

# **POSTURAS REFLEXIVAS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MEDIADORA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E DE COGNIÇÃO COM ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**ANA CAROLINA COUTO LIMA DE CARVALHO<sup>1</sup>**

## **1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

O presente trabalho tem como objeto de investigação da educação inclusiva como mediadora dos problemas de aprendizagem e de cognição com ênfase no desenvolvimento humano de crianças e de adolescentes.

Atualmente, muitos estudos abordam a educação inclusiva, porém com o olhar voltado para as dificuldades enfrentadas por discentes, docentes e familiares em relação aos déficits de aprendizagem e de cognição, pouco se encontra na literatura acadêmica.

Dessa forma, surge a necessidade de pesquisas no referido campo de estudo a fim de produzir conhecimento científico, bem como repensar as condições da prática docente e suas dimensões, no intuito de repassar apoio social e informações aos inúmeros casos de pessoas que necessitam de cuidados especiais.

Assim, busca-se uma resignificação do processo de inclusão na educação brasileira, tendo em vista que esta já se constitui como uma alternativa inspiradora de ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional.

---

<sup>1</sup> Mestre em Direito Processual e Cidadania pela UNIPAR-PR. Especialista em Direito Público com ênfase em Direito Tributário pela UNP-RN. Pós-Graduada em Direito Constitucional (Temas Avançados do Direito Contemporâneo) pela UVB-SP. Graduada em Direito pela Toledo-SP. Advogada. Consultora Jurídica. Professora Titular do Curso de Direito da UFAC. Professora do Curso de Pós-Graduação lato sensu da UNINORTE – AC. Professora de Cursos Preparatórios para Concursos Públicos. Membro do Conselho Consultivo da Revista Nobel Iuris. Autora do livro Direito Ambiental e Cidadania. Autora de diversos artigos publicados em revistas jurídicas especializadas. Conferencista. Orientadora Jurídica. Pesquisadora.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar como a educação inclusiva focada no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes pode contribuir como mediadora dos problemas de aprendizagem e de cognição.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analisar a importância da educação inclusiva como alternativa inspiradora do processo de ensino-aprendizagem inovador;
- Compreender as dificuldades enfrentadas por docentes, discentes e familiares a respeito dos problemas de aprendizagem e de cognição na infância e na adolescência.
- Refletir sobre os paradigmas que envolvem a educação brasileira e o desenvolvimento humano infanto-juvenil referentes à aprendizagem e à cognição.

## **3 POSTURAS REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA**

### **3.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A educação brasileira enfrenta problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, envolvendo a prática do educador, tendo em vista que inúmeros questionamentos surgem a partir da subjetividade dos sujeitos envolvidos na dinâmica educacional.

Atualmente, existe muita polêmica em torno do papel efetivo da educação na transformação social ou na manutenção dos padrões de estratificação das sociedades uma vez que a avaliação da aprendizagem ainda não é contínua no âmbito educacional.

De fato, como salienta Gil (2006, p. 80), o conceito de aprendizagem é bastante complexo, na medida em que envolve o comportamento dos seres humanos e todos os animais, decorrentes de grande diversidade de eventos, que vão desde uma contração muscular, a aquisição de um conceito simbólico ou de uma regra gramatical, a formação de um preconceito, a aquisição de um sintoma neurótico etc., não se limitando a aquisição original de uma resposta aprendida, mas compreende também seu desaparecimento posterior (extinção), sua retenção após um intervalo de tempo (memória) e seu valor na aquisição de uma resposta nova ou diferente (transferência).

Quanto aos efeitos da aprendizagem no ensino, AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980, p. 14) enfatizam que há uma interdependência entre as teorias de uma e de outra, ainda que cada qual tenha sua própria característica, sendo ambas necessárias para uma ciência completa da pedagogia e nenhuma delas é o substituto adequado da outra. Nessa relação, as teorias de ensino devem tomar como base as teorias da aprendizagem e ter um enfoque mais aplicado, isto é, devem preocupar-se em ampla escala com problemas emergentes, tais como o déficit do desenvolvimento humano e a cognição.

Segundo Bock (2002, p. 69), a cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva, constituindo-se nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados.

Assim, a consciência destas duas situações, tanto aprendizagem como cognição é necessária para a compreensão das representações do cotidiano, partindo-se para reflexões que possam abranger e transformar, ainda que em parte, uma realidade social.

Para Bock (2002, p. 99), estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos.

