do cromossomo 13, a pessoa terá a síndrome de Patau; se for do cromossomo 18, terá a síndrome de Edwards. Estas outras síndromes são bem mais raras que a síndrome de Down, tendo características próprias.

O termo “Down” vem de John Langdon Down (1828- 1896), nome do médico inglês que a identificou em 1866 que foi influenciado pelos conceitos evolucionistas da época. Em seu trabalho, Langdon Down afirmava a existência de raças superiores a outras, sendo a deficiência mental característica das raças inferiores.

Somente em 1959 o geneticista francês Dr.Lejeune¹³ (1926-1994) descobriu como acontece o acidente genético e a existência de um cromossomo extra. Estima-se que ocorre

¹² Em biologia, uma não-disjunção designa a falha de um cromossomo em dividir-se corretamente durante a meiose, resultando na produção de gametas com mais ou menos material genético que o normal. Essa ocorrência é um mecanismo comum durante uma trissomia ou monossomia. A não-disjunção pode ocorrer durante as fases de reprodução celular primeira meiose ou segunda meiose. A não-disjunção é a causa do síndrome de Down e de outras síndromes. Retirado de <http://pt.wikipedia.org> acessos em 13.01.2006.

¹³ O professor Jérôme Lejeune, já falecido, era médico e dedicava-se a pesquisas genéticas. Por sua descoberta da causa genética da síndrome de Down (mongolismo), recebeu o prêmio Kenedy. A ele foi concedida a Memorial Allen Award Medall, a mais alta distinção mundial no campo da genética, Membro de várias academias científicas, entre as quais, Academia Americana de Artes e Ciências, Royal Academia de Medicina, Pontifícia Academia de Ciências, Academia Francesa de Medicina, etc.

um caso em cada 660 nascimentos, o que torna esta deficiência uma das mais comuns de nível genético, que gera um atraso no desenvolvimento das funções motoras do corpo e das funções mentais. (SCHWARTZMAN, 1999).

1.3.2 Principais características

A síndrome de Down, entre as várias denominações, foi apontada como “mongolismo”. As palavras “mongol” e “mongolóide” revelam o preconceito racial da comunidade científica do século XIX, tendo sido utilizados com frequência até a década de 1980. Schwartzman (1999) esclarece que é possível identificar a síndrome pelas pregas no canto dos olhos e pela semelhança na expressão facial de alguns pacientes e com as pessoas de raça mongólica (amarela). Segundo Lefèvre (1981), as características mais marcantes no deficiente com síndrome de Down são:

Na boca, dentes pequenos, língua sulcada e obtusa (para fora da boca); abertura das pálpebras inclinada, com a parte externa mais elevada, e uma prega no canto interno dos olhos; mãos grossas e curtas, com dedo mínimo arqueado e prega palmar única, incluindo os quatro dedos maiores; dedos dos pés com disposição semelhante à do polegar e do indicador da mão normal; rebaixamento intelectual e estatura baixa; cardiopatias em quarenta por cento dos portadores; hipotonia (moleza e flexibilidade exageradas) nos músculos e articulações; retardo variável no desenvolvimento psicomotor (LEFÈVRE, 1981, p. 19).

Dentre essas características principais, continua o autor, o que afeta diretamente o desenvolvimento psicomotor é a hipotonia generalizada¹⁴, presente desde o nascimento. Esta hipotonia origina-se no sistema nervoso central e afeta toda a musculatura e a parte ligamentar da criança. Com o passar do tempo, a hipotonia tende a diminuir espontaneamente, mas permanecerá presente por toda a vida, em graus diferentes. O tônus é uma característica individual, por isso há uma variação entre as crianças com a síndrome; as principais conseqüências são: a dificuldade da aprendizagem, mais lenta, e inabilidades físicas altamente variáveis.

Segundo Ballone (2004)¹⁵, na descrição do DSM.IV¹⁶, a característica essencial do retardo mental é quando a pessoa tem um funcionamento intelectual significativamente

¹⁴ Diminuição da tensão da contração normal do músculo, ou de grupos de musculares.

¹⁵ Estas informações estão no site Ballone GJ - Deficiência Mental - in. PsiqWeb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br, revisto em 2004.

inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Teoricamente, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de QI, já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação, porém é possível diagnosticar o retardo mental em pessoas com QIs entre 70 e 75, mas, que exibam *deficits* significativos no comportamento adaptativo. Cautelosamente, o DSM.IV recomenda que o retardo mental não deve ser diagnosticado em pessoas com um QI inferior a 70, se não existirem *deficits* ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo. A classificação da Organização Mundial da Saúde de 1992 segue os seguintes critérios:

QI	Denominação	Nível Cogn.(Piaget)	Idade Mental
Menor de 20	Profundo-Não especificado	Sensório-Motriz	0-2 anos
Entre 20-35	Agudo - Grave-Idiota	Sensório-Motriz	0-2 anos
Entre 36-51	Moderado-Imbecil	Pré-Operativo	2-7 anos
Entre 52-67	Leve-Débil	Operações Concretas	7-12 anos

Fonte: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (OMS) CID- X Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1993.

De um modo geral, de acordo com *site* de Ballone, costuma-se ter como referência para avaliar o grau de deficiência mais os prejuízos no funcionamento adaptativo que a medida do QI. Por “funcionamento adaptativo” entende-se o modo como a pessoa enfrenta efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que experimenta uma certa independência pessoal compatível com sua faixa etária, bem como o grau de bagagem sociocultural do contexto comunitário no qual se insere.

Baseado nos critérios adaptativos, mais que nos índices numéricos de QI, a classificação atual da deficiência mental não aconselha mais que se considere o retardo leve, moderado, severo ou profundo, mas, sim, que seja especificado o grau de comprometimento funcional adaptativo. Importa saber se a pessoa com deficiência mental necessita de apoio em

¹⁶ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Definido pela Associação Americana de Psiquiatria. DSM-I (1952); DSM-II (1968); DSM-III (1974); DSM-III R (1983); DSM-I (1952); DSM-IV (1992).

habilidades de comunicação, em habilidades sociais etc. mais que em outras áreas. Esses critérios qualitativos (adaptativos) constituem descrições muito mais funcionais e mais relevantes que o sistema quantitativo (de QI) em uso até agora. Esse novo enfoque centraliza-se mais no indivíduo deficiente, independentemente de seu escore de QI, do ponto de vista das oportunidades e autonomias. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa.

O sistema qualitativo de classificação da deficiência mental reflete o fato de que muitos deficientes não apresentam limitações em todas as áreas das habilidades adaptativas; portanto, nem todos precisam de apoio nas áreas que não estão afetadas. Não devemos supor, de antemão, que as pessoas mentalmente deficientes não possam aprender a ocupar-se de si mesmas. Segundo Schwartzman (1999), felizmente a maioria das crianças deficientes mentais pode aprender muitas coisas, chegando à vida adulta de uma maneira parcial e relativamente independente e, mais importante, desfrutando da vida como todo mundo.

1.3.3 Aspectos neurológico da síndrome

O sistema nervoso da criança com síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais que resultam em disfunções neurológicas, as quais variam quanto à manifestação e intensidade. O sistema nervoso central (SNC) consiste no encéfalo e na medula espinhal.

De acordo com Schwartzman, o encéfalo localiza-se dentro da caixa craniana e é formado pelo cérebro, cerebelo e bulbo; a medula espinhal situa-se dentro da coluna vertebral. Todos esses órgãos são formados por substâncias cinzenta e branca. A substância cinzenta produz ou recebe estímulos nervosos, ao passo que a branca é responsável pela transmissão dos estímulos nervosos. “[...] nas crianças mais velhas foram observadas anormalidades nos neurônios piramidais pequenos, especialmente nas camadas superiores do córtex [...]” (1999, p. 54). O processo de desenvolvimento e maturação do sistema nervoso é um processo complexo, e a criança com síndrome de Down já no estágio fetal apresenta alterações no desenvolvimento do sistema nervoso central. Schimidt (apud SCHWARTZMAN, 1999), em seus estudos com fetos normais e fetos com síndromes de down, não observou alterações significativas no desenvolvimento e crescimento do sistema nervoso. Wisniewski (apud SCHWARTZMAN, 1999) relata que há algumas evidências de que durante o último trimestre de gestação existe uma lentificação no processo da neurogênese. Ainda conclui que até os

cinco anos o cérebro das crianças com síndrome de Down, e anatomicamente similar ao de crianças sem a síndrome, apresentando apenas alterações de peso, pois é inferior à faixa de normalidade. Isso ocorre em virtude de uma desaceleração do crescimento encefálico, iniciada por volta dos três meses de idade.

Para Schwartzman (1999), nos Down as medidas de inteligência geral e as habilidades lingüísticas normalmente se encontram alteradas e não possuem padrão definido. Observam-se no sistema nervoso alterações de hipocampo a partir do quinto mês de vida, quando se inicia o processo de desaceleração do crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso, ocorrendo uma diminuição da população neuronal. Na síndrome de Down, o sistema nervoso central sempre está comprometido; neste caso, a lesão está em todo o cérebro, não localizada, o que causa uma dificuldade na integração dos sentidos como um todo.

Lefèvre esclarece que há um amadurecimento constante do sistema nervoso central da criança com a síndrome; assim, embora o desenvolvimento “seja bem mais vagaroso, evoluirá patentemente em inteligência e habilidades até a idade adulta” (1981, p.17).

Para Mustacchi (1997), quase 9% das crianças com síndrome de Down apresentam algum distúrbio (cardíaco, respiratório, tireóide, visual, instabilidade cervical) e 40% o apresentam antes de completar um ano de idade.

O conceito da irreversibilidade do deficiente mental na concepção médica evoluiu quando estudos da neurobiologia, no início do século XX, com Luria, revendo o conceito de localização das funções psíquicas e descobriu que “o cérebro humano é produto de uma evolução complexa e trabalha como um todo único, mesmo sendo altamente diferenciado: a perturbação no funcionamento de cada uma dessas partes reflete e afeta seu trabalho [...] e estão organizadas em sistemas, de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo.” (1981, p.16) A partir dessa definição romperam-se estigmas que os deficientes sofrem, tendo em vista que os diagnósticos deixam de ser baseados somente na medida de inteligência e começa-se a entender o deficiente com base em suas capacidades individuais nos seus afazeres diários e adaptação da vida social.

Estes estudos não nos permitem olhar para o deficiente mental com piedade, mas, sim, com olhar de incentivo e possibilidades de desenvolver capacidades de adaptação e aprendizagem, visto que a concepção do neurobiólogo Luria (1981) concebe a socialização como parte integrante do processo de aprendizagem e, mesmo que a deficiência mental tenha

explicação fisiológica na perda da força, do equilíbrio e da fragilidade dos modos dos processos nervosos centrais, o que dificulta o cérebro de cumprir as atividades complexas de conexões temporais, as ligações formadas são de tal modo instáveis e complexas que toda influência social, mesmo que seja acidental, perturba, altera o sistema cerebral. A principal consequência dessa perda de força de equilíbrio é a dificuldade da aprendizagem mais lenta e inabilitações físicas variáveis.

1.3.4 O desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com síndrome

O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área do conhecimento da psicologia cujas proposições nucleares concentram-se no esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. Tal esforço, conforme mostra a linha evolutiva da psicologia, tem culminado na elaboração de várias teorias, que procuram reconstituir, segundo diferentes metodologias e pontos de vistas, as condições de produção da representação do mundo e de suas vinculações com as visões de mundo e de homem dominantes em cada momento histórico da sociedade.

Schwartzman (1999) enfatiza que a seqüência de desenvolvimento da criança com síndrome de Down é semelhante à de crianças sem a síndrome e que as etapas e grandes marcos são atingidos, embora num ritmo mais lento. A educação da pessoa com síndrome de Down deve atender a suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas sem a síndrome.

Para Fonseca (1995), o contexto de desenvolvimento do ser humano com deficiência ou não compreende mudanças contínuas, que ocorrem desde a concepção até a morte, e a interação, a *evolução*, a *maturação* e a *hierarquização* são critérios específicos do ser humano. A *evolução* refere-se ao desenvolvimento biológico dos comportamentos inatos. Os processos de mielinização, como mudanças metabólicas, hormonais, são interiores, compreendendo-se como a evolução *filogenética*. Por sua vez, a *maturação* compreende o desenvolvimento objetivamente exterior de comportamento como sentar, arrastar, andar, falar, compreendendo-se como a evolução *ontogenética*.

A *hierarquização* refere-se à complexidade de desenvolvimento cognitivo, que inicia com a sensação (estimulação), prolonga-se pela percepção (sensações convertidas e

interpretadas), pela imagem (diferenciação, retenção e significação da experiência), pela simbolização (representação da experiência) e culmina com a conceitualização (classificação e categorização da experiência). Assim, o mesmo autor compreende que a aprendizagem é um processo constitutivo entre comportamentos hierarquizados no qual o biológico não se reduz ao social; é uma condição vital, e o desenvolvimento é concebido como resultado de complexas interações entre a hereditariedade e o meio.

Para a abordagem sócio-histórica, vários aspectos podem contribuir para um melhor desenvolvimento da pessoa com síndrome de Down, como: intervenção precoce na aprendizagem; monitorização de problemas comuns, como a tireóide; tratamento medicinal sempre que relevante; um ambiente familiar estável e mediador das práticas vocacionais entre outras.

Dessa forma, o conhecimento das conseqüências da síndrome de Down, por parte dos profissionais colabora com o melhor desenvolvimento de habilidades e capacidades dos mesmos.¹⁷ Se partirmos do pressuposto que o aspecto mais importante da existência humana é a inteligência, então a síndrome de Down seria descrita como um erro genético. Mas partimos da questão da importância do ser humano, enquanto vida, e então nos questionamos sobre o que há de errado com a síndrome de Down, e assinalaremos brevemente os aspectos mais relevantes que acontece na pessoa com a síndrome, na visão de Stratford (1997):.

Aspecto respiratório

As doenças do aparelho respiratório são as mais freqüentes na síndrome de Down, sendo a pneumonia a causa de óbito mais comum, em função da predisposição imunológica e da própria hipotonia da musculatura do trato respiratório. Como o problema é crônico, não se aconselha o uso excessivo de antibióticos. O ideal é prevenir, por meio de exercícios de sopro, da prática de atividades físicas, que aumentam a resistência cardiorrespiratória, da higiene nasal com soro fisiológico, drenagem postural para evitar o acúmulo de secreção. A natação é um ótimo recurso, porém aconselha-se somente em casos em que não há problemas de otites

¹⁷As informações contidas neste trabalho pertencem a Conferência Médica Internacional sobre síndrome de Down realizada em Barcelona . Com a presença de cerca de 120 especialistas de 20 países realizou-se em Barcelona nos dias 14 e 15 de março de 1997 a Conferência Internacional sobre cromossomo 21 e pesquisa médica em Síndrome de Down (SD). O evento foi promovido pela Fundação Catalana de Síndrome de Down, uma organização criada e dirigida por país. Entre os cientistas presentes estavam Dr. Charles Epstein, médico geneticista americano e um dos maiores pesquisadores em Síndrome de Down; o Dr. Jesús Florez, psicólogo espanhol especializado em farmacologia e também pai de um menino com Síndrome de Down. Do Brasil, o Dr. Zan Mustacchi, geneticista e um dos maiores especialistas em Síndrome de Down do país; o Dr. Dennis Burns, pediatra de Brasília; o Dr. Ruy Pupo Filho, pediatra de Santos - SP, e a psicóloga Rosana Tristão, de Brasília. O Dr. Zan apresentou um trabalho sobre a incidência de colelitíase (cálculos de vesícula biliar) na Síndrome de Down, e a psicóloga Rosana também apresentou um trabalho em poster relacionado a Síndrome de Down.

ou cardiopatias. (STRATFORD, 1997)

As alterações respiratórias, além de favorecerem o desenvolvimento de infecções, propiciam as apnéias do sono, morbidade das doenças cardio-circulatórias congênitas que incidem em cerca de 44% dos síndrômicos. Isso exige um cuidado intensivo (quanto à prevenção de infecções, cumprimento das regras de higiene, saneamento...) e a prática de vacinação adequada, o que com certeza reduzirá em 50% os distúrbios circulatórios. (STRATFORD, 1997).

Aspectos cardíacos

Em relação aos aspectos cardíacos, segundo Mustacchi (1997), as cardiopatias congênitas estão presentes em aproximadamente 50 % dos casos. É muito importante que seja detectada com urgência, para que a criança possa ser encaminhada para a cirurgia cardíaca em tempo hábil. É comum a resistência dos pais nesse aspecto, porém os resultados obtidos após a cirurgia, na maioria, são positivos e só vêm a contribuir para um melhor desempenho da criança em todas as suas atividades.

Logo ao nascimento, a criança deve passar por um minucioso exame cardiológico, que inclui desde a ausculta dos batimentos cardíacos, a constatação da possível presença de sopro, o exame anatômico do tórax, até a realização de exames mais completos como o eletrocardiograma e, principalmente, o ecocardiograma. A criança que possui uma cardiopatia congênita pode apresentar alguns sinais indicadores, como baixo ganho de peso, desenvolvimento mais lento quando comparada ao das outras crianças com a mesma síndrome, malformações torácicas, cianose de extremidades e cansaço constante. (STRATFORD, 1997). No entanto, toda criança com Síndrome de Down, independentemente da presença desses sinais, deve ser examinada por um cardiologista e submetida aos exames aconselhados, principalmente o ecocardiograma.

Instabilidade Atlanto-Axia

Aproximadamente, 10 a 20% das crianças ou jovens com síndrome de Down apresentam a instabilidade atlanto-axial. Essa alteração consiste num aumento do espaço intervertebral entre a primeira e segunda vértebra da coluna cervical; é causada por alterações anatômicas (hipoplasia-desenvolvimento abaixo do normal) e pela hipotonia músculo ligamentar (existe uma hiperelasticidade neste espaço da vértebra). A instabilidade pode levar a uma subluxação, uma vez que existe uma malformação entre as referidas vértebras (pois não estão ligadas adequadamente), a qual pode causar lesão medular em nível cervical, gerando

comprometimento neurológico (refere-se às sensações, à consciência, memória, equilíbrio, coordenação motora, lateralidade...) ou até a morte, por parada respiratória ocasionada por lesão do centro respiratório medular. É aconselhável que toda criança com síndrome de Down seja submetida a um raio-X cervical nas posições de flexão (encolhida), extensão (estendida) e neutra para avaliação minuciosa do espaço intervertebral entre atlas (1ª vértebra) e eixo (2ª vértebra). O Raio-X deve ser analisado por um médico especialista para obtenção de um laudo seguro, (STRATFORD, 1997).

Problemas de tireóide

A disfunção mais comum da tireóide nas pessoas com síndrome de Down é o hipotireoidismo, que ocorre em aproximadamente 10% das crianças e em 13 a 50 % dos adultos com a síndrome. A presença dessa alteração pode ser a causa da obesidade, além de prejudicar o desenvolvimento intelectual da criança. É importante que a criança seja submetida a exames anuais da dosagem dos hormônios da tireóide (T3, T4 e TSH), para que possa ser tratada precocemente e não seja comprometida em seu desenvolvimento geral. (STRATFORD, 1997).

Problemas visuais

Os problemas visuais, de acordo com Mustacchi (1997) são comuns. Cerca de 50% delas têm dificuldade na visão para longe e 20% na visão para perto. Os problemas mais comuns são: a miopia, hipermetropia, astigmatismo, estrabismo, ambliopia, nistagmo ou catarata. Algumas crianças têm apresentado também obstrução dos canais lacrimais. É aconselhável que a criança com síndrome de Down seja examinada por um oftalmologista anualmente, para que seja indicado o procedimento mais adequado a ela. A correção pode ser cirúrgica ou feita por meio do uso de óculos. A correção do problema visual é muito importante, uma vez que a criança pode ser prejudicada em seu desenvolvimento global por não enxergar bem.

A adaptação com os óculos deve ser gradual, dependendo da idade de cada criança. Na maioria das vezes, a criança acaba se acostumando logo e gosta de usar óculos, pois sente-se mais segura para realizar diferentes atividades.

Os estudos de Mustacchi (1997) relatam também que grande parte das crianças com síndrome de Down (cerca de 60 a 80%) apresenta rebaixamento auditivo uni ou bilateral (somente num ou nos dois ouvidos). Anualmente, a criança deve ser examinada e avaliada por um otorrinolaringologista para detecção de problemas e tratamento adequado.

O rebaixamento auditivo também pode prejudicar o desenvolvimento global da criança.

Segundo Mustacchi (1997), o atraso na aquisição da fala e linguagem é um dos maiores problemas encontrados pelos pais de crianças com Síndrome de Down. Alguns problemas nos órgãos da fala (lábios, língua, dentes, palato) podem dificultar a pronúncia correta dos sons.

Por isso, a estimulação de áreas específicas, como a fisioterapia, a fonodialogia e a estimulação essencial são fundamentais para o desenvolvimento do aluno e ocorre em escolas especiais, creches, centros de educação infantil, escolas de ensino fundamental e clínicas especializadas. A autora salienta que é importante que os familiares procurem assistência de um fonoaudiólogo para auxiliar na verificação das dificuldades da criança e orientação quanto a melhor forma de estimulação da fala.

Ainda Mustacchi (1997), cita algumas características que podem provocar as dificuldades da fala em pessoas com síndrome de Down:

- hipotonia - a flacidez dos músculos faz com que o maxilar fique caído e a língua fique para fora da boca, o que dificulta a realização de movimentos rápidos e precisos, necessários para uma pronúncia clara;
- suscetibilidade às infecções respiratórias - estas infecções levam a criança a respirar pela boca alterando o palato e aumentando a dificuldade para articular sons;
- pouca memorização de seqüências de movimentos - a dificuldade para aprender seqüências de movimentos leva a pessoa com síndrome de Down que pronuncie a mesma palavra de vários modos diferentes.

Embora a síndrome saliente algumas limitações genéticas, a educação pode produzir excelentes resultados com o apoio dos pais, professores, especialista e terapeutas. De acordo com Schwartzman, apesar dessas dificuldades, “[...] a maioria dos indivíduos faz uso funcional da linguagem e compreende as regras utilizadas nas conversações” (1999, p. 62).

No processo de desenvolvimento destacam-se dois componentes:

- Seqüência é a ordem em que as habilidades são adquiridas. Por exemplo, primeiro a criança firma o pescoço, depois senta, depois anda. A seqüência do desenvolvimento na síndrome de Down é a mesma daquele das crianças normais;

- Ritmo: é o tempo que ela gasta para adquirir cada habilidade. O ritmo é próprio e mais lento e deve ser respeitado. À medida que o tempo passa, mais nítida se torna a defasagem em relação às crianças normais, porém o desenvolvimento prossegue.

O importante não é a idade de cada habilidade, mas o desenvolvimento progressivo. A estimulação permite melhorar o ritmo dos Down e a maior realização de seu potencial, mas deve ser feita por especialistas. É importante salientar que, além do ritmo próprio, mais lento, da síndrome, existe o ritmo de cada indivíduo que é pessoal e também deve ser respeitado.

Em relação à aprendizagem, Lakomy (2003) pontua a educação como principal agente de transformação da sociedade, e a escola, por sua vez, é o segmento que visa a essa transformação, que será possível somente quando estiver conectada à sua realidade. A estrutura educacional brasileira está em defasagem em relação aos sistemas escolares vigentes e, sobretudo, em relação ao aluno com deficiência, onde o panorama apresentado está ainda distante da adequação da realidade de uma sociedade em mutação.

Para Miriam Pan (2003), até a primeira metade do século XX o modelo clínico era dominante na educação do deficiente mental, nele predominando a institucionalização e a segregação. Porém, na segunda metade do mesmo século enfoques psicopedagógicos, como o evolutivo, o comportamental e o cognitivo colaboraram no aspecto educacional da educação especial e no processo de aprendizagem do deficiente. A aprendizagem, nessa concepção, expressa o desenvolvimento como não sendo linear, nem processo cumulativo de informações, mas necessário para estabelecer uma articulação dialética entre a aprendizagem e desenvolvimento, e as diferentes formas de ação da pessoa com deficiência mental dependerão, além da maturação orgânica, das possibilidades que o meio lhe oferece.

Durante o VI Congresso Mundial de Síndrome de Down, realizado na Espanha, em outubro de 1997¹⁸, alguns resultados de pesquisas e propostas educacionais nos chamaram a atenção. Consideramos essas experiências viáveis e úteis para os profissionais que trabalham com Down, por isso, as resumimos a seguir.

O pesquisador Robert Hodapp (1997), da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, divulgou resultados de pesquisas comparativas da estrutura do cérebro dos downs e

¹⁸ Essas informações estão disponíveis em: Congresso Mundial de Síndrome de Down . NOVAS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO DE DOWNS. Destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. <<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>> <http://www.ecof.org.br/eventos/dest.htm>. Acesso em 02.11.2006

das crianças normais. Segundo ele, existem algumas diferenças no funcionamento relacionadas a partes do cérebro dos downs que são prejudicadas. Este mau funcionamento, porém, pode ser compensado pelo desenvolvimento de outras funções cerebrais - não prejudicadas - através do aprendizado.

Para aprender normalmente utilizamos múltiplos recursos cerebrais, definidos como vários tipos de memória: explícita (memória de fatos ocorridos) e implícita (memória de habilidades), auditiva de curto prazo (memória das palavras e sons que formam um raciocínio) e de longo prazo (memória de músicas associadas a eventos), visual, espacial, temporal etc. Com essas memórias diferentes aprendemos a raciocinar e reconhecer o significado e o contexto das coisas.

No cérebro das pessoas com síndrome de Down são prejudicadas as partes responsáveis pelo funcionamento da memória auditiva de curto prazo e da memória espacial temporal, mas são preservados os outros tipos de memória. Isso quer dizer que eles têm mais dificuldade de entender um raciocínio, porque não conseguem lembrar de todas as palavras de uma frase ou de toda a seqüência de uma estória que contamos para eles. Eles também tem mais dificuldade de se orientar no espaço ou no tempo (direita-esquerda, a aula acaba em quinze minutos, o filme dura duas horas etc.).¹⁹

A partir dessa constatação, Hodapp (1997) sugere que sejam estimuladas formas de aprendizado que compensem as dificuldades de funcionamento do cérebro dos downs, apoiando a memória auditiva de curto prazo na memória visual, por exemplo. Isso quer dizer mostrar algo concreto, que represente as palavras ou frases faladas. Podem ser fotos, figuras, palavras escritas ou objetos. Em alguns países usa-se a linguagem de sinais, mas diversos educadores presentes ao congresso disseram preferir a linguagem escrita. Para compensar a dificuldade com a memória espacial-temporal devem ser reforçados os exercícios de orientação, que recorram à memória implícita (memória física).

A educadora Suzan Buckley (1997), da associação Downs Education Trust e da

¹⁹ Memória de curto prazo - A memória de curto prazo é reversível e temporária, acredita-se decorra de um mecanismo fisiologia|fisiológico, por exemplo um impulso eletro-químico gerando um impulso sinapse|sináptico, que pode manter vivo um traço da memória por um período de tempo limitado, isto é, depois de passado certo período, acredita-se que esta informação desvanesce-se. Logo a memória de curto prazo pouco importa para a aprendizagem. Memória de longo prazo - A memória permanente, ou memória de longo prazo, depende de transformações na estrutura química ou física dos neurônios. Aparentemente as mudanças sinápticas têm uma importância primordial nos estímulos que levam aos mecanismos de lembranças como imagens, odores, som|sons, etc, que, avulsos parecem ter uma localização definida, parecendo ser de certa forma blocos desconexos, que ao serem ativados montam a lembrança do evento que é novamente sentida pelo indivíduo, como por exemplo, a lembrança da confecção de um bolo pela avó pela associação da lembrança de um determinado odor. Disponível no *site* BALLONE GJ - Deficiência Mental - in. PsiqWeb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br.

Universidade de Portsmouth, na Inglaterra, mostrou os resultados de sua experiência de educação das pessoas com síndrome de Down com o ensino da leitura precoce, realizada desde 1991. Segundo ela, a leitura deve ser ensinada na pré-escola, a partir do momento em que a criança domina cerca de quarenta palavras (quer dizer, sabe falar - mesmo que mal - e conhece o significado). Eles iniciam a leitura entre os dois e três anos de idade; a escrita só é ensinada aos seis ou sete anos. O objetivo é usar a leitura como apoio de memória, como compensação da memória auditiva de curto prazo que eles têm prejudicada. As palavras devem ser ensinadas com recursos visuais, representando o que está escrito (ex.: uma foto de um cachorro, acompanhada da palavra, uma seqüência de figuras representando uma ação ou uma frase escrita).

Para Buckley (1997), as pessoas com síndrome de Down que conseguem aprender a ler desenvolvem melhor o raciocínio e conseguem produzir textos com começo, meio, fim e significado. A leitura é também uma chave para superar problemas de linguagem. Como a memória auditiva das pessoas com síndrome de Down não é suficiente para que eles processem a informação, se não houver nenhum tipo de compensação, com o tempo eles eliminam a gramática e passam a utilizar apenas palavras-chave. Por isso se encontram Down adultos falando de forma telegráfica. Se eles têm o apoio da memória visual desde pequenos, não apresentam este problema de linguagem, e segundo o autor é o veículo mais importante do aprendizado.

