



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Programa Curso de Especialização em Psicopedagogia

LIDIA SANTANA URRESTI

**CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM JOVENS
QUE APRESENTAM TRAÇOS DE SÍNDROME DE DOWN:
MEDIações CLÍNICAS E EDUCACIONAIS COM DIÁLOGOS
VALORIZANDO OS POTENCIAIS E TRABALHANDO OS
LIMITES E DIFERENTES “ESTILOS COGNITIVO
SOCIOAFETIVOS”.**

São Paulo

2022

LIDIA SANTANA URRESTI

**CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM JOVENS
QUE APRESENTAM TRAÇOS DE SÍNDROME DE DOWN:
MEDIAÇÕES CLÍNICAS E EDUCACIONAIS COM DIÁLOGOS
VALORIZANDO OS POTENCIAIS E TRABALHANDO OS
LIMITES E OS DIFERENTES “ESTILOS COGNITIVO
SOCIOAFETIVOS”.**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à PUC-COGEAE de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, sob orientação da Professora Doutora Eloísa Quadros Fagali.

São Paulo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha filha, Maria Fernanda, que com muito carinho leu e releu meus textos me auxiliando na jornada da escrita e ao meu amado marido, Ricardo, que com uma escuta paciente me acompanhou na construção do meu conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir encontrar pessoas inspiradoras que me fazem querer ser uma pessoa melhor todos os dias.

Agradeço a minha orientadora, Professora Eloisa, que com toda a sua paciência e sabedoria às vezes, como no conto de Rubem Alvez, foi a minha “Flor” e algumas vezes foi a minha “Pipa”, respeitando e acompanhando o meu caminhar na estrada em rumo à “Grande Montanha”, proporcionando momentos de reflexão e a melhor experiência para escrever um trabalho de qualidade, me fazendo perceber o meu potencial.

Ao meu querido Henrique, que me apresentou um novo mundo e durante meu trabalho como tutora me fez refletir diariamente sobre minha práxis e me mostrou a importância de amar, de respeitar e viver o aqui e o agora com grande intensidade;

Às professoras do curso de Psicopedagogia da PUCSP, Terezinha Calil, Vera Belardi, Anete Fernandes, Monica Fatima Mendes, Maria Anita Martins e Maria Cecília Gasparian, que abriram portas para novas aprendizagens e grandes conhecimentos;

Às minhas colegas do curso de Psicopedagogia da PUCSP, que contribuíram com muitas trocas de experiências.

“Carta do filho com Down para seus Pais

Queridos mamãe e papai, sei que gostam muito de mim, para que eu seja feliz é necessário que leiam com atenção os meus pedidos:

Ao me passarem instruções insistam muito, sou mais lento para aprender que os meus irmãos. Não tenham medo de serem firmes comigo, isso é necessário para que me sinta mais seguro. Não deixem que eu adquira maus hábitos, dependo de vocês para me portar adequadamente. Me corrijam na hora que estiver fazendo algo errado, com firmeza e sem raiva. Aprenderei muito mais se me falarem com calma e repetirem várias vezes a orientação. Às vezes necessito aprender pelo caminho áspero, não levem muito a sério as minhas pequenas dores, necessito delas para poder amadurecer. Não me estraguem, sei que não devo ter tudo o que peço, sou muito esperto, sempre estou testando vocês. Não me considere uma pessoa incapaz, trate-me como qualquer outra. Não se irrite quando me corrigem, sejam firmes e serenos, senão poderei fazer o contrário do que desejam. Não me façam promessas que não poderão cumprir, isso me deixara desapontado. Não queiram testar minha honestidade, sou facilmente levado a dizer mentiras. Não me trate como uma eterna criança, ajudem-me a crescer e amadurecer. Não desconversem quando faço perguntas, necessito das respostas para meu desenvolvimento. Não alimentem meus medos, ajudem-me a compreendê-los e vencê-los. Não digam que não conseguem me controlar, pois assim me julgarei mais forte que vocês. Não queiram fazer tudo por mim, para evoluir preciso experimentar as coisas por mim mesmo. Não tenham vergonha de dizer que me amam, necessito desse carinho e amor para poder transmiti-los a vocês e aos outros. Não desistam nunca de me ensinar, mesmo quando parecer que não estou aprendendo. Insistam e assim no futuro poderão ver o fruto que plantaram.”

(Coletânea de frases de autorias diversas em conjunto com frases de Tomás André dos Santos. ONG Felicidade Down)

RESUMO

Esta monografia apresenta um relato de experiência da trajetória de uma tutora com um olhar psicopedagógico sistêmico, apoiando um adolescente com síndrome de Down dentro de uma instituição educacional, com cultura inclusiva em desenvolvimento. Durante o relato foi mostrado o processo de mobilização e sensibilização dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, professores, orientadora educacional, funcionários e família. Diante da complexidade que envolve a aprendizagem das pessoas com Trissomia do cromossomo 21, foi utilizado mediações clínicas e educacionais, dialogando com a valorização do estilo cognitivo socioafetivo do aprendiz, e para estimular as múltiplas possibilidades para o contínuo desenvolvimento e autonomia do indivíduo em questão. Como metodologia, foi utilizado a pesquisa qualitativa, escrito por meio de narrativas. Após as intervenções psicopedagógicas com valorização nos estilos cognitivo socioafetivos foi constatado o progresso na aprendizagem do adolescente e mobilização do meio ao qual estava inserido.

Palavra-chave: Síndrome de Down. Psicopedagogia. Estilos cognitivo socioafetivos. Aprendizagem.

ABSTRATS

This monograph presents an experience report of the trajectory of a tutor with a systemic psycho-pedagogical look, supporting a teenager with Down's syndrome inside of an educational institution with inclusive culture in development. The report shows the process of mobilization and sensibilization of the actors involved in the learning process, teachers, educational counselor, school employees and family. Faced with the complexity involved in the learning of people with Trisomy 21, clinical and educational mediations were used, appreciating of the learner's socio-affective cognitive style to stimulate the multiple possibilities for his continuous development and autonomy of the individual in question. Qualitative research was used as methodology, written through narratives. After the psycho-pedagogical interventions with emphasis on socio-affective cognitive styles, progress was observed in the adolescent's learning and mobilization of the environment in which he is inserted.

Keywords: Down's Syndrome. Psycho-pedagogy. Socio-affective cognitive styles. Learning.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1 O CASO HENRIQUE	16
2 JUNG: ARQUÉTIPOS E TIPOLOGIA.....	21
2.1 Pensamento de Carl Jung.....	22
2.2 Arquétipos, como podem nos ajudar?.....	23
2.3 A relação dos Tipos Psicológicos e a Aprendizagem.....	29
3 OS DIFERENTES ESTILOS COGNITIVO SOCIOAFETIVOS E A APRENDIZAGEM.	35
3.1 Estilos Cognitivo Socioafetivos: Atenção e Memória.	36
4 APRENDIZAGEM E A SÍNDROME DE DOWN:	44
4.1 A Matemática na Síndrome de Down:	56
5 TROCANDO EXPERIÊNCIAS.....	64
6 CONCLUSÃO	71
BIBLIOGRAFIA	76

INTRODUÇÃO

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl Jung)

Durante a minha trajetória como professora, 36 anos trabalhando com educação, me deparei com muitos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Sempre procurei adaptar minha maneira de ensinar para que cada aluno tivesse a oportunidade e o acesso ao conhecimento.

Em 2011, passei a dar aulas de reforço em minha residência e neste período observei e me identifiquei com as dificuldades e angústias das crianças e de seus familiares que me procuravam. Na busca de respaldo teórico, realizei alguns cursos como de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, para melhor compreender as dificuldades de alguns aprendizes. De forma autodidata, pesquisei em livros e sites métodos, técnicas e dinâmicas de ensino para favorecer o processo de aprendizagem.

Com o trabalho de reforço de aprendizagem com meus alunos, apliquei e recriei várias atividades lúdicas, como por exemplo simular ser o aluno e eles deveriam me explicar o conteúdo que havíamos revisto, que hoje conceituo como um tipo de *Role Playing* psicodramático. Trabalhei com inúmeros jogos e trilhas, como caça ao tesouro onde as crianças deveriam ler uma questão referente ao conteúdo estudado e, de acordo com sua resposta, procurar uma nova pista com nova pergunta, até chegar à conquista de seu tesouro, um chocolate, algum material escolar, e outros recursos que utilizava para incentivar o interesse destas crianças. Por meio destes jogos, consegui perceber a alegria e o entusiasmo nesses alunos, o brilho em seus olhos que revelava o prazer de acreditar que eram capazes de aprender. Intuitivamente procurei perceber qual a melhor maneira de aprender que cada criança apresentava e assim criei e adaptei estratégias para uma aprendizagem individual.

Mas a cada aluno que me procurava, crescia em mim a necessidade de ter mais conhecimento sobre a aprendizagem, sobre o ser humano, uma vez que o curso de pedagogia, que frequentei teve foco no ensinar e não no processo do aprender. Gauthier e Tardif (2014), em seu livro “A Pedagogia, teorias e práticas da antiguidade

aos nossos dias”, discorre a evolução da pedagogia, as suas influências e repercussões sobre a formação dos jovens, dos adultos e dos professores, demonstrando a preocupação de vários estudiosos e teóricos sobre como e para quê ensinar.

Já a psicopedagogia, ao aprofundar seus estudos sobre o processo de aprendizagem, proporciona a aquisição de conhecimentos para o planejamento, a intervenção e avaliação do processo de aprender, nos variados contextos, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios. Para Rotta, Bridi Filho e Bridi (2016) a psicopedagogia situa-se entre a busca de compreensão e a possibilidade de intervenção sobre o aprender humano, caracterizando-se por oferecer um espaço de ressignificação da aprendizagem. Fagali (2005) definiu a psicopedagogia como uma área de conhecimento e atuação, que leva em conta a concepção do aprendiz que “cria a si próprio e constrói seu conhecimento, na sua singularidade” integrando o emocional e o cognitivo.

(...) a proposta psicopedagógica parte do autoconhecimento e do desenvolvimento emocional do educando, passa pelo conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo na situação de aprendizagem, diretamente ligada à aquisição dos conteúdos. (FAGALI, 2011, p. 12)

O psicopedagogo cria condições de aprendizagem dinâmica que integra o subjetivo e o objetivo, a cognição e o afeto, ampliando a capacidade do indivíduo. Ao ter uma escuta sensível, afetuosa, ele possibilita criar um vínculo afetivo com o outro, favorecendo a autopercepção da capacidade do aprendiz, com atenção à necessidade de cada sujeito que revela sua singularidade na sua forma de ser e de aprender. A psicopedagogia não trabalha apenas as dificuldades da aprendizagem. Ela participa de forma ativa em todos os contextos em que o sujeito do conhecimento está construindo algum saber. Ela está comprometida com o sujeito como um todo, percebendo-o como um indivíduo com suas peculiaridades e integrando a cognição, emoção e corpo. O diagnóstico e intervenção psicopedagógica busca interagir com a família, escola, ambiente do trabalho, dando apoio e orientando a todos aqueles que estão envolvidos no processo do desenvolvimento dos aprendizes.

Problemas de aprendizagem sempre trazem sofrimento. Por isso, o objetivo da psicopedagogia é avaliar como cada pessoa aprende e, com um olhar especial clínico integrar o aspecto socioafetivo e cognitivo do aprendiz, auxiliando-o no autoconhecimento, na descoberta da modalidade de aprendizagem e nas diferentes

habilidades e potenciais da pessoa, para que ela perceba que tem capacidade de aprender e que sua aprendizagem possa ser realizada com prazer.

O ser humano está em constante aprendizagem durante todas as fases de sua vida, por isso a psicopedagogia trabalha com a prevenção, o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem por meio da investigação do processo cognitivo e psicossocial das crianças, adolescentes, adultos e idosos. Ela identifica o problema e os sintomas que estão ocorrendo com a pessoa e por intermédio deste diagnóstico compreende o momento pelo qual o sujeito está passando, busca fatores que indicam os limites e as possibilidades que o ajude em possíveis saídas. As intervenções psicopedagógicas utilizam vários procedimentos que permitirão a observação, a reflexão e o desenvolvimento do aspecto cognitivo e socioafetivo, apresentando recursos preventivos e levantando hipóteses em relação ao prognóstico e superações das dificuldades de aprendizagem.

Com interesse em expandir e adquirir conhecimentos mais consistentes e sólidos, procurei o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica (PUCSP). Com a troca de experiências com profissionais qualificados e experientes, dentro da área que envolve o desenvolvimento do ser humano, tive a oportunidade de realizar uma trajetória enriquecedora. Neste mesmo período comecei a trabalhar como tutora de um adolescente com Síndrome de Down, acompanhando-o na aprendizagem em sala de aula. Este foi um casamento perfeito pois consegui fazer a integração da teoria com a prática. Durante o curso recebi orientações e direcionamentos com um olhar psicopedagógico. Passei a enxergar o ser humano de forma sistêmica em toda a sua complexidade. O curso me proporcionou uma visão diferenciada do processo de desenvolvimento saudável e dos comprometimentos diante das dificuldades da aprendizagem.

De todos os alunos que trabalhei, que apresentavam dificuldade na aprendizagem, o que mais me chamou atenção foi o adolescente com SD (Síndrome de Down). Talvez pela ingenuidade e a pureza ou por transmitir afeto genuíno e verdadeiro. Com ele aprendi que é necessário sair do estereótipo que o senso comum tem da pessoa com T21 (Trissomia do cromossomo 21). É preciso compreender que este sujeito é dotado de muitos potenciais, e apresenta seus sentimentos e afetos, como qualquer outro, pois todos os aprendizes, com síndromes, e outras dificuldades têm o direito de sentir, ser acolhido e respeitado, em relação as suas emoções, aos afetos amorosos, raiva, mágoas e medos. Regiane Silva, Psicóloga e Psicopedagoga,

em entrevista dialógica, realizada em junho de 2022, mencionou que algumas pessoas ficam surpresas e não aceitam que a criança com SD manifeste seus sentimentos de paixão e raiva, como se para eles estes sentimentos fossem proibidos.

Henrique¹ foi meu primeiro trabalho com adolescente com SD. Quando seus pais me chamaram para a primeira entrevista com intenção de me contratar para realizar o trabalho de tutora, eles fizeram um comentário que me tocou profundamente. Segundo seu relato, a antiga tutora de Henrique, que o acompanhava desde os 4 anos, ao pedir demissão, aconselhou o casal a retirá-lo do colégio pois segundo ela, ele não estava feliz no ambiente escolar e já havia chegado no limite de sua aprendizagem. Não tinha mais o que aprender. Nesta época Henrique estava com 10 anos. A mãe relatou que ficou muito triste com este comentário, mas como o conselho veio da tutora que já estava muitos anos trabalhando com seu filho, ela confiou e até chegou a cogitar a retirada de Henrique do colégio. Ela passou a pensar em outras atividades que trouxesse prazer para ele, como música, teatro, jogar tênis ou atuar em outros esportes. Segundo o pai este comentário lhe causou espanto, mas não pensou em retirá-lo da escola pois acreditava que o filho ainda tinha muito o que aprender e que o ambiente escolar tinha uma função importante na vida de Henrique.

Este relato tão determinista da monitora anterior em contraponto com a busca e posição dos pais me sensibilizaram. Então passei a refletir sobre este assunto com a seguinte indagação: seria possível que a aprendizagem nas pessoas com T21 teria um limite? Para mim esta ideia é definitivamente inconcebível. Mas se outros profissionais ou familiares de pessoas com SD acreditarem que existe um limite para a aprendizagem destas crianças? Não haveria outros potenciais destas crianças a serem desenvolvidos? Fui em busca de outra compreensão, apostando no desenvolvimento do indivíduo com SD.

Segundo Reuven Feuerstein, R Feuerstein e Falik (2020) existe um grupo de pessoas que possuem uma visão determinista, e abordam de forma pessimista a probabilidade de mudança extremamente baixa em pessoas que não apresentam características típicas. Estas são vistas como sendo imodificáveis, com características intrínsecas e não alteráveis.

A partir deste ponto de vista determinista, quem pode mostrar sinais de desenvolvimento correto não precisa investir esforços, e quem mostra sinais

¹ Nome fictício para proteger a identidade do adolescente.

de desenvolvimento inadequado não se beneficiaria do investimento de esforços. (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN E FALIK. 2020, p 105)

Então iniciei este projeto com a seguinte problematização: quais contribuições psicopedagógicas mediadas pela teoria da tipologia de Jung e ampliações apresentada por Fagali com os diferentes estilos cognitivo socioafetivos podem valorizar e ampliar os potenciais e os conhecimentos dos jovens com traços de SD? E a partir deste ponto comecei a traçar meu trajeto em busca de um caminho que proporcionasse a Henrique o seu desenvolvimento.

Em 2020, devido a pandemia de SARS-CoV-2, Henrique ficou um ano com aula online, sem acompanhamento de uma tutora. Quando iniciei meu trabalho junto a Henrique, em janeiro de 2021, ele estava com 13 anos e cursando o sétimo ano do ensino fundamental. Havia esquecido boa parte do conteúdo trabalhado nos anos anteriores, apresentando dificuldade de leitura, escrita e de reconhecer os numerais, não possuindo ainda a noção de conservação da quantidade. Estava com dificuldades na noção espaço temporal, da sequenciação dos acontecimentos e sequenciação cronológica dos períodos do dia, semana, meses e ano. Apresentava dificuldades nas habilidades socioemocionais.

Atualmente estamos tendo aula presencial. O colégio onde Henrique estuda não é inclusivo e sim acolhedor, ou seja, apresenta traços de um arquétipo da Grande Mãe. Todos os funcionários e colegas gostam muito dele. No início do ano letivo de 2022, Henrique teve muita dificuldade na adaptação das aulas presenciais. Começou a apresentar comportamentos agressivos e antissociais, como xingar as pessoas, chamar palavrões e chutar objetos. O colégio não estava preparado para recebê-lo e nem promoveu atividades adaptadas. Os professores, mesmo tendo boa vontade, não estavam preparados para lidar com um adolescente com SD e em alguns momentos me pareceu que eles não acreditavam no potencial de Henrique.

No ambiente escolar, não existiam limites e nem regras para Henrique seguir. Ele podia vagar pelos corredores, quadras e pátios a qualquer momento, transitando livremente sem seguir as regras que eram colocadas para as outras crianças. A escola o tratava de forma diferenciada. Henrique passou a fazer birras, se recusando a entrar na sala de aula, ficando todo o horário de aula no pátio. Não fazia as tarefas e não conseguia interagir com seus colegas. Percebi que seu progresso sociointeracional e os conhecimentos sistematizados estavam sendo prejudicados.

Além disso observei que ele apresentava comportamento infantilizado, não possuía autonomia educacional e nem de higiene corporal.

Além das questões de aprendizagem e das dificuldades apresentadas nas habilidades socioemocionais, Henrique estava passando por um momento de transição: seu corpo estava deixando de ser criança para se tornar um adolescente. Ele não estava aceitando estas mudanças. Era necessário trabalhar esta questão com Henrique para que ele percebesse que mudanças podem ser positivas.

Mediante a dificuldade em lidar com a situação, que me deixava muito angustiada e me fazia sentir impotente, solicitei orientações com a professora Dra. Eloisa Fagali², que já estava me orientando para esta monografia com foco no aprendiz com SD. Fui orientada a mobilizar o “arquétipo do pai”, segundo o pensamento de Jung, conscientizando Henrique para lidar com regras e limites bem definidos, criando condições de aprendizagem para ele lidar com esta adaptação às regras, já que no colégio ele não tinha este direcionamento.

Tenho me baseado nos estudos e ampliações realizados por Fagali sobre a tipologia de Jung, ampliando estas conceituações, ao diferenciar os “estilos cognitivo socioafetivos”. A identificação destes diferentes estilos, proporciona uma visão mais ampliada do sujeito sobre suas potencialidades e limites, que facilitam a compreensão da individualidade, de suas dificuldades e limites, no processo de ensinar e de aprender, não apenas nas salas de aula das escolas, mas também no trabalho psicopedagógico clínico. Esta ampliação realizada por Fagali, com um enfoque pós Junguiano e fenomenológico sobre o aprender e o ensinar, proporciona um olhar do ser humano como um todo, considerando o aprendiz como singular e único. Cada pessoa tem no consciente individual um potencial criativo e tem possibilidades de desenvolver outras faces, outros jeitos de ser.

Diante da complexidade que envolve a aprendizagem do adolescente com T21, este projeto se mostra importante pois pretende ajudar as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento destes indivíduos, por meio de um olhar psicopedagógico sistêmico, podendo trabalhar e estimular as múltiplas possibilidades para o contínuo desenvolvimento, facilitando a aprendizagem e o viver de quem apresenta os traços de SD.

² Pedagoga, Psicóloga e Psicanalista, especialista em Psicopedagoga clínica e arte terapia, mestre e doutora em Psicologia da Educação, professora e orientadora educacional entre outros.