Com isso, o desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade que compreende quatro aspectos básicos: o físico-motor, o intelectual, o afetivo-emocional e o social e deve ser estudado de forma biopsicossocial.

Dessa forma, uma reflexão biopsicossocial do desenvolvimento humano, por outro lado, apresenta-se como uma atividade oportuna e necessária não somente para a compreensão do fenômeno estudado, mas para revê-lo e viabilizá-lo com suporte de estruturação da educação com o intuito de se buscar solução dos problemas enfrentados.

### **3.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO**

Influenciado por sua formação em biologia Jean Piaget definiu a inteligência como um processo básico da vida que ajuda um organismo a se adaptar ao seu ambiente.

Dessa forma, o processo de assimilação descrito por ele possibilita a aquisição de novos conhecimentos em sala de aula. A partir disto, ocorrem os desequilíbrios que permite que o processo de acomodação aconteça.

Segundo Shaffer (2008, p. 51), Piaget acreditava que o ser humano está continuamente se apoiando nos processos complementares de assimilação e acomodação para se adaptar ao ambiente. Assim, a maturação biológica igualmente desempenha importante papel à medida que o cérebro e o sistema nervoso amadurecem, a criança se torna capaz de aumentar a complexidade das atividades cognitivas que as auxiliam na construção de melhores explicações para o que experimentaram.

Com isso, Piaget propôs quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo: o período sensório-motor (do nascimento aos dois anos), o período pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), o período operacional concreto (7 aos 11 ou 12 anos) e o período das operações formais (11, 12 anos em diante) e esta sequência de desenvolvimento ocorre em uma determinada ordem em que uma é pré-requisito para a próxima.

A teoria de Piaget também teve grande impacto na educação como, por exemplo, programas educacionais populares fundamentados na descoberta estão baseados na premissa de que crianças pequenas não pensam como adultos e aprendem melhor quando possuem uma educação em que participam e quando encontram aspectos familiares do próprio ambiente. Assim, um professor de pré-

escola em uma classe piagetiana pode introduzir o conceito de números, apresentando a seus alunos diferentes quantidades de objetos para montar, colorir ou organizar. Presume-se que novos conceitos como números são mais bem transmitidos por métodos em que crianças curiosas e ativas possam aplicar seus esquemas existentes e descobrir por si mesmas.

Já a teoria sociocultural de Lev Vigotski concentrava-se em como a cultura - crenças, valores, tradições e habilidades de um grupo social - é transmitida de geração a geração.

Para Vigotski (1988, p. 24), o principal fator humano é a transmissão e assimilação da cultura. Assim, a aprendizagem é alçada a uma posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas formadas historicamente, o que equivale dizer, para o ser e agir no mundo.

De acordo com Palangana apud Filho (2008, p. 271), tanto Piaget quanto Vigotski explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento baseados em princípios interacionistas. Ambos diferem na medida em que Piaget tende a supervalorizar as funções do sujeito na construção do conhecimento ao focar a dimensão maturacional e Vigotski destaca as relações dialéticas de construção do mesmo conhecimento quando supervaloriza o papel da interação e da aprendizagem.

A teoria de Vigotski possui implicações óbvias para a educação. Como Piaget, Vigotski enfatizou a aprendizagem ativa em lugar da passiva e tomou bastante cuidado para avaliar aquilo que o aprendiz já conhecia, assim podendo estimar o que este era capaz de aprender. A maior diferença entre essas abordagens está no papel do instrutor. Ao passo que os estudantes na classe de

Piaget passariam bastante tempo em atividades independentes, baseadas na descoberta, os professores na classe de Vigotski favoreceriam participações orientadas, nas quais eles mesmos estruturariam as atividades de aprendizagem, providenciaram dicas ou instruções cuidadosamente adaptadas para as habilidades das crianças e então monitorariam o progresso do aluno, gradualmente direcionando maior atividade mental a seus aprendizes. Os professores também podem disponibilizar exercícios de aprendizagem cooperativa, nos quais os estudantes são encorajados a auxiliarem-se mutuamente; a ideia aqui é a de que os membros menos competentes da classe provavelmente se beneficiarão com as instruções recebidas de seus pares mais competentes, que igualmente se beneficiam ao desempenharem o papel de professor (Palinscar et al., 1993).

