Data de publicação: 20 de abril de 2019

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

ARTIGOS DE PROFESSORES

ABRIL 2019 V.3 N.3

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 3
Abril 2019
Publicação
Mensal (abril)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Luiz Cesar Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 3, n. 3 (2019) - São Paulo: SL Editora, 2019 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/04/2019
1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

Revista SL Educacional

V. 3 N° 3
Fevereiro 2019

Revista SL Educacional

V. 3 N° 3
Abril 2019

Sumário

Museus de São Paulo: História, Arte e Educação
Luiz Cesar Limonge.....**7**
Contribuições do lúdico para a educação infantil
Sueli Martins Pereira **40**
Dislexia e intervenção especializada
Edinalva Martinha da Silva **70**
Educação inclusiva: desafios atuais
Luana Barbosa de Aguiar.....**98**
O ensino da Arte
Marijane da Silva Martins **115**
Jogos e brincadeiras no contexto escolar
Gabriella Araujo Pestana Furlanetti.....**144**
A escola frente a dislexia
Tatiane Sanches Silva Muradas.....**162**
A avaliação, a escola e a família
Rafael de Souza Santos.....**183**
A importância da música na alfabetização e no letramento
Julia Ludugério de Oliveira **207**
Resgatando os jogos no ambiente escolar
Yolanda Ferreira Maza.....233
Os rituais fúnebres na cultura egípcia
Alessandra Viotto Andrade.....251
O aprender brincando
Joana de Oliveira Straioto.....275
Jogo, brinquedo e brincadeira na educação infantil
Francine Lopes Campi Poiato.....292
Inclusão e escola: espaço de cidadania
Maria Aparecida de Araújo Rodrigues.....301

Museus de São Paulo: História, Arte e Educação

Luiz Cesar Limonge

Resumo

Artigo produzido como requisito do curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História nos Museus de São Paulo.
A abordagem do emprego de visitas planejadas aos museus como ferramenta pedagógica pelos professores e escolas, será feita a partir do entendimento destes como instituições histórico-culturais criadas pelo homem para a disseminação do conhecimento, e não apenas para a guarda de peças e descobertas.
O tema será visto em tópicos, os quais foram redigidos e organizados no decorrer do curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História nos Museus de São Paulo.

Palavras chaves: Museus, educação, cultura

Abstratct

Article produced as a requirement of the postgraduate course in Education, Art and History in the Museums of São Paulo.
The approach of using planned visits to museums as a pedagogical tool by teachers and schools will be based on the understanding of these as historical-cultural

institutions created by man for the dissemination of knowledge, not just for the preservation of pieces and discoveries.
The theme will be seen in topics, which were written and organized during the course of Post-graduation in Education, Art and History in the Museums of São Paulo.

Keywords: Museums, education, culture

INTRODUÇÃO

Não são poucas as vezes em que o professor é confrontado pelos seus alunos ao abordar por semanas a fio os temas da história e/ou da arte sem que utilize outro recurso senão a lousa e o giz. Fica no ar a pergunta: por quê sempre do mesmo jeito?

A visitação aos museus de São Paulo pode e deve fomentar entre os professores o desejo de levar seus alunos a experimentar a gostosa sensação de descobrir a história através da arte, e vice-versa. Temos à nossa disposição um verdadeiro túnel do tempo que nos permite percorrer grande parte não somente da história do Brasil, mas da América Latina e por que não, do mundo.

A realização de visitas, monitoradas ou acompanhadas pelos professores da escola, leva a sala de aula para dentro dos museus e ressignifica a forma de aprender dos alunos, tornando-a mais lúdica e dinâmica.

Contudo não se pode fazer isso sem um bom planejamento e a cobrança por relatórios com observações e informações. Tanto professores quanto alunos deverão apresentar produções próprias ao final do processo, o qual certamente irá encantar e produzir aprendizagens significativas, a todos.

1. Museu e Políticas Públicas na área de Museologia

> "Torço para que os nossos museus não tenham medo do novo, do público, do diálogo, da atualização. Que não tenham medo de ser de "todo mundo". Os museus são "pontos de cultura" (...) os museus brasileiros devem cumprir um papel de referência e base para o futuro da cultura." (Moreira, 2006)

Conforme o entendimento dado à fala do então ministro da cultura Gilberto Gil, a política nacional de museus deveria seguir o caminho da aproximação com o público através de políticas públicas que permitissem o aporte e a valorização dos acervos, bem como a formação de especialistas em museologia que trabalhassem mais proximamente ao grande público. Também estava prevista a concentração de museus e exposições nos grandes centros, o que em tese desencadearia em maiores possibilidades de aquisição de cultura pela população.