A intenção desta monografia é apresentar relato das experiências e ampliações nas elaborações com base nos fundamentos diagnóstico e intervenções psicopedagógicas, enquanto atuo como tutora deste adolescente, proporcionando a ampliação da construção do conhecimento e o desenvolvimento de Henrique, instrumentando-o para enfrentar a sociedade de forma segura, preparando-o para sua autonomia.

O estudo aqui abordado foi desenvolvido, utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa, escrito por meio de narrativas sobre minhas experiências como tutora de um adolescente com SD. As elaborações teóricas que apresento estão respaldadas na pesquisa bibliográfica de diversos autores renomados que apresentam pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, com destaques no pensamento analítico de Carl Jung, Nise da Silveira, Marie Louise Von Franz e as pesquisas psicopedagógicas integradas a arteterapia com enfoque pós junguiano sobre os diferentes estilos cognitivo socioafetivos”, desenvolvidas por Fagali. Serão acrescentados outros pensamentos de autores que foram lembrados no decorrer das narrativas e análises. Devido o avanço da tecnologia da informação como facilitador na investigação e novas descobertas em todas as áreas do saber, além dos livros realizei buscas no sistema PubMed, SciELO e Google Acadêmico, utilizando como palavras chaves: Síndrome de Down, Psicopedagogia, Estilos Cognitivo Socioafetivos e Aprendizagem. Os artigos revistos foram publicados no período de 2005 a 2021.

Para poder compreender como a psicopedagogia pode auxiliar no trabalho com adolescente com SD, é importante entender como se dá o processo de aprendizagem e quais funções cognitivas estão envolvidas e, para isso será feita uma abordagem sucinta sobre como se dá a aprendizagem de pessoas com T21. Farei uma abordagem sobre as contribuições de Carl Jung relacionadas com alguns arquétipos e as tipologias. Acrescentarei à pesquisa bibliográfica estudos de Eloisa Fagali, que vem pesquisando e ampliando, juntamente com sua equipe multidisciplinar, os estudos de Jung e pós Junguianos, trazendo o enfoque das diferenças de “estilos cognitivo socioafetivos” que os indivíduos revelam na aprendizagem, e na relação com o meio. Abordarei a Psicopedagogia mostrando um olhar sistêmico e suas contribuições para o desenvolvimento do sujeito com SD. Narrarei uma entrevista dialógica com a psicóloga e psicopedagoga Regiane Silva, que me proporcionou uma visão realista de sua extensa experiência trabalhando com

pessoas com deficiências, realizando projetos para a inclusão destes no mercado de trabalho.

Durante o relato de meu trabalho com Henrique farei um paralelo entre a teoria e a prática, por meio de exemplos por mim vivenciados como tutora com uma visão psicopedagógica, com um olhar mais amplo da aprendizagem, que me possibilitou, no trajeto desta experiência, acrescentar meus conhecimentos psicopedagógico que foram aplicados na função de tutoria, acompanhando a aprendizagem de inclusão deste adolescente, na dinâmica de sala de aula.

Diante de tudo que relatarei, acredito que foi possível a mobilização de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem de Henrique. Assim como a família, a instituição também percebeu que se deve levar em conta a singularidade, a relação inter e intrapessoal, os sentimentos e interesses, a necessidade da adaptação de atividades, tendo como princípio o respeito ao estilo cognitivo socioafetivo identificado e o reconhecimento do potencial ou das capacidades desenvolvidas em Henrique.

Com a ajuda dos conhecimentos adquiridos dos estudos de Jung, utilizando as forças arquetípicas culturais, e universais de todo o homem e sua cultura, e a percepção e análise dos estilos cognitivo socioafetivos apresentados por Fagali, construí estratégias que possibilitaram o desenvolvimento sistêmico de Henrique, abrangendo professores e pais, segundo um enfoque sistêmico. Não trabalhei apenas o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, e sim possibilitei a Henrique tornar-se uma pessoa que conseguiu expressar seus desejos, que iniciou sua consciência e luta pelos seus direitos, não se reduzindo apenas ao seu limite devido a síndrome, mas sim como um ser humano apto a conquistar seus objetivos, dentro de suas limitações e de seu tempo, sendo respeitado e admirado pelas suas conquistas.

A hipótese que se instaura nesta monografia se refere a respeito da necessidade de se ter uma consciência maior sobre as características dos diferentes “estilos cognitivo socioafetivos” e que por intermédio deles se mobilize a aprendizagem e a potencialidade de Henrique, como aprendiz, construtor do próprio conhecimento e de sua autonomia. Acredito que, após as intervenções psicopedagógicas, seu desenvolvimento seja visto como exemplo para os profissionais de educação, psicopedagogos, apostando no potencial e no respeito daqueles que buscam suas inclusões na dinâmica de aprendizagem na escola e no seu meio socio cultural.

1 O CASO HENRIQUE

Henrique é um adolescente de 14 anos, muito doce, carinhoso, tímido e extrovertido, sempre procura ser o centro das atenções. Quando iniciei meu trabalho como tutora, acompanhando-o nos conteúdos escolares, em janeiro de 2021, ele estava com 12 anos. As aulas estavam sendo realizadas de modo online devido a pandemia de Sars-Cov-2, então trabalhei na casa dele durante o período da manhã, horário de sua aula. Nesta época ele estava cursando o sétimo ano do ensino fundamental e as atividades proposta pelos professores das diferentes disciplinas eram enviadas por e-mail ou explicadas virtualmente. Foi uma fase complexa porque eu ainda não sabia quais conhecimentos Henrique tinha.

Ao estabelecer o vínculo com Henrique, senti a necessidade de realizar algumas avaliações e constatei que ele apresentava dificuldade de leitura, escrita e que havia esquecido boa parte do conteúdo trabalhado nos anos anteriores. Na matemática não compreendia a noção de quantidade e nem reconhecia a maior parte dos numerais. Apresentava dificuldade na noção espaço temporal, da sequenciação dos acontecimentos, sequenciação cronológica dos períodos do dia, semana, meses e ano, dificuldades na escrita e leitura, além de apresentar dificuldades nas habilidades socioemocionais. Ao perceber que Henrique não conseguia acompanhar os conteúdos ministrado para a turma, conversei com seus pais e com os professores, expliquei que as atividades deveriam ser adaptadas porque ele não teria condições de utilizar os livros didáticos proposto pelo colégio.

Ao conversar com sua mãe, ela me relatou que durante o ano de 2020, devido a pandemia de covid, Henrique ficou um ano com aula online, sem acompanhamento de uma tutora e que ela não conseguia acompanhá-lo durante às aulas, devido seu trabalho também estar sendo online e no mesmo horário das aulas dele, que acabava deixando-o bastante tempo sozinho na frente do computador sem saber se estava entendendo os conteúdos que a professora estava trabalhando. Também mencionou que durante os finais de semana eles costumavam sair para caminhar no bairro e ele estava apresentando um comportamento antissocial, como xingar algumas pessoas e chutar objetos, quando se sentia cansado ou frustrado. Segundo o relato de sua mãe, antes da pandemia, ele não tinha este comportamento. Mencionou que geralmente demonstrava insegurança na rua, com medo de pegar o vírus da covid.

Após alguns dias trabalhando com Henrique, em um momento em que ele estava muito cansado, resolvi sair do seu quarto e descer com ele para passear em seu condomínio. Percebi que ele estava apresentando dificuldades nas habilidades socioemocionais. Não cumprimentava seus vizinhos e nem os funcionários do condomínio. Concluí que Henrique estava muito retraído e sua timidez³ estava prejudicando o seu desenvolvimento social e interação com as pessoas. Constatei, no entanto que, devido ao isolamento social, a sua relação interpessoal estava sendo prejudicada, uma vez que estava ocorrendo um bloqueio de seu estilo subjetivo empático, e da sua atitude extrovertida. É importante que as pessoas mantenham um equilíbrio entre mundo interior e o exterior pois:

“A pessoa humana não é uma máquina no sentido de poder ter um rendimento de trabalho constante, mas ela só pode corresponder de forma ideal à necessidade externa se também estiver ajustada ao seu próprio mundo interno, isto é, se estiver em harmonia consigo mesma. E, inversamente, ela só pode ajustar-se a seu próprio mundo interno e alcançar a harmonia consigo mesma se também estiver adaptada às condições do ambiente.” (JUNG, 2021: vol. 8/1 p. 52).

Henrique apresentava uma desarmonia na relação entre seu mundo interno e o seu o mundo externo. A primeira vez que saí com ele na rua, demonstrou muito medo das pessoas. Agarrou-se no meu braço e suas mãos ficaram suadas. Então decidi realizar passeios diários e, durante estes, fui realizando narrativas de histórias, contos e fábulas, estimulando-o a narrar suas próprias histórias, inventadas e vividas, que mais tarde Henrique deu o nome de “Histórias do passado”.

Segundo Von Franz (2022), Jung valorizava a importância dos contos e narrativas que possibilitam crianças, adolescentes e adultos a projetar seus sentimentos, com as identificações com as personagens, e enfrentamento dos conflitos mobilizando a força arquetípica e universal de herói que todos nós trazemos e que ele poderia fortalecer acreditando nesta sua capacidade de superar medos e conflitos. A pós Junguiana Marie Louise Von Franz (2022) dedicou-se e aprofundou seus estudos sobre esta força mobilizadora dos contos e as introjeções e projeções das pessoas que contam, recontam e recriam as histórias. Para Von Franz os contos são a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo, pois “eles representam as forças arquetípicas na sua forma mais simples, plena e concisa” (Von Franz, 2022, p. 19). Von Franz afirma que “... os contos nos

³ A timidez ao qual me refiro está relacionada ao estado de inibição, de quem tem medo, diferente do conceito de Jung sobre introversão e extroversão que explicarei mais adiante.

ajudam a compreender as nossas razões de viver e isso muda toda a nossa disposição de vida, podendo muitas vezes mudar nossa própria condição psicológica” além de que o conto de fada, hipoteticamente, “é um sistema relativamente fechado, composto por um significado psicológico essencial, expresso numa série de figuras e eventos simbólicos, sendo desvendável por meio destes” (Von Franz, 2022, p. 20).

Jette Bonaventure (2008), tradutora das obras de Jung e psicoterapeuta analítica, ressalta no seu livro “O que conta o conto?” o valor dos contos com um enfoque aberto, mobiliza o desenvolvimento da trajetória psíquica nossa, quando ouvimos e narramos também nossa história de heróis que desenvolvemos:

Existe a figura do herói, por exemplo, mas sob muitas formas diferentes. Em certos dias seremos tocados por determinado elemento ou momento de um conto e, em outros dias, por outro, assim que permitirmos que sua atmosfera nos penetre. (BONAVENTURE, 2008, p. 24)

Segundo Fagali, tanto Jung quanto Von Franz e Jette Bonaventure, trazem a importância dos contos como elemento mobilizador de forças coletivas (arquétipos), no qual estamos inseridos, mobilizando nossas introjeções e projeções psíquicas, seja da criança, do adolescente, ou do adulto. “Portanto os contos mobilizam saídas dos conflitos identificando-nos com o herói que atravessa as sombras do medo, mobilizando o poder de superar os problemas” (FAGALI, 2000, 2023).

Uma das narrativas mais significativas no meu percurso com Henrique foi “João e Maria”. Para Henrique perder o medo de andar na rua, que vinha apresentando após o isolamento social, devido a pandemia de covid, realizamos passeios no quarteirão de sua residência. Fui narrando a caminhada de João e Maria pela floresta e durante esta caminhada fui envolvendo Henrique na narrativa. Parávamos para observar, “esquilos”, “macacos”, “passarinhos” e outros animais imaginários. Estimulei em Henrique a intuição e o imaginário, fazendo com que ele também narrasse a aventura de João e de Maria, participando como personagem ativo do conto. Ao chegar em uma praça, encontramos uma senhora que, em nossa narrativa, supostamente poderia ser a “Bruxa” de nosso conto. Perguntei para Henrique se todas as Bruxas eram malvadas. Ele pensou e disse que algumas sim e outras eram engraçadas porque não tinham dentes. Com intensão de trabalhar o medo e a extroversão dele, o convidei a se aproximar da senhora (a suposta Bruxa) e fiquei conversando com ela. Após a nossa interação e um breve diálogo, Henrique falou baixinho que aquela era uma Bruxa boazinha e que ele não tinha medo dela. Henrique se entregou a narrativa, passou a fazer parte do enredo, se identificou com uma

personagem e mobilizou o arquétipo do herói que já existia dentro dele. A busca para solucionar os conflitos é expressa por intermédio dos heróis, dos símbolos existentes na história da humanidade:

Estes heróis buscam sempre uma força maior, além daquela já existente no humano. Nessa trajetória, estes heróis transitam entre forças humanas e divinas, vão além dos limites, enfrentam dragões, medos e desempenham tarefas para irem em busca de um novo mundo, para salvar a humanidade, ou libertá-la de algum aprisionamento. (FAGALI,2000, p. 83)

Os contos, ou histórias, auxiliam as crianças, adolescente ou adultos no entendimento de seus conflitos, como modo de comunicação, sendo uma forma de expressão mais próxima da utilizada por elas na elaboração, organização e superação de seus conflitos psíquicos (SAFRA, 2011, p. 20). O ser humano é possuidor de intensos sentimentos e às vezes eles se tornam tão perturbadores, confusos, dolorosos que fica difícil lidar com eles. Se para o adulto às vezes é difícil expressar e falar sobre seus sentimentos para uma criança isso é muito mais complexo Sunderland destaca o seguinte:

As crianças não falam com facilidade nem com naturalidade sobre seus sentimentos problemáticos, limitando-se a um ocasional “Não é justo”, a expressar a raiva por meio de um furioso “Não!”, a gritar, a atirar coisas ou a ficar emburradas. (SUNDERLAND, 2005, p 16).

Para esta autora, ao falar com uma criança que têm problemas ou se você quer que ela fale com você, o ideal é utilizar a linguagem de imagens, da metáfora e da história.

Eu e Henrique continuamos com as caminhadas utilizando as narrativas de histórias, que fizeram com que ele mantivesse suas emoções mais equilibradas, devido a escuta dos contos que o deixava mais tranquilo e confiante. Até hoje, quando ele tem necessidade de me contar alguma coisa que lhe está incomodando ele fala que quer contar “histórias do passado”. Estes momentos nos aproximaram muito e consegui compreendê-lo um pouco mais.

Quando retornamos às aulas presenciais, em 2022, ele voltou a apresentar um comportamento de explosão emocional, fazendo birras dentro do ambiente escolar, desafiando a mim, aos funcionários da escola e aos seus pais, que muitas vezes após o horário de saída dos alunos, precisaram entrar no colégio para, com muita insistência e diálogo, convencê-lo a voltar para sua casa. Concluí que manifestação de teimosia, gritos, resistência e violência e atitude de resistência poderiam estar relacionadas ao seu sofrimento emocional e que na verdade eram pedidos de ajuda.

Após muita conversa, conseguia fazê-lo entrar em sala de aula, Henrique permanecia apático, às vezes parecendo alheio aos conteúdos ministrados pelos professores, como se aqueles conhecimentos não fizessem o mínimo sentido para ele. Constatei que realmente não faziam. Ele demonstrava não ter interesse no que estava se passando em sala de aula. Então passei a me questionar: como despertar em Henrique a curiosidade, a vontade de aprender?

Inferi que para realizar uma ponte, entre atividades com enfoque psicopedagógico e os conteúdos ensinados e as percepções e atitudes junto com os professores, eu precisaria me aprofundar em algumas teorias sobre a aprendizagem, respaldar o meu processo na caminhada junto a Henrique, por meio das teorias que estava aprendendo na formação de psicopedagogia. Durante o curso de psicopedagogia recebi orientações de leituras que me ajudaram muito.

Após a procura de embasamento teórico analítico, considerando o pensamento de Jung sobre a educação, procurei me aprofundar nos conceitos sobre os arquétipos e os estilos cognitivo socioafetivos, para conseguir uma maneira de trabalhar com Henrique. Minhas observações, interações vinculares positivas com Henrique e os conhecimentos teóricos que estava assimilando possibilitaram-me compreender o que estava ocorrendo com ele e que tipo de atitude eu deveria ter para ajudá-lo neste conflito emocional e nos seus bloqueios no interesse de aprender e de desenvolver os conceitos necessários para o seu desenvolvimento progressivo. A seguir falarei da minha trajetória com apoio do pensamento de Jung que muito contribuíram na minha jornada de tutora, com Henrique, já munida dos conhecimentos e olhares psicopedagógicos.

2 JUNG: ARQUÉTIPOS E TIPOLOGIA.

“Você pode apenas descobrir o que é pelo efeito que você faz nos outros.”

Carl Jung

No início do meu trabalho como tutora de Henrique, senti algumas dificuldades que me levaram a ir em busca de novos conhecimentos. Realizando a leitura sobre Jung, percebi a necessidade de, além de compreender a SD também me conhecer, e de entender qual meu papel junto a Henrique. Ao buscar teorias consolidadas sobre o ser humano, estabeleci uma relação entre os conceitos de Jung, sobre tipos psicológicos e o processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades das minhas ações com um olhar psicopedagógico.

O conhecimento sobre educação e a teoria dos diferentes tipos apresentados por Jung, possibilitou-me entender as minhas próprias características pessoais e uma compreensão mais aprofundada e complexa do processo da educação. Percebi que poderia aproveitá-las para facilitar a minha interação com Henrique por meio de ampliações das possibilidades de abordagem e acompanhamento olhando Henrique e meu trabalho de tutora ao considerar os pensamentos analíticos.

Segundo Nise da Silveira (1974, p. 172-176), Jung distingue três tipos de educação: a que ocorre pelo exemplo; a educação coletiva consciente e a educação individual, em que distingi diferentes tipos de aprendizes, professores, pais, terapeutas etc. Para Jung a educação que ocorre pelo exemplo é a mais importante pois ela pode “processar-se de maneira completamente inconsciente”, aquele que aprende imita o modelo que espontaneamente lhe é apresentado por seus familiares, amigos e professores, por isso:

O pedagogo deveria estar atento a seu próprio estado mental para verificar de onde provém as dificuldades que encontra com as crianças que lhe são confiadas. Pode muito bem acontecer que seja ele a causa inconsciente do mal”. Por tanto, pais e mestres são chamados a se conhecerem a si próprios, a se educarem a si próprios. Os métodos, as experiências antigas e as novíssimas no campo da educação dependeram e dependerão sempre, em primeiro lugar, daqueles que as conduzem. (SILVEIRA, 1974, p. 174)

Meu empenho no meu próprio desenvolvimento e autoconhecimento foi imprescindível. Ao compreender a minha influência na aprendizagem de Henrique, me vi diante da necessidade de entender qual o meu tipo psicológico, como eu me

relaciono com o mundo, pois, segundo Fagali, que se baseou no pensamento de Jung:

(...) a proposta psicopedagógica parte do autoconhecimento e do desenvolvimento emocional do educando, passa pelo conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo na situação de aprendizagem, diretamente ligada à aquisição dos conteúdos. (FAGALI, 2020, p. 13)

Deste modo meu trabalho como tutora progrediu bastante, e passei a ter um melhor relacionamento com Henrique, uma vez que ao conhecer as tipologias de Jung aprendi a respeitar os diferentes modos de como as pessoas se relacionam com o mundo. Essa minha nova postura facilitou o processo de aprendizagem de Henrique e a minha, pois nesta jornada ocorreu e ainda ocorre diariamente uma troca de aprendizagem entre mim e Henrique. A esse respeito Jung nos fala que:

A relação entre sujeito e objeto é biologicamente considerada, uma relação de ajustamento, uma vez que toda relação entre sujeito e objeto pressupõe sempre efeitos modificadores de um sobre o outro. Essas modificações constituem o ajustamento.” (JUNG, 1921/1987, p. 388)

Os conceitos dos arquétipos e dos tipos psicológicos auxiliaram também no meu trabalho como tutora de Henrique, quando mobilizava principalmente a minha função materna (arquétipo matriarcal na dinâmica do aprender) com a função paterna sobre limites, regras, lidar com as frustrações, mobilizada por uma dinâmica de aprendizagem com traços mais do arquétipo do Pai. Para contextualizar a minha trajetória escreverei um resumo sobre este tema.

2.1 Pensamento de Carl Jung

Carl Jung faz parte de um grupo de pesquisadores que dedicou a vida para estudar o comportamento humano. Os conceitos aprendidos da Psicologia Analítica, auxiliam os indivíduos em busca pela completude, superando suas fragilidades. A psique humana é um sistema herdado comum a toda humanidade, não é uma mera formulação passageira. A este sistema herdado repousa a camada mais profunda, que Jung chamou de inconsciente coletivo. Nele nascem e vivem as histórias herdadas pelo coletivo e de natureza universal, habitadas por conteúdos idênticos e compartilhados por toda espécie humana. Por isso, podemos nos apropriar desse valioso recurso para aprimorar e qualificar intervenções psicopedagógicas.