Buckley (1997) ainda recomenda como materiais auxiliares no desenvolvimento da memória de aprendizado os jogos de combinar (encontrar figuras iguais, juntar animais e filhotes, juntar conjuntos de figuras, dominó, quebra-cabeças etc.), jogos de memória, jogos de seqüência e jogos de estratégia. Para a autora a seqüência de aprendizado envolve: falar, pensar, raciocinar e lembrar. As palavras são uma ferramenta da memória e o processo é cumulativo.

Para Vygotsky (1998), essa constatação foi evidenciada antes na prática do que na teoria. Estudos anteriores constataram que crianças deficientes mentais não são muito capazes de ter pensamento concreto. Conforme esses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no estudo de métodos concretos, do tipo observar-fazer. Contudo, a experiência resultou em desilusão e demonstrou que o sistema baseado somente no concreto falha em ajudar as crianças a superar suas deficiência e, “quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola que deve desenvolver nelas o que está

intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. O concreto passa agora a ser visto como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”. (VYGOTSKY, 1998, p.116). Neste caso, de acordo com o autor, a aprendizagem por imitação da ação sem a reflexão sobre a ação praticada não gera um aprendizado.

A abordagem do sócio-histórica, segundo Pan (2003), provoca uma grande contribuição no processo de aprendizagem, pois, se aprender não é imitar, significa desempenhar papéis, relacionar-se de forma afetiva com as pessoas da família, com a sociedade, e agir como elemento integrante do grupo. E isso a criança aprenderá muito antes de aprender os conhecimentos formais da escola. Nessas primeiras aprendizagens os aspectos cognitivos e afetivos estão entrelaçados, formando uma parceria inseparável por toda a vida.

Também para Fonseca (1995), a concepção sócio-histórica vem ao encontro de procedimentos metodológicos importantes na aprendizagem de deficientes mentais, pois são somados problemas de natureza evolutiva, cuja causa é hereditária e uma condição biológica do indivíduo, porém somente na concepção e, neste caso, a hereditariedade atua sozinha no momento da formação do zigoto. Nos momentos seguintes dos processos embrionários e fetais, neo ou pós-natais, o potencial hereditário é modificado e ativado pelas influências do meio, sejam sociais, culturais, educativas ou clínicas. Assim, a hereditariedade pode ser significativamente corrigida pela prevenção ou intervenção adequada do meio, desenvolvendo capacidades de atuação sobre o meio.

Entende-se, assim, que a aprendizagem dependerá das experiências sociais oportunizadas e vivenciadas, dos vínculos e desafios oferecidos, das interações e mediações organizadas. Essa concepção questiona a noção anteriormente estabelecida do que é inteligência e do próprio ser humano como algo fixo e predeterminado hereditariamente.

Ross (2003) esclarece que só pode haver desenvolvimento e aprendizagem se o outro nos proporcionar experiências positivas na formação de vínculos sociais, com a família, com a escola e com a cultura, a qual ajudamos a construir. A linguagem representa um aspecto importante a ser desenvolvido no ser humano, para que possa se relacionar com as demais pessoas e se integrar no seu meio social no processo de aprendizagem. Pessoas com maiores habilidades nas diferentes linguagens (visual, verbal) podem comunicar melhor seus sentimentos, seus desejos e pensamentos e, conseqüentemente, ter maior autonomia. A criança com síndrome de Down apresenta um atraso na aquisição da linguagem se comparada

a outra criança, o que tem sido atribuído a características biológicas ou ambientais que influenciam negativamente o processo de desenvolvimento.

Além da linguagem, Lefèvre (1981) considera o estado de atenção imprescindível como substrato da aprendizagem e entende que o cérebro em ação é o que torna o homem capaz de pensar e de agir. O desenvolvimento sócio-histórico humano aprimorou a compreensão das funções mentais de atenção, bem como as demais funções mentais especificamente humanas. A evolução humana levou a que o ser humano avançasse das capacidades naturais de atenção para capacidades historicamente construídas do uso da função mental da atenção. Inicialmente, na criança, os objetos são fixados pela atenção involuntária, natural; a aprendizagem acontece principalmente pela apropriação da linguagem e pela nomeação repetida dos objetos que promovem ao longo do desenvolvimento, até alcançar o estado de atenção voluntária.

Ainda para Lefèvre (1981), os estímulos sensitivos, visuais ou auditivos são programados e organizados pela mente de modo que a atenção consiga desprezar o que é acidental e selecionar o que é importante para guardar na memória. A seleção e a discriminação são intimamente ligadas ao estado de alerta. As crianças menores, assim como os deficientes mentais, têm dificuldade para manter a atenção num problema proposto, pois a função cerebral responsável pelo alerta evolui lentamente, bem como a duração do tempo de atenção. Neste caso, os exercícios sensitivos visam aumentar a duração do tempo de atenção, porém é necessário respeitar a capacidade individual. O autor ressalva que a criança Down apresenta uma fadiga muito rápida e sua atenção se mantém por menos tempo.

Com as contribuições da psicologia social, da sociologia e da antropologia, a deficiência passou a ser vista como um fenômeno socialmente construído. Esse olhar colabora na inserção do aluno com deficiência mental no processo educativo formal, em escola especial ou escola comum.

1.3.5 O desenvolvimento intelectual

A utilização da palavra “inteligência” tão freqüentemente leva-nos a acreditar nela como um elemento concreto, estável e mensurável. Mas será mesmo assim?

Em termos gerais, a inteligência é definida como um modo de adaptação do indivíduo

ao meio, este concebido em sua acepção complexa, como um meio que é simultaneamente físico, social, simbólico e histórico-cultural. Ao definir a inteligência como adaptação, devemos diferenciar entre o ser biológico (no qual as condutas estão guiadas por certa recepção de informação pré-codificada geneticamente) e os modos específicos da inteligência humana, na qual o conhecimento ocupa um lugar central e permite uma operatória não pré-formada. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934) entende que as relações entre afeto e cognição fazem parte ativa do funcionamento mental geral da pessoa, processo que acontece de forma complexa por meio da compreensão, da organização e da seleção das informações recebidas, que resultam na aprendizagem. Afetividade e cognição são diferentes em natureza, porém inseparáveis nas ações humanas.

A noção de inteligência evoluiu para uma valorização sem precedentes dos aspectos emocionais, também porque a aprendizagem mais profunda, e, nesse sentido, mais humana e humanizante, é a que se nutre da emoção. Atualmente, a visão mais discutida na neurobiologia sobre a relação entre emoções e a cognição é a de Maturana (1998) Luria (1974) e Damásio (1998).

Damásio (1998) destaca que “[...] ter percepção do ambiente não é, portanto, apenas uma questão de fazer com que o cérebro receba mais sinais diretos de um determinado estímulo, [...] O organismo altera-se ativamente de modo a obter a melhor interface possível. O corpo não é passivo” (1998, p. 256). Para o autor, as oportunidades, os estímulos e o ambiente são importantes no processo da aprendizagem, quando o ser humano está participativo em sua plenitude. Todo esse processo começa com a sensação, que está associada aos cinco sentidos e termina com o raciocínio complexo, pois a primeira idéia se associa a outra, e dessa união de idéias nasce uma terceira mais complexa.

As informações sensitivas que compõem as experiências sensoriais, quando internalizadas e organizadas por meio dos processos mentais, auxiliam a pessoa com a síndrome a ter conhecimento do seu próprio mundo, o que permite a construção do conhecimento. O ponto de partida é, pois, saber de suas experiências perceptivas anteriores e estimular novos conhecimentos.

Alexander Romanich Luria (1981), além de médico neurocirurgião, dedicou-se também aos estudos de pedagogia e psicologia, tendo ampla visão para a compreensão da cognição humana. Para ele, toda atividade mental humana é um sistema funcional complexo efetuado por meio de uma combinação de estruturas cerebrais funcionando em concerto, cada

uma das quais dá a sua contribuição peculiar para o sistema funcional como um todo, definindo, assim, o sistema funcional e a composição cerebral.

Para Luria (1981), o homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, forma planos e programas para suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido

Luria (1981) explica a deficiência mental não restringindo o trabalho de diagnóstico da deficiência somente à equipe médica. Para o autor, não se pode compreender a deficiência mental senão através de um estudo clínico meticuloso da patologia da atividade nervosa afetada da criança. A análise clínico-patológica, fundada nas ciências naturais, é a tarefa mais importante da ciência pedagógica diante do retardo mental. Evidencia-se, portanto, a ação de uma equipe multiprofissional, com médicos, psicólogos, pedagogos, para buscar mecanismos de compreensão da deficiência mental, bem como medidas particulares, baseando-se nas origens de cada patologia.

A concepção humanista, na visão de Maturana (1998), entende a educação como convívio; e a comunicação como construtora de critérios que validam melhor qualidade do conviver. Não se trata de negar a autoridade de quem fala, mas, ao contrário, possibilitar-lhe pleno sentido porque a fala passa a ser, no conviver, a ação do dizer desde a autoridade, portanto, uma autoria. Outro aspecto importante a considerar é a permanência do processo educativo. Não existe intervalo no ato de educar no conviver. O ato pedagógico é assim entendido como toda ação que alguém realiza no conviver.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998b, p. 29).

Assim, a aprendizagem engloba conceitos mais complexos que a integração das sensações (cognitivas e emocionais), mais que a apreensão da realidade e a capacidade de agir, como possivelmente acontece nos animais. Por isso, é importante um estudo a respeito da inteligência no processo de aprendizagem.

Numa visão atual, para Schwartzman (1999), a inteligência seria um conceito dinâmico, produto da história interativa do aluno e que pode sofrer alterações em razão da

qualidade da interação aluno-ambiente; assim também a competência, visto que o aluno é mais ou menos competente com relação a uma situação criada pela influência do ambiente. Assim, no entender do autor, se quisermos desenvolver a inteligência de uma pessoa, é preciso desenvolver competências para responder às exigências que a vida requer.

Para Vygotsky (1998), a inteligência humana é um atributo mental multifatorial que envolve mais do que as estruturas cognitivas e emocionais. Nessa concepção, o desenvolvimento e a aprendizagem são concebidos como resultado de complexas interações entre a hereditariedade e o meio, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória e a consciência. Nesse sentido, a inteligência pode ser considerada um atributo mental que combina muitos processos mentais, naturalmente dirigidos para adaptação e compreensão da realidade. Nesse viés, a classificação estática na medida de QI é questionável, pois os aspectos intelectuais têm relação direta com os aspectos emocionais, sem classificação, formando assim, um todo indissociável.

1.4 A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

Educar para a sensibilidade, envolve fatores complexos e favorece o processo educativo à ampliação das possibilidades sócio educativas aos alunos inseridos no ambiente escolar. A palavra “sensibilidade” é definida como faculdade de sentir impressões morais; qualidade do que é sensível, irritabilidade do sistema nervoso, suscetibilidade; impressionabilidade; sentimentos de humanidade, compaixão. A palavra “sentir” tem como sinônimo sentimento, conhecimento, experimentação. A palavra “sensível” tem como sinônimo afetuoso, terno, humano, sentimental. (TERSARIOL, Edelbra, 2005, p.712) Essas definições tem conotações e ligações com emoções e sentimentos exclusivamente humanos.

Para Marcus Alberto de Mário (2005), a nova concepção trata a educação da sensibilidade como “pedagogia da sensibilidade”. Pesquisando em dicionários sobre os vários conceitos existentes, define-se sensibilidade por dois aspectos. O primeiro seria como a faculdade de sentir; sentimento; faculdade de experimentar sentimentos de humanidade, ternura, simpatia. Sendo a sensibilidade uma faculdade que pertence ao homem, é-lhe natural; somos sensíveis porque a sensibilidade já está em nós, mas o grau de sensibilidade varia de pessoa a pessoa, e em cada pessoa sofre graduação de intensidade de acordo com o fato, o momento, as pessoas envolvidas. É que cada um de nós possui diversificadas experiências de

sentimentos de humanidade, ternura e simpatia e está num determinado patamar de desenvolvimento da sensibilidade. Logo, quanto mais diversificadas forem as experiências, melhor será o desenvolvimento cognitivo e emocional (MÁRIO, 2005).

O segundo aspecto para a palavra “sensibilidade”, continuou o autor, é “compaixão; emoção; sentimento; afetividade”. Compadecer-se do sofrimento do outro; emocionar-se com a alegria do outro; sentir afeto por alguém, são estados sensíveis do ser, manifestações de sensibilidade, de afloração dos sentimentos. Sentir os sentidos é poder investir na escuta silenciosa e pessoal das características corporais predominantes; é identificar e romper com os condicionamentos físicos impostos pelas relações cotidianas, preparando a atenção corpórea para uma vivência sensorial e energética (MÁRIO, 2005).

A concepção da educação tradicional baseou-se nas idéias, na eficiência em produzir bons resultados na linearidade. Na educação contemporânea, tudo é questionável, e a realidade não é mais considerada imutável, mas tomada como flexível, dinâmica, em constante transformação pelos seres humanos.

De acordo com Trojan (1998), a palavra “estética” só apareceu no século XVIII, e ainda assim, significava apenas teoria da sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega *aisthesis*. Na antiguidade, a palavra estética, sem ter ainda esse nome, referia-se à reflexão sobre a arte e o belo. Foi com o advento da era das revoluções industriais que a estética adquiriu o *status* de disciplina filosófica autônoma, para se referir justamente à sensibilidade, ou seja, a tudo o que se refere à percepção e sensação humana, em contraste com o espaço do pensamento conceitual: o conceito de estética traduz, inicialmente, a distinção entre o material e o imaterial, “entre coisas e pensamentos, sensações e idéias.” (EAGLETON, 1993, p.17)

Na atualidade, alguns autores de diversas áreas, como Edgar Morin (2001), sociólogo; Merleau-Ponty (1996), Humberto Maturana (1998), Duarte Junior (2001) fazem uma crítica à ciência tecida nos moldes médicos patológicos. Eles procuram uma nova forma de relacionamento entre ciência e natureza; têm uma concepção diferente de progresso; discutem a verdade absoluta dos positivistas e declaram que existem várias verdades, ou melhor, que toda verdade é relativa. Quanto à verdade absoluta, Morin (1998) aponta o conhecimento precisa ter consciência da sua biodegradabilidade, a crença numa verdade absoluta provoca a cegueira do conhecimento e racionalização.

A complexidade proposta por Edgar Morin (2001) e a educação de uma forma geral

abordam diferentes situações à luz dos fundamentos da complexidade e as situações educacionais que são desenvolvidas nas escolas, tanto públicas como particulares. O autor encontra uma alternativa para o ser humano, que é a religação dos saberes, a religação do homem com natureza, a religação do homem com ele mesmo. Ele propõe que a complexidade seja uma forma de enfrentar toda essa agressividade que se faz presente no mundo.

Se nós queremos um mundo melhor, em que a solidariedade e o cuidado com o outro façam parte desse novo ideário, temos de dar oportunidade para que os alunos que freqüentam as escolas possam vivenciar essas situações. Para Alves “a teoria tradicional separou a visão do toque. Separou a cabeça do corpo seccionou sentires e sentidos, conduziu-nos a ver e não olhar, a cheirar sem discernir, a engolir sem saborear, a observar e não tocar, a ouvir e não imaginar” (2005, p. 59). Porém, são principalmente as crianças no ambiente escolar que se recusam a essa separação, pois elas mesmas percebem o corpo ou objeto junto, perto, tocando, sentindo e percebendo com o corpo todo.

Se a visão tradicional mediu e quantificou o ser humano transformando-o numa máquina pensante, por outro lado, a visão contemporânea permitiu um espaço de reflexão do ponto de vista qualitativo do ser humano, espaço esse gerador de autonomia e, na realidade do deficiente mental, como podemos perceber no capítulo anterior, a sua integração nos segmentos sociais e educacionais; possibilitou, ainda, estudos de melhor desenvolvimento e aprendizagem.

A divisão corpo e mente é ilusória e sem sentido. As pesquisas de Damásio trazem um novo olhar sobre a relação corpo-mente e lançam novos desafios para a compreensão da formação do ser humano e para pesquisas no campo da educação. Ao questionar a dicotomia corpo-mente, fruto da visão cartesiana e da primazia da racionalidade, o pesquisador lança a desafiante hipótese, que desenvolve em suas pesquisas de neurobiologia, da dependência existente entre a emoção e a razão. Segundo o autor, “o corpo contribui para o cérebro com mais do que a manutenção da vida e com mais do que os efeitos modulatórios. Contribui com um conteúdo essencial para o funcionamento da mente normal.” (DAMÁSIO, 1998, p. 257) O autor defende a tese de que a ausência da emoção e sentimentos pode afetar a racionalidade, pois os níveis inferiores do edifício neural da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos “Esses níveis inferiores mantêm relações diretas e mútuas com o corpo propriamente dito, integrando-o desse modo na cadeia de operações que permite os mais altos vôos em termos da razão e da criatividade.” (DAMÁSIO, 1998, p. 233). O autor ainda ressalta que todo conhecimento, por mais racional e abstrato que

seja, como processo mental, tem sua origem nos processos sensíveis do corpo humano.

As emoções e os pensamentos, que são centrais para a visão de racionalidade que estou propondo, são uma poderosa manifestação dos impulsos e dos instintos, constituindo uma parte essencial da sua atividade. [...] e que essa interação, quando estimulada, se torna particularmente ativa, nas partes lesionadas do Sistema Nervoso Central, buscando a associação no momento da informação recebida, portanto, o cérebro deve procurar pela ação do organismo como um todo, não apenas da intimidade do tecido neural caminhos e modos diferentes de funcionamento (DAMASIO, 1998, p 143).

Para superar essa dualidade corpo e mente, a teoria de educação estética sugere um vínculo emocional escolar crescente para a sensibilidade intelectual, capaz de dar conta dos conceitos oferecidos nos currículos escolares.

Duarte Junior (2001) lembra que a modernidade tem suas raízes nos séculos XII e XIII, atingindo nos séculos precedentes, de forma definitiva, a vida do homem, em seus espaços até então artesanais. O tempo mecanicista transforma o mundo cíclico das colheitas e sementeiras em linear, lógico, de competitividade, do trabalho e produção como sentido maior da vida; distante da sensibilidade; assim, o dinheiro transforma o valor da criatividade manual, da emoção, do significado qualitativo em valor quantitativo.

Os paradigmas da modernidade, calcados na razão, na lógica, no conceito, nas provas, testes e medidas, esgotaram-se ao revelar um homem menos feliz na busca do ter mais, ao invés de ser mais. É uma razão que concebe de forma abstrata, fechada em disciplinas; por isso, não dá mais conta da interação com o mundo, no qual as mudanças se efetivam rapidamente, desordenada e imprevisivelmente. O contrário acontece quando na educação contemporânea “o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência”. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.125). No novo paradigma, o desenvolvimento da sensibilidade precisa ser estimulado por meio de experiências sensíveis, não apenas de discursos teóricos. Experiências sensitivas propiciam uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos olfativos e gustativos; afiguram-se como deflagradoras de processos mentais, entre os quais, o pensamento, e seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico conceitual.

Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e

interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e de conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, nos cromossomos, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica ou filosófica. Cada porção ou estrato de nosso organismo exibe sua forma peculiar de conhecimento, articulada a esse todo corporal que nos define enquanto existência. (DUARTE JR, 2001, p. 133)

De acordo com Damásio é esse o erro de Descartes:

[...] a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensão e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação mental poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro (DAMÁSIO, 1998, p. 280).

A partir do que diz Damásio (1998), podemos afirmar que a emoção deve fazer parte dos ambientes de aprendizagem em diferentes momentos. O que não pode ser mais negado é a sua importância nesse processo. Mas e o que são emoções? É difícil conceituar. Qualquer ângulo que se queira acolher (na perspectiva da psicologia, da antropologia, da sociologia etc.) será insuficiente para corresponder à pluralidade de momentos e situações que exercitamos na vida.

A separação entre o emocional e o racional, simbolizada, respectivamente, pelo coração e pela cabeça, provocou confusões e cerceamentos aos processos de emancipação e autonomia humanas. A inter-relação emocional x racional é responsável pela mediação entre os conhecimentos e os modos como nos orientamos e agimos na vida.

Afirma Maturana (2001, p.29) “que são as emoções quem guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão seu caráter de ação”, isto é, as diferentes emoções que distinguimos em nosso cotidiano correspondem a distintos domínios de ações relacionais. Diz ainda “que somos seres biologicamente, constitutivamente amorosos, e é este o fundamento humano, ficamos doentes quando se interfere com o amor em qualquer idade e é ele, o primeiro remédio para qualquer enfermidade” (2001, p.39). Se aceitarmos a idéia de que é a emoção que define o caráter da relação, é ela também que define as relações de trabalho e as relações sociais. Relacionamo-nos basicamente pela confiança e pelo respeito mútuo (segurança e risco). Mas a emoção que fundamenta, que constitui as relações sociais, é mesmo o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro em coexistência com alguém (comigo).

“A cooperação ocorre nas relações sociais e não nas relações de dominação e sujeição”. (2001, p.60).

Em se tratando da educação especial,

a contemporaneidade apresenta um movimento que, com ênfase crescente, objetiva descartar os serviços educacionais segregados e procura, para além da integração, garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade "especial", é fundamental que atitudes de respeito ao outro como cidadão sejam concretizadas em ações de reestruturação da escola atual com vistas a tal propósito. (MAZZOTTA, 1994, p.3. Grifo do autor).

Esse novo enfoque volta-se mais à pessoa deficiente do ponto de vista das oportunidades de gerar autonomia. Trata-se de uma avaliação qualitativa da pessoa que a retira do anestésico para o mundo estético de Gennari (1997); assim lança suas moléculas para os sentidos e para além dos sentidos. Essa ruptura se dá na forma de olhar e avaliar o real, a pessoa com deficiência, não a deficiência em si. O autor afirma que a contemporaneidade tem um olhar diferenciado e amplo no sentido de que a educação segue uma complexidade além da imaginação traçada anteriormente. O raciocínio lógico por si só não dá conta do processo de aprendizagem, e a emoção dá significado ao sentido, à compreensão dos fatos. (GENNARI, 1997)

Por isso, a educação estética na escola persevera na possibilidade de desenvolver e refinar os sentidos, possibilitando a criatividade e a sensibilidade humana. Segundo Duarte Junior (2001), é urgente a restauração da sensibilidade humana por meio de valores sentidos com significados de vida, vivências e transformações, com sentimentos e emoções se integrando em sentidos e valores dados à vida e assumidos no agir cotidiano e nas práticas educacionais. Compreende-se, dessa forma, que os sentidos, por si só, enquanto sensação relaciona-se como fragmentos esparsos da realidade que se apresenta (cheiro, gosto, fato, textura), ao passo que a sensação estética não é como fotografia do fato ou dos objetos do mundo. Acrescentam-se, além dos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e dos afetos, as qualidades objetivas dos sentidos, além das vivências subjetivas e próprias de cada ser humano.

Assim, a educação estética, para o autor, refere-se, primordialmente, ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais refinada, de forma a desenvolver a atenção e a sensibilidade aos acontecimentos e fatos do ambiente em que se está envolvido, ou melhor,

tomando consciência desses fatos e, em decorrência, oportunizando atividades para desenvolver capacidades sensitivas e refletir sobre estas.

A sensibilidade (auditiva, visual, gustativa, palativa e olfativas) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, afigura-se, portanto, como deflagradora de alguns outros processos mentais, entre eles, o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico conceitual. [...] o indivíduo criativo, não é aquele que simplesmente resolve uma questão, em geral proposta por outra, mas sim aquele dotado de acuidade e de sensibilidade para descobrir um problema, e na equação de um mau funcionamento, uma possibilidade de melhora ali onde todos os outros não vêem qualquer dificuldade. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.185)

Existe também uma vertente, na qual podemos incluir o sociólogo Michel Maffesoli (1998), que trata a pós-modernidade como um novo paradigma, tentando não sugerir rupturas nem radicalização, mas, sim, uma reorganização de valores, idéias, visões de mundo, que são provenientes da Modernidade.

O autor defende a tese de que estamos entrando em num novo paradigma cultural deixando para trás os traços da chamada “Modernidade”, na qual se destacaram a estrutura mecânica, a organização econômica e política, os indivíduos e os grupos contratuais. De qualquer forma, não podemos deixar de reconhecer que estamos vivendo num contexto de mudanças vertiginosas, em que percebemos que novas formas de sociabilidade estão emergindo no final de século XX. Nesse novo paradigma cultural o mundo estaria entrando numa fase tribal, numa volta a valores que a Modernidade julgava enterrados. Assim, os homens estariam adotando um ponto de vista mais emotivo em relação ao mundo; estariam dando lugar ao prazer e à emoção, resgatando uma sensibilidade diferente entre as novas gerações. (MAFFESOLI, 1998)

Maffesoli (1998) propõe-nos uma sinergia da razão e do sensível. Segundo o autor, o afeto, o emocional, coisas que são da ordem da paixão, da emoção, não estão mais confinados na particularidade de cada sujeito, nem são explicáveis com base em categorias apenas psicológicas, mas tornam-se públicas e alavancas metodológicas que podem servir a reflexões epistemológicas. São categorias operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, bem como educacionais, sem o que, provavelmente, permaneceriam incompressíveis e, portanto, negados.

Assim, a educação estética apresenta-se como uma das correntes de pensamento que se vive após a crise da Modernidade, em consequência do desencanto da razão e dos grandes

conceitos ancorados nela. Nesse contexto, a função da escola é fundamental, pois é um ambiente legítimo para que as pessoas possam aceitar o diferente e as diferenças. De acordo com Trojan (1998), a palavra estética só apareceu no século XVIII, e significava apenas teoria da sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega: *aisthesis*. Na Antigüidade, a estética, sem ter ainda esse nome, referia-se à reflexão sobre a arte e o belo. A autora ressalta que poderia se denominar a estética da sensibilidade, mais adequadamente, de “estética da diversidade”.

Foi com o advento da era das revoluções industriais que a estética adquiriu o *status* de disciplina filosófica autônoma, para se referir justamente à sensibilidade, ou seja, a tudo o que se refere à percepção e sensação humanas, em contraste com o espaço do pensamento conceitual: o conceito de estética traduz, inicialmente, a distinção entre o material e o imaterial, "entre coisas e pensamentos, sensações e idéias" (EAGLETON, 1993, p.17).

Ao mesmo tempo em que se deve valorizar a diversidade da cultura, dos professores, dos alunos, deve-se, também, levar em conta a globalização e a universalidade dos conhecimentos. Para isso, a estética da sensibilidade deve ser entendida, como um substrato indispensável para uma pedagogia portadora da riqueza de cores, sons e sabores, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores. (MELLO, CNE, 1998, p.21).

Desse modo, a educação estética refere-se, primordialmente, ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, tendo maior capacidade de refletir sobre eles (DUARTE JUNIOR, 2001).

A arte, segundo Tilley (1991), possibilita à pessoa ampliar suas experiências e contribuir para a compensação de suas deficiências. É importante o recurso da arte no processo de conhecimento em alunos sem deficiência, mas é importante saber que alunos com deficiência seguem a mesma estrutura evolutiva, porém em seu próprio tempo, muito mais lento. A escola, na sua função mediadora, é o espaço responsável no processo educativo pela transmissão de herança cultural. Assim, as práticas pedagógicas na contemporaneidade poderão desenvolver outras escutas e leituras de mundos, sensíveis, éticas, estéticas (de criação) e poéticas (o fazer), mais do que na aquisição de instrumentos e ferramentas técnico-científicas, já em desacordo com os novos paradigmas do conhecimento humano.

As atividades artísticas, por si só não respondem a toda complexidade do aluno, mas a estrutura da evolução artística de cada criança se relaciona com suas experiências e seu desenvolvimento intelectual, e não com sua idade cronológica [...] e de acordo com seu desenvolvimento e aprendizado através de atividades artísticas. (TILLEY, 1991, p.21).

Partimos do princípio de que trabalhar com arte para promover capacidades e habilidades humanas das novas gerações é um conceito ainda em construção. Ao educar a sensibilidade do ser humano, a arte desenvolve o senso estético, ou seja, a capacidade de relacionar-se com o mundo das formas e conteúdos, que se expressam por meio das mais diversas manifestações da criação artística.

Também Ormezzano (2002) entende que o trabalho educacional com enfoque na educação estética propicia

[...] uma experiência de autoconhecimento [...] e uma vivência através da arte, desbloqueando barreiras pessoais que possibilitaram atingir um nível mais elevado no processo de criação e expressão das emoções mais profundas, [...] um encontro de maneira mais humana de educar e de educar-se ampliando nas possibilidades de engajar-se no processo de transformação da realidade. (ORMEZZANO, 2002, p.96).

Assim, a arte, além de propiciar ao aluno um conhecimento singular de si mesmo e do mundo do qual ele é parte, contribui para nele fundarem vigoroso sentido do humano, no sentido de ser capaz de ser, de conviver, de conhecer e de produzir tendo como base uma atitude sensível e criativa diante da vida.