Temos que levar em conta, quando o assunto é museu, que nossa experiência aqui no Brasil é bastante recente, praticamente iniciada com a chegada da Família Real Portuguesa por estes cantos, no início do século XIV. Mas é mesmo a partir da década de 30 no século passado que, em grande parte baseado no anteprojeto elaborado por Mário de Andrade para o Serviço de Patrimônio Artístico Nacional e no fortalecimento dos campos da cultura, trabalho e educação, que o poder público passou a agir fortemente na criação e modernização dos museus. Ressalte-se aqui que o

trabalho de Mário de Andrade (Política Nacional de Museus – relatório de gestão 2003-2006) procurou valorizar os pequenos e regionais museus como locais privilegiados para a visitação do grande público bem como para o fazer educacional.

É de fato importante ressaltar que mesmo antes do surgimento das universidades e dos institutos públicos de preservação do patrimônio cultural, já era parte das atribuições dos museus este papel de pesquisar, preservar, formar e capacitar profissionalmente.

Num momento mais presente podemos dizer que a valorização dos museus e suas atividades correlatas estão em pauta, principalmente nos últimos governos, quer a partir de investimentos quer a partir da elaboração de um planejamento mais amplo de políticas públicas que os privilegiem como locais de aprendizagem e lazer. Trata-se de um trabalho árduo e a longo prazo, isto é fato. Por conta disso, o chamado Sistema Brasileiro de Museus lança mão de instrumentos institucionais, de democratização e de fomento para alavancar o empoderamento da população de seus espaços museológicos.

E o que vemos nos dias de hoje? Não me é possível analisar o contexto nacional, uma vez que se trata de um país de dimensões continentais formado por regiões de difícil a dificílimo acesso. Por isso farei uma análise com base na experiência atual possibilitada pelo curso que realizamos atualmente, bem como por uma rápida análise de informações obtidas a partir do site do próprio IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus). Os investimentos visando o fomento da arte, a atualização e estrutura dos espaços ocupados pelos museus, bem como a formação de especialistas no assunto não parou, como é típico de nossas políticas públicas tupiniquins, o que é louvável. Entendeu-se a iniciativa de revitalização e crescimento dos museus como sendo uma ação atemporal e apartidária, que beneficia sobretudo a educação e a formação do indivíduo. Há de se comentar, contudo que o acesso aos museus ainda é raro por parte das escolas públicas, quer pela falta de destinação de verbas para este tipo de visitação, quer pela falta de profissionais formados e incentivadores do uso destes importantes espaços. Devo admitir que mesmo eu, enquanto professor, tenho feito visitas, algumas inéditas,

para cumprimento de requisitos do curso que fazemos. Seria isso somente falta de interesse pela nossa história antiga e recente? Não vejo desta forma, creio mesmo que o que faltam são pessoas que hajam como incentivadores à busca do prazer e da alegria que é visitar este tipo de templos da cultura. Acredito desta forma, que nossos gestores públicos deverão estar mais atentos à questão de como se tem dado a formação dos profissionais que deveriam estar realizando este trabalho de corpo-a-corpo com a população, afim de que os investimentos feitos na modernização e ampliação dos nossos museus tenham como fim o real aproveitamento da população em geral

2. Museu e direito do Patrimônio Cultural

A Constituição Brasileira define por Patrimônio Cultural formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. Recebem também essa denominação as criações científicas, artísticas, tecnológicas, obras, objetos, documentos, edificações e espaços culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico,

artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A partir desta premissa nos é possível vislumbrar que não somente a arte nas suas formas mais tradicionais é vista como patrimônio de um povo, mas tudo aquilo que remete à sua caracterização e história. Seria então lógico o raciocínio de que a cultura brasileira não está circunscrita aos nossos museus e espaços culturais delimitados e protegidos por lei, mas está presente em cada lugar onde se faz e se cria cultura.

Em visita ao Memorial da América Latina, isto fica patente em várias exposições, das quais cito o espaço denominado “América Florida”. Nele foi possível observar as expressões regionais nas vestimentas típicas e no artesanato, com um colorido maravilhoso baseado principalmente nas flores de cada localidade.

Também é marcada pela regionalidade e personalidade própria a exposição intitulada “Memorial Tupinambá”, na qual se faz uma verdadeira imersão nos costumes e lendas indígenas, utilizando-se de diferentes materiais e grafismos para apresentar o homem em meio

à natureza, um conjunto harmônico e simples, e ao mesmo tempo tão lindo de se ver.