2.2 Arquétipos, como podem nos ajudar?

Arquétipo foi um conceito abordado por Jung pela primeira vez em 1919. Na sua concepção, arquétipos são imagens primitivas presentes no inconsciente coletivo desde os primórdios de nossa existência. É impossível fazer uma definição exata de arquétipo, pois “o arquétipo representa um profundo enigma que supera nossa capacidade de apreensão racional” (JACOBI, 2007, p. 44). A palavra arquétipo é de origem grega, *arkhétypon*, que significa modelo primitivo; ou seja, elemento básico dos princípios formativos do Universo e, portanto, da essência da criação e das formas, causas, fundamentos e princípios (dicionário Michaelis). O arquétipo “contém sempre algo que permanece desconhecido e informulável” (JACOBI, 2017, p. 44). Eles são as forças e tendências que estão no inconsciente coletivo, de toda a humanidade, independente do tempo e do espaço. Neste inconsciente coletivo está imerso todas as forças do homem como um todo e os instintos e repressões do inconsciente individual de cada pessoa. (FAGALI, 2000)

Segundo Stein (2022, p. 83) à medida que Jung se aprofundava em seu estudo sobre as fontes do material inconsciente apresentados por seus pacientes e por seus trabalhos introspectivo, principalmente as fantasias e os sonhos, criou sua teoria a respeito “de algumas estruturas gerais da mente humana, estruturas que pertencem a todos os seres humanos, não só a ele ou ao paciente que tem diante dele” a qual denominou de “inconsciente coletivo” e concebeu o seu conteúdo como combinação de padrões e forças universalmente predominantes, chamadas arquétipos que estão no inconsciente coletivo.

O homem “possui” muitas coisas que ele não adquiriu, mas herdou dos antepassados. Não nasceu *tabula rasa*, apenas nasceu inconsciente. Traz consigo sistemas organizados e que estão prontos a funcionar numa forma especificamente humana. Da mesma forma como os instintos dos pássaros de migração e construção de ninho nunca foram aprendidos ou adquiridos individualmente, também o homem traz do berço o plano básico de sua natureza, não apenas de sua natureza individual, mas de sua natureza coletiva. Esses sistemas herdados correspondem às situações humanas que existiram desde os primórdios: juventude e velhice, nascimento e morte, filhos e filhas, pais e mães, uniões etc. Apenas a consciência individual experimenta essas coisas pela primeira vez, mas não o sistema corporal inconsciente. Para estes só interessa o funcionamento habitual dos instintos que já foram pré-formados de longa data. (JUNG apud STEIN, 2022, p. 85)

Os arquétipos ajudam a explicar as histórias passadas de outras gerações. Jung (2017, p.12-14), nos fala que eles servem como fonte primordial para o amadurecimento da mente. É um conceito que representa o primeiro modelo de algo,

antigas impressões que povoam o inconsciente coletivo, e podem ser mobilizados a qualquer momento, se assim for o desejo ou a necessidade do indivíduo.

Para aquilo que nos ocupa, a denominação é precisa e de grande ajuda, pois nos diz que, no concernente aos conteúdos do inconsciente coletivo, estamos tratando de tipos arcaicos – ou melhor – primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. (JUNG, 2017, p. 13)

Para Jacobi (2017, p. 47) “os arquétipos acompanham a estrutura psíquica do indivíduo na forma de possibilidades latentes, bem como fatores tanto biológicos como históricos”. Trata-se de potencialidades de forças mobilizadoras que ajudam a mudar padrões de comportamento e estão sempre se atualizando de acordo com as mudanças ocorridas no exterior e interior de cada sujeito e “ao receber forma, aparece na frente da câmara de consciência, ou como diz Jung, ‘representando’ diante da consciência” (JACOBI, 2017) e por isso podem tanto contribuir para o desenvolvimento como podem prejudicar o curso natural das experiências de vida do sujeito. Os arquétipos, segundo Silveira (1974, p. 77) “são possibilidades herdadas para representar imagens similares, são formas instintivas de imaginar”. Eles povoam o inconsciente coletivo, por isso, cada um de nós tem no inconsciente essas potencialidades atemporais carregadas de significados. Eles são os alicerces da vida psíquica comuns a todos os homens.

A noção de arquétipo postulando a existência de uma base psíquica comum a todos os humanos permite compreender por que em lugares e épocas distantes aparecem temas idênticos nos contos de fadas, nos mitos, nos dogmas e ritos das religiões, nas artes, na filosofia nas produções do inconsciente de um modo geral (...) (SILVEIRA, 1974 p.78).

Como Henrique vinha apresentando um quadro de desarmonia emocional, se recusando a estudar, quebrando as regras da escola e não querendo participar das atividades dentro da sala de aula, lancei mão dos recursos de alguns arquétipos que me auxiliaram e promoveram o equilíbrio dele. Silveira (1974), menciona que “o arquétipo funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica” e Fagali reafirma que:

Jung amplia a concepção da força do inconsciente coletivo em que está imerso o inconsciente individual recebendo ou bloqueando as forças arquetípicas do inconsciente coletivo e como emergem a consciência por meio das representações simbólicas, míticas e que influenciam nos valores e comportamentos humanos. (FAGALI, em prelo)

Uma suposição é que as energias arquetípicas de Henrique estavam em desequilíbrio e estavam influenciando seu comportamento, então precisei mobilizar essa energia para que ele pudesse progredir no seu processo de aprendizagem. De

acordo com Jung, dependendo do processo, os arquétipos podem aparecer como “arquétipos de transformações” que são situações, lugares, meios, caminhos, “simbolizando cada qual um tipo de transformação” (2017, p. 47), que se refere ao processo de iniciação, renascimento e de individuação da psique, das pessoas.

Dentre vários arquétipos conceituados por Jung, destaquei os que mais me auxiliaram no meu trajeto com Henrique. O primeiro arquétipo foi o da Grande Mãe, que é de enorme importância ancestral, possibilita a mobilização do cuidado e proteção materna. É aquela que escuta, acalma, entende e nutre. Para Jung a relação mãe e filho é uma das mais profundas da psique de um indivíduo uma vez que:

Seus atributos são o “maternal”: simplesmente a mágica autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta, o que proporciona as condições de crescimento, fertilidade e alimento; o lugar da transformação mágica, do renascimento; o instinto e o impulso favoráveis; o secreto, o oculto, o abissal, o mundo dos mortos, o devorador, sedutor e venenoso, o apavorante e fatal. (JUNG 2000, p. 88)

O excesso e a falta dele, ou quando está associado a sombra do arquétipo, pode ocasionar dissociações, problemas psíquicos e de aprendizado. Por isso a utilização da potência da Grande Mãe, deve ser sempre ponderada e equilibrada, para que o sujeito consiga no momento correto, desenvolver o seu próprio ego e:

Esta dinâmica arquetípica de proteção universal mobiliza, no nível do inconsciente consciente pessoal a função daquele outro que exerce esta proteção e que se associa a função materna. É quem exerce a função materna, na dinâmica familiar, na relação de aprendizagem ou na relação terapêutica. É necessário portanto considerar a força arquetípica materna, na cultura da família, da escola, do contexto de aprendizagem, ou mesmo na área de saúde (FAGALI, 2023, no prelo).

O segundo arquétipo que me auxiliou muito foi o do pai, que segue uma base patriarcal, da lei, ordem e disciplina. Este arquétipo deve ter espaço e assumir o seu papel para estruturar e equilibrar o ego do indivíduo. Ele promove a discriminação de opostos, diferencia, identifica, reconhece, distingue, faz o discernimento dos conteúdos do mundo exterior e do interior. Jung nos fala que o princípio paterno é o “Logo”, o pensamento claro e racional que “luta eternamente para se libertar do calor e das trevas primordiais do ventre materno; em uma palavra, da inconsciência”. Apesar de sua grande importância, também deve existir uma ponderação quanto ao seu excesso, que pode congelar o sujeito, excluindo a sua espontaneidade.

As instituições escolares estão relacionadas com o arquétipo do pai, justamente devido suas normas e regras. Mas percebi que o colégio onde Henrique

estuda apresenta uma força arquetípica da Grande Mãe, diante de seus cuidados e comportamentos com relação às crianças de inclusão e não consegue impor regras e normas necessárias ao equilíbrio dessas crianças, fazendo uma discriminação ao tratá-los com excesso de proteção e de uma forma não igualitária aos alunos típicos, uma força arquetípica sombria superprotetora da Grande Mãe. Jung (2017, p. 88) afirma que “todos estes símbolos podem ter um sentido positivo, favorável, ou negativo e nefasto”.

O colégio não cobrava de Henrique as regras que todos os outros alunos seguiam. Se ele quisesse permanecer fora de aula ele podia, se quisesse passar as manhãs brincando no playground da educação infantil, ele podia, mesmo sendo um adolescente de 14 anos. Ou seja, o excesso de proteção estava desequilibrado e provavelmente levou Henrique a apresentar um comportamento de instabilidade emocional. Alguma coisa deveria ser feita para modificar o comportamento inapropriado que vinha apresentando.

Ao receber orientações da professora Fagali, que desenvolve teoria e prática psicológica e psicopedagógica com enfoque pós junguiana, nas aulas do curso de Psicopedagogia e na presente orientação desta monografia, consegui traçar uma meta para ajudar Henrique. Fagali ressaltou a importância da mobilização do arquétipo do pai saudável, que se conecta com o arquétipo da mãe. No nível da minha orientação como tutora, era, portanto, necessário uma auto percepção minha e uma conscientização na escola para aproximar as duas funções, igualmente importantes para o desenvolvimento das crianças que por sua natureza já são diferenciadas e sub estimadas.

Na conexão da alternância entre o arquétipo da Grande Mãe, que colabora na autoconsciência e autoconfiança em relação aos poderes e o arquétipo do pai, com seu impulso encorajador de busca e acomodação criativa, surge o arquétipo do herói (FAGALI, 2023). Esse arquétipo é de grande valor e significado. Segundo Jung (2014, p. 169), “o arquétipo do herói enfrenta o maior perigo, (...) o ato principal do herói é vencer o monstro da escuridão: a vitória esperada da consciência sobre o inconsciente”. Para Falagi, “o herói precisa, em certa medida, poder inspirar as pessoas para a força, a bondade, o senso de comunidade e a coragem”. É especialmente forte e poderoso ao auxiliar as pessoas que precisam se desvencilhar do mundo dominado pelo excesso de proteção, assumindo o lugar de busca pela sua própria personalidade.

Essa busca é expressa pelo homem através dos símbolos dos heróis existentes na história da humanidade. Estes heróis buscam sempre uma força maior, além daquela já existente no humano. Nessa trajetória, estes heróis transitam entre as forças humanas e divinas, vão além dos limites, enfrentam dragões, medos e desempenham tarefas para ir em busca de um novo mundo, para salvar a humanidade, ou libertá-la de algum aprisionamento. (FAGALI, 2000, p. 83)

O herói é uma narrativa mítica da força universal (arquétipo) que expressa enfrentamento do medo (os dragões da sombra) e mobilização da força, da coragem, do agir e do conquistar, da realização, portanto é um meio simbólico pelo qual o ego se esforça para se individualizar, se libertando da dependência absoluta e submissão da proteção controladora do arquétipo da Grande Mãe (FAGALI, 2023). Esta liberação em direção a autonomia e ação própria constitui-se como sendo a primeira etapa na diferenciação da psique para o “processo de individuação”. E devido a consciência do ser humano, mesmo que este processo corresponda ao decorrer natural para todos os indivíduos, não ocorre de uma forma simples. Jung afirma que, “porque o homem tem consciência, um desenvolvimento desta espécie não decorre sem dificuldades; muitas vezes ele é vário e perturbado, porque a consciência se desvia sempre de novo da base arquetípica instintual, pondo-se em oposição a ela.” (JUNG, p. 49)

Jung compreendia o processo de individuação como sendo o “tornar-se um ser único”, onde a pessoa consegue alcançar sua singularidade mais profunda, tornando-se o seu “próprio Si-mesmo”. Este processo de desenvolvimento implica na relativa independência e “constituição do senso de responsabilidade consigo próprio, com o outro, nas relações interpessoais e suas ações no meio em que vive e atua” (FAGALI, 2023 em prelo).

Mobilizei todos os atores envolvidos no processo de desenvolvimento de Henrique para criar uma parceria. Entrei em contato com os pais para explicar como eu iria proceder, conversei com a psicóloga dele para trabalharmos na mesma sintonia, pedi o apoio da coordenação do colégio e dos professores. Segundo Fagali (2000) é necessário que educadores e psicopedagogos trabalhem juntos, abrindo janelas para a aprendizagem, enfatizando aspectos fundamentais como uma visão mais pluralista do aprender, a valorização da subjetividade e um olhar dinâmico para os processos inconscientes presentes no aprender. Nos estudos de Fagali, ela percebeu que:

Os dados demonstraram como as modalidades de aprendizagem e os mitos culturais predominantes na cultura do cuidador, do aprendiz ou da Instituição influenciam na forma de perceber e de lidar com a relação afetiva nas diferentes situações de aprendizagem. (...) Destacavam medos e conflitos

em relação às dinâmicas que focalizam a afetividade em sala de aula, como se este fator não fosse o mais importante no espaço pedagógico. (FAGALI, 2007, p. 59)

A educação de Henrique precisava ser realizada com um olhar sistêmico, pois “a educação, assim como qualquer fenômeno, não passa de uma rede de relações” (FAGALI, 2000, p. 15). Somente a minha intervenção não bastaria para ajudá-lo, era necessário trabalhar os autores e atores que estavam envolvidos neste processo.

Após o diálogo estabelecido com a coordenação do colégio, os professores passaram a não incentivar a saída de Henrique da sala de aula, pois anteriormente, sempre que ele demonstrava alguma reação de contrariedade ou resistência ao realizar as tarefas, era perguntado se ele gostaria de ir brincar no pátio. Assumi a responsabilidade de avaliar esta necessidade, caso percebesse que Henrique estava cansado ou desmotivado pelo conteúdo ministrado em aula, eu teria a liberdade de sair de sala e realizar alguma atividade relacionada ao conteúdo na parte externa da sala como, biblioteca, pátio, laboratório ou até mesmo nas ruas externas do colégio.

Fazendo uso dos recursos do arquétipo paterno, estabeleci regras bem claras, como por exemplo, Henrique não poderia mais passar as manhãs brincando no pátio ou no playground da educação infantil. Fui trabalhando a consciência em Henrique de que, ele já era um adolescente e deveria se portar como tal. Fizemos vários acordos e combinados. Expliquei a Henrique que determinados comportamentos que ele vinha apresentando não seriam mais admitidos por mim e nem pelo colégio, que ele deveria respeitar as regras, como o horário de se dirigir para a sala de aula. Em vários momentos ele ainda testou os limites, mas como as atividades que fui adaptando para ele estavam de acordo com seus interesses, ele compreendeu que precisava respeitar as regras e passou a ter um comportamento mais condizente com o esperado para um adolescente.

Foi por intermédio da continuação dos estudos de Jung sobre os tipos psicológicos que fui identificando de que maneira Henrique interagiu com o mundo e quais habilidades deveriam ser estimuladas para que ele pudesse se sentir incentivado e com interesse na aprendizagem. A teoria de Jung nos faz pensar sobre os valores do diálogo e da reflexão em que estes proporcionam a busca do autoconhecimento e do conhecimento do outro. A seguir falarei como fui elaborando os conhecimentos da relação dos tipos psicológicos e a aprendizagem, demonstrando sua importância no processo de aprendizagem.

2.3 A relação dos Tipos Psicológicos e a Aprendizagem.

Jung não se dedicou ao estudo do processo de aprendizagem, não foi um teórico da educação, mas algumas de suas proposições sobre a personalidade nos são muito úteis, uma vez que ele nos forneceu material suficiente para compreender o ser humano e perceber que cada sujeito possui sua individualidade e um modo único de se relacionar e perceber o mundo ao seu redor. Na obra “O desenvolvimento da personalidade, vol. XVII”, Jung salientou a importância do desenvolvimento infantil, e o envolvimento da família, do professor, do meio social e da criança no processo de aprendizagem, mencionando a importância do autoconhecimento:

O conhecimento psíquico mais aprofundado, por parte do professor, não deveria jamais ser descarregado diretamente sobre o aluno, como lamentavelmente talvez aconteça. Tal conhecimento deve em primeiro lugar ajudar o professor a conseguir uma atitude mais compreensiva em relação à vida psíquica da criança. (JUNG, 2013, p. 59)

Em 1921, Jung contribuiu de forma fundamental para o entendimento da tipologia humana, ao escrever um de seus mais importantes trabalhos, o livro “Tipos Psicológicos”, fruto de mais de 20 anos de observação. Em seus trabalhos Jung nos faz refletir e perceber que existem várias maneiras das pessoas se relacionarem com seu próximo e com o mundo.

A tipologia psicológica não tem a finalidade, em si bastante inútil, de dividir as pessoas em categorias, mas significa antes uma psicologia crítica que possibilite uma investigação e ordenação metódicas dos materiais empíricos relacionados à psique. (...), a tipologia representa a compreensão das variações individuais e uma orientação no que se refere às diferenças fundamentais das teorias psicológicas em voga. (JUNG, 2017, p.557 § 1057).

Jung estudou a personalidade humana, interessado e preocupado com as relações do homem com o mundo externo e com a comunicação entre as pessoas. Distinguiu duas atitudes no ser humano, ou seja, pré-disposições para agir e reagir de uma determinada forma no mundo. Jung escreveu que:

Fundamentalmente em muitas observações e experiências, cheguei a apresentar dois tipos básicos de comportamento ou de atitude, ou seja, a introversão e a extroversão. A primeira atitude, quando normal, é caracterizada por um ser hesitante, reflexivo, retraído, que não se abre com facilidade, que se assusta com os objetos e sempre está um pouco na defensiva, gostando de se proteger por trás do escudo de uma observação desconfiada. A segunda, quando normal, é caracterizada por ser afável, aparentemente aberto, de boa vontade, que se adapta bem a qualquer situação, se relaciona facilmente com as pessoas e, não raro, se lança despreocupado e confiante em situações desconhecidas sem levar em conta a eventualidade de certos riscos. É evidente que o primeiro caso é o sujeito quem decide e no segundo o objeto. (JUNG, 2021, p. 55)

As pessoas, portanto, apresentam atitudes diferentes, na sua tipologia, e que são sobpostas: atitude introvertida e atitude extrovertida. São características opostas; enquanto o primeiro é influenciado por fatores internos, subjetivos, o segundo leva em consideração a opinião da maioria e sofre influência dos fatores ambientais. Essas duas atitudes são abrangentes para todas as pessoas e todos nós temos as duas atitudes opostas e que podem alternar-se. Podemos dizer que, ou uma pessoa é mais extrovertida e menos introvertida, ou ao contrário, menos extrovertida e mais introvertida. Porém, uma dessas atitudes predominará, em nossas vidas de um modo geral.

Henrique apresenta uma atitude mais extrovertida. Sua energia flui de maneira natural para o mundo externo, na maioria das vezes suas ações são impulsivas, preferindo agir a falar sobre as coisas. Sua aprendizagem ocorre com mais facilidade quando ele faz e depois pensa e aí faz novamente. Sempre confiante vai ao encontro do objeto, favorecendo sua adaptação às condições externas, se mostrando bastante expressivo e aberto ao contato e à interação.

Um exemplo desta sua atitude foi quando estávamos na biblioteca pesquisando alguns livros e um casal que viera visitar o espaço físico do colégio entrou na biblioteca. Henrique muito curioso perguntou ao funcionário quem eram aquelas pessoas, ao ser explicado que eram pais de futuros alunos que estavam conhecendo o colégio, Henrique prontamente se prontificou a ajudar no tour. Ao se aproximar dos pais, de forma muito espontânea se apresentou e me apresentou como sua tutora, falou que conhecia todos os espaços do colégio que fazia questão em acompanhá-los. E assim explicando o que havia em cada sala realizou o tour com os novos pais.

Henrique demonstra facilmente seus sentimentos e expressa seus pensamentos. Tem uma atitude relaxada, aberta, franca, procura variedade e ação, quer estar com os outros, por isso sente bastante dificuldades em permanecer sentado em sua carteira durante as aulas, sem poder interagir com todos os colegas. Fica satisfeito quando está cercado por outras pessoas, e por isso desenvolver trabalhos em grupo é o ideal para facilitar a sua aprendizagem. Caracteriza-se por ter constante doação e intromissão em tudo, sendo por vezes considerado invasivo e é onde preciso intervir para que compreenda que nem todos estão a sua disposição o tempo todo, principalmente quando se trata de outros adolescentes. Como todo

extrovertido é amigável, otimista e persuasivo, utiliza o seu lado afetivo para conquistar o que deseja.