Identifica-se certa inversão ao que se fazia na escola tradicional, isto é, mostram-se os conteúdos, em seguida procura-se uma situação na qual, possivelmente, eles possam ser comparados. Já, no ensino na contemporaneidade, primeiramente, procura situar uma situação complexa existente na realidade do aluno; em seguida, propõe-se o conteúdo que precisa ser conhecido e que é previamente discutido, para, assim, estabelecer relações, possibilitando reflexões e análises sobre o conteúdo apresentado, gerando uma ação.

A educação contemporânea apresenta fatores que desencadeiam mudanças de valores éticos e culturais; portanto, não é mais que uma consequência da crise de valores do homem, da sociedade e da cultura criada na Modernidade. É uma (re)definição de conceitos e implicações, como diz Demo (2003), numa complexidade dialética, flexível, no imprevisível com responsabilidade: “a (re)construir teorias, conceitos e idéias, ideologias, aprimorar

fundamentos teóricos já elaborados para (re)definir termos e práticas já elaboradas e (re)construí-las em outro contexto e realidade mais próxima possível” (2003, p.24). Esse novo paradigma apresenta-se como início de uma nova civilização, que tende a desvendar alguns dos incríveis mistérios do universo. Tal concepção tem a criatividade, a sensibilidade, a diversidade e a percepção como indicativos de bem viver, reguladores das relações éticas que embasam o processo educativo.

Mazzotta (1993) reitera que as atitudes da escola perante a segregação da Idade Média, a integração da Modernidade e, agora, a inclusão da contemporaneidade dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. Este novo paradigma da contemporaneidade já não é mais utópico. Existem ensaios fortemente calcados em lei para que esta concepção se torne realidade nas escolas.

1.4.1 Percepção e sensação

No dicionário Aurélio a definição de percepção está ligada ao “ato ou efeito de perceber”, que, por sua vez, seria “compreender, entender, adquirir conhecimento por meio dos sentidos” com ênfase no ver. Há, ainda lá, a idéia de percepção como discernimento por via intelectual. O senso comum, inclusive aquele impregnado nas ciências, trabalha com essas concepções e as tem como seu fundamento na busca de seus modelos explicativos de mundo.

Analisando o papel dos sentidos, percebemos que os sentidos visuais, auditivos, olfativos e táteis são meio de contato do ser humano com o mundo exterior. Estudos mostram que o ver e o ouvir dominam a percepção. Segundo Santaella (1993)

[...] pesquisas empíricas revelam que provavelmente devido a razões de especialização evolutiva, 75% da percepção humana, no estágio atual da evolução, é visual, isto é, a orientação do ser humano no espaço, grandemente responsável por seu poder de defesa e sobrevivência no ambiente em que vive, depende majoritariamente da visão. Os outros 20% são relativos à percepção sonora e os 5% restantes a todos os outros sentidos, ou seja, tato, olfato e paladar.(SANTAELLA, 1993, p.11)

Nas artes, mais que na ciência clássica, os sentidos são trabalhados de forma mais integrada, principalmente no século XXI. Historicamente, os sentidos olfativos e gustativos

desenvolveram-se principalmente na elaboração de comidas e bebidas, ligadas aos prazeres e necessidades do corpo humano. Mas se pensarmos nos órgãos sensoriais como parte indissolúvel de um corpo constituído de pensamento e sentimento, o que ocorre é o sabor incorporado ao movimento, a ação, que é parte do próprio corpo. Assim, a experiência sensorial do corpo vivido implica o cogito ressaltado por Merleau-Ponty (1996).

Para definir sensação e percepção, como aquisição de conhecimento, de acordo com Marques (2003), é necessário o auxílio dos nossos sistemas sensoriais. Cada sistema é nomeado de acordo com o tipo da informação: visão, audição, tato, paladar, olfato e gravidade, esta ligada à sensação de equilíbrio. Portanto, vamos falar antes da sensação, e depois da percepção.²⁰

A sensação, de acordo com o dicionário da língua portuguesa Edelbra (2005) é definida como impressão que o espírito recebe dos objetos por intermédio dos sentidos; faculdade de sentir; emoção; impressão. Esta definição considera a sensação um fenômeno psíquico elementar que resulta da ação de estímulos externos sobre os nossos órgãos dos sentidos.

Entre o estado psicológico atual e o estímulo exterior há um fator causal e determinante ao qual designamos sensação, portanto, deve haver uma concordância entre as sensações e os estímulos que as produzem. As sensações podem ser classificadas em três grupos principais: externas, internas e especiais. (MARQUES, 2003).

As sensações externas são aquelas que refletem as propriedades e aspectos de tudo humanamente perceptível que se encontra no mundo exterior. Para tal nos valem os órgãos dos sentidos; sensações visuais, auditivas, gustativas, olfativas e táteis. A resposta específica (sensação) de cada órgão dos sentidos aos estímulos que agem sobre eles é consequência da adaptação desse órgão a esse tipo determinado de estímulo. (MARQUES, 2003).

As sensações internas refletem os movimentos de partes isoladas do nosso corpo e o estado dos órgãos internos. Ao conjunto dessas sensações denomina-se “sensibilidade geral”. Discretos receptores sensitivos captam estímulos proprioceptivos, que indicam a posição do corpo e de suas partes, a passo que outros recebem estímulos denominados “cinestésicos” A sensação especial manifesta-se sob a forma de sensibilidade para a fome, sede, fadiga, mal-estar ou bem-estar. Essas sensações internas vagas e indiferenciadas que nos dão a

²⁰ Essas informações estão à disposição no *site* Ballone GJ - Percepção - in. PsiqWeb,. Os texto sobre Sensopercepção é do professor Eunofre Marques, Disponível em <<http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html>> acesso em 03.01.2007

sensibilidade de bem-estar, mal-estar etc., têm o nome de “cinestesia”. No processo do conhecimento e do autoconhecimento objetivo, as sensações ocupam o primeiro grau; são as sensações que nos relacionam com nosso próprio organismo, com o mundo exterior e com as coisas que nos rodeiam. O conhecimento do mundo exterior resulta das sensações dele captadas e quanto mais desenvolvidos forem os órgãos dos sentidos e o sistema nervoso do animal, mais delicadas e mais variadas serão as suas sensações. (MARQUES, 2003)

O termo percepção designa o ato pelo qual tomamos conhecimento de um objeto do meio exterior. A maior parte de nossas percepções conscientes provém do meio externo, pois as sensações dos órgãos internos não são conscientes na maioria das vezes e desempenham papel limitado na elaboração do conhecimento do mundo. Trata-se, a percepção, da apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e freqüentemente de juízos. (BARRETO, 1998)

Para maior eficiência dos sentidos, os vários órgãos devem funcionar integradamente. A percepção do mundo objectual não depende exclusivamente do aparelho sensorial específico, isto é, não depende exclusivamente do sentido da visão, ou da audição, ou do tato etc. Geralmente, não é apenas um sentido que atua na percepção dos objetos; além disso, os sentidos funcionam juntos e completam-se. (MARQUES, 2003)

Os estímulos devem ser localizados de maneira idêntica, por meio dos olhos, dos ouvidos e das mãos, objetos podem ser vistos, ouvidos e sentidos em movimento simultaneamente. A tendência de integração, cooperação e concordância dos vários sentidos é tanta que, às vezes, apesar das discrepâncias na situação física real, nosso sistema sensorial "dá um jeito" para que a situação se acomode. As impressões dos vários sentidos são, de certa maneira, combinadas ou organizadas para apresentar um quadro mais ou menos estável da realidade à nossa volta. (MARQUES, 2003)

A maior parte de nossas percepções conscientes provém do meio externo, pois as sensações dos órgãos internos não são conscientes na maioria das vezes e desempenham papel limitado na elaboração do conhecimento do mundo. A percepção trata-se da apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e freqüentemente de juízos.

No livro *fenomenologia da percepção*, escrito em 1945, o francês Merleau-Ponty(1996) expressa-se contrário as concepções clássicas de conhecimento; a percepção nem é a chegada do sujeito e sua consciência constituinte às coisas nem o conjunto de respostas à

estimulação sensível dos objetos ao sujeito como sua primeira informação. Nessa concepção, a percepção é o encontro do sujeito com o mundo; é o encontro do homem, os acontecimentos e o mundo e os diversos fatores existências do momento.

A percepção, de acordo com Marques (2003), ao contrário da sensação, não é uma fotografia dos objetos do mundo determinada exclusivamente pelas qualidades objetivas do estímulo. Na percepção acrescentamos aos estímulos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto; portanto, acoplamos às qualidades objetivas dos sentidos outros elementos subjetivos e próprios de cada indivíduo. Entende-se que, a sensação oferece à pessoa o fundamental da realidade, ao passo que na percepção esse fundamental se organiza de acordo com estruturas específicas, conferindo originalidade pessoal à realidade apreendida. A partir da percepção que se transforma na realidade consciente, o sujeito passa a oferecer às suas sensações um determinado fundo pessoal sobre o qual se assentarão as demais futuras sensações.

A título de simplificação Marques (2003), considera que as sensações seriam determinadas por fatores exclusivamente neurofisiológicos, ao passo que as percepções seriam determinadas por fatores psicológicos. Entretanto, nem assim pode ser definida, pois, de acordo com o autor, ocorre que, em determinados estados emocionais, até as sensações podem estar comprometidas. Dessa forma, o mais correto seria considerar que as sensações envolvem, predominantemente, elementos neurofisiológicos e as percepções, predominantemente, elementos psicológicos. A percepção relaciona-se diretamente com a forma da realidade apreendida; por sua vez a sensação relacionar-se-ia a fragmentos esparsos dessa mesma realidade.

A percepção consiste na apreensão de uma totalidade e sua organização consciente não é uma simples adição de estímulos locais e temporais captados pelos órgãos dos sentidos. Nossa experiência (consciência) do mundo revela que não temos apenas sensações isoladas dele; ao contrário, o que chega à consciência são configurações globais, dinâmicas e perfeitamente integradas de sensações. Embora as sensações não nos ofereçam, em si mesmas, o conhecimento do mundo, elas representam os elementos necessários ao conhecimento sem os quais não existiriam percepções.

A teoria da autopoiese de Maturana e Varela recebe contribuições de Merleau Ponty, em especial a “experiência vivida”, em detrimento da não concordância com a idéia de natureza verdadeira e imutável de René Descartes (1596–1650). A concepção cartesiana, ao

compreender que a natureza não é viva, concebe-a como matéria inanimada, criada e controlada por Deus por meio de leis mecânicas e exteriores. Tais leis, embasadas na matemática e na física clássica, eram responsáveis por moldar o corpo humano, para que este fosse reconhecido. Merleau-Ponty (1996), ao contrapor-se a esta concepção, considera a natureza viva e reconhece que sua relação com o ser humano é recíproca e co-pertença, uma relação dinâmica na qual a própria natureza é capaz de esclarecer sobre a nossa relação conosco e com outros seres. O conceito de natureza viva proposto por Merleau-Ponty assemelha-se à concepção de natureza que vem sendo redescoberta pela ciência pela física quântica.

Cada ser possui um mundo que lhe é específico, e a vida é compreendida através de uma abertura de um campo de ações em que cada animal, ao mesmo tempo em que é criado por ele, é capaz de criá-lo de acordo com a temporalidade e espacialidade própria. Mundo de seres diferenciados, percepções diversas, como aponta Merleau-Ponty (1996)

Nossa percepção não identifica o mundo exterior como ele é na realidade, e sim, como as transformações efetuadas pelos nossos órgãos dos sentidos nos permitem reconhecê-lo. Assim é que transformamos fótons em imagens, vibrações em sons e ruídos e reações químicas em cheiros e gostos específicos. Na verdade, o universo é incolor, inodoro, insípido e silencioso, excluindo-se a possibilidade que temos de percebê-lo de outra forma.

O sistema sensorial começa a operar quando um estímulo, via de regra, ambiental é detectado por um neurônio sensitivo, o primeiro receptor sensorial. Este converte a expressão física do estímulo (luz, som, calor, pressão, paladar, cheiro) em potenciais de ação que o transformam em sinais elétricos. Daí é conduzido a uma área de processamento primário, onde se elaboram as características iniciais da informação: cor, forma, distância, tonalidade etc., de acordo com a natureza do estímulo original. Em seguida, a informação, já elaborada, é transmitida aos centros de processamento secundário do tálamo. Se a informação é originada por estímulos olfativos, vai ser processada no bulbo olfatório e, depois, segue para a parte média do lobo temporal. Nos centros talâmicos, a informação se incorpora outras, de origem límbica ou cortical, relacionadas com experiências passadas similares. (MARQUES, 2003)

A percepção, na concepção de Merleau-Ponty (1996), ocorre na interação entre o sujeito e o objeto, pelo entrelaçamento do corpo com a experiência vivida. Desse modo, o conceito tradicional de sensação requer também uma revisão, uma vez que, para o autor, não há diferença entre sensação e percepção. Para esse filósofo, a sensação não antecede a

percepção, pois na própria sensação há sentido, o qual emerge no encontro com a experiência perceptiva. Existe, assim, uma relação recíproca entre o sujeito que percebe e o objeto que é percebido.

A percepção não dependeria exclusivamente do aparelho sensorial específico, por isso que os objetos são apreendidos, isto é, não depende exclusivamente do sentido da visão, ou da audição, ou do tato etc., porque geralmente não é apenas um sentido que atua na percepção dos objetos; além disso, um ou mais sentidos funcionam juntos e se completam.

Na percepção acrescentamos aos estímulos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto; portanto, acoplamos às qualidades objetivas dos sentidos outros elementos subjetivos e próprios de cada indivíduo. Para Barreto, “a percepção difere da sensação que é o reflexo das diferentes propriedades e qualidades dos objetos ou agentes da natureza.” (1998, p.27) A percepção consiste na apreensão de uma totalidade, e sua organização consciente não é uma simples adição de estímulos locais e temporais captados pelos órgãos dos sentidos. Nossa experiência (consciência) do mundo revela que não temos apenas sensações isoladas dele, ao contrário, o que chega à consciência são configurações globais, dinâmicas e perfeitamente integradas de sensações. Embora as sensações não nos ofereçam, em si mesmas, o conhecimento do mundo, representam os elementos necessários ao conhecimento sem os quais não existiriam percepções.

A percepção transcendente, ou seja, a forma da realidade apreendida, pode ser modificada em consequência de condições pessoais momentâneas. Dependendo da fadiga, da ansiedade ou do afeto, por exemplo, os estímulos externos podem ser captados como sensações agradáveis ou desagradáveis, assim como também se alteram pela ação de determinadas substâncias químicas ou em determinadas doenças orgânicas. Segundo Barreto (1998), “a percepção se desenvolve, primeiramente, em redor do indivíduo e no seu próprio corpo. A partir daí, vai se organizando e estruturando o espaço e o tempo, e se dimensionando e redimensionando os objetos.” (BARRETTO, 1998, p.27)

Para Maturana (2001a), o nosso corpo possui historicidade tanto na cultura orgânica quanto nas interações com a cultura em que vamos convivendo, o que desmistifica a idéia de que só estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo. A biologia passa a reconhecer as diversidades individuais e culturais, desautorizando, portanto, a idéia de mundialização de um corpo padrão. A historicidade do corpo leva a que haja modificações e nossos gestos adquiram significados novos mediante as experiências que vão ocorrendo. E é por meio

desses gestos que somos capazes de expressar muitos desses símbolos e esconder outros, formando, portanto, a linguagem do corpo. O corpo está sempre se reorganizando. E por possuir espacialidade e temporalidade próprias, cada corpo vai adquirindo percepções de acordo com o mundo que lhe é específico.

As dimensões históricas, por não serem consideradas imutáveis, mostram que a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única de existir no ato do momento vivido, uma vez que o corpo humano, por estar atado ao mundo por meio de uma relação dinâmica, atribui sentidos que se renovam conforme a situação. Portanto, em relação à história, “não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraído ou habituais, que não tenham significação.” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.16)

Para a abordagem fenomenológica, a percepção não é a chegada do sujeito e sua consciência constituindo os objetos, nem o conjunto de respostas à estimulação sensível dos objetos com o sujeito como sua primeira informação, mas, sim, é o encontro do sujeito com o mundo. Nesta concepção, a cognição depende da experiência que acontece na ação corporal vinculada às capacidades sensório-motoras, envolvendo sensação, percepção e ação inseparáveis da cognição. Assim, contrapondo-se à concepção tradicional da fisiologia clássica, na qual o movimento era ocasionado por estímulos advindos do meio ambiente pelo esquema estímulo-resposta, com os órgãos dos sentidos e suas fibras aferentes levando o estímulo ao sistema motor mecanicamente.

A abordagem contemporânea que toma o desenvolvimento dos potenciais de cada pessoa e as relações destas com base nos valores de cooperação, da partilha, da reciprocidade, da complementaridade e da solidariedade, valoriza a diversidade e a criatividade ao invés de considerá-la um obstáculo para o desenvolvimento individual e coletivo. Referentemente ao termo “diversidade”, na literatura mais recente destaca-se a perspectiva de Alencar (2000) e a ênfase dada pela autora à necessidade de valorização das habilidades para produção de novas idéias e atitudes criativas e ao papel do afeto no desenvolvimento da criatividade. De fato, a temática da diversidade na educação não é um problema inédito, tampouco pretendemos ignorar as importantes teorizações já construídas a esse respeito. Se a educação visa à humanização e à promoção humana, são as necessidades humanas que vão determinar os objetivos da educação, os quais se fundamentam nos valores.

Por isso, a prática pedagógica de alunos com deficiência só é válida se o professor levar em consideração a dimensão do aluno na sua singularidade e complexidade ao mesmo

tempo. As capacidades criativas são realizadas em grupo, de forma que os envolvidos no processo ensinam e aprendem ao mesmo tempo e, nessa dinâmica coletiva, a atividade individual é percebida como atividade conjunta e no respeito às diferenças, assegurando as oportunidades tantas vezes quanto forem necessárias, com vistas à busca de igualdade de aprendizagem. (FERREIRA, 1993).

Dessa forma, as potencialidades de cada sujeito podem aparecer de maneira diversa, exigindo procedimentos diferenciados para se alcançar os objetivos propostos. Ao respeitarmos a diversidade e a singularidade de alunos com ou sem deficiência, estamos possibilitando uma melhor aprendizagem. Esse processo perpassa, obrigatoriamente, pela criatividade, que é a ponte que favorece a construção do potencial educativo com ou sem deficiência. A educação especial organiza-se, assim, para uma aproximação entre os pressupostos e a prática pedagógica social para uma educação baseada na criatividade e na diversidade.

O aluno com síndrome de Down apresenta algumas limitações, necessitando de condições especiais para a adaptabilidade, porém as dificuldades de aprendizagem, os distúrbios de conduta, a problemática de sua interação completam, mas não esgotam o quadro da educação do aluno desenvolvendo capacidades. Apesar de a síndrome ter as mesmas características ontogenéticas, cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas específicas, resultantes de suas experiências. Portanto, há necessidade de se respeitar e de se valorizar a sua diversidade e singularidade. (SCHWARTZMAN, 1999). O processo de construção do conhecimento, não pode ser compreendido como natural, universal, ou seja, não ocorre livremente; é necessária a intervenção do meio social. E a concepção sócio-histórica defende a reciprocidade entre os aspectos orgânicos e sociais, destacando a importância do social, na construção do ser humano, respeitando as diferenças.

A palavra “diversidade” vem do latim, *diversitate*, sendo definida no dicionário como variedade, diferença, dessemelhança, oposição, contradição. Carlos Alberto Torres (2001) enfatiza que o termo é utilizado de maneiras diferentes conforme a construção histórica de cada uma das sociedades. A cultura da Europa é diferente daquela da América Latina e dos Estados Unidos, assim como do Brasil, e deve ser discutida em todos os elementos (heterogeneidade, raciais, étnicas, religiosas,...) como construções sociais.

Se a diversidade nos remete ao todo, podemos, então, pensar em qual é o papel da

escola, sua função e como pensar o conhecimento em relação com a sociedade. Possivelmente, estaríamos discutindo não a diversidade, mas, sim, a exclusão que acontece nas escolas e na sociedade. Nesse novo paradigma com base na educação do sensível, a criatividade, a diversidade, ser diferente, não significa ser oposto, mas complementar. Significa observar o que já está posto e, integrar: na vida, o viver; nos sentidos, o sentir. Entendemos dessa forma, que criatividade e diversidade caminham juntas na educação como um processo em construção; que educar para a sensibilidade humana é desenvolver a criatividade, a percepção, a diversidade e que devem caminhar juntas como possibilidade de resgatar a autoconfiança, autonomia.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, com abordagem etnográfica, e caracteriza-se, de acordo com Demo (2003), mais do que a análise, o aprofundamento, a familiaridade, a convivência, a comunicação entre os envolvidos no processo. Esta pesquisa, segundo Lüdke e André (1986, p.13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto”. A ênfase é dada para os fatos que vão ocorrendo durante a observação e coleta de dados, utilizando-se a técnica da observação participante. De acordo com a autora,

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. [...] Existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfica, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. (ANDRÉ, 2001, p.28).

Para a autora, a pesquisa qualitativa etnográfica participante tem como finalidade o estudo do universo escolar, apreendendo fatores que devem ser levados em consideração, como a cultura e as relações existentes nesse ambiente. A observação participante caracteriza-se pelo contato direto com os pesquisandos, retirando as informações no contexto deles, a sala de aula.

O instrumento de coleta de informações utilizado foi o diário de campo, onde foram anotadas as impressões e percepções durante as observações nas oficinas. Alguns critérios necessários serviram de direcionamento para as anotações das observações no diário de

campo, como a aceitação ou não da proposta a ser desenvolvida; as atividades de que os alunos mais gostam; os tipos de atividades de melhor expressão do aluno; atitudes que estimulem ou inibem a expressão dos alunos e procedimentos pedagógicos que propiciem ou dificultem a expressividade dos alunos. A pesquisa participante, para Demo,

[...]embora complicada permite a percepção mais profunda dos sentimentos e racionalização dos entrevistados envolvidos na pesquisa, é importante conviver algum tempo com os entrevistados, de modo que se possa fazer e refazer os depoimentos inúmeras vezes, até atingirem formato relativamente estável e embora acarrete subjetivismo excessivo, teria impacto objetivante por conta do harding, com dados super trabalhados, burilados por todos lados imagináveis, contestados e refeitos, legitimando a análise interpretativa e a formalização pode tornar-se mais jeitosa, cautelosa na forma não linear, mas dialética da realidade. (DEMO, 2003, 118-119).

O interesse deste modelo de pesquisa para área da educação surgiu na década de 1970, com o que o objeto de estudo passou a ser não mais a cultura, mas o processo educativo contextualizado, ou seja, aquilo que está ocorrendo durante a coleta de dados. Estudo proposto na área de ciências humanas e sociais tem sua origem na fenomenologia, da qual decorrem diversas correntes investigativas, cuja evolução tem sido diversificada.

A pesquisa fenomenológica procura interpretar o mundo e os fenômenos que nos rodeiam e faz oposição à abordagem quantitativa, porque esta imporia ao observador, ao pesquisador, pressupostos racionais sobre os acontecimentos de uma forma sistemática, ao invés de ver esses mesmos acontecimentos pelos olhos dos que estão vendo. A maior vantagem da perspectiva fenomenológica nas ciências sociais foi ter erigido a interpretação a procedimento que se opõe à explicação, este próprio às ciências da natureza, e obter informações que refletem a riqueza de percepções pessoais dos indivíduos como principal objeto de estudo, a essência das coisas, buscando a compreensão dos fatos por aproximações sucessivas e confrontos. (VIANNA, 2003, p.85-86).

Outra característica importante nesta pesquisa é “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.” (ANDRÉ, 2004, p.29) Este movimento filosófico tem o desafio de estudar, descrever e interpretar aquilo que aparece, ou seja, descobrir a essência de um fenômeno e como se manifesta ao seu observador. Nesse método, o pesquisador procura destacar as visões e vivências presentes na atitude natural, sem as quais os símbolos e a

linguagem da ciência não poderiam dizer nada; os procedimentos são construídos a partir e sobre o mundo vivido, tendo como foco não mais “o quê” acontece, mas “como” acontece, até atingir uma aproximação mais precisa ao real do objeto pesquisado. Assim, as atividades desenvolvem-se pela percepção, que se constitui na totalidade que envolve a sensação, a cognição e as representações simbólicas decorrentes das interações das relações sociais.

Esta pesquisa estruturou-se em três momentos. O primeiro momento aprofundou o corpo teórico do estudo a respeito da deficiência, especialmente a deficiência mental, focalizando conceitos terminologias utilizadas e estudos referentes ao tema proposto. Estudamos o processo educativo de alunos com síndrome de Down, seu desenvolvimento e aprendizagem, as estruturas cognitivas a concepção que embasa a educação especial. Pesquisamos os instrumentos mais utilizados nos procedimentos metodológicos e a importância das percepções sensitivas na construção do conhecimento. Percebemos que pessoas deficientes necessitam de mais informações, oportunidades e experiências para a construção de sua autonomia, auto-estima e autoconfiança. Essas experiências podem propiciar uma relação da realidade sentida, vivenciada, composta por estímulos sensitivos, e contribuir para o processo educativo, que é o propósito desta investigação.

A respeito da educação do sensível, aprofundamos alguns aspectos da concepção do saber que é discutido nesta pesquisa, as abordagens existentes na teoria moderna e contemporânea a respeito do processo educativo e de que homem queremos formar, com destaque para os escritos de autores como Duarte Júnior (2001), Maturana (1998) Mafessoli (1998) e Merleau-Ponty (1996), da importância que as atividades artísticas e os sentidos têm como recursos para que efetivamente ocorra a construção do conhecimento. Com isso, propôs-se criar uma proposta voltada à educação que possibilite a autonomia, a auto estima e a autoconfiança do aluno com deficiência.

O segundo momento referiu-se à elaboração de uma proposta educativa com aspectos metodológicos sistematizados em oficinas no ambiente escolar, com objetivos, metodologias e avaliação, além dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários ao processo. Incluímos nela também a afetividade, a sensibilidade e a percepção humana.

PROPOSTA EDUCATIVA

A proposta envolveu diversas atividades artísticas e privilegiou não somente o material e a atividade prática, mas, sim, a possibilidade e o resgate da atenção, da percepção e da sensibilidade exclusivamente humana, num processo de (re)conhecimento de si mesmo, de

sua identidade, de seu corpo, da relação que estabelece com o outro, com o grupo de alunos e a sociedade em geral. A proposta é uma possibilidade de resgate da auto-estima, da sensibilidade, dos valores éticos e, da autonomia de si e das relações que se estabelecem no grupo de alunos. O percurso foi construído em função dos acontecimentos, não do tempo, e desenvolveu-se conforme o interesse dos alunos durante as atividades.

As atividades realizaram-se privilegiando atividades artísticas, as sensações e emoções. As interações individuais e coletivas foram recursos utilizados para que o aluno expressasse nas atividades artísticas, através da mediação do pesquisador, a sua sensibilidade, direcionando para a construção do (auto)conhecimento. Durante o percurso as atividades foram transcritas, revistas e registradas por meios de fotografias.

As propostas oferecidas pelos encontros na oficina com atividades artísticas contemplaram diferentes experiências para a construção do saber sensível, envolvendo atividades que consideraram o aluno na sua totalidade, com metodologia especificada a seguir.

OBJETIVO GERAL

Realizar vivências artísticas e psicoeducativas que possibilitem o desenvolvimento do sensível, afetivo e cognitivo dos alunos da Apae de São Jose do Cedro, SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Utilizar diversas linguagens expressivas para o reconhecimento de si mesmo e do outro.
- Evidenciar o rosto e o corpo como elementos importantes das experiências sensitivas e cognitivas para a construção do autoconhecimento.
- Explorar através de atividades sensoriais a sua própria existência sensível, corporal e mental, sua identidade.
- Dialogar e socializar as experiências vivenciadas e seus conteúdos.
- Relacionar objetos de estudo com significados pessoais e coletivos.
- Exercitar a percepção auditiva estimulando a sensação, a satisfação e o bem-estar, propiciando um ambiente harmonioso.

A proposta oferecida na oficina contempla experiências para a construção do saber sensível e foi planejada para oito encontros, porém, foram acrescentados mais dois visando à

maior construção do conhecimento dos envolvidos no processo; estas ocorreram durante o horário normal de aula, no turno matutino, da 8h 30min às 10h 30min aproximadamente, sendo a metodologia dos encontros descritas no apêndice D deste trabalho.

Este momento envolveu a observação participante, nas oficinas com alunos matriculados na Escola Especial Viviane, no município de São José do Cedro-SC, de ambos os sexos, com deficiência mental síndrome de Down e idade entre 16 a 30 anos, participantes das turmas Serviço Pedagógico Específico e Oficinas Pedagógicas II. Foram convidados todos os alunos dessas turmas que apresentam a mesma síndrome, totalizando dez participantes, sendo oito com participação máxima. Para a participação dos alunos nestas oficinas, obtivemos o consentimento de pais ou responsáveis, descritas no apêndice B. As oficinas foram realizadas no espaço físico escolar, com o consentimento da direção e descritas no apêndice C. O ambiente foi adequado para todos os encontros, durante o período matutino, de outubro de 2005 a dezembro de 2005, totalizando dez encontros, e descritas no diário de campo para análise fenomenológica descritas no apêndice E deste trabalho.