Voltando ao texto base, foi de extrema importância a atualização promovida pela Constituição Brasileira no sentido de reconhecer a existência de bens patrimoniais materiais e imateriais, contemplando assim todo o conjunto de saberes, práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas associados a comunidades, grupos ou até mesmo a indivíduos.

Recorro finalmente àquilo que foi dito por Ana Mae, externando a necessidade de se entender o fato de que a preservação do Patrimônio Cultural de um povo vai muito além dos espaços culturais abertos para uma pequena minoria visitar.

> "Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes" (Barbosa, 2018)

Entendo que o “conhecer das artes” explicitado por Ana Mae Barbosa (2018) significa a necessidade contínua dos museus buscarem referências artísticas a partir do povo e para ele.

3. Cidade, Museu e Turismo

Muito se fala a respeito da noite paulistana, havendo entre os mais saudosistas a recorrente frase de que a cidade não dorme. Mas aqueles que a visitam não vem pra cá tão somente em busca dos shows, dos espetáculos teatrais, das noitadas e dos prazeres gastronômicos. São Paulo também é um grande polo cultural, contando com inúmeras atrações ao ar livre e, principalmente, com uma vasta e diversificada rede de museus. E será acerca destes últimos que falaremos.

Realizando visitações em alguns dos museus mais conhecidos da cidade, é perfeitamente possível se notar a presença maciça de pessoas vindas de outras localidades, dentre as quais muitos estrangeiros. Tal fato ocorre porque em poucos dias na capital do estado

permite ao visitante ter contato com telas, esculturas e exposições dos mais renomados artistas brasileiros e do mundo, que nos fazem viajar por séculos de história da arte. As coleções são extremamente bem selecionadas e preservadas, e as exposições procuram na medida do possível aproximar o público das mais variadas formas de expressão artística.

Dentre os museus paulistanos vale destacar o nosso cartão postal MASP, considerado o mais importante museu de arte ocidental do hemisfério sul, cujo prédio por si só já é uma obra de arte, assinada por Lina Bo Bardi, com um acervo que se iniciou pelas escolhas de P. M. Bardi em parceria com Chateaubriand, encerrando em seus espaços trabalhos dos mais renomados artistas do Brasil e do mundo. Nele é possível termos contato com obras que somente veríamos na mídia e nos livros, como Mantegna e Botticelli da escola italiana, Renoir, Monet, Cézanne, Picasso, Modigliani, Van Gogh, Matisse e Chagall da escola parisiense. Dentre a coleção de artistas brasileiros, temos Candido Portinari, Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Almeida Junior. Nota-se grande presença de

pais com seus filhos, o que demonstra o desejo de que haja o contato com a arte desde cedo.

Entendendo ainda que os museus são um nicho cultural bastante interessante ao turismo, uma vez que suas coleções de obras de arte, objetos e documentos de interesse artístico-histórico permitem ao visitante interagir com sua própria história e a de outros povos, a cidade procurou não somente abrir e incentivar a visitação a seus museus, mas também criou toda uma infraestrutura para seu funcionamento, incluindo-se fácil acesso através de transporte público, bem como acessibilidade àqueles que possuem necessidades especiais.

Uma relação importante entre o turismo e o patrimônio cultural, mais especificamente aquele locado nos museus, é que a valorização e a divulgação da cultura de um país ou região, se bem planejado e executado, pode gerar o interesse da população pela sustentabilidade e pelo enriquecimento dos bens culturais.

Muitas empresas de turismo incluem em seus pacotes de viagens visitas a museus. Assim, é quase impossível se pensar em ir a Nova York sem passar pelo

Metropolitan Museum, ou ir a Paris sem dar uma passada no Louvre. Embora quando se fala em turismo no Brasil as primeiras ideias que surgem dizem respeito às praias do Rio de Janeiro e do Nordeste, ou à selva e a biodiversidade da Amazônia e do Serrado, aos poucos as visitações aos nossos museus começam a ganhar destaque, principalmente pelo investimento em acervos permanentes e exposições periódicas por aqui apresentadas.

4. Museu e diversidade cultural

Muito se fala a respeito da noite paulistana, havendo entre os mais saudosistas a recorrente frase de que a cidade não dorme. Mas aqueles que a visitam não vem aqui tão somente em busca dos shows, dos espetáculos teatrais, das noitadas, dos prazeres gastronômicos, da pluralidade de estilos e procedências em tudo que aqui se produz. São Paulo também é um grande polo cultural, contando com inúmeras atrações ao ar livre, feiras, eventos e, principalmente, com uma vasta

e diversificada rede de museus. E será acerca deles que falaremos.