Segundo Silveira (1974, p. 54) Jung percebeu que dentro de cada atitude típica havia muitas variações, e ao longo de seu trabalho “foi acumulando observações até concluir que essas diferenças dependiam da função psíquica que o indivíduo usava preferencialmente para adaptar-se ao mundo exterior”. Jung denominou quatro funções de adaptação, sendo duas funções como racionais, o pensamento e o sentimento, ambas se opondo entre si, mas tendo algo em comum, a racionalidade do pensamento, ou seja, a capacidade intelectual teórica e maneiras alternativas de realizar julgamentos. As outras duas são, a sensorial e a intuitiva como funções irracionais, uma vez que se apoiam na percepção. Enquanto uma função é mais forte em determinada pessoa (função principal), uma função de maneira oposta é a mais fraca. Os demais lados são ocupados por funções auxiliares (SILVEIRA, 1974; RUBY, 1998; Fagali, 2000).

No processo de individuação, Jung observou e analisou em seus pacientes as funções que apresentavam uma consistência interna, estabelecendo as habilidades, aptidões e as tendências de relacionamentos no sujeito com o mundo e consigo mesmo. Cada uma dessas funções se opõe a outra e combinadas, formam a bússola da psique. Segundo o pensamento analítico, sempre ocorrerá a prevalência de uma destas funções seja por uma questão hereditária ou devido a estimulação do ambiente. Portanto, cada uma das atitudes (introversão e extroversão) se integra com cada uma das quatro funções (pensamento, sentimento, sensorial e intuitiva):

Cada indivíduo com um determinado tipo de personalidade, é mobilizado por estas forças inconscientes, que se revelam com capacidades diferentes. Por meio das características de Ego, em relação ao potencial, defesas e formas de ser e de adaptar, estes indivíduos revelam diferentes tipos de personalidade, diferentes formas de ser, pensar, sentir, conhecer e de aprender. Assim, a criança constitui um Ego com características e capacidades específicas e desenvolve um tipo de Ego, que revela as diferenças de personalidade. (FAGALI, 2021)

O tipo pensamento, esclarece o que significam, qual a utilidade dos objetos, classifica, organiza e discrimina uma coisa da outra, “é racional em busca dos princípios gerais explicativos, articulando conceitos, classificando-os, sequenciando-os, atribuindo definições” (FAGALI, 2000, p. 49). Trabalha para conhecer as coisas sem interesse afetivo. Se uma pessoa, tiver como característica principal pensamento, ela poderá ter dificuldade em lidar com sentimentos, próprios e alheio.

Este tipo gosta de fazer prevalecer seus pontos de vista que coordena de maneira rígida e impessoal tornando-se muitas vezes autoritário, principalmente no círculo de sua família. Sua conduta é pautada segundo regras rigorosas, dentro de seus princípios, os quais ele aplica também aos outros, sem fazer a estimativa de nuances pessoais. (SILVEIRA, 1974 p. 57)

O tipo sentimento, faz a estimativa dos objetos, julga se é agradável ou não, se o seu uso é imoral ou ético. É o sentimento que vai decidir qual o valor dos objetos. Como o pensamento, vai estabelecer julgamentos, mas sua lógica é diferente, pois utiliza a lógica do coração, ele julga o valor intrínseco dos objetos. O sentimento introvertido, segundo Silveira, pode apresentar-se de forma:

(...) calmas retraídas, silenciosas. São pouco abordáveis e difíceis de compreender porque, sendo dirigidas por forças subjetivas, suas verdadeiras intenções permanecem ocultas. Daí algo de enigmático envolvê-las. Seus sentimentos são finamente diferenciados, mas não se exprimem externamente. (SILVEIRA, 1974, p. 63)

A sensação é o estilo que predomina a percepção sensorial, ela nos diz que determinado objeto existe. Constata a presença das coisas que nos cercam, além de ser responsável pela adaptação do indivíduo diante a realidade objetiva.

A sensação como processo sensorial é a via através da qual os estímulos são detectados, identificados e medidos. A sensação simplesmente revela ou transporta informações. A percepção interpreta a informação. A função sensação é a percepção na consciência dessas sensações vindas através dos sentidos básicos. (RUBY, 1998, p. 61)

Segundo Jacobi, a “sensação percebe as coisas assim como são e não de outro modo”. A sensação pode ser considerada como a função da realidade. O tipo sensação por exemplo “irá perceber um dado histórico em todas as suas particularidades, todavia não irá dar-se conta dos nexos conjunturais nos quais está fundamentado” (JACOBI, 2013, p. 304).

(...) no sentido mais restrito, a função sensação é naturalmente absoluta; tudo é visto e ouvido enquanto fisiologicamente possível, mas nem tudo alcança aquele valor liminar que uma percepção precisa ter para, então, ser aceita (...). A sensação é, portanto, função vital, equiparada com o instinto vital mais forte. Os objetos têm valor enquanto emanam sensação e, na medida em que isto for possível através das sensações, são plenamente assumidos na consciência, quer sejam compatíveis com o julgamento racional ou não. (JUNG, 2013, p. 376)

Jung ainda se refere a este tipo psicológico como sendo uma pessoa agradável apresentando na maioria das vezes disposição alegre e vivaz, sendo um bom companheiro. Enquanto o tipo intuição, percebe o sentido interno de acontecimentos, as ligações entre situações, acontecimentos ou ideias e os efeitos. Nos diz como as coisas sugiram e como será o futuro com elas, é um pensamento macro. Segundo Jung (2013), a intuição “é representada, na consciência por certa atitude de

expectativa, uma contemplação e penetração”. Para o tipo intuição as prioridades são as situações comuns da vida e que ele procura solucionar:

Ela sempre procura saídas e novas possibilidades na vida exterior. Em pouco tempo, toda situação de vida se torna, para atitude intuitiva, uma prisão, uma cadeia opressora que é preciso romper. Às vezes, os objetos parecem ter valor quase exagerado, sobretudo quando devem servir a uma solução, a uma libertação ou à descoberta de nova possibilidade. (JUNG, 2013, p. 381)

É importante citar a possibilidade de transitar pelos tipos de personalidade e arquétipos, dependendo do contexto de vida atual de cada pessoa. “Acordar” um arquétipo, ou exercitar um tipo de personalidade é possível e benéfico. O uso dos recursos adequados para cada contexto é considerado uma grande potencialidade humana.

A tipologia pode ser vista como um referencial na compreensão do funcionamento e desenvolvimento da personalidade através da evolução dos opostos que se completam. O sistema cruciforme apresenta uma visão dinâmica dos tipos, na qual inclui os opostos inter-relacionados. (RUBY, 1998)

Henrique possui como traços predominante o sentimento, ele constantemente está avaliando os acontecimentos ao seu redor e de acordo com seu julgamento, leva em consideração o gostar e o não gostar, o bom e o ruim, aceita ou rejeita uma ideia ou uma proposta, definindo-a como agradável ou desagradável, por isso ao formular as atividades para Henrique é preciso levar em consideração as características do tipo sentimento. “O sentimento extrovertido na atitude extrovertida orienta-se pelo dado objetivo, isto é, o objeto é determinante indispensável do modo de sentir”. (JUNG, 2017).

Todos os seres humanos têm tendências mais fortes de um tipo específico de personalidade, utilizando esses padrões para a vida. Portanto o equilíbrio desses tipos de personalidade e o devido conhecimento de nossas fragilidades nos impulsionam para uma vida com mais potencialidade e qualidade. Para Fagali⁴, a psique é um todo do indivíduo e nele contém vários “eus” que ainda estão adormecidos ao nível do inconsciente e que podem ser revelados por intermédio dos sonhos. Estes “eus”, podem se modificar, ampliar, dependendo das nossas aberturas e de nossas experiências. O inconsciente é uma rede de conexões de relações.

Entendemos por “eu” aquele fator complexo com o qual todos os conteúdos conscientes se relacionam. É este fator que constitui como o centro do campo da consciência, e dado que este campo inclui também a personalidade empírica, o que é o sujeito de todos os atos consciente da pessoa. (JUNG, 2011, p. 15)

⁴ Aula ministrada em 11/04/2022 pela Professora Dra. Eloisa Fagali.

Fagali e seus colaboradores, realizaram inúmeros estudos a respeito da tipologia de Jung e por meio de análise de comportamentos diversos, utilizando os conceitos de Jung, ampliaram o termo “tipos de personalidade” para “estilos cognitivo socioafetivos”. Segundo Fagali⁵ o termo “estilos cognitivo socioafetivos” são maleáveis e de acordo com as experiências vividas e os estímulos recebidos pelo sujeito, podem sofrer e sofrem alterações. A seguir falarei sobre as contribuições dos estudos de Fagali para a psicopedagogia.

⁵ Aula ministrada em 11/04/2022 pela Professora Dra. Eloisa Fagali.

3 OS DIFERENTES ESTILOS COGNITIVO SOCIOAFETIVOS E A APRENDIZAGEM.

“Toda a aprendizagem está contextualizada, e este contexto por sua vez influencia na própria dinâmica do aprender.”

(Eloisa Fagali)

Eloisa Quadros Fagali⁶ pós junguiana, com enfoque fenomenológico na relação terapêutica, vem realizando projetos psicopedagógico com alunos em formação em Psicopedagogia e professores, desde os anos 70, voltados para o contexto clínico e institucional, ampliando a aprendizagem, numa perspectiva pós-moderna com uma visão transdisciplinar, propondo o diálogo com as múltiplas formas do aprender. Para Fagali (2000) a diversidade de expressões dos múltiplos símbolos e a diversidade de linguagem trazem diferentes formas de processar, utilizando vários recursos cognitivos e afetivos.

Podemos utilizar, por exemplo, o pensamento lógico, o imaginário, o perceptivo, as avaliações valorativas subjetivas, e muitas outras capacidades associadas a diferentes desejos, no diálogo com uma rede de informações que abrangem dimensões psíquicas, sociais, científicas etc. (FAGALI, 2000. p. 45)

Ao considerar as diversidades, Fagali não se ateu a uma classificação fechada das condições humanas e nem isolou os aspectos cognitivos e afetivos do homem. Realizou uma reflexão sobre o processo do aprender. Nas pesquisas que desenvolveu juntamente com sua equipe interdisciplinar, buscou articulações entre a abordagem de Jung sobre as funções e atitudes, nas referências sobre as modalidades de aprendizagem da Alicia Fernádes, que articula a teoria de Piaget e os conhecimentos psicanalíticos, nas pesquisas de Gardner sobre as múltiplas inteligências, e nas reflexões de Morin sobre as diferentes formas de conhecimento e o pensamento holográfico. A partir de estudos e pesquisas com crianças, adolescentes e adultos foi caracterizando alguns aspectos associados à

⁶Doutora e Mestre em Psicologia da Educação; arteterapeuta, psicodramatista e psicopedagoga clínica e institucional, especialista em grupos operativos, aperfeiçoamentos em psicanálise Winnicottiana (PUC) e abordagem em Jung (Sedes Sapientiae). Supervisora e professora no curso de Psicopedagogia (PUC-SP), uma das fundadoras, coordenadoras e supervisoras do curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae; professora e orientadora do curso de arteterapia do mesmo Instituto. Orientadora de pesquisas e formação de cuidadores para o desenvolvimento infantil para prevenções frente às diferentes dimensões de violência, (enfoque sistêmico e psicanalítico) entre outros.

aprendizagem, considerando a formação de certos estilos cognitivo socioafetivos, ampliando com novas pesquisas e informações sobre tipos de atenção, de memória, de interesses, formas de aprender e habilidades sócio emocionais.

(...) o significado de estilo se amplia associando-se a uma certa forma do sujeito se revelar no seu contato consigo próprio e com o outro. Nesse sentido, o estilo cognitivo-afetivo refere-se a uma certa dominância e persistência de uma forma de processar o conhecimento e de reagir afetivamente nas situações. (FAGALI, 2020 p. 19)

Por meio da definição do estilo cognitivo-afetivo, Fagali nos mostra que existe uma tendência de o sujeito captar e processar a realidade usando predominantemente um jeito de mediar por intermédio da linguagem verbal ou não verbal, de um tipo de pensamento e inteligência, ou de determinados padrões comportamentais e mecanismos de natureza afetiva, ao dialogar com as emoções. Ela afirma que os estilos cognitivo socioafetivos são passíveis de alterações numa perspectiva fenomenológica. Sendo o foco desta monografia o contexto da aprendizagem, descreverei as contribuições dos estudos de Fagali, da relação dos estilos cognitivo socioafetivos com os tipos de atenção e memória em um contexto de aprendizagem.

3.1 Estilos Cognitivo Socioafetivos: Atenção e Memória.

Segundo Fagali, a ampliação gerada pelo contato com o diferente favorece mudanças de condutas, enfraquecendo a praxe da aprendizagem reducionista que, tem como foco a padronização e a valorização apenas do pensamento lógico linear e não da pluralidade. A autora ainda nos alerta para a urgência na formação de educadores e psicopedagogos que, “abra janelas” para uma “concepção crítica da aprendizagem que, enfatize aspectos fundamentais” como uma visão pluralista do aprender que, valorize os múltiplos fatores em um “enfoque da aprendizagem e do conhecimento como uma ‘rede’ de fatores e que, inter-relacionem” além da “valorização da subjetividade” (FAGALI, 2000, p. 8).

Fagali afirma que, o ser humano se utiliza de variados recursos cognitivos e afetivos para processar e se expressar no mundo. O homem pode utilizar o pensamento lógico, a imaginação, a percepção, avaliar as coisas, as pessoas, os acontecimentos por meio da sua subjetividade. Para a autora ao considerar a “visão

diversificada da realidade, é que muitos pensadores nos falam de múltiplas formas de pensar, de contar e processar o conhecimento e de aprender” (FAGALI, 2000, p. 45)

Após pesquisas desenvolvidas em torno destas manifestações inspiradas na abordagem de Jung, Fagali caracterizou alguns aspectos associados à aprendizagem e as funções e atitudes destacadas por Jung. Em artigo publicado na revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, em 2009, Fagali afirma que, o estilo cognitivo socioafetivo mental (**função pensamento**) é racional e sua lógica é a pura e simples racionalidade, prefere o ensino linear, teórico, organizado. O indivíduo com este estilo é um grande classificador. Suas memórias predominantes são a operativa executiva e semântica, recebe o apoio de operações mentais e significados verbais. Sua atenção é focada em explicações, lógicas, deduções de ideias, análise e síntese. Tem facilidade para a atenção seletiva, porém, deve-se ter cuidado com o uso excessivo desta atenção, pois pode gerar dificuldade na atenção sustentada. Segundo Fagali na situação de aprendizagem, o estilo mental enfatiza o movimento do pensamento lógico e a proposta é a ênfase sobre:

O objeto do saber que é visto como se fosse representação de significados, associados às perguntas: ‘por quê?’, ‘para quê?’ ou ‘o que é?’. Os desenhos como expressões de significados 9conceituais, esquemáticos, explicativos) com o objetivo de definir as coisas. O espaço como contexto, que concorre para as explicações das causas e efeitos dos eventos. A valorização da questão temporal, do “antes” e “depois” envolvida nos eventos. As reflexões teóricas em busca de leis, regras e princípios (introversão) ou à aplicações destes princípios (extroversão). (...) os processos operatórios e lógicos do pensamento, manifestos nas relações de causa e efeito, no encadeamento articulado de começo-meio-fim. (...) o pensamento matemático, nas demonstrações dedutivas e sistematizações passo a passo dos processos de raciocínio. (FAGALI, 2000, p. 49)

Este estilo se sente atraído por brincadeiras desafiadoras para a função racional mental. Para desenvolver aprendizagem significativa para este estilo devesse proporcionar o contato com jogos de regras, brincadeiras de adivinhações ou de resoluções de charadas, jogos com elaborações mentais mediadas pelos “porquês” e pelas explicações, como o jogo “detetive”, narrações de histórias com situações-problemas e relações com lógicas de causa e efeito além de articulações de começo, meio e fim. (FAGALI, 2009).

Como este estilo pode apresentar dificuldades com relações afetivas e com diálogos com as emoções, as experiências devem ser apresentadas de forma explicativa e à medida que for adquirindo confiança em si e no outro, intervenções progressivas devem proporcionar a aproximação das relações afetivas para o diálogo

com os sentimentos. Também é necessário realizar atividades que envolva contos, poesias e cantigas que gerem gradativamente deslocamento para o desenvolvimento dos processos cognitivos perceptivos e imaginários (FAGALI, 2009).

O estilo cognitivo socioafetivo subjetivo (**função sentimento**), apesar de se enquadrar no racional, a sua lógica é voltada para o relacionamento e a empatia. Tem o predomínio das memórias episódica, autobiográfica e evocativa, lembranças de experiências afetivas carregadas de subjetividade. Se tiver o apoio de histórias baseadas em experiências relacionais, sua memória se mostra consolidada.

A atenção analítica, particularizada, também é movida pelas emoções, preferindo a utilização de imagens que permitem as projeções do vivido, das lembranças das particularidades pessoais, sendo que os relatos de experiências e as dinâmicas interativas são geralmente bem recomendadas para esse estilo (FAGALI, 2009). Em relação aos detalhes ou quando existe a necessidade da atenção e concentração sustentada para estudos demasiadamente teóricos, esse indivíduo poderá sentir dificuldades. Por meio de sensibilizações e contatos afetivos, para que ocorra o processo de individuação, devesse gradativamente se aproximar do que é difícil para este estilo, como as propostas teóricas e abstratas, possibilitando elaborações imaginárias, abstrações e construções objetivas. (FAGALI, 2009)

Após observar como Henrique se relacionava com o objeto, percebi que ele apresenta traços predominante do estilo subjetivo afetivo e sua relação afetiva é centrada na elaboração do “eu” e da valorização da sua singularidade. É muito atencioso, conciliador, preza sua subjetividade e seus relacionamentos emocionais com as pessoas, sente necessidade de escutar e ser escutado. Como também apresenta traços extrovertido, apresenta necessidade das emoções que vem de fora. Quando percebe que um colega está chateado, triste ou abatido se dirige a ele e procura auxiliar no que for possível.

Estes tipos mostram-se com disposições de personalidades voltadas para o diálogo com as emoções, para o envolvimento com as relações vinculares. São dotados de empatia e capacidade de se perceber e de se colocar no lugar do outro, o que facilita a troca interpessoal e intrapessoal. Nos estudos psicopedagógicos que tenho me aprofundado sobre estes tipos e que denomino de estilos cognitivo-afetivos, essas características associadas à função sentimento de Jung associa-se ao que H. Gardner denomina de inteligência interpessoal e intrapessoal. (FAGALI, 2007, p. 58)

Em momentos de conflito, devido seus traços extrovertidos, se afasta da situação ameaçadora, com projeção do negativo no outro. Quando confrontado com a aprendizagem de novas habilidades utiliza estratégias de fuga como afastamento

ou retraimento, distração do grupo para outros eventos, demonstrações exacerbadas de afetividade, possui um grande poder empático e tende a usar a sedução para se defender. Um exemplo da utilização da afetividade e sedução são os bilhetes que escreve para seus professores, após a realização de suas tarefas (figura 1)

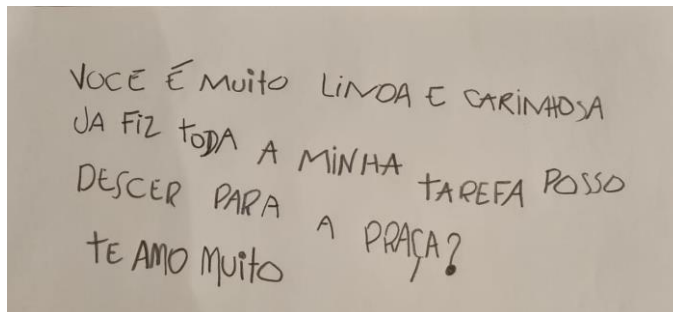


Figura 1- Bilhete de Henrique para a professora

Com relação às atividades, como ele gosta de fantoches, sempre utilizo esta ferramenta para realizar brincadeiras simbólicas. Um exemplo foi quando, para fazer uma relação da teoria na disciplina de história, juntos confeccionamos um fantoche de papel mache (figura 2). O tema “Absolutismo” era muito vago para ele. Para o estilo subjetivo, as teorias genéricas e teóricas dificultam a compreensão pois a inteligência emocional está diretamente envolvida, necessitando da particularização das teorias para se tornar significativa (FAGALI, 2000). Então com o auxílio do lúdico dei um sentido sobre o tema para uma melhor compreensão do conteúdo. Henrique criou narrativas sobre o comportamento da personalidade estudada, o rei Henrique VIII da Inglaterra, manipulou o fantoche fingindo ser a personagem e por isso criou uma empatia com a personagem, facilitando a compreensão do papel de um rei dentro do sistema feudal.



Figura 2- fantoche do rei Henrique VIII confeccionado por Henrique.

Este tipo de atividade envolveu a sensibilização do estilo subjetivo afetivo, e por intermédio da imaginação, criamos cenários e histórias fantasiosas sobre a personagem aproximando-o do estilo intuitivo, que por meio da manipulação manual, ao confeccionar o fantoche, possibilitou a mobilização do estilo sensório-perceptivo. Foi necessária muita cautela para a realização desta proposta pois percebi que Henrique se mostra resistente para manipular papel mache ou qualquer outro material que seja molhado ou pegajoso. Após perceber que o papel mache se transformaria em um fantoche, demonstrou mais interesse e conseguiu realizar a proposta.