A observação participante das oficinas foi registrada no diário de campo em todas as situações, e compôs-se de alguns itens que serviram de direcionamento e encontram-se descritos no apêndice A.

Nesta proposta de trabalho por meio de oficinas, afloram as transformações no desenvolvimento do ser humano por meio de atividades artísticas. Para Ormezano,

[...] a oficina é um espaço em que se trabalha sem distinção entre intelectual e manual. Também implica a maneira de produção apropriada. [...]. A oficina é um espaço de troca que evolui pela capacidade de seus membros e do sistema em sua inteireza [...], favorece diferentes maneiras de pensar, sentir, perceber, emocionar-se e expressar a produção de um saber, do que somos e, de quem nós somos (ORMEZZANO, 2001, p.82-85).

A oficina propôs atividades que superam a simples exposição de conteúdo pelo professor, de técnicas e procedimentos de como fazer; constituiu-se num espaço de educação do sensível e proporcionou o desejo de saber por parte do aluno. É um espaço em que professor e aluno experienciam o sabor do saber, como diz Duarte Junior (2001). Neste movimento, é essencial a mediação do professor, que prepara as atividades de forma a levar o aluno a estabelecer relações entre as atividades propostas e as sensações despertadas e, com base nessas informações, estabelece relações com sua realidade modificando-a.

O terceiro momento do estudo correspondeu à análise dos dados segundo uma abordagem qualitativa e de cunho fenomenológico; assim, a aproximação com o grupo estudado foi um movimento contínuo, que exigiu sensibilidade e responsabilidade da pesquisadora. O método utilizado para análise segue as quatro etapas de Giorgi (1985) e uma quinta proposta por Comiotto (1992), descritas na obra *Máscaras e melodias* de Ormezzano e Torres, (2002), seguindo os seguintes passos:

1. O sentido do todo

As observações foram registradas no diário de campo e, posteriormente, fizemos a leitura das observações, procurando compreender o conteúdo e entender a linguagem dos participantes. Esta leitura foi feita quantas vezes se fizeram necessárias para evidenciar os conteúdos e para a familiarização com o contexto até a compreensão do todo.

2. As unidades de significado

Quando a descrição do fenômeno na sua visão total estava construída, realizamos a redução fenomenológica. Nesta etapa, a percepção do pesquisador é importante porque, durante a releitura, as unidades surgem espontaneamente como consequência da compreensão; então, cada unidade foi numerada em ordem crescente junto ao diário de campo.

3. A transformação das unidades significativas

Nesta etapa foi necessário ter atenção e sensibilidade ao que se apresentava nas observações feitas nos registros das oficinas nas mais diversas linguagens e que revelavam seu mundo vivido. Foi preciso mergulhar para atingir sua essência. Depois de apreender as mensagens, interpretávamos e expressávamos o fenômeno por meio de uma linguagem psicoeducativa.

4. Síntese das estruturas de significado

Com base na visão do todo, as percepções do pesquisador e dos alunos envolvidos no processo fundem-se, criando possibilidades sócio-educativas, com aspectos mais significativos dentro da visão totalizadora.

5. Dimensões fenomenológicas

Esta etapa visou encontrar as partes mais significativas do fenômeno que vão aflorando durante o trabalho e que compunham as essências. Comiotto (1992) afirma que estes aspectos essenciais emergem a partir de uma redução da própria redução. Essas

dimensões emergem da intuição, não da fragmentação, o que colabora para que o todo seja captado.

Neste momento do estudo, procuramos estabelecer um diálogo entre o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo e as vivências, ou seja, os procedimentos pedagógicos, o conteúdo das falas dos pesquisandos e as observações no ambiente da sala de aula do ensino especial desenvolvidas nas oficinas.

A leitura das observações realizadas no diário de campo e a interpretação seguindo os passos do método fenomenológico, resultaram nas essências fenomenológicas, permitiram-nos visualizar as dimensões assinaladas nas observações descritas no diário de campo, das experiências vivenciadas pelos participantes da oficina a partir do que é comum para eles, como a linguagem, as técnicas, a arte, os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, as crenças religiosas, a organização social, familiar e política, que variavam de acordo com o andamento da oficina.

As dimensões fenomenológicas foram emergindo durante as reduções das falas e os acontecimentos foram organizados sistematicamente de acordo com o método anteriormente exposto, compondo as essências. Não é a fragmentação de análise que acontece, mas, sim, a intuição, o que está além das falas e ações dos alunos, a expressão, enfim, o significado das vivências a partir das sínteses dos encontros.

As essências que surgiram serão descritas a seguir.

3.1 ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS E DIDÁTICOS DA OFICINA

3.1.1 Recursos didáticos utilizados nas oficinas: materiais e linguagens;

3.1.2 A sala de aula como ambiente de aprendizagem;

3.1.3 O relaxamento e a imaginação como recurso educativo;

3.1.4 A mediação do professor e do aluno como principal recurso no processo educativo;

3.2 SIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO ESTÉTICO

3.2.1 Experiência estética – o sentido da existência ;

3.2.2 O reconhecer-se lado a lado com o outro;

3.2.3 Os sentidos sensíveis ao intelecto;

3.3 POSSIBILIDADES E LIMITES NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

3.3.1 Interação, emoção, sensação e percepção;

3.3.2 Relações solidárias e afetivas como construtoras de conhecimento;

3.3.3 Atitude expressiva na linguagem verbal e não-verbal;

3.3.4 O corpo como espaço de aprendizagem;

Assim, reitera-se que é importante compreender a realidade, não somente descrevê-la, para que, numa etapa posterior, os envolvidos no processo possam agir sobre essa mesma realidade modificando-a.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Neste estudo, procuramos estabelecer um diálogo entre o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo e as vivências, ou seja, os procedimentos pedagógicos, o conteúdo das falas dos pesquisandos e as observações no ambiente da sala de aula do ensino especial desenvolvidas nas oficinas descritas no segundo capítulo.

O estudo permeia no processo ensino-aprendizagem a sensibilidade e a percepção dos alunos com síndrome de Down no contexto do ensino especial. Percebemos que a educação especial tem dimensão tanto de adaptação aos ambientes de aprendizagem quanto de autonomia dos alunos como possibilidade de inserção social. Os participantes da pesquisa são alunos da Escola Especial Viviane, do município de São José do Cedro-SC. A turma é composta de oito alunos, entre quinze e trinta anos de idade. O maior número deles é oriundo da zona rural do município. Os dados coletados permitiram identificar que os mesmos participaram do ensino regular por um espaço curto de tempo, retornando à escola especial, onde permanecem até o presente momento. Identificou-se também que os alunos participam de grupos de teatro, de dança e atividades esportivas. Tais atividades têm o envolvimento da escola especial como possibilidade de inserção social. Os alunos pesquisados, mesmo com o consentimento livre e esclarecido de seus pais, receberam pseudônimos para proteção de sua identidade, sendo identificados por letras, descritas no quadro 1.

NOME	CRONOLOGIA	SEXO	TURMA
J - JULIANA	15	F	Serviço Pedagógico Específico.
G - GILNEI	23	M	Oficinas Pedagógicas II.
R - MARGIANE	26	F	Oficinas Pedagógicas II.
U - MAURICIO	29	M	Oficinas Pedagógicas I.
N - NATALINO	31	M	Oficinas Pedagógicas I.
A - ADEMAR	32	M	Oficinas Pedagógicas I.
M - MARCIA	34	F	Oficinas Pedagógicas II.
L - ANA LIRA	39	F	Oficinas Pedagógicas I.

Quadro 1 – Forma de identificação dos alunos e respectivas turmas

A leitura das observações realizadas no diário de campo e a interpretação seguindo os passos do método fenomenológico, que resultaram nas essências fenomenológicas, permitiram-nos visualizar as experiências vivenciadas pelos participantes da oficina a partir

do que é comum para eles, como a linguagem, as técnicas, a arte, os conhecimentos desenvolvidos anteriormente, as crenças religiosas, a organização social, familiar e política, que variavam de acordo com o andamento da oficina.

Para uma melhor compreensão das concepções de percepção e sensação e a prática pedagógica, busquei apoio no referencial teórico de vários autores, como Merleau-Ponty, Duarte Junior, Maturana, Assmann, Mafessoli, porém em alguns momentos, demonstrei meu próprio posicionamento, sugerindo ou tecendo alguns comentários. As essências que surgiram serão descritas a seguir.

3.1 ASPECTOS PSICOEDUCATIVOS E DIDÁTICOS DA OFICINA

Esta essência surgiu a partir das falas e atitudes dos alunos durante o desenvolvimento das atividades para além de suas falas e ações, como no manuseio dos instrumentos, na aceitação ou não e em expressões faciais e corporais de prazer ou recusa em realizar as atividades.

3.1.1 Recursos didáticos utilizados nas oficinas: materiais e linguagens;

A arte, como atividade humana, está ao alcance do ser humano. Trazer as potencialidades artísticas pela utilização de técnicas e materiais empregados auxilia o aluno no ambiente escolar a criar imagens, texturas, cores e espaços, assim como a reconstruir conhecimentos. As linguagens artísticas utilizadas nas atividades da oficina foram: a música, a pintura, a escultura, a dança, a expressão corporal, entre outras.



Figura 1 – Alunos em círculo desenvolvendo atividades em oficinas. - 2005

Utilizamos oficinas como metodologia nesta pesquisa. Para os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997a), o trabalho em oficinas consiste em atuar no sentido de colaborar para a adequação de funções, como estimular a linguagem, a compreensão verbal,



trabalhar a atenção, a discriminação e memorização auditiva e visual.

Evidenciou-se a estimulação dos sentidos como ponto de partida para a construção de conhecimentos, por estímulos visuais, percepções e atividades artísticas com resultados significativos na (re)construção do conhecimento, como mostrou a aluna J na atividade de exploração de tinta, chamou-me e disse: “Profe, olha: é tinta.”. “E como você sabe que é tinta?” perguntei-lhe. Ela respondeu: “Tem cheiro”.

Foi oportunizada aos alunos a exploração de seu rosto por meio de um espelho. Eles foram convidados a se observar, tocar e sentir o rosto no primeiro encontro. A partir do terceiro encontro, depois da dinâmica de relaxamento, perguntei-lhes: “o que observo no meu rosto?” M disse: “Cabelo, olhos, sorriso”. U ressaltou: “Tem nariz, boca, cabelo”. R disse: “Olhos, boca, nariz e as orelhas”. Perguntei-lhes novamente: “E servem para que?” U disse: “Pra enxerga, pra comê”. Então, sugeri que pintassem o seu

rosto com tinta. Também R, na atividade de exploração de tinta no terceiro encontro, falou: “Tô fazendo uma massagem no rosto com... (risada) tinta”.

Para Duarte Júnior (2001), é por meio da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro sensível primeiro com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais por meio de nossa sensibilidade do que via o intelecto.



Figura 2 – Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas - 2005



Figura 3 – Aluna experienciando textura - 2005

No quarto encontro, colocamos argila no centro do círculo e, rapidamente U, feliz, disse: “Argila”. Percebi neste momento que a argila é um material conhecido por eles, que a tocaram e provaram dizendo: “Que gosto!”, “É barro” “É ruim”. Depois de manusearem e perceberem a textura, dialogamos sobre



Figura 4 – Alunos experienciando texturas - 2005

como nosso corpo também contém água e terra. Então

eles realizaram o desenho do rosto, cada um de acordo com sua capacidade: uns de bolinha, outros com base, outros com roletes. A atividade foi realizada em silêncio. L, enquanto fazia, falava: “O nariz, a boca, os olhos... bem bonita”.

A arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções a cerca da realidade vivida (DUARTE JUNIOR, 2001, p.23)

Como exemplo, M, mostrando sua atividade do rosto em argila, disse: “Minha cara de barro, eu também fiz a orelha, para ouvir”.

Na fala de J, com a modelagem de seu rosto em argila na mão, no quarto encontro, ressalta: “Eu consegui me fazer”. A exploração dos materiais artísticos e a sua utilização para o (auto)conhecimento, do seu rosto, de sua identidade, vazios de sentimentos e sensações não levariam à construção de novos conhecimentos e reconstrução de sua identidade.



Figura 5 – Alunos modelando barro - 2005

Para Duarte Junior (2001), o desenvolvimento da sensibilidade precisa ser estimulado por meio de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos), não apenas de discursos teóricos. Quando oportunizada aos alunos a exploração de uma flor, M comentou: “Esta flor é a rosa, que tem um perfume bom. Tem também espinho. O namorado dá flor pra namorada”. E A rapidamente confirmou: “É sim, profe.”

Certas experiências iniciam numa relação dos órgãos dos sentidos com a realidade vivida pelo aluno, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos ou gustativos, para, em seguida, desenvolver raciocínios mais complexos, estabelecendo uma relação entre os vários sentidos.



Figura 6 – Recursos para o desenvolvimento dos sentidos - 2005

Como nos esclarece Maturana (1998), falamos de aprendizagem como se fosse a captação de um mundo independente num operar abstrato que não atinge nossa corporeidade²¹, mas sabemos que não é assim. O aprender tem a ver com as mudanças estruturais internas que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. Perceber no corpo do aluno a aprendizagem significa olhá-lo em sua totalidade, reconhecê-lo em seus desejos, aceitá-lo em suas carências e necessidades e dificuldades e, por fim, estimulá-lo em suas potencialidades. Essa afirmação de Maturana ficou evidenciada através da dança, que foi uma linguagem artística utilizada na maioria dos encontros, porém na atividade da bandinha teve como objetivo a exploração dos materiais e a percepção auditiva. R, feliz, disse: “Quando



Figura 7 – Alunos desenvolvendo capacidades auditivas - 2005

²¹ Corporeidade- é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. O corpo é movido por intenções provenientes da mente. As intenções manifestam-se através do corpo, que interage com o mundo, que dá uma resposta para o corpo; que informa a mente através de seus órgãos sensoriais; que, analisando as respostas obtidas do ambiente, muda ou reafirma suas intenções, utilizando o corpo para novas manifestações. A esta capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade. OLIVIER, Celso Eduardo Olivier. Puericultura - Preparando o futuro para o seu filho. Editora: Socep, 1998.

toco e danço sou artista”. M declarou: “Profe, eu escuto música, penso em dançar e aí mexo as pernas e os braços”.

Ressalta Alves:

[...] e qual seria a tarefa primordial da educação senão levar-nos a aprender a mar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir a fazer novas formas de ver, ouvir, sonhar, de sentir, de perceber, de ousar pensar diferente... a sermos cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo? (ALVES, 2005, p.19)

A dança, no contexto da escola, tem se manifestando como uma das possibilidades de resgate da sensibilidade comumente negada pelo intelectualismo das práticas escolares. Como ressalta Marques, (1999) a dicotomia que, equivocadamente, separa racionalidade de sensibilidade tem reduzido o entendimento da dança na escola a uma livre-expressão ou ao aprendizado de técnicas de maneira descontextualizada.



Figura 8 – Exploração de sons e movimento-Alunos dançando 2005



Figura 9 – Alunos dançando 2005

A música foi uma linguagem artística utilizada em todos os encontros, demonstrando que o aluno com síndrome de Down tem uma relação íntima com ela. Podemos observar a importância da música no grupo nas mais diversas oportunidades, o prazer e a alegria em realizar as atividades demonstradas por L apesar das dificuldades motoras, a qual movimentava as pernas demonstrando prazer: “Olha eu, profe, bailarina”.

Foi maravilhoso perceber que a música, como estímulo, no momento certo e adequado, pode ser um elemento motivador para movimentos antes não realizados por alguns alunos. Percebemos, assim, que a condição de deficiência reduziu o estigma de incapacidade com o qual foram e ainda são rotulados.

A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade de preponderante de nos dar

aos outros. De fato, a música é o homem, muito mais do que as palavras, porque estas são símbolos abstratos que transmitem significado fátual. A música toca nossos sentimentos mais profundamente do que a maioria das palavras e nos faz responder com todo o nosso ser [...] enquanto a raça humana sobreviver, a música nos será essencial. Necessitamos da música, crio eu, tanto quanto necessitamos um do outro. (TORRES, 2002, p.121)

O desempenho musical dos alunos levou-os a manusear os instrumentos de percussão, a tocar, dançar e cantar de maneira prazerosa, como ficou evidente na atividade desenvolvida com a bandinha no sexto encontro. Foram dispostos no centro de um círculo diversos instrumentos musicais para que os alunos manuseassem, observando textura, formas, cores e



Figura 10 – Alunos explorando sons - 2005

sons. Eles poderiam tocar os instrumentos que quisessem e no ritmo que escolhessem. Rapidamente iniciaram a atividade, sem harmonia, nem ritmo, numa “bagunça” sonora total, contudo viveram a satisfação de manusear os instrumentos, de passá-los de mão em mão. Somente quando sugerimos que tocassem e cantassem músicas de sua infância é que decidiram “sincronizar” a banda. Ainda assim, somente a letra musical é que seguia um ritmo. Quando sugerido que tocassem a música de que mais gostavam, finalmente o grupo obedeceu a um ritmo – o da música sertaneja-, quando houve sintonia de voz e de ritmo instrumental.

O objetivo da oficina não era tocar o instrumento musical, mas, sim, explorá-lo, manuseá-lo, percebê-lo, senti-lo, desenvolvendo a sensibilidade auditiva. Nas produções em sala de aula “[...] a canção só se faz presente pela interpretação, com todos os demais elementos: instrumentos, arranjos em sua concepção formal, arranjos de base com seus

padrões rítmicos, improvisações, etc.” (BRASIL, 1997b, p.77)

Quando um aluno iniciava a letra de uma música e o colega conhecia-a, juntavam-se as vozes, o que bastava para que o coro se formasse, pois a maioria a conhecia. Porém, passando o estribilho, instalava-se o silêncio vocal, retornando em seguida com mais um estribilho de outra música sertaneja que estivesse na mídia atual. Disse M: “Esta música, profe, faz a gente sonhar e dançar, fica rodando e rodando”.

Fica evidente, dessa forma, o aspecto cultural enraizado nas atividades dos alunos, pois, se a memória auditiva da pessoa com síndrome de Down é de curto prazo, quando motivada pela emoção e prazer, ela aparece transformando-se em memória de médio prazo. A assimilação acontece pelo estímulo de mais de um sentido, aliado à emoção, desenvolvendo ramificações neuronais e potencializando-as em memórias de longo prazo; no caso, na região ouve-se muito o rádio local, com músicas sertanejas.

O barulho fora da sala foi ensurdecedor, pois, quando acabaram as atividades, houve comentários de outros alunos/e ou professores como: “Cadê o ritmo?” Isso se confirmou na fala de U tocando os pratos, fazendo um barulhão e cantando ostensivamente. Satisfeito, ele disse: “Que nem 7 de setembro profe”.

Como registra Morin (2001), os ambientes de aprendizagem não podem mais ficar no silêncio imposto.

Tem de ocorrer o barulho de indivíduos discutindo, falando, inquietos com as atividades e, obviamente, o silêncio nos momentos em que se faz necessário. Somos parte e produto do processo de aprendizagem, pois temos uma ontogênese que nos marca profundamente, que pode nos motivar ou nos inibir. E ainda somos influenciados pela dinâmica que se faz presente nos ambientes de aprendizagem em que o coletivo demonstra toda a sua força.



Figura 11 – Alunos explorando sons dos instrumentos e vocalidade - 2005

3.1.2 A sala de aula como ambiente de aprendizagem

Se nós, profissionais da educação, queremos um mundo melhor, em que a sensibilidade e a solidariedade façam parte do novo ideário, temos de oferecer oportunidade para que os alunos possam vivenciar situações concretas de aprendizagens. Por isso, o ambiente da sala de aula não foi ocupado de modo tradicional, isto é, a professora/pesquisadora não foi somente um transmissor de informações aos alunos. Havia diálogo e, além disso, cada proposta de relaxamento possibilitava um ambiente harmonioso para, então, serem desenvolvidas as atividades. Havia liberdade para se levantar, expressar opiniões e alterar a ordem das atividades, se necessário.



Figura 12 – Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas- 2005

No primeiro encontro, depois da recepção e dinâmica de relaxamento, foi utilizado papel e lápis colorido para desenhar a própria identidade. O instrumento utilizado foi um espelho 20X30. M perguntou: “Profe, a identidade não é o documento da gente?”. Depois do diálogo sobre a identidade ser mais do que um documento, um número, que somos nós mesmos, houve troca de opiniões e materiais para a realização da atividade, que foi o desenho com lápis colorido de sua identidade.



Figura 13 – materiais artísticos - 2005

Nas atividades coletivas acontecia à interação entre eles, trocas de opiniões e materiais que utilizavam, como na atividade de pintura do rosto. No terceiro encontro, dispomos no centro do círculo três cores diferentes, o que sugeria a cooperação entre eles, para desenvolverem a atividade. J pediu a U: “Me empresta o amarelo”. Enquanto este a alcançava, disse: “Esta é a cor dela”. Enquanto isso U pediu: “Agora o vermelho do Inter – é eu que vou usar”. Esses diálogos e relações aconteciam durante as atividades coletivas.



Figura 14 – Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas - 2005

Nas atividades do segundo encontro, quando oportunizadas atividades individuais, como recortar e colar papel colorido formando o desenho de seu rosto, cada um realizou o seu

e em silêncio. Quando A quis comentar algo acontecido na sua comunidade no dia anterior, U disse: “Silêncio, agora vamo trabalhá”.

Vasconcelos escreve que “a proposta de trabalho do professor deverá ser significativa para o educando, sendo esta uma condição para a elaboração do conhecimento [...] Significação é o processo de vinculação

ativa do sujeito aos objetos de conhecimento e a conseqüente construção do sentido dos mesmos sujeitos” (1992, p.43). As mudanças ocorrem quando existe um ambiente de aprendizagem no qual o aluno possa (re)construir seus conhecimentos com base na sua visão empírica.



Figura 15 – Alunos desenvolvendo atividades de recorte e colagem - 2005

Os ambientes de aprendizagem são aqui considerados como uma estrutura composta por um espaço físico e por recursos, que podem ser materiais, naturais e tecnológicos, junto com as pessoas, interagindo entre si, guiados por uma metodologia que visa à aprendizagem. Uma atividade que cabe destacar foi a atividade desenvolvida com o retroprojeto, denominada “escultura da sombra do corpo”, que a princípio era um recurso desconhecido por eles, no qual vislumbramos em elemento desencadeador da sensibilidade, de reconhecimento de si por meio do movimento. Dizia U movimentando-se para frente e para trás à luz do retroprojeto: “Sô grande – sô pequeno. Sô forte”.

Entende-se que a sala de aula é local de aprendizagem e de afeto que pertence aos alunos e ao professor. É importante a consciência do professor de que alunos com deficiência mental têm necessidade de orientação continuamente, pois ainda não têm uma idéia formada de mundo, suas descobertas são primárias e acreditam plenamente no professor ou na pessoa adulta que está no papel de mediador.

Assim, a orientação no momento certo, com calma, ajuda-os a questionar os conteúdos apresentados no momento. O elogio colabora na atitude de confiança entre aluno e professor.

Os ambientes de aprendizagem podem proporcionar situações diferentes, o que se aproxima da concepção de Duarte Junior (2001) sobre o sabor de saber, demonstrando que os alunos são visivelmente diferentes, sobretudo têm idéias diferentes. As atitudes dos alunos diante do êxito ou do fracasso influenciam diretamente sobre os sucessos reais. Disse R: “Este é o meu corpo desenhado pela J deu certo. Ficou bem bonito”. Trata-se, portanto, de criar um ambiente educativo que estimule nos alunos sentimentos de competência e controle pessoal que resultem em aprendizado.



Figura 16 – Alunos desenhando o contorno do corpo do colega - 2005

A idéia de transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa, desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno, como querem as teorias modernas. O professor deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de

participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. (DEMO, 1997, p.17)

As atividades de desenho recorte, colagem escultura do corpo e manuseio do arame foram realizadas todas no chão da sala. A dificuldade maior surgiu no espaço físico porque o papel, a cola, tesoura e outros instrumentos ocupavam bastante espaço e os alunos precisavam se acomodar no espaço existente ficando bem encostadinhos uns aos outros, bem como na locomoção, quando engatinhavam pela sala.



Figura 17 – Alunos realizando contorno do desenho de seu corpo - 2005

Houve um clima solidário em sala de aula nas atividades desenvolvidas durante as oficinas, e

foi fundamental, na relação professora/alunos, o respeito, estabelecendo-se relações cordiais e afetuosas. Em todos os encontros acontecia um círculo de diálogo antecipando as atividades; por isso, criamos um ambiente estimulante de compreensão e colaboração, com atitudes amistosas e pacientes.

3.1.3 O relaxamento e a imaginação como recurso educativo

No livro *Relaxamento para crianças*, Magda Vilas-Boas (1993) esclarece que o uso da imaginação no

“[...] relaxamento não é fazer a cabeça da criança ao nosso bel prazer” mas incentivar para que a mesma se sente capaz, se conscientiza de que ela é maravilhosa, que tem potencial infinito e que é livre para crescer e capaz de atingir a meta que se propuser[...] ela avança cria, vive, alegre e é feliz. As palavras não só representam realidades, elas criam realidades. (VILAS-BOAS, 1993, p.27)

Durante o exercício de imaginação, a visualização de um lugar bonito enfatizou a sensação do contato com a natureza,



Figura 18 – Alunos vivenciando exercícios de imaginação e relaxamento - 2005

considerando os quatro elementos da natureza: terra, água, ar e fogo. Alguns fizeram comentários sobre a visualização e que tinham gostado das atividades, como N, que, com sua linguagem oral limitada, sorriu e disse: “Tinha passarinho”.

Consideramos que, pelo contexto rural em que reside o aluno, sua visualização o tenha reportado para um lugar visitado anteriormente, onde, provavelmente, a percepção auditiva tenha sido mais estimulada pelo canto dos pássaros. As vivências manifestam-se em atitudes, em expressões concretas. Há exercícios de imaginação simples, como:

[...] “eu sou capaz.” “você é capaz de embelezar sempre com seu carinho, com tranquilidade e alegria o lugar em que você se encontra.” “ existe um universo cheio de felicidade e alegria. Envolve-se neste universo. Você faz parte deste mundo de felicidade paz e alegria. Então você é alegria, paz e felicidade.” (VILAS-BOAS, 1993, p.27)

A imaginação utiliza o relaxamento como uma possibilidade de desenvolver a sensibilidade. Ao realizarmos uma atividade artística utilizando a imaginação, não só interferimos na realidade dos alunos como também desenvolvemos competências que aprimoram a sua performance, o seu desempenho, o que estabelecerá formas de comunicação entre o real e o imaginário, entre o pragmático e o sensível, transformando o ato criativo em expressão produtiva.

Na atividade proposta de relaxamento foi utilizada música com sons da natureza. O ambiente ficou na penumbra, favorecendo o silêncio, o que não é comum nas atitudes dos alunos, pois normalmente se expressam por meio da linguagem oral e atitudes corporais. Relatando sua vivência, M disse: “A gente só precisa fechar os olhos e escutar a música. Dá uma vontade de ficar quietinha.” E R: “Aí fica pensando”.

Se estudos mostram que máquinas não são dotadas de criatividade, identificamos nesta pesquisa o potencial de pessoas com deficiência mental em criar, inventar, imaginar, inovar as várias possibilidades de ser, tanto no campo artístico como no campo científico, desenvolvendo e reconstruindo conhecimento.

Não é tão fácil convencer as pessoas de que o fundamental da aprendizagem não reside na formalização ordenada e arrumadinha de saberes, mas em algo mais fundamental, ou seja, a aquisição de flexibilidade adaptativas de todo gênero e a manutenção da curiosidade criativa para mais maneiras de acesso ao conhecimento. (ASSMANN, 2001, p. 147)

Houve ênfase no exercício respiratório, que possibilita sintonia e percepção de si mesmo. U, no relaxamento com ênfase nas cores, disse: “Senti o coração. Era vermelho. Achei bom”. M por sua vez, disse: “Eu vi o que a profe disse pra ver na mente – no pensamento - dentro–hãa... eu vi as cores. A violeta, não sei por que.” A disse: “Eu vi o vermelho – porque quis ver a cor do Inter.” “Mas como vocês viram se estavam de olhos fechados?” perguntei-lhes.



Figura 19 – Alunos vivenciando atividades de relaxamento e imaginação - 2005

R respondeu: “Ora, no pensamento, né.” Não foi necessária nova mediação neste processo de aprendizagem, pois o objetivo da aprendizagem esperado, nesse aspecto, havia sido atingido normalmente durante o processo, sem necessidade de outra intervenção.

Morin (2001) lembra-nos que o ser humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que desenvolve de modo surpreendente as potencialidades da vida através do aprendizado. E quando essa aprendizagem é significativa, reflexiva, transforma e renova a própria vida.

Durante as oficinas, em quase todos os encontros, na atividade de relaxamento um dos alunos permanecia sonolento, como se quisesse que este momento se prolongasse, o que lhe era permitido por brincadeira, ou por necessidade emocional. Contudo, alguém dizia: “Profe, hoje (o nome) é que tá dorminhoco.”