Conforme aponta Duarte (1996, p. 98), ao compreender a educação escolar como produtora do desenvolvimento, o educador pode se envolver com a tarefa de descobrir as melhores formas de se produzir um desenvolvimento ótimo, selecionando o que dos conteúdos historicamente produzidos encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Esta compreensão é fundamental já que se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário.

### **3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM PARÂMETRO DE SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

Atualmente, a escola no seu aspecto mais amplo da palavra cumpre o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto, constituindo, assim, uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço desta sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais e, para isso, precisa exercer funções especializadas.

Entretanto, por mais que parece tudo perfeito, existe problemas na escola, principalmente em dois aspectos: o aspecto teórico da educação, que se refere às concepções apresentadas nas teorias pedagógicas e o prático, que se refere ao cotidiano da educação escolar. Segundo Bock (2002, p. 263), os problemas da escola situam-se nessas duas esferas: nas concepções pedagógicas e na realidade cotidiana.

No Brasil, a institucionalização da Educação Especial tem pouco mais de três décadas. Em termos de legislação, a Educação Especial aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Na década de 70 inicia-se um processo de centralização administrativa e coordenação política, a partir do governo federal. Na LDB 5692/71 foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentassem deficiência física ou mental e para os superdotados.

Nesta década também é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – junto ao Ministério da Educação (MEC) –, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações das políticas educacionais neste sentido.

Isto demonstra o quanto a Educação Especial tem apresentado um status secundário das políticas públicas e como as discontinuidades marcaram sua trajetória.

Para Oesterreich (2007, p. 2), a educação inclusiva assume, no momento, papel de fundamental importância, tendo em vista as crescentes exigências de uma sociedade brasileira em expansão e os desequilíbrios do atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, apesar do expressivo interesse que desperta e dos esforços realizados por instituições públicas e particulares.

Dessa forma, a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

Inclusão é uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar às necessidades de outros (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Segundo Sant'Ana (2005, p. 228), na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

Robert Slavin e cols. (1996) argumentaram que a inclusão pode funcionar bem se os educadores enfatizarem métodos de aprendizagem cooperativos, nos quais uma criança incluída e diversos colegas de classe devem formar grupos de trabalho e ser reforçados para se saírem bem como um time.

### **3.4 CONCEPÇÕES DE DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

O fato de existirem crianças que não conseguem alcançar sucesso na aprendizagem escolar sempre incomodou os estudiosos das diversas áreas do saber. Muitos deles, segundo Stefanini e Cruz apud Campos (2006, p. 88), analisando os problemas de aprendizagem chegaram a variados termos e definições, sem, contudo, formularem um conceito sobre eles.

A definição sugerida por García (1998, p. 31-32), a dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de comprometimentos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses comprometimentos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital.

Segundo Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar tem repercussão nos processos intra-psíquicos ligados à formação da identidade, provocando também dificuldades afetivas. A forma como a criança lida com estas dificuldades está relacionada à qualidade de seus recursos internos.

Estudos apontam que a problemática na área afetivo-social e desempenho acadêmico se correlacionam, ou seja, que crianças com dificuldade de aprendizagem também apresentam problemas socioemocionais e comportamentais (JACOB; LOUREIRO, 1996).

Conforme José e Coelho (2002), os problemas de aprendizagem afetam 1 em cada 10 crianças em idade escolar. São problemas que podem ser detectados

em crianças a partir dos 5 anos de idade e constituem uma grande preocupação para muitos pais, já que afetam o rendimento escolar e as relações interpessoais dos seus filhos.

## **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Tradução de Eva Nick, Heliana de Barros Conde Rodrigues, Luciana Peotta, Maria Ângela Fontes e Maria da Glória Rocha Maron. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FILHO, Marcilio Lira de Souza. **Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento em Piaget e em Vigotski: dicotomia ou compatibilidade?** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1996.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2002.

PALINSCAR, A. S. et al. **First-grade dialogues for knowledge acquisition and use.** In: FORMAN, E. et al. (Eds.) Contexts for learning. New York: Oxford University Press, 1993.

PIAGET, J. **Jogos, sonhos e imitação na infância.** New York: Norton, 1950.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Inclusão escolar: professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SHAFFER, David R. **Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência.** Tradução de Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SLAVIN, Robert E. **Research on cooperative learning and achievement: What we know.** Contemporary Educational Psychology, v.21, p. 43-69, 1996.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STEFANINI, Maria Cristina Bergozoni; CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Rev. Educação, Porto Alegre, n. 1 (58), p. 85-105, jan/abr. 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Col. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.