Fagali (FAGALI, 2009) explica que o estilo sensório-perceptivo concreto (**função sensorial**) se enquadra na irracionalidade, se situa no aqui e agora, na situação presente. Sua memória acompanha essa tendência e retém as informações utilizando as percepções sensoriais. Tem a memória mecânica automática de curto prazo. Sua atenção busca modelos concretos, com propostas de cópia e reprodução de ideias. Altamente detalhista. O uso excessivo de detalhes pode provocar dificuldade de atenção.

Ao mesmo tempo que é hábil em resolver problemas, não é fácil para ele planejar, imaginar e fantasiar o futuro. Segundo Fagali (2009), as atividades que facilitam a aprendizagem neste estilo são as brincadeiras com muito movimento, que proporcionem ações e explorações de sensações, que envolvam o contato corporal e com materiais concretos e sensações táteis como argila, terra, areia, água, tintas, contatos e toques corporais, cheiros diversos e construções tridimensionais, são atividades de sensibilizações sensório-perceptivos.

É importante trabalhar com contos e rimas sonoras ou até mesmo utilizar os sons e imagens da natureza e descrições minuciosas, estimulando a memória espacial, auditiva, visual, tátil e cinestésica (FAGALI, em prelo). Uma atividade que esse estilo se sente muito estimulado em realizar é a mímica ou imitação do dia a dia. Para estimular a ampliação para outros estilos deve-se aos poucos propor, sempre partindo do real concreto, momentos que dê condições de criação com aproximações progressivas de imagens, fantasias, abstrações e imaginação. A memória visual, espacial, auditiva e o raciocínio, segundo os estudos realizados por Fagali, devem ser estimuladas a partir da observação e da experiência concreta.

Observação, atenção a detalhes, são processos cognitivos facilitadores, quando proporcionado ao indivíduo com estilo sensório-perceptivo concreto

através de um ambiente facilitador, onde ele poderá progressivamente se deslocar para uma relação com imagens e abstração. (FAGALI, em prelo)

No estilo cognitivo socioafetivo intuitivo imaginário (função intuição), a memória é associativa imaginária, motivada por associações analógicas, e a retenção de dados de forma semântica acontece por meio de símbolos e metáforas. Para processar o conhecimento procura buscar o diálogo com imagens, com a imaginação realizando uma livre associação. Segundo Fagali, este estilo “está sempre procurando a transformação com projeção no futuro”. São inclinados a se desligar dos fatos-concretos. Para possibilitar a compreensão da essência dos fenômenos, se apoia na captação do todo, por “*insight*”, na livre associação, usando analogias, metáforas e o imaginário.

Neste estilo predomina a atenção exploratória, panorâmica imaginária. Capta o todo e as mensagens subliminares. No estilo intuitivo imaginário, “as dificuldades podem aparecer quando a situação não pede criações e são demasiadamente rotineiras, com focos teóricos e quando é necessário ter atenção nos detalhes” (FAGALI, em prelo). Esses indivíduos não são seduzidos por situações demasiadamente concretas. Para uma aprendizagem significativa, atividades relacionadas ao diálogo com os sonhos, com elaborações sobre o impossível, com personagens fictícias ou místicas como fadas, monstros ou anjos, com associações livres de imaginação. As histórias que atraem este estilo devem estar carregadas de mistérios, mitos, lendas.

Henrique apresenta traços do estilo cognitivo-afetivo subjetivo e tem como auxiliar principal o estilo intuitivo imaginário, por isso para obter seu interesse sempre procuro trabalhar leituras de histórias com personagens místicas e lendas, conquistando o interesse e procurando desenvolver o hábito para leitura diária. Em português e interpretação de texto, trabalhamos as lendas do folclore brasileiro. As leituras de cada lenda geralmente eram realizadas de forma gradativa, com duração de três ou quatro dias aproximadamente, respeitando o seu ritmo. Após a leitura, ele fazia atividades de interpretação, gravava vídeos com relatos do que havia compreendido sobre a história para serem enviados para que a professora de português pudesse acompanhar o seu desenvolvimento.

No início do meu trabalho com Henrique ele não gostava de ler, se apresentava bem resistente. Então após identificar seu estilo auxiliar intuitivo imaginário, passei a trabalhar com histórias que envolvesse o imaginário, o místico, o fantasioso como

lendas e contos, seguindo uma abordagem mais fenomenológica, proposta pela autora Bonaventure (2008, p. 15) que nos sugere trabalhar nos contos e lendas onde o interesse deve ser pelos fenômenos, permitindo que seu sentido seja imposto por si só, sem enquadrá-los em uma teoria explicativa.

Próximo ao final do ano letivo de 2022, constatei que por intervenção da abordagem dos estilos cognitivo socioafetivos, estava conseguindo mobilizar o interesse de Henrique pela leitura. Segundo relato de sua mãe, um dia ela percebeu que a casa estava muito silenciosa, então já acreditando que Henrique estivesse realizando alguma peraltice foi ao encontro dele, ao entrar no seu quarto viu Henrique sentado na cama rodeado de livros, realizando a leitura de um livro. Sua mãe comentou que ficou muito surpresa, porque ela nunca tinha presenciado ele realizar uma leitura espontaneamente. Com a intervenção psicopedagógica mediante o trabalho de tutora, Henrique estava criando novos hábitos e mostrando para a família que sua autonomia pode ser ampliada para outros seguimentos de sua vida.

Um outro fato onde utilizei a mobilização do estilo intuitivo imaginário foi quando seu avô paterno faleceu. Henrique repetiu por várias semanas que seu avô tinha ficado muito doente e morreu. Ele estava tentando compreender e processar o fato tão significativo emocionalmente, mas acredito que para ele, assim como para muitas pessoas é muito difícil compreender e aceitar o final da vida. Não adiantava trabalhar os conteúdos pedagógicos enquanto ele não estivesse emocionalmente equilibrado. O psicopedagogo deve ter a sensibilidade e o entendimento de que a aprendizagem assim como suas disfunções ocorrem de modo sistêmico. Não podemos ignorar os sentimentos e ficar focado apenas no ensinar, é preciso perceber o indivíduo como um todo. Eu preciso ajudar Henrique a compreender e superar a dor da perda.

Então por meio de bonecos simulamos a doença, a morte e o velório de seu brinquedo. Henrique reviveu de uma forma serena a trajetória de seu avô. Após enterrar seu boneco no jardim do colégio e realizar uma oração, Henrique começou a descrever como era o local onde seu avô e seu boneco estavam enterrados. Foi um diálogo onde procurei estimular e libertar os padrões e conversas lógicas e controladas, ressignificando o sentimento de perda. Henrique então começou a descrever o ambiente, havia sala com sofá para receber as visitas, tinha uma cozinha onde seu boneco poderia cozinhar coisas gostosas para seu avô, uma garagem com carro, caso seu avô precisasse ir ao supermercado e um celular para ele ligar para

as pessoas quando estivesse com saudades. Neste momento Henrique pegou um celular imaginário e passou a conversar com seu avô, depois entregou o celular para que eu continuasse o diálogo imaginário com seu avô. Prontamente iniciei uma conversa, onde pedi para que o boneco tomasse conta do avô de Henrique e quando fizesse comidinhas gostosas nos chamasse para uma refeição.

Após este dia, Henrique não voltou mais a comentar a morte de seu avô de uma forma sofrida, sempre que se referia a este episódio falava que seu avô estava no céu cuidando de seu boneco e que os dois estavam sendo cuidados por Jesus, Henrique conseguiu ressignificar seu sentimento com relação a perda de seu avô. Para Fagali é importante a postura de aceitação das fantasias das crianças pois elas são:

(...) suas defesas na fantasia e imaginação, com intervenções que mobilizam um diálogo associativo entre a fantasia e o real concreto vivido, possibilitando a expressão oral, escrita, não verbal, com representações de bonecos e outros objetos simbólicos. (FAGALI, Revista Psicopedagogia, 2009)

A mobilização do auxiliar intuitivo juntamente com o estilo superior sentimento proporcionaram a Henrique uma aceitação e uma certa compreensão dos seus sentimentos, ou seja, a abertura para associar o imaginário aos acontecimentos vivenciados promoveram um equilíbrio emocional em Henrique. A possibilidade de mobilizar o estilo intuitivo imaginário, como a relação afetiva, apoiada em recursos imaginário proporcionou a Henrique manter o vínculo afetivo com o outro e consigo próprio pela fantasia, idealizado por intermédio do simbólico que substituiu a presença concreta.

Com a identificação do estilo cognitivo sócio-afetivo de Henrique, passei a compreender seu modo de ver e sentir o mundo ao seu redor. As adaptações e as propostas das atividades sempre voltadas para o seu estilo de aprendizagem facilitaram meu trabalho como tutora. Para aprofundar mais meus conhecimentos fui em buscar de compreender como se processa a aprendizagem no sujeito com SD. Este tema abordarei a seguir pois ele é muito importante para a compreensão das dificuldades e das potencialidades destes indivíduos.

4 APRENDIZAGEM E A SÍNDROME DE DOWN:

Aprender também é lidar com a simbolização, buscando na sua construção a dinâmica dos opostos, a integração do inconsciente com o consciente. Aprender é lidar com os mitos e neles buscar o sentido do que se repete e, do que não muda e do que transforma. Aprender é simbolizar, no contato com o mundo, articulando as quatro funções básicas de contato: a intuição, o sentimento, a sensação ou percepção e o pensamento.

(Eloisa Fagali)

Segundo o enfoque analítico, toda criança, adolescente e adulto, mesmo com traços da síndrome de Down apresenta o seu tipo e estilo próprio, potência de sua alma ou psique, apesar de seus limites e de sua síndrome, mas há especificidades a serem consideradas sobre a síndrome que Henrique traz.

Para quem trabalha com pessoas com SD é importante saber algumas especificidades e comprometimentos desta síndrome. Pessoas com T21 geralmente apresentam fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem e é necessário que todos envolvidos com este indivíduo estejam atentos aos detalhes do seu desenvolvimento pois:

A principal finalidade da educação, da infância à adolescência, é a de preparar os indivíduos para serem eficazes e bem-sucedidos na vida adulta. Assim, a boa educação oferece uma combinação de habilidades básicas e especializadas. Para proporcionar este tipo de educação para crianças com síndrome de Down, os educadores devem conhecer os desafios e problemas que essas crianças enfrentam, e como se responde melhor a tais desafios. (FREDERICKS, 2000, p. 183)

É sábio que o material genético do ser humano é armazenado em genes no núcleo de cada célula do corpo humano e normalmente contém 23 pares de cromossomos, que são agrupados ao longo de estruturas semelhantes a bastonetes. São os genes que vão carregar os códigos contendo todas as nossas características herdadas, metade vindas do pai e metade da mãe. Quando um indivíduo tem uma cópia extra completa ou parcial do cromossomo 21 irá ocorrer a Síndrome de Down.

Esse material genético adicional altera o curso do desenvolvimento e causa as características associadas à síndrome de Down. Alguns dos traços físicos comuns da síndrome de Down são o baixo tônus muscular, pequena estatura, olhos inclinados para cima e uma única dobra profunda no centro da palma da mão – embora cada pessoa com síndrome de Down seja um

indivíduo único e possa possuir essas características em diferentes graus, ou não. (National Down Syndrome Society⁷, 2022)

Em decorrência de aspectos genéticos individuais, nutrição, estimulação, contexto familiar, social e educacional pessoas com T21 podem apresentar diferenças, tanto do aspecto físico quanto de desenvolvimento. Apesar dessas diferenças, existe um consenso na comunidade científica de que não se atribui diferentes graus à SD. Outro fator importante é, ressaltar que não se pode deixar de dar atenção para as habilidades cognitivas.

Segundo Silva (2017, p.229) para pessoas com SD, “devido à menor quantidade de células nervosas e a diferenças nos neurotransmissores, aprender é mais demorado (...), pois elas levam mais tempo para formar novas conexões sinápticas”. Isso não significa que a pessoa com T21 não vai aprender, e sim que ela terá um outro ritmo, além de que “as possibilidades de conhecimento estão subordinadas às possibilidades existenciais, buscando sentidos nas diferentes formas de ser no mundo”. (FAGALI, 2000, p. 11)

Para Schwartzman et al. (2003) “vários estudos apontam que as habilidades receptivas geralmente são maiores que as habilidades expressivas”, ou seja, as pessoas com T21 costumam entender muito mais do que falam e por isso, em muitos casos, suas habilidades cognitivas frequentemente são subestimadas, levando seus cuidadores a envolvê-las de forma menos intensiva em contextos comunicativos. No entanto, quase todas conseguem se comunicar extremamente bem, desde cedo com pouco ou nenhum uso da linguagem falada, utilizando os sinais, gestos e linguagem corporal (BISSOTO, 2005).

Para estimular e desenvolver a fala de crianças com SD, é importante oportunizar e auxiliar sua comunicação e compreensão, por meio de atividades individualizadas, que promovam seu desenvolvimento e respeite o tempo de processamento da linguagem; ouvi-la cuidadosamente mantendo contato visual durante o diálogo; utilizar uma linguagem simples, familiar com frases curtas e reforço das expressões visuais, gestos e sinais; pedir para que repita as instruções e encorajá-la a falar frases ao invés de palavras soltas em um tom de voz alta, são estímulos que irão auxiliar no desenvolvimento do indivíduo com T21 (CARPE DIEM

⁷ Site da National Down Syndrome Society: www.ndss.org

et al, 2021). Estas informações são importantes para que possamos desenvolver estratégias adequadas que potencializem a aprendizagem.

Independente das dificuldades apresentadas pela pessoa com T21, em sala de aula o ideal é que ocupe um lugar na primeira fila de carteiras. As atividades devem possuir figuras coloridas e textos impressos com letras grandes e com tinta preta em papel branco com apresentações simples, claras e poucos detalhes, para facilitar a leitura e a compreensão.

No início do ano letivo de 2022 apresentei estas orientações para os professores de Henrique. Alguns conseguiram realizar as adaptações, mas outros tiveram dificuldades. Uma hipótese seria a falta de conhecimento, por alguns dos professores, de como se dá o processo de aprendizagem nas pessoas com T21. Ao perceber as dificuldades desses professores, me disponibilizei a orientá-los nas adaptações das atividades. Mantendo um cuidado característico da psicopedagogia quando se encontra no limiar da interferência com outros profissionais. Por exemplo, na aula de geografia o tema trabalhado em sala de aula foi sobre a crise climática e a falta de água no Brasil. Dentro deste conteúdo a professora desenvolveu subtemas sobre a crise hídrica e os rios voadores. Um assunto muito amplo, repleto de teorias.

Ao considerar a “multiplicidade de formas de captar e compreender o mundo, percebemos que múltiplos fatores se interconectam, facilitando ou dificultando a compreensão dos fenômenos de aprendizagem” (FAGALI, 2000, p. 60). Para que Henrique sentisse interesse em realizar as atividades era necessário ampliar as possibilidades de aprendizagem por intermédio do estilo sensório concreto. Segundo Fagali, na aprendizagem do estilo sensório concreto, a forma de contato com o mundo se manifesta com ênfase na observação da objetividade dos fatos além do:

contato com as propriedades sensoriais do objeto, buscando uma descrição objetiva, como se pudesse captar as suas forças (movimento extrovertido). Tende a descrever as sensações internas, sensoriais, corporais provocadas pelos objetos (movimento introvertido); ou a descrever as propriedades do mundo externo (movimento extrovertido); o desenho é expresso em formas, cores, luminosidade, espacialidades, com características impressionistas; (FAGALI, 2000, p. 50-52)

Este estilo se preocupa com a estética, com as formas. Ele valoriza o presente, o imediato, a ordem prática e realista. Fagali afirma que a escrita do indivíduo com traços sensório concreto “se manifesta com estilo descritivo, trazendo atributos sensoriais (sons, formas, espacialidade), ou prendendo-se às ações das personagens ou a descrições do ambiente”. Seu texto é composto por frases, geralmente de forma

direta, com poucas articulações de subordinações e poucos períodos longos. Em suas pesquisas Fagali observou que:

Nos processos operatórios de seriações, de articulações passado-presente-futuro antes-depois não são bem detalhadas e explicadas, de forma articulada e lógica. Nos conteúdos, como de matemática, a tendência é buscar o empírico, fórmulas concretas, práticas e econômicas, sem muitas elaborações e explicações teóricas. As reflexões são mais pragmáticas e imediatistas, com poucas associações, com pobreza no jogo de possibilidades e extrapolações. (FAGALI, 2000, p. 50-52)

Utilizando os conhecimentos e sugestões de Fagali, promovi estudos com experiências concretas e manipulação para despertar o interesse pelos estudos. Levei Henrique até o jardim do colégio, em uma parte onde a terra estava bem seca, com um graveto, convidei Henrique a mexer na terra. Quando esta levantou pó, expliquei para ele que a terra estava seca, que não havia água nela e por isso ao mexê-la levantou pó.

Caminhamos até uma parte onde havia uma poça de água. Pedi que ele mexesse na poça de água com seu graveto e perguntei se havia levantado pó, ele respondeu negativamente. Então questionei se ele saberia explicar por que não havia levantado pó. Como ele não soube falar, expliquei o motivo.

Para dar continuidade ao trabalho era necessário também estimular o estilo auxiliar intuitivo pois esta função consegue captar algo que extrapola o aqui e o agora indo além dos fatos. Fagali classifica esta função como sendo um tipo de reflexão passiva e ao mesmo tempo associativa, uma vez que é um pensamento da fantasia, remetendo a novas possibilidades, “novas construções, enquanto ser e estar no mundo”. Na intuição “o indivíduo pode saber algo, sem saber como ele o sabe”. Estes sujeitos de natureza imaginário e criador se manifestam na aprendizagem como:

(...) no movimento extrovertido, procuram ir em busca da criação de modificações no ambiente, da aplicação transformadora. No movimento introvertido, tendem a processar autodescobertas, em busca do autoconhecimento. (...) buscam as possibilidades do que ainda não existe, o oculto, o místico, ou ainda absurdo e enigmático. Eles encontram satisfação no diálogo com o jogo do possível e da fantasia, que transcende aqui e agora. (FAGALI, 2000, p. 58-60)

As pessoas com estilo cognitivo socioafetivo intuitivo, estão voltadas para o futuro e para as origens misteriosas e hipotéticas. Suas escritas são ricas de jogo de associações, sendo que muitas vezes chegam à ficção, ao futurismo e ao surrealismo. Fagali afirma que devido buscarem associações de imagens e não a articulação de começo, meio e fim, as suas tentativas de seriação geralmente não são bem-sucedidas, além de que:

No ato de classificar, geralmente baseiam-se em critérios associados à origem e transformação, tendendo mais a olhar o movimento relacional dinâmico do que a considerar classificações fechadas. Não há uma tendência a focar ou a se envolver com as propriedades do fenômeno, no presente, no real, no “aqui e agora”, tendendo a desviar sempre para estimativas, além do presente. Nas ciências, as ficções, as possibilidades, os estudos das origens ou aplicabilidade para o futuro são os aspectos que lhes chama mais atenção. No conhecimento matemático, as soluções acontecem com articulações mentais mais gestálticas (...) (FAGALI, 2000, p. 58-60)

Na continuidade das atividades adaptadas, no jardim do colégio, sentamo-nos em um banco e convidei Henrique a observar as nuvens que estavam no céu. Para explorar o estilo auxiliar intuitivo, perguntei se ele via alguma imagem formada pelas nuvens e pedi que descrevesse. Henrique relatou que a nuvem estava formando um grande cavalo voador.

Ainda explorando e ampliando as possibilidades do imaginário do estilo cognitivo intuitivo, perguntei se ele gostaria de subir no cavalo e realizar um longo passeio. Henrique então relatou que o cavalo era muito grande, mas ele conseguiu subir nele e os dois iriam passear bem rápido (sic).

Para envolver o estilo subjetivo perguntei o que ele estava sentindo ao voar, se estava feliz, se gostava de segurar no cavalo e qual a sensação de estar em cima dele, voando pelas nuvens. Após a sua narrativa sobre seus sentimentos e percepções, Henrique perguntou se eu gostaria de ir junto, demonstrando querer compartilhar um momento de prazer e felicidade, traços do estilo subjetivo (função sentimento).