No sétimo encontro foi questionado aos alunos qual a importância do relaxamento, ao que M respondeu: “Para descansar o pensamento”. E ao questionamento sobre o que era necessário para ter saúde do corpo e da mente, M declarou: “Se alimentar bem”. “E o que mais?” perguntei. U respondeu: “Respirar bem”. Ainda R disse: “Ter bons pensamentos”. Logo em seguida ao relaxamento, M falou “que tinha ido ao



Figura 20 – Alunos vivenciando atividades de relaxamento e imaginação - 2005

paraíso porque viajou na imaginação até um jardim que era lindo”.

A disse: “Tinha vento e eu voava junto - tinha também floresta e eu fazia exercício”. “E porque exercício?” Respondeu: “Faz bem pro corpo – nas pernas”. Este aluno tem porte atlético, adora dançar e faz pose de homem forte, musculoso.

R disse: “Eu viajei – fui no rio e tinha borboleta lilás e ... passarinho... e tinha um jardim. Foi bom. Eu tava brincando... e tinha ela lá,” apontando para a colega M.

A imaginação é um caminho com várias possibilidades, um caminho que não é predeterminado, um caminho de atitude, de relações complexas e humanas. Se a atividade pedagógica é um caminho construído e percorrido no cotidiano permanente, podemos lembrar o poeta espanhol Antonio Machado:

“Caminante son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
(...)
Caminante, no hay camino,
sino estelas em la mar”.²²

Entende-se, assim, a imaginação como um dos caminhos para a construção do conhecimento, com experiências novas e sensíveis, experiências vividas uma a uma, numa dimensão dialética, dinâmica, apoiada em ferramentas conceituais e em instrumentos pedagógicos de acordo com a realidade que se apresenta.

Como diz Mazzota (1993), não cabe ao professor de educação especial o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas, sim, de escolher atividades, conteúdos e experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta suas necessidades.

3.1.4 A mediação do professor e do aluno como principal recurso no processo

A teoria pedagógica de Reuven Feurstein²³ embasa-se na mediação humana como fator

²² “Caminhante não há caminho / faz-se o caminho ao andar / caminhante são tuas pegadas, o caminho nada mais: / caminhante não há caminho / apenas rastros no mar”. In MACHADO, Antonio. *Poesias completas*. 14ª ed. Madri: Espasa Calpe, 1973, p.158. “provérbios y cantares”.

²³ Reuven Feurstein nasceu na Romênia em 1921. Pesquisador israelita, alcançou renome mundial pelo método

primordial na construção do conhecimento em alunos com dificuldades cognitivas, com ou sem deficiência. Este autor elaborou um método de aprendizagem contrariando a teoria genética, que não acredita que a ação pedagógica melhora as condições escolares de aprendizagem de alunos com deficiência cognitiva e intelectual. Feurstein (apud BEYER, 1996) refuta que o funcionamento cognitivo se dá em função de mecanismos associativos do tipo estímulo-resposta, nem em consequência da imposição de estruturas pré-formadas, mas parte da teoria de Vygotsky, que concebe o funcionamento cognitivo em decorrência das interações sociais e culturais.

Sem querer aqui estudar profundamente sua teoria, o importante é ressaltar a ênfase que o autor dá a avaliação da capacidade de mudança do aluno quando este se encontra, na própria situação de diagnóstico, num processo de aprendizagem. Isto significa que, enquanto o aluno está sendo avaliado, observa-se a sua potencialidade, condições de vir a ser, suas possibilidades, e não um diagnóstico de não pode, não consegue, não é possível. Acontece um mesmo procedimento que sonda seu potencial cognitivo existente, ainda que ofuscado pelo baixo rendimento intelectual no momento. (BEYER, 1996, p.55).

A mediação pedagógica muitas vezes é subestimada, originando atividades que se perdem, pois não são identificados os momentos de mediação e como esta é necessária ser efetuada.

Nas atividades de autoconhecimento no quarto encontro, os alunos, com o espelho a sua frente e questionados sobre o que era a pessoa que estava ali, falavam ao mesmo tempo seu nome, sobrenome e uma qualidade. A disse: “Este rosto se chama A. Tem sobrenome, é B.” R também, com segurança, disse: “Este rosto se chama R e o sobrenome é B.” J teve dificuldade em dizer seu sobrenome: “esse rosto é J.” Quando questionada sobre qual o sobrenome, chacoalhou os ombros. L, animada, disse: “Eu sou L com sobrenome B”, dando boas gargalhadas. Os alunos que não se expressavam verbalmente tocavam seu rosto. Neste momento, realizava-se a mediação nomeando a parte tocado pelo aluno e dizia-se a importância de cada sentido. O sorriso do aluno era a resposta de afinidade, de mediação.



Figura 21 – experiência de autoconhecimento- 2005



desenvolvido para o trabalho com crianças deficientes. Suas principais áreas de estudo foram a psicologia do desenvolvimento, clínica e cognitiva. Desde 1964, é diretor do Instituto de Pesquisa Hadassah-Wizo-Canadá.

Em seguida, sugeriu-se que dissesse o nome e sobrenome do colega à esquerda, tocando no seu rosto. Se antes na apresentação o espelho era o instrumento de mediação, agora o colega era o espelho e mediador do processo. A mediação da aprendizagem, nessa perspectiva, põe em evidência o papel de sujeito do aluno e fortalece o seu papel ativo nas atividades que lhe permitirão aprender, bem como renova o papel do professor e permite a entrada de novos materiais nos ambientes de aprendizagem.

Figura 22 – Alunos socializando atividades artísticas com argila - 2005

Na atividade de modelagem do rosto em argila, com o objetivo de explorar o material e desenvolver o reconhecimento de si mesmo, N colocava a frente de seu corpo o trabalho, seu rosto em argila.

Quando questionado, ele colocava seu dedo sobre o trabalho; em seguida, dirigia o seu dedo ao ponto onde deveria estar a orelha. Quando percebi sua intenção, nomeei a orelha, e ele, em seguida, colocou o dedo no que deveria

estar ser a boca, que também foi nomeada por mim. Após, colocou o dedo em cima do nariz, quando então dois colegas nomearam-no junto comigo; ao colocar o dedo sobre os olhos, um coro de alunos os nomearem: “Olhos”, junto com sorrisos de satisfação tanto do J, que havia realizado a tarefa, quanto dos colegas que participaram.

No último encontro, na atividade ao ar livre, perguntei qual a cor do vento. Disse U: “Nem se enxerga, profe.” M explicou: “Ele é invisível. A gente só sente.” Mas o sol a gente enxerga e dá pra pegar ele.” Novamente U esclarece: “É muito longe pra pegar ele.”



Figura 23 – Aluno socializando atividade artística - 2005



Figura 24 – Alunos experie



E como a gente sente ele?” perguntei. Desta vez foi A quem respondeu: “É quente.” Depois de dialogarmos sobre o espaço existente entre nós, as nuvens e o sol, sobre a luz e o movimento do sol e a sombra, eles desenvolveram a atividade de escultura do corpo sob a luz do sol. Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1996) a percepção se faz “com o corpo” pela sua existência num mundo que é temporal e espacial, não por ele (corpo) ou apenas pela mente (alma).

Uma atitude de aprendizagem, segundo Vasconcelos (1995), está sempre acompanhada de uma trajetória, que, embora imprevisível, é sempre vital, intencionada e produtiva.

Evidencia-se isso na fala de M: “Eu vou desenhar A”. Assim, o aluno que esteja em movimento de aprender deve sentir-se bem, estar interessado. Em seguida, durante a atividade, J disse para N: “Se você não parar quieto, eu vou te desenhar torto, presta atenção”. Também J, desenhando a escultura de N, disse: “Na sombra ele parece gordo”.

Figura 25 – Alunos desenvolvendo atividades pedagógicas ao ar livre - 2005

Isso significa que devem ter atitude de ânimo em relação ao aprendizado; viver permanentemente um processo educativo de desenvolvimento de capacidades. Pela mediação pedagógica oportuniza-se o sentir, vibrar, imaginar, inventar, criar relacionar, localizar, buscar as causas e prever as conseqüências, criticar, avaliar e tomar decisões.



Figura 26 – Alunos experienciando atividades pedagógicas ao ar livre - 2005

3.2 SIGNIFICAÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO ESTÉTICO

Esta segunda essência surgiu com base nos relacionamentos do grupo e da necessidade de diálogo entre teoria e prática, considerando as potencialidades dos alunos e suas individualidades.

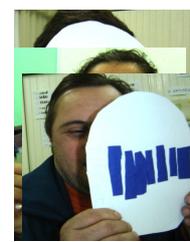
3.2.1 Experiência estética – o sentido da existência

A palavra “estética”, como destacamos no primeiro capítulo, refere-se justamente à sensibilidade, ou seja, a tudo o que se refere a percepção e sensação humanas, em contraste com o espaço do pensamento conceitual: o conceito de estética traduz, inicialmente, a distinção entre o material e o imaterial, "entre coisas e pensamentos, sensações e idéias" (EAGLETON, 1993, p.17).



Figura 27 – Aluno em atividades de recorte e colagem - 2005

Na atividade de recorte e colagem, no segundo encontro, os alunos deveriam desenhar seu rosto. Os materiais oferecidos foram uma folha de ofício A4 com um



desenho oval no centro sugerindo ser um rosto, vários papéis coloridos, cola e tesouras em número menor do que os participantes. A e R recortaram o desenho oval, sendo seguidos pelos colegas; em seguida, escolheram a cor do papel seda e recortaram os órgãos dos sentidos presentes em seu rosto. M, R, A e U olhavam-se no espelho, identificando-se com a atividade desenvolvida. Demonstravam, dessa forma, terem consciência de si, de sua existência, e concretizavam esta existência por meio das atividades artísticas. A disse: “Este sou eu” – mostrando para os colegas e gritando: “Profe, este sou eu.” Como diz Duarte Junior, “deve-se entender estética, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, e experimentar coletivamente.” (DUARTE JR. 2001, p.13) Assim, entende-se que A vivencia sua existência para si e para o outro.

Mesmo nos alunos que imitaram a atividade do colega alguma atitude foi diferente, como a cor escolhida por R ao dizer: “Este é o meu rosto. É a cor da carne”.

Esse procedimento pedagógico vem ao encontro das reflexões de Duarte Junior (2001) quando diz:

Figura 28 – socialização de atividades artísticas dos alunos - 2005

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando o melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos.[...] A sensibilidade(auditivo, visual, gustativa, paladar e olfativas) aos detalhes e particularidades, ocultas aos insensíveis, a figura-se, portanto, como deflagradora de alguns outros processos mentais, dentre eles o pensamento e esse seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico conceitual. (DUARTE JUNIOR, 2001, p.185).

Duarte Junior entende a educação estética como a (re)significação das informações recebidas por meio dos sentidos; são sensações vivenciadas, é sentir o mundo com significado especial de beleza, pois o que interessa “é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão”(2001, p.22). Isso se confirma na fala de R ao passar tinta guache no seu rosto: “É bom, é macio, é do Inter”. É a interação do conhecimento empírico, da vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia-a-dia. Afirma Duarte Junior que uma “sensibilidade que funda a nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e



jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento verdadeiro.” (2001, p.22)

Na atividade de modelagem do corpo em argila, no nono encontro, enquanto fazia seu trabalho M falava: “Argila que nem terra e água. Que nem Adão e Eva”. Ao mesmo tempo em que se deve valorizar a diversidade das atividades desenvolvidas pelos alunos, deve-se, também levar em conta a simplicidade das atitudes e compreensão dos fatos. Para isso, a estética da sensibilidade deve ser entendida como expressão de identidade individual no coletivo.

Figura 29 – Aluno experienciando textura com tinta 2005

3.2.2 O reconhecer-se lado a lado com o outro

A identificação – “isto é, ser para o outro” – implica a representação do sujeito diferenciado do outro. Assim, “identidade é ser para si mesmo e para o outro, conseqüentemente, a identidade é encontrada entre nossas diferenças” (BARBOSA, 1998, p.3).



A educação é vista por Maturana (1998) como

um processo pelo qual a criança ou o adulto

convive com o outro e, ao conviver, transforma-se, de maneira que seu conviver torna-se cada vez mais congruente com o outro no espaço da convivência. O educar é, portanto, recíproco e ocorre durante todo o tempo; as pessoas aprendem a viver e conviver da maneira como sua comunidade vive.

Na dinâmica de apresentação, o aluno falou seu nome e sobrenome olhando-se no espelho,

Figura 30 – Alunos experienciando atividades de textura com argila - 2005



dizendo uma qualidade sua. Do colega da direita, somente o nome. M apresentou-se dizendo: “Sou M e gosto de estudar. Este é o U”. U disse seu nome: “Goto de joga bola e o nome dela é R.” R disse seu nome e sobrenome e: “Gosto de cantar e dançar. O nome dele é G.” G não fala, ri, apenas gesticula com as mãos dizendo “não”. Então U, que era o colega à direita de G, disse seu nome e sobrenome e do colega à direita. O papel da professora nesse tempo, foi de definir o tempo-limite de espera para cada apresentação e perceber o momento de intervir no instrumento utilizado, que era uma bola de borracha que passava de mão em mão e quem a pegava fazia a apresentação. Todo o processo de dinâmica de auto-apresentação e do colega foi realizado por eles mesmos.

M, olhando-se no espelho, disse seu nome e sobrenome. Quando questionada sobre o que representava seu rosto, disse: “Serve para mostrar alegria, choro, raiva,... hmm, a identidade,... hmmm, a gente, ora.” Sobre o que mais gostava em seu rosto, respondeu: “Huumm,.. é bonito.”

A disse: “Esta é minha cara. Sou eu.” Questionado sobre quem era “eu” disse seu nome e sobrenome. “O que tenho no rosto?” Olhos, ouvidos, tudo. Tudo que precisa pra falar, pra comer, pra ver.”

L só riu. Parou um tempo de rir, mas permaneceu com a expressão de princesa, de importante, olhando os colegas e mostrando com a mão a boca, os olhos, o nariz, as orelhas. Riu de novo e disse seu nome bem alto: “Eu sou L”. Contudo, no momento de desenhar seu rosto, antes observava como os colegas procediam por um tempo, e, só então, imitava-os, pegando tesoura, papel colorido (escolhe a cor), a folha de ofício para colar e, em seguida, desenhar-se. Para Humberto Maturana:



Figura 33 – socialização da atividade artística do aluno - 2005

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Na atividade de identificação do próprio rosto, durante os trabalhos nas oficinas, ao sentir a pele, ao se tocar, ao sentir a textura e perceber o formato do rosto, foi necessária a utilização de um instrumento musical para criar um clima aconchegante, pois, até então, os

alunos ficavam observando o que um colega fazia, ou imitavam seus gestos, para só mais tarde se perceberem: “Eu estou tocando meu rosto.”

A formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação das condições que guiam e apóiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro, que pode dizer não a si a partir de si mesma e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesma não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar precisamente porque não teme desaparecer na relação. (MATURANA, 2000, p. 11)

Esta inter-relação entre o eu, o outro e o mundo (as coisas) leva a que o mundo fenomenológico não seja a explicitação de um ser prévio, de uma preexistência, mas a fundação do ser, o seu sentido. G estava atento desenvolvendo a atividade de modelagem em argila, apontando com o dedo a atividade e o seu rosto, enquanto L observava imitando o manuseio da argila.



Figura 34 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

Como ressalta Schwartzman (2003), o aluno com síndrome de Down apresenta algumas limitações, necessitando de condições especiais para desenvolver habilidades, porém as dificuldades de aprendizagem apontam, mas não esgotam a suas potencialidades. Apesar de a síndrome ter as mesmas características ontogenéticas, cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas específicas, resultantes de suas experiências.



Figura 35 – Alunos desenvolvendo capacidades sensitivas com tinta- 2005

Também A, na atividade de pintar o rosto, disse: “Meu rosto é bonito”. Questionado sobre ser bonito com ou sem a pintura, ele respondeu: “É diferente com a pintura!”. A emoção desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual, na criação imaginativa.

Uma das primeiras tarefas da Educação, portanto, é a de desenvolver o homem a si mesmo; é a de estimular a consciência, invés de sufocá-la; a de educar as emoções, os sentidos, os assim chamados sistemas autônomos; a de ajudar as pessoas a se tornarem mais verdadeiramente receptivas e, em consequência, mais verdadeiramente responsáveis. (LEONARD, 1998, p.113).

O objetivo deste estudo não foi analisar o produto, mas, sim, as contribuições dos procedimentos pedagógicos no processo educativo, mas é importante ressaltar a diferença dos trabalhos desenvolvidos por eles. Enquanto um aluno, em seu desenho, ainda estava no grafismo, outro já tinha percepção total de si, o que se confirmou na atividade de moldura do corpo em argila, pela fala de R: “Profe, olha o A, ele fez o umbigo da barriga no meio da perna.” Neste trabalho tínhamos como objetivo analisar as atividades de acordo com suas idades cronológicas, pois as idades eram variadas, como 14 anos, 26, 34, 49. Por isso, é importante aceitar, perceber as diferenças entre os alunos e garantir a autonomia no processo ensino-aprendizagem segundo as capacidades individuais. A semelhança que une o grupo foi somente a síndrome de Down, que é uma condição orgânica da pessoa, inerente a sua vontade. O prazer em socializar os trabalhos ficou evidente no semblante dos alunos.



Figura 37 – Alunos socializando suas atividades artísticas - 2005

De acordo com as idéias propostas, fica claro que cada pessoa tem características próprias em relação à aprendizagem, portanto, aprende de modos diferentes. É importante que os ambientes de aprendizagem sejam criados de tal modo que permitam a ocorrência do erro e que este não seja punido; também, que não haja situações que criem ansiedade, como é o caso do fracasso e da exclusão.

3.2.3 Os sentidos sensíveis ao intelecto

Duarte Júnior (2001) estabelece uma distinção entre o sensível e o inteligível, ou, em outras palavras, entre o conhecer e o saber. Para o autor, o conhecer é um processo mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo, em toda sua totalidade, numa união de corpo e mente. Muitas vezes esse saber é entendido como intuição, uma tomada de decisão que transcende os limites do pensamento. “Profe”,



Figura 39– Exploração de textura com argila 2005

Figura 38 – Alunos socializando suas atividades artísticas - 2005

disse M: “se eu mexer bastante com a argila, meu dedo fica bom?” A aluna, naquele dia, dizia que sua mão estava dura, difícil de mexer.

Os sentidos visuais, auditivos, olfativos, gustativos e táteis são meios de contato do ser humano com o mundo exterior.

Pesquisas empíricas revelam que, provavelmente, devido a razões de especialização evolutiva, 75% da percepção humana, no estágio atual da evolução, é visual, isto é, a orientação do ser humano no espaço, grandemente responsável por seu poder de defesa e sobrevivência no ambiente em que vive, depende majoritariamente da visão. Os outros 20% são relativos à percepção sonora e os 5% restantes, a todos os outros sentidos, ou seja tato, olfato e paladar.(SANTAELLA, 1993, p.11)

Entretanto, a educação do sensível, para Duarte Junior (2001), significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite em face da qualidade do mundo; consiste principalmente no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de um saber abrangente e organicamente integrado, que se estenda desde a vida cotidiana aos sofisticados laboratórios de pesquisa. Isso fica evidente na fala de M quando questionada sobre seu rosto, antes da atividade de pintura com tinta, disse: “A pele é lisa. É bom.” Quando questionados sobre o que estava sobre o rosto, durante a atividade eles responderam: “É tinta.” “É mais lisa.” Isso reforça que o objeto era conhecido por todos, porém o sentido que a textura da tinta provoca no corpo, não. Neste momento o conceito de tinta estava sendo (re)construído. Para Duarte Júnior (2001):



Figura 40 – Atividades de autoco

Figura 41 – Atividades de autoconhecimento e exploração de textura com tinta - 2005

É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possível, mas é necessário prestar atenção ao que se sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no correr da nossa vida em sociedade. Afinal a construção da nossa realidade sensível é também fruto de uma ação social e cultural. Daí a importância do corpo para o estabelecimento de projetos educacionais. Corpo como base do saber e do conhecimento. (DUARTE JR. 2001, p.218).

Durante o nono encontro, ao serem realizadas atividades de exploração dos sentidos, ao questionamento sobre objetos postos por sobre a mesa, A identificou: “Flor, espelho.” “Como você sabe?” Ele respondeu: “Eu tô enxergando.” “Com o que?” perguntei. Ele continuou: “Com os olhos. Servem pra vê o mundo, as coisas, a escola, os bichos, as gente.”



Figura 42 – Atividades de desenvolvimento dos sentidos - 2005

Com a rosa na mão, M disse: “Tem perfume, é macia, é bonita, pinica, é vermelha.” “E quando alguém dá ou recebe rosas, o que significa?” perguntei. A aluna respondeu: “Amor, carinho.” Assim, o que parece fluir deste breve diálogo de significações é o fato de em torno da palavra “sentido”, constelar-se um bom número de referências às capacidades humanas de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, como dizem os fenomenólogos). Em que pese à duplicidade de termos, convém notar que em nossa vida existe, primordialmente, um sentido no sentido, ou seja, “tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo que captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um sentido, um significado, um sentido.” (DUARTE JUNIOR, 2001, p.12). Desenvolver e refinar os sentidos em sua tarefa é urgente na medida em que o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.



Figura 43 – Materiais para desenvolver os sentidos - 2005

O significado dos sentidos está intimamente vinculado ao que já foi sentido, àquilo que o nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal; o sentir manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana. “Nosso corpo, e toda a sensibilidade que ele carrega, consiste na fonte de primeira significação que vamos emprestando ao mundo ao longo da vida.” (DUARTE JR. 2001, p130)

Confirmando a necessidade de educação estética, ao refinar os sentidos do paladar com a experiência de sentir o doce e o salgado, os alunos classificaram-nos como “bom” ou “ruim”. A maioria dos alunos prefere o doce, o “bom”. Somente J teve dificuldade de expressar qual é o doce e qual é o salgado. Houve, então, um diálogo sobre o gosto dos alimentos que ingerimos e o gosto das palavras que falamos e ouvimos. Mas as palavras têm gosto?” “Tem.”, diz U “De brabo e de carinho”, passando a mão pelo rosto.

Mafessoli (1998) propõe-nos uma sinergia da razão e do sensível. Segundo o autor, o afeto, o emocional, coisas que são da ordem da paixão, da emoção, não estão mais confinados à particularidade de cada sujeito, nem são explicáveis segundo categorias apenas psicológicas, mas tornam-se públicos e alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica. São categorias operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, bem como educacionais, sem o que, provavelmente, permaneceriam incompreensíveis e, portanto, negados.

Para Barbosa (1998), apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos alunos implica ampliar a livre expressão e possibilitar o seu desenvolvimento contínuo, de maneira que, depois de deixarem a escola, não se tornem produtores de arte, mas, sim, apreciadores dos sentidos como forma de percepção do meio. U, realizando a atividade de escultura de arame, falava baixinho: “Pra mim virá a mão, eu dobro. Pra mim virá o arame, eu entorto, daí fica certo”.



Figura 44 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

Assim entendida, a criatividade é inteligência, é capacidade humana. “A arte facilita o processo criativo contribuindo para uma melhor qualidade de vida e resguardando o sentido mais humano do viver, pela natureza dos processos que lhe são próprios como figuras, espaços, movimentos, cores, formas, etc.”. (CARVALHO, 1995, p.60).

3.3 POSSIBILIDADES E LIMITES NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Esta terceira essência surgiu da sensibilidade demonstrada pelos alunos e professora durante o processo, das diferentes formas de aprender e ensinar e entre limites e possibilidades na prática educativa.

Os limites apresentados aos deficientes mentais, segundo a DSM IV, já explanada anteriormente, em relação às pessoas sem deficiência, retraem, mas não alteram a visão atual de estudos em relação às pessoas com deficiência. Acostumamo-nos a pensar a deficiência como condição em si mesma, como um estado patológico definido pelo diagnóstico médico, e, embora a síndrome de Down seja classificada como deficiência mental, a educação dos que a têm deve atender às suas necessidades especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

No entanto, na maioria das vezes a deficiência mental é uma condição relativa, levando-se em conta o mecanismo social que atribui valores comparativos. É importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é medir ou quantificar a deficiência mental do aluno, nem analisar a atividade como meio de identificar um diagnóstico médico ou o grau da deficiência.

Compreende-se que a limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social, implica considerar determinada atitude deficiente numa cultura, não em outra, e considerar a capacidade dessa pessoa em satisfazer às necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo, e é nisso que se embasa esta pesquisa: não avaliar suas limitações, mas, sim, suas possibilidades.

3.3.1 Interação, emoção, sensação e percepção

Os questionamentos destacados neste ponto apontam para a possível diferença entre sensação e percepção, entre o que percebemos e o que sentimos. Para percebermos o mundo ao redor, temos de nos valer dos nossos sistemas sensoriais. Segundo Marques (2003), cada sistema é nomeado de acordo com o tipo da informação: visão, audição, tato, paladar, olfato e gravidade, ligada à sensação de equilíbrio. Portanto, vamos falar antes da sensação e, depois,

da percepção.²⁴

A deficiência mental não limita as sensações e percepções de mundo, como relatou R quando questionada sobre os órgãos dos sentidos no rosto: “Pra falar, pra enxergar, pra chera, ora.” Perguntei: “Só isso? Que mais?” Respondeu ela: “Não, dá pra fazê cara de brabo, triste, de alegre.”

Na atividade de percepção auditiva foi sugerido ao grupo que ficasse de olhos fechados, prestando atenção aos sons do ambiente. Depois de dois minutos de espera, a questão foi a seguinte: “o que ouviram?” U disse: “Som da máquina fazendo cadeiras” (Há uma fábrica de móveis ao lado da escola), “O carro na rua”, “Os passarinhos cantando lá fora”, “A Marilu e o Gilson” (a professora de E.F. e um colega). “E como vocês sabem disso se não estão enxergando? Vocês enxergam com os ouvidos?” Disse A: “Não, é que a gente já conhece.”

O termo “percepção”, para Marques (2003), designa o ato pelo qual tomamos conhecimento de um objeto do meio exterior. A maior parte de nossas percepções conscientes provém do meio externo, pois as sensações dos órgãos internos não são conscientes na maioria das vezes e desempenham papel limitado na elaboração do conhecimento do mundo. A percepção trata-se da apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e, freqüentemente, de juízos. As impressões dos vários sentidos são, de certa maneira, combinadas ou organizadas para apresentar um quadro mais ou menos estável da realidade à nossa volta.

No sétimo encontro os alunos estavam com o desenho de seu corpo no chão. Então veio G, cutucou a professora e mostrou o seu pé. “O que foi com seu pé G?” Ele gesticulou uma negativa. Voltei a perguntar “O que não tem no seu pé?” Ele apontou para o desenho. Neste momento M disse: “Profe, ele quer dizer que está sem pé.” Respondi: “como sem pé? Eu estou vendo o seu pé juntamente com seu corpo? Então apontou para desenho



Figura 45 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



²⁴ Disponível em; <http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html>. Acesso em: Jan.2007.

novamente e eu disse: “Ah, está faltando o desenho do seu pé na escultura de seu corpo. E o que podemos fazer então?” Ele se sentou ao lado do desenho no chão, colocou seu pé no lugar e desenhou.

O desenho da escultura do corpo foi realizado no quinto encontro e, no sétimo, o primeiro a perceber foi G, apesar de em todos os outros desenhos também estar faltando o pé. Em seguida, os colegas também perceberam a ausência da parte do pé desenhada e o realizaram imediatamente.

A percepção, ao contrário da sensação, não é uma fotografia dos objetos do mundo determinada exclusivamente pelas qualidades objetivas do estímulo. Ainda que dois seres humanos dividam a mesma arquitetura biológica e genética, talvez aquilo que um deles percebe como uma cor ou cheiro não seja exatamente igual à cor e ao cheiro que o outro percebe. Na percepção acrescentamos aos estímulos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto; portanto, acoplamos às qualidades objetivas dos sentidos outros elementos subjetivos e próprios de cada pessoa. (BARRETO, 1998).

A expressão de A espalhando a tinta pelo seu rosto e dizendo “É macio. É bom”, para Merleau-Ponty, é um encontro no qual “não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham significação” (1996, p.16). Segundo o autor, a percepção ocorre na interação entre o sujeito e o objeto, por meio do entrelaçamento do corpo com a experiência vivida. A cor escolhida pelo aluno foi a vermelha e ele dizia: “É a cor do Inter”. Percebemos, então, como ocorre a interação entre o organismo, o ambiente e a cultura, o que nos faz observar que, mesmo o organismo sendo autônomo, mantém a dependência com o entorno.

Para Merleau-Ponty (1996), o conceito tradicional de sensação requer uma revisão, uma vez

Figura 46 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 47 – Exploração de atividades artísticas dos alunos com tinta - 2005



Figura 48 – Atividades de recorte e colagem de aluno - 2005

que não há diferença entre sensação e percepção, as quais ocorrem ao mesmo tempo. A percepção relaciona-se diretamente com a forma da realidade apreendida, ao passo que a sensação se relacionaria a fragmentos esparsos dessa mesma realidade. Isso é evidenciado na dança do retroprojetor de J, que movimentava o corpo, a princípio, sem relação com sua sombra ou com a música, mas com o incentivo dos colegas, iniciou a observação da sombra na parede e das palmas dos colegas; só então percebeu que a sombra era a sua e que podia direcioná-la. Porém, na escultura do corpo no sol J foi a primeira a perceber a falta do desenho dos órgãos dos sentidos no rosto no chão do asfalto.