Como nos diz Ana Carvalho:

> "Os museus são espaços de negociação da diferença ao seleccionarem o que é representado, o que se inclui, o que se exclui. Têm, por sua vez, a potencialidade de se afirmarem como espaços de promoção do diálogo intercultural, debatendo os temas da sociedade e a pluralidade de perspectivas..." (Carvalho, 2016)

Baseados nessa premissa, podemos entender a responsabilidade por trás da seleção de temas, obras e autores a qual recai sobre aqueles que gerem e atuam como curadores das exposições fixas e itinerantes nos museus de nossa cidade. Dar representação às muitas vozes e origens dos que compõem nossa tão miscigenada cidade não é um trabalho fácil. Isso sem nos esquecermos da necessidade de se promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais ligadas a locomoção, audição e visão.

O foco na educação como meio de apropriação da cultura por parte da população também é um importante caminho seguido pelos museus da capital, uma vez que é patente a preocupação que a visita a nossos museus seja tutoriada e/ou orientada para o melhor aproveitamento dos visitantes. Vale como exemplo o interessante roteiro criado na Pinacoteca de São Paulo, o qual reproduz em suas muitas salas os períodos de nossa recente história com as contribuições artísticas neles produzidas, tudo de maneira orientada e didática. No quesito pluralidade, podemos citar dois espaços que primaram por este aspecto em recentes exposições, a saber Memorial Tupinambá com o acervo acerca deste povo indígena e a exposição América Florida que nos faz “passear” pelo colorido universo das vestimentas folclóricas e festivas dos povos sul americanos, ambas no Memorial da América Latina.

Pode-se afirmar que a potencialidade para que esta diversidade seja explorada é patente tanto naqueles que habitam nossa cidade como naqueles que a visitam a trabalho ou turismo. Fazer uso deste material humano sedento por conhecer, aprender e crescer como pessoa

global/local é tarefa para nossos curadores e fomentadores culturais. Como professores podemos e devemos levar essa ideia adiante, quer nos nossos círculos menores de relacionamentos, quer nas nossas participações em eventos e cursos.

5. Museu no mundo contemporâneo

Mediante a visita feita ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), bem como da leitura do texto “A Pós-Modernização da Cultura: Patrimônio e Museus na Contemporaneidade” de Marta Anico, acerca do tema obteve-se o entendimento que segue.

Os museus se caracterizaram durante um vasto tempo como local de exposição e observação de objetos e obras de arte, tendo como público alvo as pessoas que de alguma forma podiam consumir tais informações, quer pelo poder aquisitivo que tinham, ou pela proeminência nos estudos. Tratava-se de um espaço bastante elitizado. Mais recentemente houve grande movimento no sentido

de valorização da história e da identidade através da criação de museus, bibliotecas, arquivos e comemorações, muito por conta do forte efeito da globalização sobre as culturas locais. Tal globalização também redundou numa precificação da arte e da cultura, fazendo-as verdadeiras mercadorias a serem consumidas mundialmente.

O acesso à cultura pelas camadas mais populares também aparece como um fator de mudanças naquilo que entendemos por museu, sendo que cada vez mais o erudito se apresenta lada a lado com o popular. Na visita realizada ao MAC foi possível perceber que no museu existe a preocupação em propiciar diferentes experiências a seus visitantes, incluindo em seu acervo obras de pintura e escultura de renomados artistas, bem como trabalhos em forma de vídeos e até mesmo exposições com tema central voltado a sensações olfativas.

“Museus são produtos do contexto social... sendo seu propósito servir à sociedade, devem manter-se relevantes...” a autora do texto citado faz um importante alerta no sentido de que as coleções, a organização e funcionamento das instituições culturais devem estar

adaptando-se à sua clientela, visto que se trata de uma dentre outras tantas possibilidades de lazer e aprendizagem.