Meu objetivo era promover uma aprendizagem significativa, pois no estilo subjetivo afetivo, é importante relacionar os conteúdos com atividades repletas de valores e trocas afetivas, como histórias com conflitos e diálogos emocionais entre as personagens, com dramatizações, identificações e inversões de papéis. “O contato com contos de fadas, narrativas ou histórias que envolvam emoções”, sentimentos de alegrias, raivas, tristeza, proporcionando ao indivíduo colocar-se no lugar da personagem, “são facilitadores para a transformação e aprendizagem”. Fagali, (2000, p. 48) observou algumas tendências presentes nas pessoas com estilo subjetivo na situação de aprendizagem, como por exemplo:

O objeto do saber tende a ser avaliado pela ótica do bom-mau, feio-bonito, prazeroso-desprazeroso, útil-inútil, e a aprendizagem é significativa em função destes valores. Nas avaliações psicopedagógicas, o princípio do gostar e do não gostar rege significativamente as realizações. Os desenhos, em geral, são expressões carregadas de conteúdos avaliativos, associados a relações vinculares e projeções emocionais. (...) o espaço é visto como um

contexto de conflito ou de possibilidades de relações vinculares, onde se projetam sentimentos. A subjetividade é um fator predominante, no sentido de expressar e captar sob o ângulo das emoções, ao interpretar textos ou cria-los. (FAGALI, 2000, p. 48-49)

Neste estilo cognitivo socioafetivo a avaliação e a crítica tendem a se antecipar a qualquer atividade. “O produto e o processo avaliativo estão geralmente associados ao vivido no passado, aos julgamentos nostálgicos ou regressivos, e ao presente e futuro que emergem”, buscando sempre uma perspectiva de realizações de desejos e de possibilidades de relações. Segundo Fagali:

Os processos operatórios dominantes são o juízo de valor, a justificativa. (...) menor interesse em desenvolver tarefas de cunho teórico, distantes da realidade existencial e particular. Maior identificação com as áreas humanas, do que com o conhecimento relacionado a matemática e exatas, principalmente nas reflexões teóricas. (FAGALI, 2000, p. 48-49)

Ao concluir o passeio imaginário, fomos ao laboratório de ciências e lá assistimos um vídeo proposto pela professora de geografia, sobre os rios voadores⁸. Antes de Henrique assistir ao filme fiz um recorte dele, selecionando algumas partes mais relevantes para que não ficasse cansativo e ele não perdesse o interesse pelo assunto. Depois de assistir ao filme, para mobilizar o estilo sensorial concreto em Henrique, utilizei o fogão para esquentar um pouco de água, e ele observar a água virando vapor. À medida que a água evaporava fui explicando o conceito da formação das nuvens e fazendo um link com os conceitos apresentados no filme que havíamos assistido.

Por meio de algumas imagens coletadas na internet sobre rios voadores, confeccionei um jogo da memória onde Henrique pode exercitar a atenção, a memória visual e a concentração, promovendo a fixação do conteúdo estudado. Ao concluir o jogo, entreguei uma atividade (figura 3) adaptada com o conceito de rios voadores e crise hídrica. Henrique realizou a leitura em voz alta e fez a relação da imagem ao conceito.

Como a pessoa com SD tem um ritmo e um tempo próprio, estas atividades levaram aproximadamente duas semanas para serem concluídas. Com este tema foi possível a mobilização dos estilos cognitivo socioafetivos sensorial concreto, estilo intuitivo imaginário e o estilo subjetivo afetivo. Estimulei as habilidades de Henrique para que o conteúdo ficasse mais atraente.

⁸ www.youtube.com/watch?v=F6NYhdZwXr8

Ao criar narrativas fantasiosas usando os formatos das nuvens, permiti que ele utilizasse sua imaginação e sua criatividade e criasse uma afetividade sobre o estudo em questão. Para concluir o tema abordado, ele relatou verbalmente, para a professora, de uma maneira simples o que eram os rios voadores e como eles se formavam.





GEOGRAFIA		VAMOS FAZER A RELAÇÃO:	
DATA:			
ALUNO:			
RIOS VOADORES:		RIOS VOADORES:	É A FALTA DE ÁGUA BOA PARA CONSUMIR.
	GRANDE QUANTIDADE DE ÁGUA QUE FICA NO CÉU EM FORMA DE NÚVENS. É VAPOR DE ÁGUA QUE FAZ UM CAMINHO PELO CÉU. SE FORMA NO OCEANO ATLÂNTICO E NA FLORESTA AMAZÔNICA.		
CRISE HÍDRICA:	CRISE HÍDRICA:	CRISE HÍDRICA:	É VAPOR DE ÁGUA EM FORMA DE NÚVENS QUE FICA NO CÉU.
	É A FALTA DE ÁGUA QUANDO NÃO HÁ UMA QUANTIDADE SUFICIENTE DE ÁGUA BOA, ÁGUA POTÁVEL, PARA CONSUMIR.		

Figura 3 - Atividade adaptada sobre crise hídrica e rios voadores na matéria de geografia.

É importante ressaltar que para que ocorra a aprendizagem é necessário que o ser humano tenha desenvolvido algumas habilidades, como atenção, concentração, percepção e raciocínio, por isso é imprescindível que se trabalhe os estilos cognitivo também com as pessoas com SD, para que o tema a ser trabalhado faça sentido e promova o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Henrique, conseguiu em vários momentos, durante as atividades em sala de aula, demonstrar atenção sustentada, mantendo a concentração, por um período não muito prolongado, nas metas e objetivos das atividades propostas. Trabalhando com as características dos estilos cognitivo socioafetivos, ele conseguiu atingir o objetivo proposto pela disciplina de geografia.

Na atividade “jogo da memória”, que foram aplicadas pelos professores de várias disciplinas, Henrique conseguiu manter a atenção focada e a concentração. Associou seus pares estimulando o desenvolvimento cognitivo. É interessante observar que por apresentar traços de um estilo subjetivo, usa atenção focada, conseguindo integrar a auxiliar sensorial perceptiva para diferenciar e organizar emoções e ações. A utilização da atenção focada também foi observada quando, mesmo com ruídos ao seu redor, gargalhadas e brincadeiras de colegas na sala de aula ou no jardim do colégio, ele conseguiu manter a concentração em um estímulo alvo durante um certo período.

Por meio de um olhar psicopedagógico percebi que Henrique tende a ter maior concentração nas tarefas, mantendo uma atenção sustentada, quando a informação é de natureza afetiva, quando há questões emocionais e quando não envolve apenas teoria. Presta atenção aos contos ou crônicas que apresentam narrativas de experiências, conflitos, escolhas, decisões, principalmente quando estas apresentam imagens relacionadas aos fatos narrados. Ele se interessa muito por histórias que envolva monstros, ou seja, contos fantásticos.

Em alguns momentos, durante o horário de aula, quando Henrique apresenta cansaço, levo-o até o jardim do colégio. Lá trabalhamos narrativas fantásticas e aguço a criatividade dele para montar cenários imaginários para as histórias que vamos elaborando. Os contos conseguem envolver todos os estilos e tipos psicológico. Segundo Franz:

O “tipo-pensamento” apontará a estrutura e maneira pela qual todos os temas se conectam. O “tipo-sentimento” colocará todos numa ordem de valores (hierarquia de valores) que é igualmente racional. Com a ajuda desta função uma interpretação boa e completa de contos de fada pode ser feita. O “tipo-sensitivo” se contentará somente em olhar os símbolos e amplificá-los. O “tipo-intuitivo” verá todos os elementos na sua totalidade; ele será o melhor dotado para mostrar que o conto de fada, tomado em seu conjunto, não é uma história discursiva, mas é realmente uma única mensagem com muitas facetas (...). Quanto mais se tiver desenvolvido e treinado o uso das funções mais conscientes, melhor e mais colorida será a interpretação. É uma arte que tem que ser praticada. (FRANZ, 2022, p. 34)

Um exemplo foi, após trabalhar durante uma semana a leitura da história “Medonho”, de Rosana Rios e Juan Chavetta, Henrique utilizando sua memória de longo prazo, adaptou vários cenários por intermédio de sua imaginação. A história narra a peregrinação de um ser solitário e estranho, que não era monstro e nem dragão, que morava no banhado.

Após a leitura do livro, Henrique foi caminhando pelo jardim do colégio narrando o percurso percorrido pela personagem Medonho, onde o canteiro se transformou em um grande rio que Henrique, envolvendo toda uma interpretação e expressão corporal, conseguiu atravessá-lo, fazendo parte de sua nova narrativa. Imaginou encontrar uma grande aranha, plantas com enormes espinhos e deste modo utilizou sua memória panorâmica. Integrando a auxiliar intuição, conseguiu imaginar e idealizar emoções para narrar a história que havia lido em sala de aula. Foi muito gratificante observar que Henrique consegue integrar diferentes tipos de atenção, demonstrando uma capacidade favorável e flexível de usá-las segundo o que a atividade de aprendizagem sugerir.

Uma habilidade que está diretamente relacionada com o processo de aprendizagem é a memória humana, que é a capacidade de armazenar informações de fatos vividos. A memória é uma complexa função cognitiva organizada em subcomponentes independentes que interagem entre si, “podendo primeiro ser classificada em memória de curto prazo e memória de longo prazo” (RONDAL, PERERA & SPIKER, 2015).

Segundo estes mesmo autores, no indivíduo com T21, o déficit na memória auditiva de curto prazo e habilidades de processamento auditivo podem promover a dificuldade na fala e na linguagem. Lembrando que a memória auditiva de curto-prazo nos permite reter uma limitada quantidade de informação com duração definida. As informações captadas pela memória auditiva de curto prazo são processadas, compreendidas, assimiladas e desaparecem rapidamente ou se transformam em memórias de longo prazo. A habilidade de responder à palavra falada pode sofrer interferência caso apresente algum déficit na memória auditiva de curto prazo (BISSOTO, 2005).

Embora algumas pessoas com SD possam demonstrar dificuldades na memória auditiva de curto prazo, algumas pesquisas demonstram que o eles apresentam habilidade significativa na sua memória visual. Um bom exemplo foi vivenciado por mim, quando fui a entrevista com a família de Henrique para a contratação do trabalho como tutora. Após alguns meses, Henrique me questionou quando eu iria usar novamente a minha blusa de flores azuis. Muito intrigada perguntei como ele sabia que eu tinha uma blusa florida, ele então disse que quando eu fui ao primeiro encontro em sua casa, eu estava vestida com ela. Realmente eu havia vestido uma blusa florida.

Henrique utilizou sua memória visual de curto prazo, que possibilitou a retenção da informação, transformando-a em memória de longo prazo. O interessante deste relato é perceber a importância da utilização da memória visual de curto prazo para a aprendizagem, uma vez que ela irá auxiliar na retenção das informações e poderá ser usada pela memória operacional, contribuindo para a criação da memória de longo prazo. Esta habilidade cognitiva é muito importante para a leitura.

Provavelmente a memória predominante de Henrique seja a memória episódica ou autobiográfica pois ele apresenta traços do estilo cognitivo socioafetivo subjetivo e consegue a retenção de informações com apoio nas histórias vividas com base nas relações vinculares fazendo uso de sua memória evocativa. Durante as aulas frequentemente ele traz relatos de acontecimentos passados na escola e com sua família, característica do estilo subjetivo. Com relação a sua memória semântica e seletiva a retenção é realizada com apoio dos significados e operações mentais.

Sempre que foi necessário, Henrique captou novas informações, realizou associação e integrou novas informações às antigas, como por exemplo, ao trabalhar na disciplina de Artes a cultura africana, foi solicitado a confecção de uma máscara africana (figura 4). Após alguns meses, Henrique conseguiu relacionar esta atividade com a aula de Ensino Religioso. Quando a professora de Ensino Religioso iniciou sua fala sobre as religiões africanas, Henrique imediatamente perguntou sobre sua máscara africana. Foi possível perceber que ele conseguiu realizar associações com variáveis que vão além de um pensamento criativo. Conseguiu abstrair seus conhecimentos para uma nova situação, ou seja, relacionou outros conceitos além do que lhe foi proposto, um pensamento estruturante.



Figura 4 - Máscara africana confeccionada por Henrique na aula de artes

Henrique fez uso da memória de trabalho durante as atividades que realizou, pois reteve temporariamente as informações que obteve da sua relação imediata com o meio ou da memória a longo prazo, aplicando-as às tarefas que realizou. A memória de trabalho está ligada às funções cognitivas complexas, apoiando o processo de aprendizagem. Tanto a memória semântica quanto a memória episódica são de estrutura declarativa e são de extrema importância para o processo da aprendizagem.

A aprendizagem no indivíduo com SD ocorre por intermédio de muito estímulo, paciência, afetividade e atenção. A possibilidade de ampliar e determinar certa resposta estará condicionada ao apoio do meio. É necessário oferecer um ambiente que promova diferentes possibilidades de descobertas e autonomia para melhorar o seu desenvolvimento. Assim, na medida em que o sujeito percebe que pode realizar determinadas tarefas com êxito, haverá satisfação e maior motivação para enfrentar aquelas que ele tem maior dificuldade, contribuindo para que, dessa forma, seu desenvolvimento físico e mental vá avançando passo a passo.

Assim como Jung, Vygotsky também via o homem como um ser histórico que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Vygotsky procurou compreender os processos mentais das pessoas com deficiência intelectual e rejeitou as características descritivas e quantitativas delas. Ele afirma que:

As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura. (VYGOTSKY 2007, p. 118).

Com o avanço de pesquisas em vários países e em vários campos do conhecimento, muitos pesquisadores afirmam que a pessoa com T21 compreende mais do que consegue expressar. Quando passamos a olhar o indivíduo e não a síndrome percebemos que, como qualquer outra pessoa eles possuem características únicas.

À medida que fui conhecendo os potenciais de Henrique, fui aprendendo a fazer a leitura corporal, de suas expressões e de seus sentimentos, o que facilitou muito meu trabalho com ele. Assim que ele chegava em sala de aula percebia seu estado de espírito, se ele estava chateado, feliz, de bom humor ou irritado. A partir desta leitura, planejava ou replanejava as intervenções que havia programado. Melero

(apud Silva, 2017) enfatiza o quanto fatores externos estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com SD, para este autor:

A inteligência não se define, e sim se constrói, não sendo fixa e constante durante toda a vida. Enfatiza que a pessoa com SD é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, sempre e quando melhoram os contextos em que a pessoa vive, família, social e escolar. (MELERO apud SILVA In: MUSTACCHI, SALMONA, MUSTACCHI 2017, p. 230).

Quando ocorrem situações de solicitação cognitiva mais complexa, Henrique se utiliza de habilidades sociais como distrair o professor para outros eventos. Relata fatos que aconteceram com ele só para desviar a atenção, e o mais comum é a demonstração exacerbadas de afetividade. Henrique, muitas vezes se recusa a realizar atividades afirmando que não sabe ou que não consegue.

Um exemplo deste comportamento foi, após a leitura e discussão do livro “Este livro comeu o meu cão” de Richard Byrne, foi realizado a compreensão do texto e uma das questões solicitava que desenhasse a personagem que mais havia gostado. Henrique disse que gostou do cão Bolota, mas que não ia desenhar porque seu desenho era feio (sic). Ele sempre apresenta resistência para realizar desenhos. Uma hipótese para este comportamento seria que ele pode ter vivenciado alguma experiência negativa, comentários desfavoráveis, ou não foi devidamente estimulado a se expressar por meio de desenhos ou de qualquer outra expressão artística o que é uma pena, pois assim como as artes visuais, a música, o teatro, as expressões corporais podem proporcionar a cura:

Cura no sentido de possibilitar ao indivíduo ou ao grupo a expressão de suas sensações, percepções e de seus sentimentos. Essas ampliações no perceber e expressar podem liberar o indivíduo da rigidez e dos aprisionamentos que se caracterizam como doenças. No exercício de expressar, diferenciar, organizar, ampliar e transformar como ser no mundo, esses indivíduos buscam a criação nas possibilidades de ser. (FAGALI, 2004, p. 228)

Após um diálogo de convencimento, informando que ele poderia desenhar do jeito dele e que cada pessoa desenha de uma maneira diferente, que na arte não existe certo ou errado, feio ou bonito, ele fez seu desenho da personagem “cão Bolota” (figura 5). Ao conseguir realizar seu desenho, Henrique manifestou satisfação com o resultado, demonstrando a importância da necessidade de estímulos e de sensibilização para promover os potenciais ainda aprisionados nele.

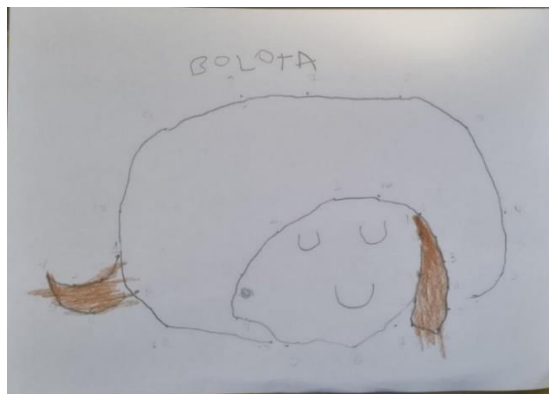


Figura 5 - Desenho do cachorro bolota feito por Henrique

Assim como Henrique apresentava resistência em desenhar, ele passou por um processo parecido na área da matemática. Mesmo trabalhando com jogos lúdicos, bastava ele visualizar algum número que já afirmava não querer jogar. Foi necessário desconstruir sua aversão pela matemática, e aos poucos, este comportamento foi sendo modificado.

Mas a matemática sempre foi um obstáculo para alguns estudantes típicos e com alunos com dificuldades não seria diferente. Como se dá a aprendizagem da matemática no indivíduo com SD? Para responder esta pergunta fui em busca da visão de Jung, Fagali e leitura de alguns artigos e livros de autores especializados na área. Vou falar um pouco das pesquisas que realizei para ajudar Henrique a mudar seu olhar com relação a matemática.

4.1 A Matemática na Síndrome de Down:

“Ninguém podia me dizer o que os números significavam e eu mesmo não era capaz de formular a pergunta.”

(Jung)

Segundo Jung o número como arquétipo da ordem está no mundo e tornou-se consciente, está implícito em cada um de nós e por intermédio dele podemos contar tudo o que está ao nosso redor, os carros, as casas, a população de uma cidade, de um país, é uma atividade inerente ao “Si mesmo”. É por intermédio da ordenação que ocorre a elaboração do conhecimento sobre a natureza das coisas e, quando

possível, sua manifestação se dá por meio da sequenciação numéricas. Esta ordenação é que insere o sujeito na relação de apreender e de reproduzir (Jung, 1940/2011). Fazendo uso da exploração psicológica sobre os números, Jung enfatiza os aspectos qualitativos do número e da mensuração apontando a base arquetípicas como fator de ordenação e de articulação entre a psique e a matéria.

Quanto a investigação da cognição matemática relacionado com a habilidade de contar, alguns neurocientistas concluíram que as pessoas com SD são capazes de desenvolver princípios cognitivos de contagem, estando o nível de complexidade dessa habilidade mais relacionada a comportamentos do que a limitação imposta pela base genética (CAYCHO et al., 1991, apud BISSOTO, 2005, p. 83). De acordo com Bissoto, no indivíduo com T21, as dificuldades no raciocínio lógico matemático estão relacionadas com uma defasagem na linguagem receptiva, que envolvem a memória e o processamento auditivo de informações e a fatores culturais, principalmente com o modo de como o conhecimento/raciocínio lógico matemático é apresentado, podendo, portanto, serem minimizados.

Henrique passou por um processo muito interessante dentro da área da matemática. Vale comentar que em 2021, ano que estava cursando o sétimo ano do ensino fundamental, ele apresentava uma grande resistência para realizar atividades que envolvesse matemática. Durante as aulas online, no período da pandemia, bastava o professor de matemática aparecer na tela, que ele prontamente pedia para desligar o computador. Mesmo trabalhando com jogos lúdicos, quando ele visualizava algum número já afirmava que não queria jogar pois “odiava matemática” (sic.). Foi necessário desconstruir esta ideia e aos poucos este comportamento foi sendo modificado.

Comecei a montar estratégias para desvincular a palavra matemática com sua resistência. A primeira medida foi desassociar a palavra matemática à imagem do seu professor. Para mobilizar sua empatia, e como Henrique possui traços marcantes do estilo cognitivo socioafetivo subjetivo, passei a elogiar o professor, ressaltando suas qualidades, simpatia e carinho que demonstrava por Henrique. Comecei a estimulá-lo a escrever mensagens carinhosas para o professor e assim também fazer com que o professor criasse um vínculo afetivo com Henrique, pois é sabido que para ocorrer aprendizagem a afetividade deve estar inserida no contexto.

Ao escrever mensagens para o professor de matemática, por meio de e-mails, Henrique conseguiu conquistar a atenção e o afeto do professor, além de exercitar a

escrita e leitura de uma maneira prazerosa e com sentido afetivo. No início com pequenas frases e mais tarde ampliando sua escrita com dois ou três parágrafos.

Para realizar uma parceria, conversei com o professor de matemática sobre a resistência de Henrique e expliquei a minha estratégia. Realizei um relatório discriminando os conhecimentos de Henrique na área de matemática e juntos, eu e o professor, começamos a montar atividades para envolver e conquistar Henrique.

Nesta época, embora Henrique conseguisse contar até 20, reconhecia apenas os numerais até 10. Como não tinha a noção do tempo, confeccionei um calendário móvel onde ele passou a perceber e compreender a sequência dos dias da semana, mês e ano. Todos os dias antes de iniciarmos as aulas, Henrique se dirigia até o calendário e colocava um número e lia o dia da semana, em seguida olhava o horário e lia quais as aulas teríamos naquele dia. Estas atividades mobilizavam o estilo sensório concreto.