Na atividade de recorte do desenho de seu corpo, no sétimo encontro, L cortou a cabeça de seu desenho fora. Questionei-a sobre que acontecera, e ela sacudiu a cabeça e apontou seu trabalho. U disse: “Cortou a cabeça dela fora”. Neste momento houve um diálogo a respeito de a cabeça e o corpo estarem juntos, não separados, para o bem-estar e saúde completa das pessoas. M disse:

“Parece mula sem cabeça”. Só então os colegas disseram:

“Sem corpo, a cabeça não vive”. M ajudou L a colar a cabeça no lugar e terminar sua atividade.



Figura 49 – Atividades de recorte e colagem de alunos - 2005

3.3.2 Relações solidárias e afetivas como construtoras de conhecimento

A emoção foi outro fator de importância dessas oficinas. Como afirma Fialho (2001), a nossa cultura tem como emoção fundadora o medo, o que faz com que surja a competição. A escola que tem essa característica, torna-se geradora de ansiedade e insegurança; a ela o aluno vai porque é obrigado, não pelo gosto. A sala de aula é um local onde continuamente afloram as emoções dos alunos e dos professores; sentimentos de medo, empolgação, rejeição indiferença, amor, ira, culpa, entre outros, misturam-se continuamente.



Figura 50– Atividades artísticas dos alunos - 2005

No quarto encontro, A estava de mau humor e, antes de entrar na sala onde seria as atividades, disse: “Não quero participar”. Falei que, se não quisesse, não era obrigado, porém ele poderia entrar e ver que atividades iriam acontecer e, se não quisesse, poderia sair. Nesse dia foi realizada a moldura do rosto em argila. Depois da dinâmica de relaxamento, na



Figura 51 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

exploração da argila, A já estava com expressão de satisfação e não falou em se retirar da atividade. O mesmo aconteceu em mais três encontros seguidos, com a disposição não participação no início, mas desenvolvendo as atividades até o final. Ser capaz de administrar esse mundo de emoções sem precisar apelar para a punição, para a disciplina férrea, ou para o autoritarismo é um dos recursos que o professor precisa ter disponível para enfrentar a situação complexa de ensinar, como na ajuda de M na atividade de escultura de arame de U, que estava mais lento. Feliz com a ajuda da colega, ele parou de fazer seu trabalho e disse: “Isso, isso, isso, aí, bem aí, legal. Agora aqui, bem aqui”. Não que U não estivesse desenvolvendo sua atividade, mas a cooperação da colega foi bem-vinda. Foi necessária a mediação para que a colega somente cooperasse, não desenvolvesse a atividade por ele.

Toda a recepção, diálogo e relaxamento nos encontros foram permeados de emoções. No início dos encontros, na recepção, felizes eles contavam o que havia acontecido entre um encontro e outro, cada um na sua forma de expressar por gestos, sempre querendo falar primeiro que o outro. No quarto encontro com o espelho, que era um instrumento oportunizado em todos os encontros no início das atividades para se observarem, aconteceu o seguinte diálogo no oitavo encontro: U



Figura 52 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

disse: “Este é meu rosto, tem mancha, mas é bem lindo”. E M: “Esta é minha identidade”. R, fazendo carinho, disse: “Minha também.” A, todo prosa, apontou seu rosto e disse: “Sô eu.” Em seguida: “Ma eu gosto mais da J e da M.”

É importante ressaltar que a emoção, para Maturana, não é sinônimo de sentimento. Emoções são disposições corporais dinâmicas que definem “os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem ou realizam.” (MATURANA, 1998, p. 22). Apesar de insistirmos em definir que o que diferencia nossas condutas das dos animais é o fato de serem elas racionais, todos sabemos que, quando estamos sob determinadas emoções, existem coisas que podemos fazer e coisas que não aceitaríamos se dominados por outras emoções. “A aceitação apriorística das premissas que constituem um domínio racional pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão, mas nem sempre nos damos conta disto [...]” (MATURANA, 1998, p.51). No diálogo da atividade de escultura de arame perguntei: “E aí, pessoal, como estamos na atividade?” R respondeu: “Ai.. ai... ai... não dá”. M disse: “Está difícil!”. A disse: “Não sei fazê, profe”. Então paramos tudo e, juntos, verificamos o grau de dificuldade. Questionei-os sobre a solução. “E agora, que vamos fazer?” A estava sentado do lado do seu corpo desenhado; as meninas, em grupo, olhavam para o trabalho no chão. Então falei: “Vamos ver o que é possível fazer, vamos com calma que certamente acharemos a solução.”

Percebi que somente três alunos estavam com o arame, os outros observavam. Então sugeri que quem tivesse o arame iniciasse a atividade para ver como ficava. A partir deste instante, eles perceberam que, se um ajudasse o outro, seria mais fácil. O interessante é que, por mais que as falas ainda fossem de que “era difícil, difícil, difícil,” os risos e brincadeiras da situação não demonstravam tanta dificuldade. E quando percebi havia uma escultura humana por sobre a escultura de arame, a qual considerei maravilhosa.



Figura 53 – Atividade de escultura em arame

O grau de dificuldade gerou atitudes de solidariedade, além de sensibilidade pelo momento em que estavam passando.

U dizia: “Ai, cuida aí do meu braço” (era para segurar o arame que desenhava a parte de seu braço). R dizia: “Vamo, gente, é pra hoje. Vamo J, segura o teu pé aqui no meu pé” (deveria pôr os seus pés no arame na parte que correspondia ao desenho de seu pé). Foi interessante perceber no diálogo durante as atividades que os alunos se referiam à parte da escultura como se fosse a parte do corpo do colega a quem pertencia. Ainda R: “Profe, as duas vão me ajudar”. Perguntei-lhe por

Figura 54 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

que as duas, e ela respondeu:

“Claro, né, enquanto eu faço a minha cabeça, elas fazem o meu corpão”. Orientei-a, então, que era ela quem deveria realizar a escultura e que as colegas só iriam colaborar na atividade. Houve risos e a frase: “Viu, viu, viu”. Outro fator interessante é que se formaram dois grupos de trabalho – um de meninas e outro de meninos, o que foi organizado por eles, porém no final da atividade já estavam reunidos no mesmo grupo.

Pela atividade criativa, o ser humano alcança consciência sobre seu potencial gerando autonomia, uma vez que, por meio da criatividade, o homem existe e evolui, expressa-se e edifica possibilidades de realidades infinitas. Para Torrance (1976), a criatividade é um processo de tornar-se sensível a problemas, a deficiências, a lacunas no conhecimento, à desarmonia; de identificar a dificuldade; de buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; de testar e retestar hipóteses e, finalmente, de comunicar os resultados.

Embora a síndrome de Down seja classificada como uma deficiência mental, não se pode nunca predeterminar qual será o limite de seu desenvolvimento. Pesquisas empíricas relatam como característica dos Downs a docilidade, a afetividade, porém Maturana diz que, como humanos, “somos seres biologicamente, constitutivamente amorosos, e é este o fundamento humano.” (2001, p.39). Ainda o autor afirma “que são as emoções que guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão seu caráter de ação, isto é, as diferentes emoções que distinguimos em nosso cotidiano correspondem a distintos domínios de ações relacionais” (2001, p.29).

Na atividade de modelagem do corpo em argila, no nono encontro, G estava empolgado. Disse-lhe que ele parecia estar feliz,



Figura 55 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

ao que J respondeu por ele: “Porque está apaixonado”. Ah é, e por quem?” Perguntei-lhe. Ela respondeu “Pelo corpo dele ora!” J estava falando por ela mesma, e G sinalizou com a cabeça afirmativamente.

Percebi uma relação afetiva muito grande entre eles e que o professor ainda é um “ídolo”, criando um grau de responsabilidade maior por parte deste. As relações de afetividade são importantes no relacionamento entre os participantes; criam laços de confiança e reforçam a auto-estima. O aluno que se sente amado tem mais confiança em si mesmo e interage mais com o professor e colegas. Por isso, aprender é compreender, é respeitar, é compartilhar, é dar sentido, é interpretar, é expressar, é viver. Nas palavras de Meirieu (1998, p.37), “aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo”.

Na atividade de escultura do corpo em argila, L estava emburrada na ponta da mesa. Quando questionada sobre o porquê de não estar fazendo a atividade, não respondeu, virando-se de costas para o trabalho. Pensei que não quisesse sujar as mãos. Alguns uns minutos depois, porém, ela iniciou a atividade espontaneamente quando a incentivei e perguntei o que a fizera mudar de idéia, então, ela levantou o rosto, com um sorriso bonito e as



Figura 56 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 57 – Exploração da argila - 2005



Figura 58 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

mão cheias de argila, com expressão de satisfação. No final da atividade ela disse: “Malene, malene, óia, eu que me fiz”.

Como esclarece Assmann (2001), a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo; nesse processo, a função do educador exige competências como respeito mútuo, tolerância, diálogo, acolhimento, confiança, que ultrapassam um programa de conteúdos de disciplinas.

Essa realidade pôde ser constatada no terceiro encontro, na atividade de pintura do desenho do rosto com tinta guache. Colocados no centro da mesa os materiais artísticos, intencionalmente, o número dos materiais a serem utilizados era menor que o número de pessoas. Observei que a atividade transcorreu harmoniosamente, pois eles trocavam entre si pedaços coloridos de papéis, cola, tesoura, assim como opiniões. Administrar as relações solidárias para que se transformem em atitudes diárias também é competência do processo de ensinar e aprender.

A partir da pergunta “Como eu sou?”, desenvolveram a atividade de desenho do rosto. Percebi que eles se viam com simplicidade, que todos entendiam que tinham algo em comum, como os órgãos dos sentidos e qualidades individuais. Essas qualidades não foram sugeridas, mas expressas por iniciativa deles. Nesse sentido, o professor possui condições de elaborar um trabalho centrado nos sentidos, para chegar à emoção; pode criar ambiente em sua sala de aula, fazendo dela um lugar agradável e adequado às suas necessidades, aos seus sonhos, ou, pelo menos, pode sorrir, ser respeitoso.

Isso aconteceu na atividade de pintura do rosto, quando “M” mostrou sua atividade para o grupo, que lindo M, que trabalho é este? Ela respondeu: “Este é meu rosto professora – é delicado – é de mulher”.

Atitudes de cooperação e solidariedade estavam



Figura 59 – Atividades artísticas de autoconhecimento - 2005



Figura 59 – Atividades artísticas de autoconhecimento - 2005



Figura 60 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

presentes na maior parte dos encontros, porém na atividade de escultura de arame, contorno, recorte e colagem do corpo emergiram de forma sensível. Percebi na atividade de escultura de arame que foi a espessura e maleabilidade em lidar com o instrumento que geraram atitudes de cooperação. “A cooperação ocorre nas relações sociais e não nas relações de dominação e sujeição.” (MATURANA, 2001, p.60). Já na atividade de escultura com o corpo no retroprojetor e na escultura do sol a cooperação foi emotiva, de alegria.

Isso está expresso na fala de R feliz: “Terminou, Marilene...terminou. Eu acho”. Questionada sobre o que terminara, R respondeu: “Eu, o meu corpo. Com ajuda de M, J e L.” No contorno do corpo desenhado com fio e ou materiais, foi necessário paciência para colar e, em seguida, recortar na linha no limite do corpo. Então, conforme um aluno terminava a atividade, passava a ajudar o colega.

N demonstrou emoção no final da atividade de arame, quando esfregou uma mão na outra, satisfeito pelo trabalho realizado e pela colaboração dos colegas, e disse: “U me ajudou – meu corpo.” A emoção, por si só, pelas lágrimas, não constrói conhecimento, mas, quando há reflexão sobre o fato que causou tal emoção, acontece o conhecimento. Para Wordsworth, “o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Na educação, a arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos as lágrimas” (BARBOSA, 1998, p.5). Maturana complementa: “As emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos”. (1998, p.92).

No último encontro foi realizada a socialização das atividades nos encontros. Várias



Figura 61 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 62 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

foram as opiniões, como: “Foi legal”, “muito bom”, “conheci meu rosto”, “gostei.” Porém, quando foi colocada uma música, os alunos pegaram o trabalho realizado com o desenho de seu corpo e iniciaram a dança consigo mesmo. As palavras que não expressaram durante a socialização foram expressas então em rodópios, com semblantes de felicidade e sensação de bem-estar. Todos os questionamentos em relação ao seu corpo, às relações e emoções surgidas eram respondidos nas atitudes reveladoras de prazer, não mecânicas. A minha sugestão foi “Vamos dançar?” mas, a atitude de dançar com o seu trabalho do corpo, foi deles. Os alunos realizaram a atividade com satisfação, num ambiente calmo e tranqüilo e cada um de acordo com sua capacidade.

Trata-se, então, na concepção de Mafessoli (1998), de elaborar um saber que seja capaz de integrar a emoção, os sentimentos, ou, pelo menos, que conceda a estes o lugar que lhes é próprio; um saber que dê conta do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional; um saber que incorpore as coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas que não são menos humanas e que, em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas, portanto, que constituem a via do ato de conhecimento.

Fica evidente na fala dos autores citados e dos alunos durante o processo educativo que a afetividade impulsiona as ações e que a escola necessita reconhecer a importância da mediação entre professores e alunos, para que o desenvolvimento de capacidades e habilidades flua com mais facilidade.

3.3.3 Atitude expressiva na linguagem verbal e não-verbal

O diálogo se faz pela expressão e acolhimento de todas as formas de manifestação da linguagem. Muitas vezes um gesto ou uma expressão são mais plenos de potencial dialógico do que a fala. Por isso, mesmo antes de usar a fala, a criança comunica-se por meio de gestos, de expressões faciais e corporais. E é no convívio que o reconhecimento da linguagem acontece, que a forma de comunicar com mundo vai se alterando pouco a pouco, quando se começa a falar e a escrever. Por isso, uma aula é feita de convivência.

Nesse sentido, Merleau-Ponty (1996) defende, sobretudo, a recuperação do movimento primordial do ato expressivo, o que corresponderia à língua em estado nascente, no instante em que ela mesma se realiza como expressão. O autor reporta-se ao problema da linguagem como língua falada ou vivida, tomando-a na perspectiva daqueles que a vivenciam,

os sujeitos falantes. Assim, o autor está se referindo ao que é para ele uma das prioridades no estudo do problema lingüístico – o ato da fala, verdadeiro movimento de expressão.

Nos primeiros encontros, os alunos foram convidados a realizar um auto-retrato olhando-se no espelho e os materiais utilizados foram lápis coloridos, tinta guache e argila. Eles se reconheceram tanto no espelho como no retrato realizados. Durante os comentários sobre seu rosto e a parte de que mais gostam, M falou: “Meu nome é M. Do meu rosto eu gosto olhos”. A disse: “Meu nome é M, a cor do cabelo amarelo, porque a pele é branca. O bonito do rosto é os olhos.” Porém, nem todos responderam verbalmente; alguns o fizeram por meio de gestos, como N, que mostrou o desenho de seu rosto, sorriu e apontou com o dedo para o que mais gosta, que é a barba. G gesticulava agitado com as mãos e apontava para seu rosto dizendo: “Eu.”

A aula, assim entendida, deixa de ser um monopólio da palavra para tornar-se espaço de vivência. Por isso, as dinâmicas e técnicas sugeridas tornam-se uma espécie de semente que, fecundada no diálogo, é produtora de muitos elementos que serão nutrientes para os participantes, transformando-se num prato cheio de saberes e sabores para a construção do conhecimento e da cultura.

No sétimo encontro, antes adentrarmos ao ambiente para a realização das atividades, fomos até a cozinha para fazer a cola que seria utilizada em seguida. O ato de manusearem os materiais para o cozimento da cola, foi fonte de prazer e alegria durante o desenvolvimento da atividade. Disse U: “Pode dexá, profe, eu consigo fazê isso”. G gesticulava que não com o dedo, apontava para si, ao mesmo tempo em que pegava o material (vinagre) e fazia careta indicativa de cheiro ruim.

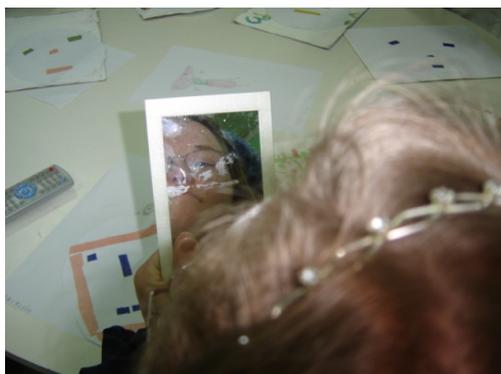


Figura 63 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 64 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 65 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

Os gestos, portanto, não são oferecidos deliberadamente ao espectador, como uma coisa a ser assimilada, mas são retomados por um ato de compreensão cujo fundamento nos remete à situação em que os participantes da comunicação – eu e o outro – estão mutuamente envolvidos numa relação de troca de intenções e gestos. Se a educação visa à humanização e à promoção humana, são as necessidades humanas que vão determinar os objetivos da educação e os objetivos fundamentam-se em valores como cooperação, ajuda mútua, solidariedade.

Isso se evidenciou na atividade de escultura do corpo na sombra do retroprojeter e, depois, ao ser realizada a atividade individualmente, quando A levantou-se do círculo e convidou M para dançar, por meio de gestos de reverência. M, com um sorriso de satisfação, aceitou e levantou-se rapidamente. Neste momento, não houve linguagem verbal, somente gestual. “O sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.251) Em outros termos: o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do aluno.

Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1996). Isso se confirmou na dança dos alunos no retroprojeter quando U se inseriu entre a luz do retroprojeter, com as costas para a luz e de frente para a parede, atentamente observando sua sombra. Ao som de música instrumental, alegre, ele iniciou movimentos lentos, meio tímido, observando sua sombra, acompanhando o movimento de seu corpo com o da sombra na parede; entusiasmando-se cada vez mais rapidamente modificava sua “escultura” do corpo na parede. Ao mesmo tempo, acontecia a interação dos colegas, que, juntamente com o movimento corporal do colega, nomeavam o ritmo da “dança”, o estilo da “coreografia”. A percepção espacial (diziam em coro “para frente”, “para trás”, “maior”,

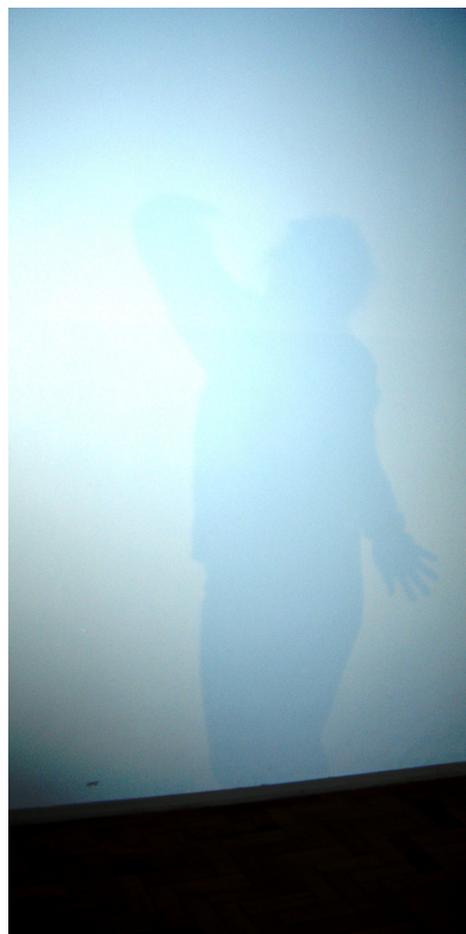


Figura 66 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

“menor”) era realizada pelos colegas do grupo, que, em círculo, permaneciam sentados, enquanto U continuava sua “apresentação” individual.

Na fenomenologia da percepção, o corpo constitui uma unidade com a consciência. “A consciência do corpo invade o corpo, a alma se espalha em todas as suas partes” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 114). Sendo o corpo a representação da consciência, “tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] tenho consciência do mundo por meio do meu corpo” (1996, p.122). Esse processo era individual, da aluna, enquanto eu permanecia somente como mediadora, questionando sobre os movimentos que aconteciam, se eram intencionais ou dirigidos, e atenta às expressões de entusiasmo e satisfação nos semblantes tanto do aluno que estava desenvolvendo a atividade quanto do grupo que interagira como “platéia”.

A participação coletiva foi estonteante e resultou numa atividade de “G” sensacional. O aluno vivenciou vários papéis enquanto se movimentava para frente e para trás, em relação à luz, fazendo com que sua sombra ficasse maior, e dava urros de urso. Quando se movimentava para frente e sua sombra ficava menor, expressava miados de gato; para o lado, fazia gestos de guerreiro. A satisfação e o prazer em desenvolver a atividade ficaram evidentes. A atitude de G no desenvolvimento da atividade foi seguida por U e por todo o grupo. No final da atividade, ao solicitar se alguém queria participar novamente, duas alunas apresentaram-se ao mesmo tempo. Foi um momento de intenso prazer, de movimento, de liberdade corporal e sensibilidade que norteou toda a atividade.

Para Merleau-Ponty, a significação expressa na conduta do outro vem encontrar em mim a legitimação de seu sentido, e vice-versa: vejo no outro um reflexo de minhas próprias possibilidades, intenções, que podem fazer parte de minha própria conduta. Isso significa que o comportamento tem uma conotação intersubjetiva, e isso desde os primórdios da intencionalidade motora, na qual a criança encontra no outro a possibilidade de parceria e troca de suas intenções. A comunicação realiza-se quando há “confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (1996, p.252). O autor afirma que só consigo compreender a intencionalidade do outro e sua atitude para



Figura 67 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

comigo porque através do meu corpo posso torná-la minha.

Como L tem dificuldade motora, na atividade da escultura da sombra da luz do retroprojeto, movimentava o corpo quase sem sair do lugar –principalmente os quadris –, mas, com o entusiasmo dos colegas em relação a sua performance, iniciou movimentos com as mãos conduzindo-as para as várias partes de seu corpo; assim, quando tocava em algum membro, eram os colegas que o nomeavam ao som da música e em coro.

A intenção de dirigir-se ao mundo a fim de conhecê-lo e apreendê-lo manifesta-se na motricidade. A motricidade possibilita que não haja separação entre o sensível e o entendimento na concepção que eu tenho do mundo. [...] Faço sinal através do mundo, faço sinal ali onde se encontra meu amigo; a distância que me separa dele, seu consentimento ou sua recusa se lêem imediatamente em meu gesto, não há uma percepção seguida de movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 159-160)

Observei que os alunos, quando desenvolveram a atividade de escultura do corpo, ficavam em silêncio, enquanto os colegas interagiam verbalmente. G e N não são de muitas palavras, por isso, pode-se compreender tal silêncio, mas seus colegas normalmente são falantes. A atividade propicia a linguagem do corpo.

É por isso, segundo Merleau-Ponty (1996), que tanto a palavra, como o silêncio têm sentido, sem, no entanto, contê-lo: o sentido sustenta a palavra por dentro, e vice-versa. O sentido irrompe por meio da palavra, projetando no silêncio articulador da linguagem o que este queria e sozinho não obtinha. Isso ocorre porque o silêncio é o fundo sobre o qual se desdobra sempre toda linguagem; ele não é seu contrário, mas seu “estofado”, o que a uma só vez incita a expressão da palavra e impede o acabamento de toda expressão.

Na atividade de modelagem do rosto em argila, no quarto encontro, foi realizado o seguinte questionamento: o nosso rosto fala? As respostas foram muitas risadas. Logo em seguida, A mostrou sua atividade pronta com satisfação: “Sou eu”. Questionei: “você é feliz ou triste?” Ele respondeu: “Feliz.” Onde está o feliz no teu rosto?” Ele olhou para mim e sorriu apontando com o dedo sua boca: “Aqui.” Perguntei; “Ah, então seu rosto fala?” Fez que “sim” com a cabeça. “E quando?” M é quem respondeu: “Quando está sorrindo”. “E quando está triste, como é?” A esta questão U expressou o triste no rosto. “E quando está bravo, como é?” Todos os



Figura 68 – Expressões corporais e faciais - 2005

alunos fizeram caretas. “E quando estão satisfeitos?” Todos sorriram. “E quando estão desanimados?” Todos fizeram beijinho. Sugeri que pegassem os espelhos e olhassem como é que o rosto fala e voltei a sugerir-lhes as mesmas expressões.

3.3.4 O corpo como espaço de aprendizagem

O corpo imóvel ou o corpo em movimento retratam uma idéia, uma representação, uma condição. A linguagem corporal é a forma que o corpo encontra para expressar suas emoções interiores. De acordo com Assmann (2001), a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo.

Nosso corpo, enquanto se move a si mesmo, quer dizer, enquanto é inseparável de uma visão de mundo e é esta mesma visão realizada, é a condição de possibilidade, não apenas da síntese geométrica, mas ainda de todas as operações expressivas e de todas as aquisições que constituem o mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 519).

Evidencia-se isso na atitude de U quando o desenho de seu corpo estava no chão. Antes de recortá-lo e contorná-lo com fio de linha, deitou-se sobre o desenho e colocou seus membros na mesma posição do desenhado, dizendo; “Este é meu”. Depois, quando da colagem do fio no contorno, perguntei-lhe sobre a cor escolhera para colar, e U respondeu: “Branco”. Questionado sobre a cor, ele respondeu: “Porque adoro banco e esse corpo é meu e coloco a cor que quero”.

Quando A se levantou para desenvolver a atividade de escultura da sombra no retroprojetor, no quinto encontro, questionei o grupo sobre se nossas pernas pensam. Novamente deram risadas. Enquanto A iniciava sua escultura de sombra, movimentava as pernas, e U disse: “A perna dele tá mexendo e, agora, os braços, parece um urso”. N disse: “Tarzan”. Os colegas nomeavam a figura de acordo com sua imaginação. Então M disse: “Tem de pensar antes de mexer”. Então



Figura 69 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 70 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

ressalto a importância de refletir sobre as nossas ações, de mexer as pernas, os braços, os quadris e que era necessário pensar nas atitudes que iríamos tomar.

A experiência do corpo em movimento ajuda-nos a compreender o sentido da alteridade, a relação do ser consigo mesmo, com o outro e com o próprio mundo. A expressão “sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 208) deixa claro o encontro entre o sujeito e o corpo. Para o autor, o modo de apreensão do sentido da fala do outro é o mesmo que o do gesto corporal: eu os compreendo na medida em que os assumo como podendo fazer parte do meu próprio comportamento. Em outras palavras, “se é por meu corpo que compreendo o outro, se é pelo dele que ele compreende a mim, cada um de nós tem no próprio corpo um saber daquilo que se exprime por meio do corpo de outrem”(MÜLLER, 2001, p. 300).



Figura 71 – Atividades artísticas de alunos, 2005

Para Merleau-Ponty (1996), o olhar fenomenológico faz-se pelo corpo, num entrelaçamento de sentidos, percepções e consciência. Nesse sentido, o olhar não apenas vê, mas olha, toca, sente, compreende o mundo e, principalmente, o que é no mundo. Na concepção do autor, o olho é o corpo, e este o é na medida em que o corpo é o próprio ponto de vista sobre o mundo.

Ver um objeto é ou possuí-lo à margem do campo visual e poder fixá-lo, ou então corresponder efetivamente a essa solicitação, fixando-o. Quando eu o fixo, ancore-me nele, mas esta “parada” do olhar é apenas uma modalidade de seu movimento: contínuo no interior de um objeto a exploração que, há pouco, sobrevoava-os a todos, com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto. (MERLEAU-PONTY, 1996, p.104).

Experienciar, perceber, olhar o objeto é entranhar-se nele, é incorporar o objeto e fazer parte dele. Quando na atividade de vestimenta do desenho do corpo oportunizei aos alunos a escolha da cor, da textura e do tipo de vestimenta, as meninas escolheram bermuda e blusa; os meninos, calça e camisa. Fica evidente, assim, a existência de vestimenta predeterminada socialmente para os sexos feminino e masculino. As meninas demonstraram maior habilidade na atividade; os meninos diziam que não sabiam costurar, mesmo que soubessem que não era costurado, mas, sim, colado, com a cola feita por eles mesmos. Mesmo assim, demonstravam no conceito de roupas costuradas um tipo para menina e outro modelo para meninos. N disse

que vestiria no seu desenho “Caça e camisa”.

A, M, R e J ajudavam L na realização do recorte e da escultura de seu corpo com o seguinte diálogo: “Isto, segura aqui – a mão - olha a mão. Aqui também (o braço no desenho), vamo, tá quase no fim, segura a mãozinha dela coitada. Aí, aí, aí,”. Fala como se estivesse falando da mão da L, não do arame desenhando o corpo dela, porém é visível a representação do corpo desenhado da vida da colega: “Vamo, vamo, Malene, tá quase terminando: Malene, olha a L (apontando o desenho da colega e não a colega)”. Então L colocou a escultura de seu corpo recortado a sua frente com semblante de felicidade e disse: “Ó, Malene, é eu.”