Após cada término de cada período de aula, mostrava para Henrique o relógio digital e perguntava as horas, após sua resposta, perguntava qual a próxima aula que teria, ele consultava a ficha com os horários das aulas e falava o nome da aula seguinte. Na hora de ir embora sempre falava, “tchau até amanhã, terça-feira” (de acordo com a sequência do dia seguinte), e assim repetia todos os dias. Para ocorrer a aprendizagem na pessoa com SD é necessário trabalhar com a repetição do tema até que o conceito seja fixado em sua memória de longo prazo.

Uma resposta positiva sobre as dinâmicas que estava trabalhando com Henrique foi um comentário realizado pelo seu pai. Segundo seu relato, um dia estava sentado em sua mesa de trabalho e, acreditando ser o irmão de Henrique que estava atrás dele perguntou-lhe as horas, Henrique prontamente respondeu, fazendo com que seu pai ficasse surpreso e admirado da resposta correta dele. Minha satisfação também foi grande ao ver o resultado do desenvolvimento de Henrique ser observado e valorizado pela família. Uma das funções da psicopedagogia é envolver e sensibilizar a família para contribuir na construção da aprendizagem de seus filhos. É a psicopedagogia com um olhar sistêmico.

Em todas as disciplinas procurei relacionar o conteúdo com algumas atividades lúdicas. Por meio de jogos de tabuleiros, trabalhei a noção de antes e depois. Um

exemplo é o jogo⁹ do antes-depois-abaixo-acima (figura 6), criado pela psicopedagoga Solange Moll¹⁰. O objetivo do jogo é a intervenção de habilidades relacionadas à noção de orientação espacial, atenção e percepção. O conceito de orientação espacial é essencial para a produção da escrita e da matemática, se a criança ainda não possui estes conceitos é necessário a intervenção psicopedagógica para que ela não venha apresentar dificuldades futuras.



Figura 6 - jogo antes-depois-abaixo-acima

Segundo Yokoyama (2014) é importante compreender que o ato de contar envolve a correspondência um a um entre os elementos de um conjunto. Para qualquer indivíduo a contagem por números é cognitivamente bem complexo e difícil pois envolve a correspondência um a um e a memorização de uma sequência padrão de palavras-número e saber que a última corresponde a cardinalidade do conjunto.

Henrique apresentou progresso na área de matemática. Atualmente reconhece e nomeia numerais de 1 a 50. Para escrever os numerais acima de 30, necessita um apoio visual, como por exemplo uma tabela numérica (figura 6). Segundo Piaget, o número é uma relação criada mentalmente. Quando a criança percebe que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição dos objetos é porque ela

⁹ O jogo é composto por um tabuleiro com imagens de ursos em variadas posições e dois dados, um indicando qual a imagem, deve ser procurada no tabuleiro e o outro indicando qual imagem deve ser marcada, se é a que se encontra antes, depois, acima ou abaixo da imagem que foi tirada no dado.

¹⁰Solange Moll, produtora e responsável pelo site <https://psicosol.com>

realizou a conservação. A maioria das crianças só conseguem estabelecer essa relação, no período das operações concretas.

Ao visualizar a tabela de numerais (figura 7), Henrique consegue identificar sozinho qual o numeral foi solicitado, como por exemplo ao realizar uma operação $13 + 20 = 33$, necessita olhar a tabela para lembrar como é a escrita do numeral 33. Recorrendo a visualização da imagem, recebe o estímulo visual e aciona sua memória de longo prazo. Uma hipótese seria que Henrique assimilou os símbolos numéricos, mas ainda não os acomodou, apresentando dificuldade em reconhecer a continuidade das dezenas.



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Figura 7 - Tabela de números localizada na parede na sala de aula ao lado de Henrique

Em relação a cálculos matemáticos, Henrique consegue realizar adição e subtração de dezenas além da multiplicação com números menores que 10, utilizando os dedos, canetas e ferramenta como cartelas com a superfície furada como apoio, demonstrando necessitar de elementos concretos para proceder os cálculos. Utilizei como recurso o material lúdico “*Ten Frame Towers*” (figura 8), uma ferramenta que possibilita trabalhar aritmética por meio do aprendizado multissensorial e ajuda a visualização rápida os números. Com esta ferramenta o estilo sensório concreto é estimulado e a visualização do conceito do processo matemático se torna concreto, ficando mais prazeroso.

Henrique geralmente apresentava relutância para tomar iniciativa em uma situação de aprendizagem, principalmente quando lhe é apresentado algum material novo. No primeiro contato com o material “*Ten Frame Towers*”, ele demonstrou resistência para manipular. Para conquistar o interesse dele, simulei um jogo com as

peças. Fiquei manipulando as peças então Henrique ficou observando e logo começou a utilizá-la. Inicialmente procurou contar os buracos com os dedos, sentindo-os por meio do tato. Após alguns dias utilizando esta ferramenta, Henrique começou a realizar a contagem das peças apenas com o olhar, realizando a quantificação por intermédio do processo de “*subitizing*”, ou seja, visualizar uma quantidade instantaneamente. Há, aí, um princípio arquetípico, ou seja, uma intuição matemática. Henrique passou a realizar a contagem por “*insight*”, uma compreensão ou solução de um problema pela súbita captação mental dos elementos e relações adequados, até a quantidade de 6 furos.

O ser humano ordena os fenômenos por intermédio da enumeração e da mensuração, e neste processo o número é uma unidade fundamental do psiquismo humano e por isso carrega uma série de aspectos simbólicos. Contar algo é uma forma de assimilar os eventos (Jung, 1950/2011, p.51).

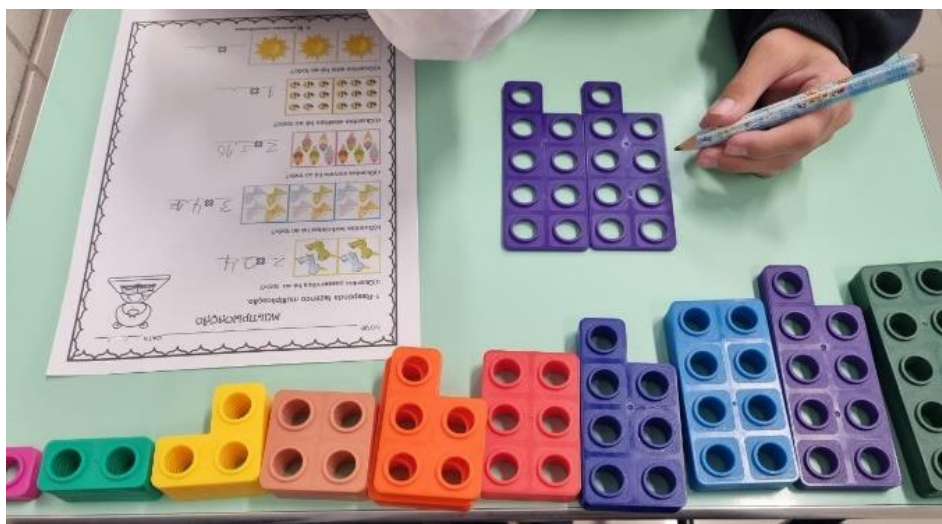


Figura 8 - Henrique utilizando a ferramenta “Ten Frame Towers” como recurso concreto para realização de operações matemáticas.

Ao trabalhar os estilos cognitivo socioafetivos, dentro da matemática ou de qualquer outra área do conhecimento a aprendizagem será facilitada, pois o reconhecimento das características individuais e das suas capacidades, irão “desenvolver a autoestima e até mesmo superar, dentro do possível, suas dificuldades, apoiando-se em suas habilidades mais inatas e desenvolvidas”, facilitando identificações positivas, mobilizando a confiança no poder de atuação e aprendizagem do sujeito aprendiz. (FAGALI e LACAVA, 2013, p.50).

A busca de conhecimentos para compreender o processo de aprendizagem em pessoas com T21 é muito mais complexa, pois embora existam algumas características comuns e relacionadas à síndrome, cada indivíduo teve e tem experiências únicas. É preciso olhar o contexto sistêmico para o processo de desenvolvimento em uma percepção individualizada. Compreender qual estilo cognitivo sócio-afetivo é fundamental para a adaptação das atividades do sujeito com SD, ou qualquer outro estudante com dificuldades.

Eu e Henrique estamos inseridos em um contexto institucional, onde a educação é programada e dirigida para atender os alunos típicos de forma sistematizada. A Constituição Federal de 1988 trouxe para a sociedade o conceito da educação básica como um direito de todos os brasileiros. No mesmo período ocorreu um movimento no âmbito internacional, sobre a perspectiva do direito à educação a todo sujeito, independentemente de sua condição de dificuldade.

Henrique é um aluno de inclusão, e como estou participando deste processo, eu preciso compreender como colaborar e intervir em uma instituição educacional que ainda não favorece o processo de inclusão, mas que é acolhedora. Mas ser acolhedora não é suficiente para os alunos com dificuldades e não garante a aprendizagem. No caso de Henrique, a instituição está apenas fazendo a função social, um lugar onde ele pode conversar, se comunicar. Mas o papel da escola não é somente este, é também de um lugar de aprendizagem com eventos que prova o conhecimento, que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, para a vida na sociedade. Segundo o MEC:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC, 2007)

A cada novo assunto apresentado pelos professores de Henrique, me questiono, o que posso fazer e como adaptar os conteúdos para despertar em Henrique o interesse pelo conhecimento? Como trabalhar suas habilidades aproveitando os estilos cognitivo socioafetivos? Ao buscar mais informações sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo com SD, entrei em contato com Regiane

Silva, Psicóloga e Psicopedagoga, fundadora da Colabora Diversa¹¹. Por meio de uma entrevista dialógica realizada em junho de 2022, tive a oportunidade de trocar ideias com uma profissional experiente, que já realizou inúmeros projetos com pessoas com necessidades especiais. A seguir narrarei a rica troca de experiência com a Psicopedagoga Regiane Silva.

¹¹ Organização que trabalha com projetos de Impacto Social e estimula diálogos potentes sobre educação, saúde mental e desenvolvimento humano. Coautora do Livro *Múltiplas faces do aprender – Transcendendo o pensamento moderno* (2000),

5 TROCANDO EXPERIÊNCIAS

Ao ler no livro de Fagali¹² o capítulo¹³ da psicopedagoga Regiane F. Silva, achei muito interessante como foi desenvolvido e articulado a possibilidade de preparar e integrar jovens com SD no mercado de trabalho. Sobre a orientação da professora Fagali, marquei uma entrevista com Regiane, para que eu pudesse conhecer um pouco mais de sua experiência com inclusão de pessoas com dificuldades físicas ou intelectual.

Em entrevista dialógica ocorrida em 28 de junho de 2022, Regiane comentou sobre o projeto de inclusão. Segundo ela, o projeto piloto foi desenvolvido por uma equipe interdisciplinar sobre orientação e supervisão da professora Eloisa Fagali. Regiane relatou que para a época foi um projeto inovador, pois não se ouvia falar em inclusão como se fala hoje. Os jovens com dificuldades intelectuais, naquele tempo, “passavam pelo processo histórico da segregação”. O primeiro grupo que elas trabalharam foi chamado de “estimulação precoce”.

A ideia de criar-se um espaço de oficinas psicopedagógicas, planejadas de forma a integrar os conteúdos socioafetivos e emocionais com os conteúdos específicos, relacionados às habilidades a serem desenvolvidas e exercitadas pelos jovens para desempenho de uma função no trabalho, era nova e ousada. (SILVA, 2000, p. 175)

Durante nossa conversa, Regiane relatou que ficou trabalhando neste projeto por 17 anos e neste período ela e a equipe da professora Eloisa Fagali promoveram a inclusão no mercado de trabalho de muitos jovens e adultos com SD. Quando o projeto se transformou em um programa reconhecido, ela se retirou para novas jornadas. Hoje Regiane abriu uma consultoria que trabalha em escolas e é responsável por processos de inclusão, com uma “abordagem psicopedagógica considerando uma metodologia integrativa, com um olhar com múltiplas formas”.

Regiane afirma que para trabalhar com pessoas com T21, é necessário se questionar sobre: “o que você espera com este trabalho? O que você busca? Qual sua expectativa para o futuro desta pessoa que você está trabalhando? Como você exerce a sua cidadania? Onde fica seu desejo como profissional e como ser humano?”. Todos esses questionamentos são necessários porque “quando falamos

¹² Múltiplas faces do aprender: Transcendendo o pensamento moderno (2000).

¹³ Projeto integrado de orientação psicopedagógica e desenvolvimento de espaço e oficinas para profissionalização de jovens com síndrome de Down.

de inclusão, não estamos falando de um único indivíduo e sim de um contexto em que cada pessoas com dificuldades, seja física ou intelectual, está inserida. Estamos falando de um modelo social, da deficiência”, explicou Regiane. Durante a entrevista, ela mencionou um fato muito interessante sobre como as pessoas com alguma deficiência eram vistas no início do projeto desenvolvido pela equipe Integração:

A gente tinha mais o modelo médico da deficiência, que era um modelo clínico, aquele que colocava os limites. Olhava a deficiência e não a pessoa. As pessoas chegavam a comentar: ela tem algum problema, então ela tem que ou se curar, ou tem que achar alguma forma de resolver esse problema. Para ela se adaptar ao mundo, porque o problema é dela. (SILVA, entrevista 2022)

Para Regiane, essa visão vem sendo mudada, porque hoje muitas pessoas já percebem que, mesmo identificando os limites, seja físico ou intelectual este indivíduo é uma pessoa integral. Por isso é importante que, toda a sociedade se empenhe para oportunizar situações e ambientes que favoreçam um bom desenvolvimento das pessoas que possuem algum tipo de dificuldade. “Se o ambiente que ela vive é limitante, ele não oferece possibilidade para a pessoa se desenvolver então ela não vai se desenvolver, mesmo tendo toda a condição do mundo” (Regiane, 2022).

Para Jung (2013, p. 46) “o inconsciente é como a terra do jardim, da qual brota a consciência”, então este jardim deve ser cuidado e adubado para que possa crescer e florescer com todo o seu potencial. Há vinte anos, Maria Tereza Mantoan já demonstrava preocupação com a necessidade de mudança de paradigmas nas escolas e a preparação para a inclusão escolar:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003 p. 13)

Fagali (2000, p. 4) ratifica esta ideia e complementa afirmando que a escola reproduz o conceito da sociedade onde ocorre a “supervalorização do produto, dos resultados, não olhando para a natureza do processo e para suas múltiplas dimensões”. Regiane (2022) complementa afirmando que, “se a pessoa está em um ambiente que não oferece recursos, para mostrar o potencial que ela tem, então o modelo da deficiência é social e não dela”.

Segundo Jacobi (2013, p. 314), Jung nos fala que o ser humano possui uma disposição para todas as quatro funções, se referindo aos tipos psicológicos, e que estas possibilitam a adequação à realidade, ou seja, no processo de individuação, todos os seres humanos são dotados de um potencial e é por meio de experiência e da vivência com o meio que estes potenciais serão ampliados. Por isso as escolas precisam se adequar com um novo modelo, para que ocorra de fato a inclusão de crianças e adolescentes com dificuldades. É preciso compreender que o desenvolvimento educacional pressupõe não apenas a parte do conteúdo pedagógico mais também o conteúdo relacional. É importante destacar a necessidade de mudança no paradigma da “predominância do movimento de excluir (isto ou aquilo), negando a possibilidade de aprendermos pela inclusão (isto e aquilo)” (FAGALI, 2000, p. 5)

Este contexto institucional, onde a pessoa com SD está inserida, ou qualquer outra pessoa com dificuldades, deve oportunizar possibilidades para o desenvolvimento e demonstração dos seus potenciais. A escola deve ser um lugar onde este indivíduo possa expressar o que ele quer, o que ele realmente deseja, pois, “a invisibilidade social imprime um tipo de sofrimento que fere o cerne da dignidade humana” (Carpe Diem, 2012, p. 25). O espaço educacional deve proporcionar uma aprendizagem para a diversidade e para a vida, como afirma Mantoan:

A aprendizagem nessas circunstâncias é a centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos. Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2003, p. 34)

Quando a escola não se prepara para realizar a inclusão ela acaba criando barreiras. Segundo Regiane uma das principais barreiras criadas em uma escola com uma cultura não inclusiva é a tendência a depositar na pessoa com deficiência o limite. “O primeiro movimento, quando o ambiente que ainda não tem uma cultura inclusiva é localizar a doença na pessoa”. Ao olharmos o contexto da inclusão é importante considerar que:

A aprendizagem se constrói numa dada cultura, com determinados valores que abrem ou fecham espaços para uso destes diferentes processos do aprender, os problemas e aprendizagem se tornam mais complexos. (...) Como este aprendiz conseguiu lidar com outras formas de aprender? O que a cultura, no nível micro ou macro-sistêmico (família, escola, cultura política,

mitos culturais de uma época), possibilitou ou bloqueou nesta aprendizagem mais congruente com o jeito de ser do indivíduo? (FAGALI, 2000, p. 60-61)

Estas reflexões nos mostram que ainda temos muito o que fazer, o que planejar, o que executar para que as escolas cultivem uma cultura inclusiva. Essa cultura irá beneficiar não apenas aqueles que possuem alguma dificuldade, mas toda uma sociedade. “O convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, que contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” é a escola que todos queremos para os nossos alunos (MANTOAN, 2003, p. 20). A escola inclusiva é aquela que possui um espaço educacional onde seus alunos aprendem a conviver com o diferente, a serem pessoas empáticas, que crescem com autonomia, críticos e onde:

(...) ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p. 35)

Regiane sugeriu que meu trabalho como tutora, formasse uma parceria com os professores do colégio de Henrique. Para ela meu trabalho seria importante para a “desconstrução do estereótipo que existe em relação à T21”. A síndrome de Down, vem com uma sobreposição, com camadas de estereótipos, sendo que a primeira camada é o visual, a pessoa com SD tem o fenótipo. Além disso, segundo Regiane, as pessoas costumam caracterizar o comportamento desse indivíduo de forma infantilizada, que todo “Down é bonitinho. Então, se eles são fofinhos, eles não podem ser agressivos. Eles não podem sentir raiva porque eles estão dentro da caixinha onde todo mundo colocou”. As pessoas acabam subestimando a capacidade deles e conseqüentemente muitos acreditam que eles não conseguem criar autonomia. “É um estereótipo marcador social, um impedimento que causa uma barreira atitudinal nas pessoas, então as pessoas os infantilizam, os tratam como crianças”.

Regiane comentou sobre a importância da possibilidade de levar um pouco mais de conhecimento sobre a síndrome de Down para os profissionais do colégio onde Henrique estuda, para fortalecer meu trabalho, ajudando a romper algumas barreiras deste modelo. Regiane, afirma que no processo de inclusão, as pessoas

precisam muito olhar a cultura do preconceito e dos estereótipos, já que é isso que precisa mudar, porque:

Na hora que isso for mudando, na hora que um professor abraçar a ideia e assumir o papel dele com o Henrique, ele se tornará o modelo para os demais professores. Este professor irá levar para a sala de professores sua experiência, o que está dando muito certo. Ele vai contar alguma coisa que engajou e o outro professor irá sentir a vontade de realizar também. Pode ser que alguns sejam mais resistentes, mas a cultura vai sendo mudada aos poucos com a sua sementinha. (REGIANE SILVA, entrevista 2022)

Iniciei um trabalho de conscientização da capacidade de Henrique em ambiente educacional e familiar. A princípio falei com a coordenação sobre a possibilidade de marcar uma reunião com os professores para falar sobre a síndrome de Down e como realizar um trabalho de parceria para que Henrique pudesse desenvolver seu potencial. Como meu pedido não pode ser realizado, me aproximei dos professores e com muito cuidado comecei sugerindo novos objetivos e desafios para as atividades que eles estavam propondo para Henrique.

Foi um trabalho de conscientização, e como sugeriu Regiane, fui plantando uma sementinha aqui, outra ali e aos poucos os professores foram acolhendo as minhas ideias e percebendo que Henrique era capaz de executar tarefas mais desafiadoras, adequadas ao seu estilo cognitivo socioafetivo subjetivo extrovertido. Todas as conquistas realizadas no âmbito educacional, eu comunicava aos familiares para que eles pudessem perceber o potencial de Henrique e mudar seu modo de vê-lo como uma eterna criança.

A minha primeira intervenção foi junto à professora de português, que a princípio Henrique tinha bastante dificuldade em se relacionar. Falei sobre os estilos cognitivo socioafetivo, que Henrique apresentava característica de um perfil subjetivo (sentimento na tipologia de Jung) e sugeri algumas leituras que mobilizassem este estilo. Então ela passou a trabalhar com contos, mitos, histórias que envolvesse o sentimento, a empatia. Ela trouxe para Henrique três ou quatro livros para ele escolher. Nós folheávamos as páginas e Henrique escolhia o que mais lhe agradava e assim sua leitura fluía com mais facilidade.