Começa aí, portanto, nesse corpo-a-corpo, a aventura do saber e do conhecer humano, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousa todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que se mostre. (DUARTE JR. 2001, p.12)

Como quase todos haviam terminado sua escultura, observando esta atitude, fizeram o mesmo. Era um ambiente de prazer, de (re)conhecimento de si mesmos através de materiais artístico. Era um momento que desejavam que permanecesse. U disse: “Tira uma foto,



Figura 72 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



Figura 73 – Atividades artísticas dos alunos - 2005



profe, este sou eu”. Enquanto eu dizia “maravilhoso trabalho”, tirei a foto. Por isso, “nosso corpo e toda a sensibilidade que ele carrega, consiste na fonte de primeira significação que vamos emprestando ao mundo ao longo da vida”. (DUARTE JR. 2001, p130). Essas reflexões podem contribuir com a educação para o reconhecimento da linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento, um conhecimento pautado numa lógica sensível, que emerge do corpo e é revelado no movimento, que é gesto, linguagem do corpo, em sua polissemia biocultural e histórica.

Figura 74 – Atividades artísticas dos alunos - 2005

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do aluno especial, no que se refere às práticas, atravessou, em várias

culturas, diversas fases. Praticou-se a exclusão social de pessoas, por causa de condições sociais, por não parecer pertencer à maioria da população, sendo considerados fora dos padrões “normais”. Posteriormente, desenvolveu-se o atendimento segregado dentro de instituições específicas e em seguida, estruturou-se a prática da integração social. Nos últimos anos adotou-se a filosofia da inclusão social para alterar comportamentos de alguns segmentos da sociedade em relação à educação.

Com base nas experiências vividas e nas teorias dos autores pesquisados, com os quais dialogamos, percebemos a importância da valorização do ser humano tanto na autonomia do corpo quanto na sua dependência com o meio, a cultura e a sociedade em que vive. A educação do sensível surge como possibilidade de conhecimento e autoconhecimento, contribuindo para um conhecimento pautado numa lógica sensível, que emerge a partir do corpo, dos sentidos e sensações, do sensível, sendo revelada no movimento, na expressão e na linguagem do corpo. O sensível aqui exposto baseia-se na concepção fenomenológica advinda da interação entre sujeito e objeto do conhecimento e manifestando-se nos processos corporais onde ocorre a percepção.

Pensar uma nova proposta de educação baseada no sensível na escola, em particular, é, inicialmente, compreender novos jeitos de ensinar e aprender. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, cantar, jogar são produções do humano, que é corpo e mente. O desafio está em considerar o corpo e a sensibilidade humana não somente como instrumentos para as aulas de educação física e artes, mas para todas as mais diferentes disciplinas. O desafio é presente e urgente, como diz Duarte Junior, em rever as práticas educativas numa perspectiva de conduta ética como possibilidade de intervenção, contribuindo para a autonomia do aluno e configurando novas formas de ser, de viver e conviver em sociedade.

O primeiro espaço de inclusão da pessoa com deficiência, é a família; o segundo espaço acontece na educação especial como forma de inclusão social, visto que quando inseridos na educação especial desenvolvem habilidades, potencialidades e competências sensíveis e perceptivas. O terceiro é o da escola da rede do ensino regular I, onde professor, aluno e direção caminham para o mesmo objetivo. Em relação à escola especial, compreendemos que deve ser vista como parte de um processo histórico e consequência de quinhentos anos de segregação. Pensamos que é somente uma questão de tempo para que se torne natural estarem no mesmo ambiente, alunos com e sem deficiência, e o professor como um mediador na troca de informações sobre os saberes mais diversos.

Não queremos discutir aqui a viabilidade ou não dos procedimentos curriculares e administrativos das escolas especiais, mas, sim, garantir direitos já em lei, da defesa e valorização humana, revendo ações e concepções para a melhoria da educação da pessoa com deficiência por parte dos profissionais da educação.

A proposta que ora apresentamos contribui para a ampliação da formação de professores e das oportunidades de participação efetiva das pessoas com deficiência nos mais diversos segmentos da sociedade; é uma proposta educativa para eliminar práticas segregativas e discriminatórias, uma proposta baseada em valores estéticos, que são a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o relacionamento humano, a admiração, o cuidado, o respeito às diferenças. Essa nova perspectiva atualmente aceita entende o aluno como um ser integral. Os profissionais, a escola, os amigos, a comunidade como um todo são potenciais colaboradores para o aprimoramento individual do aluno, de modo a desenvolver neles capacidades e habilidades que anteriormente não lhes eram permitidas pelo diagnóstico médico de “incapaz”.

A educação tem como desafio a complexidade inerente à formação da pessoa, seja deficiente ou não, em escolas do ensino regular ou especial; são as pessoas presentes no processo. É necessário ter uma concepção de que aprender e ensinar a lidar com as diferenças é missão das instituições formadoras de identidade da pessoa humana, como a família, a escola, a Igreja, o que influencia na maneira de se relacionar com seus pares.

Percebemos que pessoas deficientes necessitam de mais informações, oportunidades e experiências para a construção de sua autonomia, auto-estima e autoconfiança. Essas experiências podem propiciar uma relação da realidade sentida, vivenciada, composta por estímulos sensitivos, e contribuir para o processo educativo, que é o propósito desta investigação. Para que, efetivamente, as escolas especiais quebrem o paradigma de locais de prisão e segregação de pessoas com deficiências, a educação do sensível surge como uma proposta de valorização e respeito, enfatizando a sensibilidade, o respeito e o cuidado como eixos centrais do processo educativo sem ser assistencialista.

Reconhecemos que o percurso é lento e não serão poucos encontros que darão conta dessa necessidade. Entretanto, apresentamos espaço para ampliar essa proposta de educação do sensível como educação estética, iniciada nesta pesquisa, mas que poderá encontrar novos rumos, quando os educadores puderem despertar e aprimorar a sensibilidade. É imprescindível que nós, educadores, e todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino

sejamos responsáveis pela formação pessoal e profissional, participando de cursos de atualização, envolvendo-nos com temas sobre ética, valores e princípios, ampliando a abrangência dessa proposta e, por que não, envolvendo a equipe administrativa das instituições, para que possam, talvez, reconhecer as implicações da sensibilidade para a educação no país.

A educação escolar deveria voltar-se para uma educação para a vida, como o educar para a sensibilidade, para a bondade e para a solidariedade; desenvolver a capacidade humana de enternecer-se e contentar-se com o outro e, então, utilizar o conhecimento e a liberdade para limitar e prevenir a sua dor. Isso significa subordinar os conteúdos e competências, a ciência e a técnica, para a ética e a sensibilidade de voltar-se para o outro, mesmo que se tenha de colocar em questão conceitos construídos, pois se gera o próprio bem.

Enfim, se aprender significa a pessoa humana ter consciência de que é humana, situar-se no tempo e no espaço, refletindo sobre si, compreendendo os fatos e o meio no qual pertence, refletir sobre este meio e expressá-lo nas mais diferentes linguagens, conclui-se nesta pesquisa que a pessoa com deficiência mental tem inúmeras possibilidades de aprender, de vivenciar, de sentir e elaborar conceitos construídos historicamente pela humanidade, de acordo com as possibilidades e habilidades que lhe forem oportunizadas.

Na contemporaneidade não podemos mais conceber a visão dual corpo e mente do aluno. O corpo não pode mais ser considerado um acessório para o desenvolvimento da aprendizagem, mas parte integrante que se comunica e expressa sentimentos, desejos e criatividade.

Pensamos que não é a pessoa que nasceu com síndrome de Down que necessita ser preparada para ser recebida na escola de ensino regular; é sim a escola que precisa se preparar para recebê-las. A educação da pessoa com síndrome de Down será beneficiada numa escola que leve em conta suas necessidades especiais. O professor precisa estar informado para respeitar o ritmo de desenvolvimento do aluno com deficiência e adaptar as atividades escolares de acordo com as suas dificuldades. O papel do professor é muito importante, pois lhe cabe promover as ações para incluir a criança deficiente nos espaços de aprendizagem. Salientamos também a importância de se possibilitar ao aluno com deficiência mental uma vivência sensível com o objetivo de desenvolver todo seu potencial criativo e para que compreenda a importância de sua inserção na sociedade; também a importância das atividades artísticas envolvidas numa proposta multidisciplinar como possibilidade de percepção de si e

do mundo, de compreensão dos fatos, vivenciados na dança, na música, na escultura, na pintura, com sentidos e significados importantes no processo de aprendizagem.

Acreditamos no diálogo entre expressividade, corporeidade, estética e práticas pedagógicas como possibilidade de oferecer subsídios teóricos para o processo educativo na escola, na busca de contribuir para a construção de uma educação do sensível que considere o corpo, a mente e o vivido como elementos de uma expressão não verbal indispensável ao ensino.

Em virtude da complexidade do tema, dos vários questionamentos que surgiram a partir deste trabalho, não é possível realizar uma idéia conclusiva, mas, sim, abre-se espaço para se construírem alternativas para melhorar a educação nas escolas especiais. Sugerimos estudos baseado em autores críticos e teóricos mencionados neste trabalho para a superação de metodologias que ainda estão presentes nas práticas de muitos professores que atuam nas escolas especiais.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática, 3 ed. Piracicaba-SP, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALENCAR, Eunice M.L.S. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 4. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

_____. **O processo da criatividade**. São Paulo: Makron books, 2000.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 16, 2004.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani C.A. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, DF: Corde, 1994.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

BALLONE GJ - Percepção - In. PsiqWeb, Disponível em:
<http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html>. Acesso em: jan.2007.

_____. Sensopercepção - In. PsiqWeb, Disponível em
<<http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html>> Acesso em: jan.2007

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Arte como cultura e expressão. Belo Horizonte : Editora com Arte, 1998.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Fundamentos da educação especial**. Federação Nacional das Apaes. Brasília: FNAP, 1993. (Coleção Educação especial, 1).

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**:

livro1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994a.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** /MEC/SEESP. Carvalho, Erenice Natalia Soares (org). Brasília: a Secretaria, 1994b.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de atenção à Pessoa Portadora de deficiência.** Informações sobre a síndrome de Down: destinada a pais. Brasília, SEESP, Ministério da Saúde, 1994c.

_____. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Brasília: Corde, 1994d.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes, 5)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial – Deficiência mental – MEC - Programa de capacitação de recursos do ensino fundamental – Serie atualidades pedagógicas, vol. 3. Setor de Educação e Divulgação - SEEDM, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais.** : Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Vol 6, Artes.Brásilia: MEC/SEF. 1997b.

_____. **Plano Nacional de Educação** –Brásilia. II Congresso Nacional de Educação (1997). Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte.Ferraro, substitutivo ao Projeto de Lei No. 4.173, de 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Política nacional de educação especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n. 3956/2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.SEESP. **Programa Educação Inclusiva:** Direito a diversidade, Brasília, 2005. SEESP.MEC.GOV.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico:** a abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre:Mediação, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** 3.ed.São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

BLANCHARD, Ken. **O coração de um líder:** reflexões sobre a arte de influenciar pessoas. Campinas: United Press, 1998.

BUCKLEY, Suzan . **Novas abordagens na educação de downs.** In:destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. 1997. Disponível em:
<<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>>
<http://www.ecof.org.br/eventos/dest.htm>. Acesso em 02.11.2006

CARVALHO, M.M. I. et al. **A arte cura?** Recursos artísticos em psicoterapia. São Paulo: PSYII, 1995.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares(Org). **Deficiência mental** Org. MEC/SEESP. Brasília: SEESP, 1994 . 1997.

CASSORLA, R.M.S. Notas sobre o mito e a criatividade: Uma visão psicanalítica. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE – CRIATIVIDADE, PARA QUÊ? São Paulo: Unesp, 1998.199p.42-45. **Anais**. São Paulo, 1998.

CID 10 - CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID- 10; **Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Coord. Organização Mundial da Saúde. Tradução de Dorigal Caetano. V – (F 70-79). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHARLOT, A diversidade na escola: possibilidades e limites. Porto Alegre: Artes Médicas. Conversa em torno da diversidade. **Pátio**, ano V, n.20, fev./abr. 2002.

COLL, César. **Necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. I, II e III.

CONGRESSO Mundial de Síndrome de Down . Novas Abordagens na Educação de Downs.Destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. **Conferência Médica Internacional Sobre Síndrome de Down realizada em Barcelona 1997**
<<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>>
<http://www.ecof.org.br/eventos/dest.htm>. Acesso em 02.11.2006

HODAPP, Robert. Novas Abordagens na Educação de Downs.Destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. Disponível em
<<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>>. Acesso em: 11.2006

BUCKLEY, Suzan. . Novas Abordagens na Educação de Downs.Destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. Disponível em
<<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>>. Acesso em: 11.2006

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educar pela pesquisa**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2003.

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Definido pela Associação Americana de Psiquiatria. DSM-I (1952); DSM-II (1968); DSM-III (1974); DSM-III R (1983); DSM-IV (1992).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Brasília: Corde, 1997. Tradução: Edilson Alkimim da Cunha. 2 ed. Brasília: Corde, 1997.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

____. **Fundamentos estéticos da educação.** 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

EAGLETON, T. **A Ideologia de estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERRY, L. **Homo aestheticus:** a invenção do gosto na era democrática. São Paulo: Ensaio, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Miniaurelio século XXI escolar,** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, I.n **Caminhos do aprender** - Uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental. Brasília: Corde, 1993.

FIALHO, Francisco. **Introdução às ciências da cognição.** Florianópolis: Insular, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENNARI, Mario **La educación estética:** arte y literatura. Barcelona: Paidós, 1997.

GUIMARÃES, Márcia. **História da educação especial no Brasil.** Curitiba: IBPEX, 2003.

Houaiss, “Dicionário da língua portuguesa”. Disponível em:
<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=criatividade&styp=k>.

Houaiss, “Dicionário da língua portuguesa”; Disponível em:
<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=intelig%EAncia&styp=k>

HODAPP, Robert. Novas Abordagens na Educação de Downs. In: destaques do VI Congresso Mundial de Síndrome de Down. 1997. <<http://www.ecof.org.br/destaques/down/eventos.htm>>
<http://www.ecof.org.br/eventos/dest.htm>. Acesso em 02.11.2006

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. Pós-modernidade e educação. **Diálogo Educacional**, v.2, n.4, p.285-289, jul./dez.2001.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.

KIRK, Samuel e Gallagher. **A educação da criança excepcional.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Curitiba: Facinter, 2003.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução Ed. da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

_____. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEFÈVRE, Beatriz Helena. **Mongolismo, orientações para famílias**. São Paulo: Almed, 1981.

LEONARD, George. **Educação e êxtase**. São Paulo: Summus, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCHESI, Álvaro. Processos cognitivos Básicos na primeira Infância. In COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**, Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1

MARQUES, Eunofre. **Sensopercepção**. In PsiqWeb, Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/cursos/percep.html> revisto. 2003. Acesso em: jan. 2007.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. Palestra proferida no dia 05/05/1993, no Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional, promovido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (SC). **Vivência**, n. 13, 1993.

_____. **Educação escolar: Comum ou Especial?** **Vivência**, n. 13, 1993.

_____. Integração da pessoa portadora de deficiência no contexto educacional, **Vivência**, FCEE, n. 13, 1993 e **Insight Psicoterapia**, n. 40, Ano 4, 1994.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental**: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget. Tese. Unicamp: Campinas, 1991.

_____. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - **DSM-IV-TR** / Miguel R. Jorge (Coord.). Tradução Claudia Dornelles 4. ed., rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARIO, Marcus Alberto de. **Inteligência emocional e pedagogia da sensibilidade**. A educação dos sentimentos para formação do homem. Texto criado pela equipe pedagógica do

IBEM: disponível em: <<http://www.educacaomoral.hpg.ig.com.br/pensa/pensa>> 20 ago.2005. Acesso em: 29 jul. 2006

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG,1998.

____. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001a.

____. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 2001b.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artemed, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELLO, Guiomar N.de Parecer CEB n. 15 de 1º de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MÜLLER, Marcos José. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

MUSTACCHI, Z. & ROZONE, G. **Síndrome de Down**: aspectos clínicos e odontológicos. 2 ed. São Paulo: CID Editora. 1997.

MUSTACCHI, Zan; PERES, Sérgio. **Genética baseada em evidências**: síndromes e heranças. São Paulo: CID, 2000.

ORMEZZANO, Graciela. **Imaginário e educação**: entre o homo symbolicum e o homo estheticus 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ORMEZZANO, Graciela; TORRES; Maria Cecília. **Máscaras e melodias**: duas visões em arte e educação. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID- IX **Revisão da classificação internacional de doenças**. Porto Alegre: Sagra, 1976.

____. CID- X **Revisão da classificação internacional de doenças**. Porto Alegre: Sagra, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PALÁCIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. In: **Cadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 51, ano V, mar, 1979.

PAN, Mirian. **Abordagens, características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho na área de deficiência mental**. Curitiba: IBPEX, 2004.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

Projeto Down. **A síndrome de Down passada a limpo.** São Paulo, 1995.

ROSS, Paulo. **Fundamentos legais e filosóficos da inclusão na educação especial.** Curitiba: IBPEX, 2003.

Projeto Down; **A síndrome de down passada a limpo.** São Paulo: Projeto Down, 1995.

PUESCHEL, S. M. et al. **Síndrome de Down.** Campinas: Papyrus, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência.** Vida Independente; história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional da Habilitação**, ano 5, n.24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et alli. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Art Med, 2001.

_____. A diversidade na escola: possibilidades e limites. Porto Alegre: Artes Médicas. Conversa em torno da diversidade. **Pátio**, ano V, n.20, Fev./Abr. 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **A percepção: uma teoria semiótica.** São Paulo: Experimento, 1993.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular. Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: Cogen, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Fundação Catarinense de Educação especial. **Plano Estadual de Educação 2001-2010.** Florianópolis, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação especial. **Política de Educação Especial. Versão preliminar.** Florianópolis, 2005.

SANTOS, R dos. **Saber e compromisso: Florestan Fernandes e a escola pública.** Universidade de Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

SCHWARTZMAN, José Salomão & colaboradores. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, Mackenzie, 1999.

STRATFORD, Brian. **Crescendo com a síndrome de Down.** Brasília: Corde, 1997.

TERSARIOL, Alpheu. **Pequeno dicionário escolar da língua portuguesa.** 2 ed. Erechim: Edelbra, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. A diversidade na escola: possibilidades e limites. Porto Alegre: Artes Médicas. Conversa em torno da diversidade. **Pátio**, ano V, n.20, Fev./Abr., 2002.

TORRANCE, E. P. **Criatividade**: medidas, testes e avaliações. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TILLEY, Pauline. **A arte na educação especial**. Peru: Ceac, 1991.

TROJAN, R. M. **O Trabalho como categoria fundante da necessidade estética**: reconstruindo a função educativa da arte. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

TELFORD, Charles W. SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

UNESCO. Leis, decretos, etc. Resolução 48/96. **Declaração de Salamanca**, 1994. Procedimentos e padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Salamanca, Espanha: 1994.

VASCONCELOS. C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, C.S. Metodologia dialética em sala de aula. **AEC**, ano 21, n: 83f, abr./jun., 1992.

VIANNA, Heraldo Marelinn. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILAS-BOAS, Magda. **Relaxamento com crianças**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Tomo cinco. El defecto y la compensación. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo Y Educación. 1995. (Artigo escrito em 1924 para o II Congresso de proteção jurídico-social aos menores de idade e publicado em 1927).

WECHSLER, S/M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas/SP: Editorial Psy. 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE OBSERVAÇÃO

Relação entre aceitação da atividade proposta e resultado final obtido;

Tipo de atividades em que os alunos conseguem se expressar melhor;

Características básicas das atividades de que os alunos mais gostam;

Preferência dos alunos pelas diversas formas de expressão;

Atitudes do professor que estimulem ou inibam a expressão dos alunos;

Fatores pedagógicos que propiciam ou dificultam a expressividade dos alunos, tais como atitude dos colegas, dificuldade em uma das formas de expressão.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

A Diretora da Escola Especial Viane – APAE de São José do Cedro.

Carmen Gisela Spézia.

Estamos solicitando a sua autorização para uma pesquisa que está sendo realizada

por minha pessoa, Marilene Carmen Binotto, mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, a respeito da autonomia e da percepção dos sentidos, numa proposta de oficina com atividades artísticas, por meio de atividades de percepção dos sentidos, modelagem com argila, discussão, pintura, sendo que as informações obtidas permitirão compreender os significados desta proposta para os alunos. Para quaisquer dúvidas, esclarecimentos e informações, contato com a pesquisadora Marilene Binotto pelo telefone 0xx(49)9978-9437 e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unoesc pelo telefone 0xx(49) 3551-2012.

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento do projeto REPENSANDO O PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN, realizado pela mestranda Profa. Marilene Carmen Binotto, da Unoesc de Joaçaba, autorizo sua execução.

São José do Cedro, 06 de setembro de 2005.

Carmen Gisela Spézia

Diretora da Escola Especial Viviane

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Senhor(a): _____
Pai/Mãe do aluno

Eu, **MARILENE CARMEN BINOTTO**, professora, CPF. 422.770.789-72, RG.13/R 990.040, SSP, estabelecido(a) na Rua Duque de Caxias, nº 728, CEP 89.900.000, na cidade de São Miguel do Oeste, cujo telefone de contato é (049)99799437, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é **As necessidades educativas na educação dos alunos com SÍNDROME DE DOWN**.

O objetivo deste estudo é de relatar as atividades pedagógicas do(a) seu(sua) filho(a) propostas nesta pesquisa, incluindo os fatos acontecidos durante a aula, e expor as fotos no relato das atividades realizadas de seu(sua) filho(a). A participação do(a) seu (sua) filho(a) nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco ou desconforto, pois mantereí contato com ele(a).

A participação do(a) seu(sua) filho(a) não trará qualquer benefício direto; mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito da sua identidade e autonomia, que poderá

beneficiar seus relacionamentos com colegas, familiares e com a comunidade, ou, então, somente no final do estudo poderemos concluir sobre a presença de algum benefício.

Informo que o Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Você poderá, caso sinta necessidade, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, no seguinte endereço: Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra – Joaçaba – SC, ou pelo telefone 49-35512012. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem qualquer prejuízo punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com professores, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à participação do(a) seu(sua) filho(a). Se existir qualquer despesa adicional, será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação do(a) seu(sua) filho(a).

Este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com o Sr.(a) e outra, arquivada com os pesquisadores responsáveis. Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO COM DEFICIENTE MENTAL . Eu discuti o assunto com familiares e responsáveis sobre a minha decisão em permitir a participação de meu(minha) filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que a participação do(a) meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em permitir a participação do(a) meu(minha) filho(a) deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

APÊNDICE D - PROPOSTA DE TRABALHO EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. PROFESSORA: Marilene Carmen Binotto

1.2. ESTABELECIMENTO: Escola especial Viviane – São José do Cedro – SC

1.3. MUNICÍPIO: São José do Cedro – SC

1.4. E-MAIL: marilenebinotto@ibest.com.br

1.5. DISCIPLINA: Proposta de trabalho mestrado em educação – Joaçaba - SC

1.6. CONTEÚDO: Experienciação didáticas pelos sentidos e suas significações perceptivas.

1.7. PÚBLICO : Alunos com síndrome de Down do Ensino Fundamental e Oficinas.

1.8. CARGA HORÁRIA: 10 encontros de 3h/a

2 TEMA: Auto-conhecimento - Percepção dos sentidos

3 OBJETIVO GERAL:

Realizar vivências artísticas e psicoeducativas que possibilitem o desenvolvimento do sensível, afetivo e cognitivo dos alunos da Apae de São Jose do Cedro, SC. Atividades sensitivas possibilitam o resgate da autoconfiança, auto-estima e auto-conhecimento. Em nossa vida existe primordialmente um sentido no sentido ou seja: tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos é captada de maneira sensível pelo corpo que já carrega em si uma organização, um significado, um sentido. As diferentes experiências corporais e sensitivas contribuem para o processo de inclusão da pessoa especial e da sua autonomia.

4 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com esta proposta, os alunos terão a oportunidade de:

- Entrar em contato com várias texturas (tintas, argila, papel, fitas, cola);
- Utilizar diversas linguagens expressivas para o reconhecimento de si mesmo e do outro;
- Ler e escrever, dialogar sobre os conteúdos apresentados;
- Explorar através de atividades sensoriais a sua própria existência sensível, corporal e mental, sua identidade;
- Relacionar o objeto de estudo com sua realidade corporal e emocional;
- Evidenciar o rosto e o corpo como elementos importantes das experiências sensitivas e cognitivas para a construção do autoconhecimento;
- Utilizar as diferentes linguagens de comunicação;
- Perceber semelhanças e diferenças de entendimento sobre o mesmo objeto de estudo;
- Compreender o conceito de identidade;
- Saber de si e do outro; Relacionar objetos de estudo com significados pessoais e coletivos.

5 - RECURSOS METODOLÓGICOS

- Cartolina, lápis de cor, tinta guache, cola, tesoura, cremes colorido, fio de aço, barbante, perfume, sal, açúcar, revistas, papel ofício A4, aparelho de som, CDs, instrumentos musicais;

- Organização da sala: iniciar em círculo para diálogos e relaxamento. Colchonetes para interiorização.

6 – DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADES

Para que a proposta se realize da melhor forma possível, é preciso providenciar os materiais necessários antecipadamente, sempre que possível em parceria com o aluno. Para cada tipo de atividade exige uma determinada organização:

- Individual;
- Em dupla;
- Em grupo;

1º Proposta

OBJETIVO

- Proporcionar aos participantes do processo um momento de sensibilização, visando desenvolver a capacidade sensitivo-perceptiva de cada um.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exercícios de relaxamento e sensibilização;
- Técnica de respiração;
- Sensibilização em relação a sua própria identidade. Eu, eu comigo mesmo e eu com o outro.

ATIVIDADES

- Exposição da proposta de trabalho;
- Apresentação de si e/ou do colega (todos os encontros);
- Exercícios de relaxamento através da técnica da respiração e sensibilização(todos encontros);
- Estimular a auto-estima, a autoconfiança de cada um, através da exploração das características do rosto num espelho;
- Pintura com lápis de cor do rosto enfatizando sua importância como objeto de significação, existência;
- Socialização das atividades e avaliação da proposta (todos encontros).

METODOLOGIA

- Deitado, realizar três respirações profundas. De olhos fechados, pensar e sentir a própria respiração e sentir-se tranquilo. Acompanhar a respiração dos participantes até que se perceba que estão cada vez mais tranquilos e conscientes, ouvindo a própria respiração. Perceber os movimentos e sons produzidos pela respiração. Através da imaginação, passear por todo seu corpo, imaginar seus pés, pernas, tronco, braços e cabeça, como são e a partir disso, incentivar para que se imaginem bem pequeno, mais pequeno, pequeno cada vez menor até sentir-se pequenino como uma sementinha. Ver-se como início de vida, cheio de vida paz harmonia e tranquilidade, com saúde, muita saúde. Sentado em círculo, de modo que os presentes possam se olhar, realizar a apresentação de si. Dizer seu nome. Mesmo que todos os presentes saibam e se conhecem. O objetivo é que o participante sinta-se presente neste lugar, nesta hora. Quem eu sou? Dizer o que sabe sobre si. Ou dizer o que mais gosta. Falar sobre a experiência. (fazer gestos, sorrir) de sentir a própria respiração, dos batimentos do coração e da imaginação de se sentir uma sementinha com possibilidade de crescer e se desenvolver. De ser um ser vivo e de continuar existindo, se desenvolvendo. ; A seguir, sentados ao redor da mesma mesa de trabalho, solicitar que cada participante desenhe seu rosto com lápis de cor em uma folha de ofício A4, na cor que escolher e ocupar o espaço que quiser na folha; No final dos trabalhos, dialogar sobre o seu próprio desenho, falar sobre seus olhos, nariz, cabelo, orelhas, qual a parte que mais gosta.

2º Proposta

OBJETIVO

- Estimular a auto-estima e a autoconfiança através da explorar a percepção visual, por meio de exercícios da forma, da cor e da textura do rosto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar exercício de percepção visual, por meio da análise das formas, da cor e da textura do rosto;
- Memórias do próprio rosto;

- Estímulo à percepção visual/sensitiva dos participantes por uso de espelho;
- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;

ATIVIDADES

- Análise visual das formas do rosto. Estimulo à auto-estima e à autoconfiança de cada um, pela exploração das características do seu rosto com espelho;
- Atividade plástica. Recorte e colagem de papéis coloridos formando o seu rosto;
- Pintura em tinta guache do rosto na placa branca pintada anteriormente;
- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas;
- Realizar exercício de recortar papel e colar desenhando o próprio rosto;
- Atividade plástica: desenho de observação do rosto;

METODOLOGIA

- Realizar exercício de relaxamento corporal e emocional; Cada participante receberá um espelho e individualmente falarão o próprio nome, olhando-se no espelho; Novamente os participantes farão exercício de observação do próprio rosto em um espelho, observar textura, forma, cor. Observar algo diferente que não havia percebido no dia anterior. Em seguida, os participantes irão recortar papéis coloridos que serão oferecidos na mesa de trabalho separando-os por cor; Receberão uma folha de ofício com uma linha em oval desenhado; Em seguida, por sugestão da prof. será feita a atividade de colagem dos papéis coloridos recortados desenhando o próprio rosto; No final, os participantes que quiserem falar sobre o seu rosto recortado e colado no papel, o porque foi realizado dessa forma; Depois do diálogo, cada participante irá receber uma placa de caixa de papelão, onde irá passar com pincel uma base de tinta plástica – PVA branca, para realização do desenho do rosto na próxima aula.

3º Proposta

OBJETIVO

- Vivenciar a percepção dos sentidos do tato, visual, do olfato e auditivo, explorando atividades sensitivas no rosto por meio da tinta e do desenho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Memórias do próprio rosto.

- Estímulo à percepção visual/sensitiva dos participantes por uso de espelho e de tinta no rosto.
- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência.

ATIVIDADES

- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas;
- Pintura em tinta guache do rosto na placa branca pintada anteriormente;
- Análise visual das formas do rosto;
- Atividade plástica: observação do rosto e pintura com tinta guache;
- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas.

METODOLOGIA

- Realizar o exercício de relaxamento; Em seguida cada participante receberá um espelho; Ao som de uma música clássica, propor que cada um toque o seu rosto, reconhecendo as formas e a textura da pele. Após cada um fará a análise visual olhando-se no espelho, (como eu sou?) reconhecendo suas características: cor dos olhos, cor do cabelo, cor da pele, forma do nariz, da boca e do rosto; Dizer o nome da pessoa que está vendo no espelho. Dizer seu nome e uma característica pessoal; em seguida, desenhar o rosto com lápis na placa pintada no dia anterior. A seguir, proporcionar tinta guache nas cores vermelha, azul e amarelo para que escolham individualmente a uma para colorir o seu rosto; Em seguida relato da experiência, o porque da cor que escolheu pintar. Enquanto fala sobre o desenho de seu rosto, colocá-lo exposto para que seus colegas possam ver o trabalho realizado.

4ª Proposta

OBJETIVO

- Proporcionar atividades sensoriais que possibilitem exercitar a sensibilização, a capacidade de reconhecer a si mesmo e ao outro por meio da modelagem em argila.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas.

- Exercícios de sensibilização em relação aos elementos terra, água, fogo e ar;
- Exploração do barro como elemento importante da própria existência;
- Exploração da textura, da temperatura, das sensações, do cheiro e do sabor da argila;
- Realização de exercícios tridimensionais a partir da modelagem do rosto;
- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;

ATIVIDADES

- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas.
- Exercícios de relaxamento; exercícios de terra, água, fogo e ar;
- Propor atividade que possibilite exercitar a capacidade sensorial e visual por meio da modelagem em argila;
- Proporcionar exercícios tridimensionais a partir da modelagem do rosto;- Memórias do próprio rosto;
- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;
- Realizar atividade de preparação dos suportes para a atividade;
- Preparação de suportes para modelagem do rosto;
- Relatos das vivências;

METODOLOGIA

- Iniciar a atividade com o exercício de relaxamento e técnica de respiração; Em seguida, sentados em círculo no chão, solicitar que de olhos fechados toquem a argila, que será colocada no centro do círculo forrado com papelão para que explorem a textura, a temperatura, as sensações, o cheiro e o sabor;A seguir, solicitar que cada participante coloque argila em uma bandeja descartável e modelar as formas ao seu próprio rosto; Para finalizar, mostrando seu trabalho para colegas, cada um fará o relato da experiência vivenciada;

5º Proposta

OBJETIVO

- Proporcionar que os participantes do processo exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Socialização e avaliação das atividades e registro das falas.

- Propor atividades de desenho do corpo;
- Preparação de

ATIVIDADES

- Exercício da percepção e memórias do corpo através de movimentos da dança;
- Exercícios de relaxamento; alongamento e expressão corporal;
- Exploração do corpo por meio da dança, do corpo como objeto de significação;
- Preparação de suportes para desenho da projeção das formas do corpo;
- Preparação de suportes para modelagem das formas do rosto;
- Relatos das vivências e socialização da proposta;

METODOLOGIA

- Realizar atividade de preparação dos suportes para a atividade;
- Realizar exercício de relaxamento corporal e emocional; Após a recepção com o auxílio do retroprojeter, e ao som da música, questionar a respeito da forma que o corpo tem, que movimentos ele proporciona; Os diferentes tamanho Após com auxílio do retroprojeter, explicar a proposta referente à escultura viva.proporcionar momentos, primeiro individualmente, em seguida a dupla, colocam-se na luz do retro projetor formando sombra na parede. Permitir momentos de exploração da própria sombra; Em seguida, uma dupla de cada vez, permanece encostada a parede, enquanto um segura um pedaço de papel pardo cortado previamente maior que o tamanho do participante, o outro, com o auxílio de uma caneta tinta desenha a sombra do companheiro refletida sobre o papel. Enquanto um faz a escultura o outro desenha a forma no papel pardo. Depois se inverte os papéis; Para finalizar, coloca-se o nome na escultura mostrando seu trabalho para colegas, cada um fará o relato da experiência vivenciada; sobre o tamanho e as partes do corpo desenhado. Dizer o seu nome, o nome do colega que desenhou seu corpo, o nome do colega que você desenhou.

6ª Proposta

OBJETIVO

- Estimular por meio da modelagem com arame a motricidade e o reconhecimento das formas do próprio corpo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar atividade de preparação dos suportes para a atividade;
- Memórias do corpo. O corpo como objeto de significação;
- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo;
- Propor atividade de contorno do desenho do corpo com fio de aço;

ATIVIDADES

- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;
- Possibilitar atividades de dança e música com instrumentos musicais, visando estimular a capacidade auditiva dos envolvidos no processo;
- Experienciação de memórias musicais e auditivas;
- Exercício da percepção e memórias do corpo através de movimentos da dança;
- Percepção do desenho do corpo e modelagem das formas desenhadas;
- Atividade plástica com fios de aço;
- Relatos das vivências;

METODOLOGIA

- Exercício de relaxamento corporal e emocional; Em seguida, sentados em círculo no chão, dialogar sobre a importância do corpo; A importância da cabeça e dos órgãos dos sentidos; O que temos na cabeça. Questionamentos a respeito de quais as possibilidades da cabeça viver sem o corpo; Com o auxílio do desenho do corpo realizado na sombra do retroprojetor, cada participante irá moldar as formas desenhadas com o arame; De maneira espontânea cada participante irá relatar o que sentiu durante o exercício;

7º Proposta

OBJETIVO

- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exploração dos elementos para colagem na forma de projeção do corpo;
- Recorte e colagem do corpo desenhado anteriormente e finalização da proposta tramando fios, barbantes;
- Atividades de colagem no desenho do corpo com elementos alternativos.

ATIVIDADES

- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo;
- Propor atividade de colagem no desenho do corpo com elementos alternativos;
- Realizar atividade de preparação dos suportes para a atividade;
- Exercícios de relaxamento; alongamento e expressão corporal;
- Relatos das vivências;

METODOLOGIA

- Realizar exercício de relaxamento corporal e emocional; Em seguida, sentados em círculo no chão, dialogar sobre a importância do rosto e do corpo. Dialogar sobre a experiência do dia anterior; Ao som da música clássica, com o desenho de sua escultura desenhado no papel pardo na sombra do retroprojetor por seu colega, escolher um dos tipos e cor de barbante a disposição e contornar a escultura, colando o barbante, caracterizando a forma do corpo; Para finalizar, mostrando seu trabalho para colegas, cada um fará o relato da experiência vivenciada; sobre o tamanho, as partes do corpo desenhada. E novamente dizer o próprio nome, e se lembrar, o nome do colega que desenhou seu corpo, o nome do colega que você desenhou.

8º Proposta

OBJETIVO

- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção de seu próprio corpo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exploração dos elementos para colagem na forma de projeção do corpo;
- Recorte e colagem do corpo desenhado anteriormente e finalização da proposta tramando fios, barbantes;
- Atividades de colagem no desenho do corpo com elementos alternativos.

ATIVIDADES

- Atividade de preparação da cola;
- Exercícios de relaxamento; alongamento e expressão corporal;
- Propor atividade recorte de colagem no desenho do corpo com elementos alternativos; Preparação de suportes para colagem (retalhos de tecidos de diferentes cores);
- Vivência de momentos de sensibilização em relação a textura, cores e tamanhos de tecidos para colagem;
- Socialização do encontro. Relatos das vivências;

METODOLOGIA

- Inicialmente os alunos seguirão até a cozinha da escola para a preparação da cola²⁵; Em seguida novamente na sala realizarão exercícios de relaxamento corporal; Com o desenho de seu corpo realizado no dia anterior, falar de quem é a escultura, dizer o seu nome; Em seguida, sentados em círculo no chão, dialogar sobre a importância de sua vida, seu rosto e do seu corpo; E ao som da música, recortar o desenho de seu corpo, que foi colado barbante; Em seguida, recortar sua escultura; Recortar retalhos de tecido que estarão a sua disposição no centro do círculo, e com a cola realizada anteriormente, colar pedaços do tecido no papel com o desenho do corpo, preenchendo os espaços vazios; Cada um fará o relato da experiência vivenciada; sobre as cores escolhidas, em que partes do corpo colou, sobre a experiência de fazer a cola, (medidas, o cheiro, sabor e cor).

09º Proposta

OBJETIVO

- Proporcionar aos participantes do processo um momento de sensibilização, visando estimular a capacidade sensitiva de cada um.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

²⁵ Cola – Em um litro de água, diluir cinco colheres de maisena, uma colher de vinagre. Em fogo brando iniciar a fervura até ficar com uma consistência firme.

- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;
- Memórias do corpo. O corpo como objeto de significação;
- Propor atividade que possibilite exercitar a capacidade sensorial e visual por meio da modelagem em argila;
- Proporcionar exercícios tridimensionais a partir da modelagem do corpo;
- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo;
- Visão do corpo como membro importante de significação, existência;

ATIVIDADES

- O rosto como membro importante do corpo como objeto de significação, existência;
- Experiências dos sentidos (sabor, cheiro, cor e texturas);
- Exercícios de relaxamento ao som de terra, água, fogo e ar;
- Realização de atividades sensoriais que possibilitem exercitar a sensibilização, a capacidade de reconhecer a si mesmo por meio de exercícios tridimensionais, a partir da modelagem do corpo em argila;
- Relatos das vivências e socialização da proposta;

METODOLOGIA

- Exercício de relaxamento corporal e alongamento do corpo em frente a um espelho, observar movimentos, altura, forma. Individualmente, apontando para a imagem de seu corpo refletida no espelho, dizer o seu nome e o nome de seu colega mais próximo; Em seguida, sentados em círculo solicitar que de olhos fechados explorem a argila, bater, rolar, cortar, jogar no centro da mesa forrada com papel; A seguir, solicitar que cada participante coloque argila em uma bandeja descartável e modelar as formas de seu próprio corpo; Para finalizar, mostrando seu trabalho para colegas, cada um fará o relato da experiência vivenciada;

10º Proposta

OBJETIVO

- Propor atividade por meio do desenho que possibilite estimular a sociabilidade e a expressão corporal do grupo;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Memórias do corpo. O corpo como objeto de significação;
- Permitir que os participantes exercitem sua capacidade perceptiva, reconhecendo as formas e a proporção do seu próprio corpo a luz do sol;
- Propor atividade de desenho do corpo;

ATIVIDADES

- Vivenciar momentos de sensibilização em relação as atividades anteriores;
- Exercitar os sentidos através de experiências sentidas pelo corpo, calor, vento, cheiros;
- Atividade de desenho do corpo a partir da sombra do sol;
- Visão do corpo como membro importante de significação, existência;
- Desenho das sombras do sol;
- Socialização das vivências, avaliação das atividades e registro das falas.

METODOLOGIA

- Iniciar as atividades com exercício de relaxamento corporal e exercícios de respiração; Os participantes farão alongamento do corpo em frente a um espelho, observar movimentos, altura, forma. Individualmente, apontando para a imagem de seu corpo refletida no espelho, dizer o seu nome e o nome de seu colega mais próximo; em seguida oportunizar aos participantes exercícios de escultura, usando o próprio corpo em um local ao ar livre que tenha espaço para realizar a atividade de escultura de seu corpo refletido pelo sol; Na calçada ou em um outro local seguro, sugere-se que a pessoa mais alta do grupo escolha um companheiro mais baixo para formar a dupla. Enquanto um se posiciona para ser a escultura, o outro faz o desenho das sombras do colega projetada pelo sol; Escrever o nome da pessoa na escultura; Quando a atividade fôr realizada em um momento do sol, em que a escultura fica projetada em um lado, se possível, voltar ao local em outro momento do sol para que a escultura da sombra se posicione de maneira diferente e os participante percebam o movimento da terra em relação ao sol e se sentirem parte integrante do espaço escolar, e no mundo.

APÊNDICE E - SÍNTESE DE SIGNIFICADO DO TODO – DIÁRIO DE CAMPO

As atividades realizaram-se privilegiando atividades artísticas, as sensações e emoções. Sendo o jogo simbólico considerado inato no deficiente mental, o jogo social é

também uma ferramenta importante no ser humano e utilizada como possibilidade de autoconhecimento. Assim, as interações individuais e coletivas foram recursos utilizados para que o aluno expressasse nas atividades artísticas, através da mediação do pesquisador, a sua sensibilidade, direcionando para a construção do (auto)conhecimento. Durante o percurso as atividades foram transcritas, revistas e registradas por meios de fotografias.

A proposta oferecida na oficina contempla experiências para a construção do saber sensível e foi planejada para oito encontros, posteriormente acrescidos de mais dois visando à maior construção do conhecimento dos envolvidos no processo, que ocorreram durante o horário normal de aula no turno matutino, das 8h:30 min às 10h:30 min aproximadamente, sendo a metodologia dos encontros descritos na seqüência .

- Relaxamento. Técnica da respiração
- Dinâmica de grupo
- Atividade perceptiva de si mesmos com materiais artísticos
- Socialização/avaliação

1º Encontro – 10 de outubro de 2005 – Desenho e pintura do rosto

Iniciaram-se as atividades convidando os alunos, ao som das músicas em CD *Clássicos para crianças com sons da natureza*, de Fernando Tomimura e Almilcar Zani (A escolha deste e de outros CDs deu-se pelo motivo de que a maior parte dos alunos reside na área rural e em contato com a natureza) para que caminhassem em silêncio, olhassem os colegas, respirassem calma e tranqüilamente. Nessa fase de relaxamento, a linguagem oral é dispensável, pois a visual e auditiva é que desenvolveram a sensibilidade corporal e emocional. Em seguida, deitados, eles deveriam realizar três respirações profundas; após, sentados em círculo, de modo que todos pudessem se olhar, realizaram a auto-apresentação. Falaram o nome e do que mais gostavam de fazer. Em seguida, foi entregue a cada participante um espelho de tamanho 10X12 cm para que observassem seus rostos, cor, textura, formas e o que consideravam mais bonito. A seguir, sentados ao redor da mesma mesa de trabalho, solicitou-se que cada participante desenhasse seu rosto com lápis de cor numa folha de ofício A4, com a cor que quisesse e ocupando o espaço livremente. Para finalizar, sentados em círculo ao redor da mesa houve a socialização de seu desenho, identificando o que mais gostavam de seu rosto, e a avaliação das atividades realizadas.

2º Encontro- 11 de outubro 2005 - Desenho, recorte e colagem de papel colorido formando rosto

O encontro aconteceu na sala de educação física preparada com som ambiente instrumental e almofadas. Os alunos sentaram-se em círculo no chão e iniciou-se com a apresentação dos participantes dizendo seu nome e uma qualidade sua. Em seguida aconteceu o exercício de relaxamento; após, cada participante recebeu o mesmo espelho da oficina anterior. Ao som do CD *Corciolli – sons da natureza*, sugeriu-se que os alunos fizessem novamente a análise visual de seu rosto perguntando-se “como eu sou?”, reconhecendo suas características: cor dos olhos, cor do cabelo, cor da pele, forma do nariz, da boca e do rosto. Eles disseram o nome em voz alta. Prosseguindo com as atividades, receberam uma folha de ofício com uma linha oval desenhada, sugerindo a forma do rosto. No centro da mesa havia vários pedaços de papéis, de várias cores e tamanhos. Em seguida, foi sugerida uma atividade de recorte e colagem dos papéis coloridos e que simbolizassem os órgãos dos sentidos presentes no rosto. O trabalho foi realizado individualmente e em silêncio. Enfatizamos as semelhanças e diferenças apresentadas entre o real, olhando-se no espelho, e a atividade artística concluída. Depois do diálogo, cada participante recebeu uma placa de caixa de papelão medindo 20X30, e passou pincel com tinta PVA branca, para realização do desenho do rosto na oficina seguinte. Para encerrar, novamente houve a socialização da vivência e a avaliação das atividades.

3º Encontro – 12 de outubro 2005 – Pintura e desenho do rosto com tinta guache

A atividade de recepção aconteceu na metodologia dos encontros anteriores, o grupo, em círculo, sentados no chão em cima de almofadas, ao som de música instrumental, e hoje com a apresentação de si e do colega sentado à direita. O exercício de relaxamento e sensibilização aconteceu enfatizando as cores – cromoterapia. Em seguida, cada participante recebeu um espelho, observaram-se e, em seguida, realizaram a auto-apresentação, ressaltando características físicas de si que não haviam sido mencionadas nas oficinas anteriores. Os alunos estavam sentados em círculo no chão e, no centro, três potes pequenos contendo creme hidratante para o rosto misturado com tinta guache colorida (vermelho, azul e amarelo). Ao som de música instrumental, um participante de cada vez escolheu a cor de que mais gostava, disse o porquê e, olhando-se no espelho, iniciou a pintura em seu próprio rosto.

Foi questionado a respeito da sensação presente, da cor, da textura, do odor e do sabor, além da importância de alterar a imagem de si, da simbologia e do significado de alterar a própria imagem, de mascarar o próprio rosto. Após todos realizarem essa tarefa na mesa, em círculo, onde havia também tinta guache, agora de várias cores, no centro da mesa, eles desenharam o próprio rosto, olhando-se no espelho. Também nesse dia, a socialização dos trabalhos aconteceu de forma harmoniosa. Os alunos expressavam suas experiências gesticulando, falando e mostrando seu trabalho aos colegas. Percebe-se que aconteceu a reconstrução do conhecimento. Eles compreendem que “eu sou assim. Você é assim.”. Ensina-me que quero aprender.

4ª Encontro – 13 de outubro 2005 – Moldura do rosto em argila

Após a recepção, realiza-se exercício de relaxamento corporal e emocional ao som do CD *sons da natureza (Seasons)* e, com o ambiente na penumbra, orientaram-se exercícios de respiração e consciência corporal e que os alunos iniciassem uma caminhada. Em seguida um exercício de imaginação e visualização de estar em um lugar bonito, enfatizando a sensação do tato, considerando o elemento terra. Em seguida aconteceu um diálogo sobre as atividades realizadas até então, sobre identidade. Ressalta-se a importância da identidade e de que as atitudes de uma pessoa estão além de suas características físicas, compreendendo a identificação. Também acontece um diálogo sobre nosso corpo conter, terra, água, calor e ser imprescindível para a sobrevivência o ar. Oportunizou-se a exploração da argila e houve aceitação. A atividade de modelagem do rosto com argila foi desenvolvida em silêncio. A socialização desse dia foi realizada com calma e tranquilidade.

5º Encontro – 17 de outubro 2005 – Escultura do corpo no retroprojektor

Houve diálogo sobre as atividades anteriores, a importância dos sentidos e da cabeça através dos órgãos que se encontram no rosto. Questionou-se sobre as possibilidades da cabeça de viver sem o corpo. Com auxílio do retroprojektor, realizou-se a escultura viva. Nesse momento não mais foi usado o espelho como instrumento para estimular a percepção visual, mas, sim, a luz/sombra. Nesta atividade, a dança, primeiramente, foi individual; em seguida, as duplas, sob a luz do retroprojektor no ambiente escuro, formaram sombra na parede da sala. Os movimentos, a dança e o prazer em realizar as atividades ficaram evidente na expressão de satisfação e bom humor que os alunos demonstravam. Após a organização do grupo em

duplas, um dos componentes da dupla desenhou a sombra do outro no papel pardo colocado na parede. Para encerrar houve a socialização do encontro e registro das falas dos alunos sobre a experiência vivenciada.

6ª Encontro – 18 de outubro de 2005 – Escultura do corpo em arame

Partindo do interesse dos alunos sobre a atividade da dança do encontro anterior, depois das atividades de relaxamento e conscientização do corpo como um todo, eles dançaram novamente à luz do retroprojetor. Em seguida, foram proporcionados diversos instrumentos musicais no centro do círculo para que explorassem, manuseassem e percebessem as diversas texturas, sons e formas. Eles, animados, realizaram mais do que isso: tocaram, cantaram e dançaram músicas que lembravam seu tempo de infância e do que mais gostavam da atualidade. Houve diálogos a respeito dos diferentes sons musicais, tamanhos e texturas. Em seguida, receberam pedaços de arame suficientes para que realizassem a escultura de arame no desenho do seu corpo em papel pardo. Para finalizar, colocaram a escultura de arame na frente de seu corpo, exploraram o tamanho, a forma, a textura, relacionando-os com as diferenças entre os participantes do processo. Para finalizar, houve a socialização do encontro e o registro das falas dos alunos sobre a experiência vivenciada.

7º Encontro – 01 de novembro de 2005 – Contorno do corpo com material alternativo e recorte

Iniciamos as atividades com a preparação da cola necessária para a atividade seguinte. Em seguida, em círculo, houve o relaxamento e diálogo sobre a importância de sua vida, seu rosto, seu corpo e pensamento. Iniciamos os trabalhos realizando atividades de relaxamento e sensibilização musical. Em seguida, com o desenho de sua escultura feita no papel pardo anteriormente, escolheram barbantes/fios colocados a sua disposição no centro do círculo e contornaram o desenho caracterizando a forma do corpo. Ao som de música instrumental, eles recortaram o desenho de seu corpo com barbante. Em pé, segurando o desenho recortado, disseram seu nome estabelecendo relação com sua pessoa; em seguida, escolheram e recortaram retalhos de tecido que estavam à disposição e colaram-nos no papel na forma de roupas. Para finalizar, mostraram os trabalhos, fazendo relatos da experiência vivenciada: sobre as cores escolhidas, em que partes do corpo haviam colado, sobre a experiência de fazer a cola e avaliação. Finalizaram mostrando seu trabalho para os colegas e relatando a

experiência vivenciada.

8º Encontro – 09 de novembro de 2005 – Colagem de tecidos na escultura do corpo

No oitavo encontro a atividade do dia iniciou na cozinha da escola para fazer a cola que seria utilizada em seguida. Novamente na sala de educação, em círculo foi realizado o relaxamento de respiração e imaginação ao som de músicas com sons da natureza. Em seguida, aconteceu um diálogo sobre a importância de sua vida, seu rosto, seu corpo e pensamento. Ao som de música instrumental, no chão da sala, eles recortaram o desenho de seu corpo com barbante. Em pé, segurando o desenho recortado, disseram seu nome estabelecendo relação com sua pessoa; em seguida, escolheram e recortaram retalhos de tecido que estavam à disposição e colaram-nos no papel na forma de roupas. O ambiente é muito bom. Os alunos estão acessíveis para as atividades assim como para o diálogo. A professora percebe que a atividade é individual, porém a colaboração, opinião, é coletiva. Acontece uma interação sobre cor, modelos e muita brincadeira durante as atividades no grupo. Para finalizar, mostraram os trabalhos, fazendo relatos da experiência vivenciada: sobre as cores escolhidas, em que partes do corpo haviam colado, sobre a experiência de fazer a cola. Na socialização dos trabalhos os alunos dizem gostar das atividades e falam do próximo encontro. ME ENSINA QUE QUERO APRENDER.

09º Encontro – 11 de novembro de 2005 - Modelagem do corpo em argila

O encontro de hoje é na sala dois, porque é a que está disponível neste momento. Os alunos chegam de bom humor e dirige-se à mesa no centro da sala, que é oval, a qual todos podem sentar-se e observar-se. Após a recepção dos alunos, a professora convida para realização do exercício de relaxamento que acontece no início de todos os encontros. Após as atividades de recepção e relaxamento, fizemos questionamentos sobre as atividades realizadas até então. Os participantes fizeram alongamento do corpo em frente a um espelho, observando movimentos, altura, forma. Individualmente, apontando para a imagem de seu corpo refletida no espelho, diziam seu nome e o nome de seu colega mais próximo. Com um papel pardo forrando a mesa como toalha, a professora coloca argila no centro e sugere que retirem a quantidade que quiserem para manusear e depois realizar a atividade de moldar o seu corpo em argila na bandeja de isopor. Ao som do CD instrumental *Clássicos infantis* os alunos iniciaram o toque da argila e, em seguida, a moldagem. Os alunos realizaram a atividade com

atenção e prazer. Quando todos terminaram, sentaram-se no sofá ao lado para a socialização das vivências. Para encerrar a atividades de hoje, a professora colocou um CD de músicas andinas, que são alegres e dançantes. Os alunos observaram que a professora havia colocado ao lado a atividade encerrada no encontro anterior de seu corpo; cada um pegou a sua e não tiveram dificuldade nenhuma de identificar qual era. Em seguida, dançaram com ela. O ambiente foi alegre e festivo. A professora percebe não haver necessidade de questionar sobre as sensações do momento, pois o prazer estava estampado no rosto e corpo dos alunos, pois qualquer questionamento foi respondido nas atitudes dos alunos, no prazer da dança e de apresentar sua atividade, que não foi mecânica, mas espontânea. Mais uma vez a professora teve a sensação de que o aluno está dizendo: ME ENSINA QUE QUERO APRENDER.

10º Encontro – 16 de novembro de 2005 - escultura do corpo com a sombra do sol

O último encontro é realizado inicialmente na sala número dois. Os alunos estão alegres e brincalhões. Sentados à mesa de trabalho oval, acontece um diálogo sobre o fim de semana e feriado. Os alunos estão bem à vontade e contam as novidades ocorridas; relembram as atividades realizadas nestas oficinas. A professora ressalta que este é nosso último encontro, não como professor e aluno, mas destes encontros diferenciados. Os participantes realizaram atividades de relaxamento e expressão corporal. Em seguida aconteceu a exposição de vários elementos para desenvolver capacidades sensitivas estabelecendo relações entre as escolhas que acontecem na vida: cores, tamanho, formas, sabores e cheiros, situações agradáveis ou desagradáveis e o porquê de os escolherem, resgatando, dessa forma memórias de atitudes e fatos acontecidos no passado que influenciam as escolhas de agora. Em seguida, o grupo foi até a parte externa da escola, na parte lateral da rua que tem asfalto, para realizar exercícios de escultura de seu corpo refletido pelo sol, que foi o desenho de sua sombra no chão. Foi sugerido que um aluno mais alto escolhesse um companheiro do grupo mais baixo para formar a dupla; enquanto um se posicionava para ser a escultura, o outro fazia o desenho das sombras do colega projetadas pelo sol no asfalto. A atividade foi realizada pela manhã, porque havia tempo bom e sol. Foi sugerido que os participantes percebessem o movimento da terra em relação ao sol, sentissem seu calor e o vento, bem como observassem as cores existente na natureza em seu entorno, sentindo-se parte integrante do espaço escolar e do universo. A atividade se realiza com tranquilidade. A professora percebe que a dificuldade existente na escultura da sombra no retroprojetor e do arame, aqui nesta atividade o grau de dificuldade é menor. Os alunos realizam tarefa em silêncio e com atenção. A dupla escolhida

é a mesma da luz do retroprojetor. Voltamos para sala de aula para a socialização do trabalho e encerramento das atividades. Houve a socialização com a exposição dos trabalhos realizados nas oficinas e relatos das vivências perceptivas e sensitivas ocorridas nesse processo de construção de autoconhecimento. Os alunos disseram que gostaram das atividades e que logo estariam de férias. Para finalizar a professora colocou uma musica andina dançante para que se despedissem destas atividades. Os alunos se abraçaram e, sem a sugestão da professora, buscaram o trabalho realizado nesta oficina; então, cada um, com a sua atividade realizou um baile. O ambiente estava alegre e festivo. Houve a socialização com todos os trabalhos realizados nas oficinas e relatos das vivências perceptivas e sensitivas ocorridas nesse processo de construção e (re)construção do conhecimento.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi feita com base no processo e na dinâmica da observação qualitativa nas relações que se estabeleceram entre os alunos e o conteúdo durante os encontros. Esta avaliação, a partir da proposta apresentada, segue o rumo da observação, experimentação, ação do aluno, impulsionando mudança de atitudes, não tendo resposta pronta, exata para esses comportamentos, somente sugerindo a ampliação do conhecimento adquirido anteriormente, o envolvimento, as opiniões e considerações deles nas atividades que exigiam solução da proposta apresentada. A forma como aconteceu o processo educativo foi transcrita no diário de campo e será analisada a seguir com base no referencial teórico proposto e que oferece suporte para reflexão sobre os resultados apresentados.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)