Entreguei para esta professora o livro “Mude seu falar que eu mudo meu ouvir”, escrito por pessoas com SD, da Associação Carpe Diem. Ela ficou encantada e percebi que passou a olhar Henrique com outros olhos, com mais expectativas. Sugeri gravar as leituras de Henrique e depois enviar por e-mail, para ela poder acompanhar e avaliar seu progresso nas leituras, uma vez que em sala de aula isto seria muito

difícil de ocorrer, primeiro pelo fato de a turma ser grande, com 35 alunos, e muito barulhenta e segundo porque Henrique se sentia inibido ao falar na frente da professora.

Durante o ano letivo de 2022, a professora foi percebendo o quanto ele estava se desenvolvendo, tanto na dicção quanto na fluência. Ao comentar com os demais professores os progressos de Henrique, ela despertou nos colegas a vontade de também contribuir para o desenvolvimento de Henrique, exatamente como Regiane havia comentado.

Na aula de biologia, onde o assunto abordado foi a genética, as crianças demonstraram interesse em compreender o que era a síndrome de Down. Após a explicação da professora, ela me pediu para eu falar para a turma sobre o comportamento social e a aprendizagem da pessoa com T21. Eu iniciei perguntando para o grupo de alunos, que me ouvia atentamente, quem deles sabia tocar bateria. Entre os 34 alunos um levantou a mão. Perguntei a ele se era difícil, ele prontamente respondeu que sim, que era muito difícil. Então falei para a turma que Henrique sabia tocar bateria muito bem. Que todos nós temos várias habilidades e que somos capazes de desenvolver o nosso potencial, independente de termos alguma síndrome ou não. Fui descrevendo várias habilidades de Henrique, com a intensão de sensibilizar a turma para a importância de fazer parte de um grupo onde todos são diferentes e que essas diferenças nos proporcionam inúmeras aprendizagens. O olhar do grupo para Henrique se modificou e eles passaram a ter mais empatia por ele, fazendo com que realmente Henrique se integrasse ao grupo.

Quanto mais os professores se aproximavam de Henrique mais ele conseguia interagir dentro da sala de aula, mais ele sentia interesse em participar de atividades em grupo. Às vezes sua timidez impedia que ele realizasse alguma apresentação, mas ele permanecia ao lado de seus colegas e quando conseguia contribuir oralmente seu orgulho e satisfação pela conquista contagiavam todos que estavam ao seu redor.

Os professores começaram a comentar sobre o desempenho e o quanto Henrique estava progredindo. Vários professores passaram a me procurar para mostrar suas ideias e as atividades, pedindo a minha opinião e minha ajuda na adaptação e execução de seus projetos. Foi uma mudança muito significativa, tanto pela postura dos professores, como pelo envolvimento e apoio dos colegas de classe,

que passaram a incentivar a participação de Henrique em trabalhos de grupos, como e principalmente pela atitude de autoconfiança que ele passou a demonstrar.

Nem todos os professores foram mobilizados, como havia alertado Regiane, mas de modo geral a conquista foi mais ampla do que eu imaginava que seria. Ao final do ano letivo de 2022, entreguei para a coordenação do colégio um relatório psicopedagógico de desenvolvimento de Henrique e após alguns dias a coordenadora me chamou para uma reunião, para falar que todos estavam felizes com o progresso de Henrique, que o colégio acreditava no potencial dele e reconhecia que boa parte deste desenvolvido foi promovido pelo meu trabalho como tutora e a parceria que havia feito com os professores. Como havia me falado Regiane, é um trabalho complexo, às vezes frustrante, mas é possível e gratificante.

6 CONCLUSÃO

“Conclusões que não se fecham e que nos mobilizam para um constante recomeçar”.

(Heloisa Quadros Fagali)

Quando recebi o convite para trabalhar como tutora de um adolescente com SD, confesso que me senti muito insegura, pensei comigo mesma que talvez não fosse dar conta. Ao conversar com minha filha e meu marido, eles me fizeram a seguinte pergunta: O que te preocupa? Então refleti sobre todos os alunos que já tinha trabalhado, desde aqueles que apresentavam problemas mais simples até os mais complexos. Lembrei das crianças que já haviam sido taxadas como incompetentes e que eu havia conseguido ajudar. O que me preocupava afinal? Nunca tinha trabalhado com uma pessoa com T21, como eu iria lidar com ele? Eu conseguiria “dar conta” de ajudá-lo? Eu seria compreendida por ele? Senti um peso da responsabilidade deste trabalho. Para me assegurar de que eu iria tomar uma decisão correta, marquei um encontro presencial com a família de Henrique para poder conhecê-lo.

Ao chegar em seu apartamento, ele abriu a porta para me receber e muito educado se apresentou e perguntou se eu seria a sua nova tutora. A princípio tive dificuldades de compreender o que ele falava, primeiro devido ao uso de máscara (prevenção contra covid) e segundo devido a sua articulação ao pronunciar as palavras. Henrique sentou-se no chão no meio da sala, rodeado de fantoches, e à medida que a entrevista se desenrolava, ele me observava. Senti que ele estava me analisando. Pensei comigo mesma, eu vim para observá-lo, mas é ele que está me observando, me avaliando. Sua mãe fez um pequeno relato de seu comportamento, de suas necessidades e dificuldades. Comentou que ele tinha acompanhamento com outros profissionais como Psicóloga, Fonoaudióloga e Terapeuta ocupacional, além de atividades físicas.

Sua mãe me convidou para retornar na tarde seguinte para acompanhar uma sessão com a psicóloga de Henrique. Achei que seria interessante observá-lo realizando alguma atividade, então aceitei o convite. Segundo a psicóloga, Henrique

estava bem ansioso para me apresentar a ela. A psicóloga realizou o jogo Lince¹⁴, e durante o jogo percebi que Henrique logo perdeu o interesse, mas não deixou o espaço da brincadeira, permaneceu sentado, alheio aos participantes e ao jogo. A psicóloga perguntou-lhe por que havia parado de jogar, ele não respondeu, apenas virou o rosto. Neste momento compreendi que Henrique não conseguia manter o foco por muito tempo, talvez pelo esforço da atenção sustentada que a atividade solicitava ou por não se sentir atraído pela brincadeira. Ao final da sessão, quando me despedi, Henrique me deu um grande abraço e me agradeceu por ser sua nova tutora. Estes foram os primeiros contatos que tive com Henrique, primeiro contato profissional com um adolescente com SD.

Eu fiz este pequeno relato sobre meu encontro com Henrique porque gostaria de falar deste sentimento que tive com relação ao trabalho com uma pessoa com SD, sobre o meu desenvolvimento como ser humano e como psicopedagoga, sobre as mudanças do meu olhar para Henrique. Muitas pessoas me dão os parabéns pela paciência e disposição de trabalhar com uma criança especial, mas não vejo meu trabalho como algo extraordinário, pois no decorrer deste processo eu aprendi muito mais com Henrique do que ele comigo. Hoje consigo vê-lo como um ser integral, uma pessoa linda, doce, corajosa, singular, com limitações e potencial, como qualquer outro adolescente de sua idade.

Tenho a consciência que no início eu não via a pessoa Henrique, eu via a síndrome, com suas limitações e estereótipos. Meu medo do desconhecido me levou a uma reflexão e me alertou para os preconceitos que carregamos por viver em uma sociedade capacitista, na qual a ausência de qualquer deficiência é vista como o normal, e pessoas com alguma neurodivergência são entendidas como exceções, como se a característica de uma pessoa fosse determinar quem ela é. Hoje percebo que este tipo de preconceito está sendo desconstruído, mesmo de forma lenta. É preciso um esforço de todos nós para compreender a beleza, a necessidade e a importância da neurodiversidade para a sociedade.

Quando comecei meu trabalho como tutora com Henrique eu não tinha conhecimento sobre como ocorre a aprendizagem nas pessoas com SD e ainda estava no início do meu curso de Psicopedagogia. Hoje acredito que os

¹⁴ Jogo Lince: trabalha a percepção visual, consciência fonológica, memória visual, auditiva e de curto prazo, funções viso espacial dentre outras habilidades

conhecimentos que busquei em livros, artigos e a troca de experiências entre as professoras e as colegas durante o curso de psicopedagogia me auxiliaram a compreender certos comportamentos de Henrique. Por exemplo, as birras que ele costumava fazer, que eu creditava serem típicas da síndrome, na verdade eram birras que qualquer criança faz e que, por intermédio dos conhecimentos dos arquétipos, entendi que para estes momentos de desequilíbrio é preciso dar as devidas atenções, pois a criança geralmente apresenta reações de birra e até mesmo agressividade porque ela pode estar se sentindo isolada em si mesma e incompreendida.

Por meio das minhas leituras percebi alguns processos e dificuldades da aprendizagem que geralmente ocorrem com pessoas com T21. Com os estudos de Jung e Fagali, foi possível compreender que a teoria dos tipos psicológicos e dos diferentes estilos cognitivo socioafetivos podem e devem ser usados para pensar nas diferenças individuais, nas variadas formas cognitivas, nas adaptações e percepções que cada indivíduo tem durante o processo de aprendizagem. Podemos e devemos aproveitar o legado de Fagali para o processo psicopedagógico clínico e institucional vislumbrando o educar para a personalidade, uma vez que seus fundamentos teóricos contribuem para as áreas do conhecimento onde mostram a necessidade de um olhar para múltiplas direções ampliando a aprendizagem.

O desenvolvimento apresentado por Henrique, após as intervenções do meu trabalho como tutora com um olhar psicopedagógico, me proporciona responder a problematização deste projeto afirmando que, ao se utilizar a teoria da tipologia de Jung e ampliações apresentadas por Fagali sobre os diferentes estilos cognitivo socioafetivos, ocorreu a valorização e ampliação dos potenciais e do conhecimento de Henrique. A mobilização dos atores que trabalham na instituição educacional e da própria família foi realizada de forma significativa.

Ao analisar as mudanças que permearam o processo de aprendizagem de Henrique, percebo que ocorreram mudanças que promoveram quebra de paradigmas e da busca por novas possibilidades. Ocorreu uma maior integração por parte de alguns professores que passaram a compreender a potencialidade do indivíduo com T21. Hoje muitas pessoas que convivem com Henrique mudaram seu modo de ver a SD e conseguem vislumbrar um futuro autônomo e efetivo dentro da sociedade, passando a acreditar no seu potencial.

Henrique ainda tem um longo percurso pela frente, ainda sofrerá muitos preconceitos e várias barreiras, mas à medida que continuar se fortalecendo,

conseguirá mudar o modo que as pessoas enxergam a T21. É perceptível o amadurecimento e o fortalecimento de Henrique, além da mudança (mesmo pequena) do perfil do colégio em relação a atitude de inclusão.

A hipótese inicial desta monografia, confirma-se verdadeira após demonstrar que, ao trabalhar com as características dos estilos cognitivo socioafetivos é possível a ampliação da capacidade de aprendizagem e sua relação socioafetivo como construtor do próprio conhecimento e da autonomia de um adolescente com SD. A semente de inclusão foi plantada no colégio de Henrique. A experiência vivenciada pelos professores e os demais alunos provocou uma sensibilização e servirá de exemplo para um trabalho futuro com outras crianças de inclusão.

Sua família também passou acreditar na sua capacidade e potencial e ao propor para sua mãe que procurássemos uma ONG que desenvolvesse projetos para a inclusão de Henrique no mercado de trabalho, ela aceitou e iniciamos um novo projeto para o futuro de Henrique. Sua família no início de 2023 o levou para participar de uma corrida e uma “balada Down” no Instituto UniDown¹⁵. Foi a primeira vez que ele participou de atividades coletivas com seus pares. Uma pequena conquista mobilizada pelo trabalho psicopedagógico com uma visão sistêmica.

Espero que esta jornada que eu e Henrique percorremos e que ainda continuaremos a percorrer possa servir de inspiração para todos aqueles que desejam que a educação ocorra de uma forma significativa e efetiva. Trabalhar com pessoas com dificuldades de aprendizagem é uma atividade árdua, complexa, mas gratificante. Deixo aqui o convite para você leitor, que você também possa contribuir com sua semente, onde quer que você esteja trabalhando. Se cada um de nós, psicopedagogos e psicopedagogas mobilizarmos as pessoas que estão ao nosso redor, poderemos realizar um trabalho voltado para a cidadania, para auxiliar as pessoas com dificuldades de aprendizagem e fazê-las perceber que todos possuímos qualidades e potenciais.

Meu trabalho com Henrique continua, vários obstáculos iremos encontrar. Hoje Henrique está no último ano do ensino fundamental e no próximo ano enfrentará um dos maiores desafios da vida de um estudante, o ensino médio, e como encontrará uma equipe de professores que ainda não o conhecem, teremos que iniciar uma nova mobilização. Mas novos projetos estão surgindo, como por exemplo descobrir

¹⁵ ONG que tem como objetivo potencializar as habilidades de jovens com SD.

atividades sociais e integrá-lo para que ele se prepare profissionalmente. Eu e Henrique continuaremos a nossa jornada e dentro desta parceria, cada um irá colaborar com suas habilidades e com suas características. Continuarei contribuindo para o desenvolvimento de Henrique e ele continuará enriquecendo e sensibilizando a minha aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Lilian, NISTA-PICCOLO, Vilma L. *Aprendizagem para a criança com síndrome de Down: Desafios do cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2019.

BISSOTO, Maria Luísa. *Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. Ciência e Cognição, Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, SP, março 2005. Disponível em: < [Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down.pdf](#)> Acessado em 14 out. 2021.

BITTLES, AH, GLASSON, EJ. *Clinical, social, and ethical implications of changing life expectancy in Down syndrome*. Dev Med Child Neurol. 2004 Apr;46(4):282-6. doi: 10.1017/s0012162204000441. PMID: 15077706. Disponível em < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.14698749.2004.tb00483.x?sid=nlm%3Apubmed>>. Acessado em 23 out. 2021.

BONAVENTURE, Jette. *O que conta o conto?*. 5. Ed. São Paulo, SP: Paulus, 2008.

BRASIL MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CARPE DIEM ASSOCIAÇÃO e col. *Mude seu falar que eu mudo o meu ouvir*. ebook Kindle.

CIORNAI, Selma. e col. *Percursos em Arteterapia: Ateliê terapêutico, Arteterapia no trabalho comunitário, Trabalho plástico e linguagem expressiva, Arteterapia e História da Arte*. São Paulo, SP: Summus, 2004.

DIATEL, M. CARVALHO, M. F. HOUNSELL, M. D. *MoviPensando: Um Jogo Sérioso para o Desenvolvimento Cognitivo e Motor de Crianças com Síndrome de Down*.

UDESC, DCC. Disponível em:

<http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157366.pdf>. Acessado em 13 nov. 2021

FAGALI, Eloisa Q., LACAVA, Lidia. *Identificação dos estilos cognitivo-afetivos de heróis dos contos e de sujeitos, em situações de aprendizagem, sob o enfoque*

psicopedagógico-arteterapêutico. Construção Psicopedagógica, São Paulo, volume 21, p. 46 a 66, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100005>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FAGALI, Eloisa Q., VALE, Zélia Del Rio do. *Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAGALI, Eloisa Q. e col. *Múltiplas faces do aprender – Transcendendo o pensamento moderno*. São Paulo: Frôntis Editora, 2000.

FAGALI, Eloisa Q. *Desenvolvimento infantil facilitação do meio (Holding): violência, resiliência e estilos cognitivos-afetivos*. Construção Psicopedagógica, São Paulo, volume 26 no 80, p. 175 a 187, 2009. Disponível em: <<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/246/desenvolvimento-infantil-facilitacao-do-meio--holding---violencias--resiliencia-e-estilos-cognitivo-afetivos>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

_____. *A relação afetiva na situação de aprendizagem: diferentes significados e formas de atuações* **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 51-64, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1565/showToc>>. Acesso em: 3 fev. 2023.

_____. *Carl Jung: Enfoque fenomenológico da dinâmica da psique e relação terapêutica com o outro*, 2021.

_____. *Produção independente Elointerações (em prelo Diálogos com as Diferenças: os estilos cognitivos socioafetivos e múltiplas mediações psicopedagógicas e formas de aprender*, Editora Wak 2023.

FBASD. *O que é a síndrome de Down*. Disponível em: <<https://federacaodown.org.br/sindrome-de-down/>>. Acessado em: 03 out. 2021.

FRANZ, Marie Louise von. *A interpretação dos contos de fada*. 2. Ed. São Paulo, SP: Paulus, 2022.

FEUSRTEIN, Reuven, FEUERSTEIN Refael S, FALIK, Louis H. *Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont, TARDIF, Maurice. *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IBGE Educa: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acessado em 03 out. 2021

JACOBI, Jolande. *A psicologia de C. G. Jung: Uma introdução às obras completas (Reflexões Junguianas)*. Petrópolis, RJ, Vozes, edição digital, 2013.

_____. *Complexo, Arquétipo e Símbolos: Na psicologia de C. G. Jung*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

JUNG, Carl Gustav. *Psicologia do inconsciente*. 24. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

_____. *O desenvolvimento da personalidade*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Tipos psicológicos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Aion: estudos sobre o simbolismo do Si-mesmo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

LIMA, Ana Cristina. *Síndrome de Down e as práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acessado em 04 março 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP, Moderna, 2003.

MUSTACCHI, Zan, SALMONA, Patrícia, MUSTACCHI, Roberta. *Trissomia 21 (síndrome de Down): nutrição, educação e saúde*. São Paulo: Memnon, 2017.

PUESCHEL, Siegfried (org). *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. 5.ed. Campinas, SP, Papirus, 2000.

RONDAL, Jean Adolphe, PERERA, Juan, SPIKER, Donna. *Síndrome de Down: reabilitação neurocognitiva*. Rio de Janeiro: Revinter, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea, BRIDI FILHO, César Augusto, BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RUBY, Paulo. *As faces do humano: estudos de tipologia junguiana e psicossomática*. São Paulo, SP, Oficina de Textos, 1998.

SAFRA, Gilberto. *Curando com histórias*. 2. ed. São Paulo, SP, edições Sobornost, 2005.

SALMONA, Patrícia, MUSTACCHI, Roberta. *Trissomia 21 (síndrome de Down): nutrição, educação e saúde*. São Paulo: Memnon, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tMYgYzYnfZxKxKt3XrWrHFb/?lang=pt>> Acessado em 3 de out de 2021.

SCHWARTZMAN, José Salomão e col. *Síndrome de Down*. 2. ed. São Paulo, SP: MacKenzie, 2003.

SENADO- Institucional: SIS/ saúde: *Pessoas com a Síndrome de Down*. <<https://www12.senado.leg.br/institucional/sis/noticias-comum/brasil-tem-270-mil-pessoas-com-a-sindrome-de-down>> Acessado em 03 out. 2021.

SILVA, Maria de Fátima M. C., KLEINHANS, Andréia Cristina. *Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down*. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2006, v. 12, n1.

SILVA, Marilene S. Psicopedagogia: possibilidades de Intervenções. *In*: MUSTACCHI, Zan, SALMONA, Patrícia, MUSTACCHI, Roberta. *Trissomia 21*

(*síndrome de Down*): *nutrição, educação e saúde*. São Paulo: Memnon, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tMYgYzYnfZxKxKt3XrWrHFb/?lang=pt>> Acessado em 3 de out de 2021.

SILVA, Regiane F. Regiane F. Silva: depoimento [jun. 2022]. Entrevistadora: Lidia Santana Urresti. São Paulo, SP, 2022. Entrevista concedida a Monografia Contribuições psicopedagógicas com jovens que apresentam traços de Síndrome de Down: Mediações clínicas e educacionais com diálogos valorizando os potenciais e trabalhando os limites considerando os diferentes estilos cognitivo socioafetivos.

SILVEIRA, Nise da. *Jung vida e obra*. 3. Ed. Rio de Janeiro, RJ, José Alvaro Editor, 1974.

STEIN, Murray. *Jung: O mapa da alma: uma introdução*. 5. ed. São Paulo, SP, Cultrix, 2006.

SUNDERLAND, Margot. O valor terapêutico de contar histórias: para crianças; pelas crianças. São Paulo, SP: Cultrix, 2005

TRONCOSO, V. M.; CERRO, M. M. *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson, 1999.

TUNES, Elizabeth, PIANTINO, L. Danezy. *Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu: O programa de Lurdinha*. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de Souza. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872002000200004>. Acessado em 03 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente* - 4ª ed. - São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WISHART, J. *Motivation and learning styles in young children with Down syndrome*. DSE Library. 2021. Disponível em: <<https://library.down-syndrome.org/en->

[us/research-practice/07/2/motivation-learning-styles-young-down-syndrome](https://www.research-practice.org/07/2/motivation-learning-styles-young-down-syndrome)>.

Acessado em 6 de nov. 2021.

YOKOYAMA, Leo Akio. *Matemática e Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2014.