Complementando o tema, citamos Pinheiro (2002) acerca de como os museus podem efetivamente tornarem-se relevantes no presente tempo. Em sua visão, os museus de ciência, cuja missão é a difusão e popularização da ciência e da tecnologia, que realizam a tarefa de tornar tais saberes mais accessíveis ao público devem desarticular o monopólio de saberes e a especialização acelerada. Quanto aos museus de arte e cultura, deverão propor ao grande público a autorreflexão e familiarização com a alteridade, possibilitando a preservação de costumes e saberes tradicionais. Acredita o autor que, agindo de forma crítica e dialógica, o museu estará confirmando e recuperando as bases que constituíram a própria modernidade, ou seja, a razão crítica e a reflexão das contradições, contribuindo para a instauração de uma nova modernidade. Isto sem deixar de lado a participação histórica e os interesses de todas as camadas da população, colocação nossa.

6. História Geral aplicada à Museologia

> "Este museu pretende unir História, Memória, Cultura e Contemporaneidade, entrelaçando essas vertentes num só discurso, para narrar uma heroica saga africana, desde antes da trágica epopeia da escravidão até os nossos dias, incluindo todas as contribuições possíveis, os legados, participações, revoltas, gritos e sussurros que tiveram lugar no Brasil e no circuito das sociedades afro-atlânticas." (Araújo, 2004)

O trecho acima, retirado do documento base escolhido para este capítulo, reflete o anseio daqueles que durante tempos trabalharam na escolha e organização do acervo hoje exposto no Museu Afro-brasileiro, quer na sua exposição permanente ou nas mostras itinerantes. Tal preocupação decorre da real importância que possuem os museus no resgate e apresentação às novas gerações da história dos povos africanos na consolidação da identidade do povo

brasileiro, através de suas contribuições artísticas, culturais, gastronômicas e da miscigenação do povo. Isto tudo em momentos históricos que entrecortaram muita dor e separação, tanto de suas raízes locais como familiares.

Mas também devemos entender que o povo oriundo das nações africanas criou aqui raízes, história e identidade, assim como o foi com japoneses, italianos, alemães, espanhóis... O Brasil é um país relativamente novo, mas com uma história que transcende nosso nascimento, formada por diversas culturas e origens.

Cabe então, e muito bem, que aqueles que fomentam e escolhem os acervos de nossos museus tenham um olhar multicultural, entendendo que somos hoje o resultado de muitos. Não se pode entender que somente a arte proveniente dos artistas e escolas europeias tenham valor, mas devemos enaltecer todas as contribuições artísticas e culturais, principalmente aquelas que fazem parte de nossa própria história.

Há de se lembrar também a importância da preservação da história e da cultura dos povos indígenas, os “brasileiros” mais antigos que conhecemos. Muito

desta história é de acesso mais difícil por ser transmitido basicamente pela oralidade, pelos contos e crenças, o que torna sua preservação mais complexa.

Como bem o disse Emanoel Araújo (2004), curador do Museu Afro Brasil, o museu deve ser Histórico na medida em que ele fale das origens, da ancestralidade, sem perder de vista a dinâmica com que a cultura se renova. Mas deve ser também contemporâneo, permitindo ao jovem se enxergar, se reconhecer, contribuindo para sua formação educacional, intelectual e artística.

Parafraseando um antigo provérbio africano, “quando um homem morre é como se uma biblioteca inteira se queimasse”, mas quando um homem fala, conta suas origens, é como se estivéssemos a visitar um grande museu.

7. Acessibilidade no Museu

Segundo o que nos relata Tojal, o movimento de inclusão das pessoas com necessidades especiais tem sua gênese na educação, na década de 80. A partir da

necessidade de se repensar práticas pedagógicas que efetivamente pudessem impactar aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não só as escolas mas também outros espaços com foco na cultura começam a rever suas práticas ante a questionamentos de como acolhê-los, e não somente isso, mas também como permitir-lhes o uso das instalações com real aproveitamento.

Entendendo-se o Museu não como uma instituição aberta a um pequeno e elitizado grupo de pessoas, mas como um instrumento de transformação social, não cabe aqui outra visão senão a acolhedora de todos, alunos, professores, jovens, idosos, brasileiros, estrangeiros, pessoas com ou sem necessidades especiais.

Assim sendo, parece um bom caminho para os museus a busca contínua de promover treinamento especializado a seus colaboradores no sentido de entenderem como trazer à participação e envolvimento com as exposições os diferentes públicos que por ali haverão de passar. Isto se pode obter através de consultorias especializadas, sendo ainda mais efetivos os

trabalhos quando da participação inclusive de pessoas portadoras de necessidades especiais.

De um certo modo, como é mais antiga a preocupação com o acesso a locais públicos pelas pessoas portadoras de problemas de mobilidade, podemos observar que a grande maioria dos museus possuem sistemas de rampas e elevadores, permitindo a estas pessoas fácil movimentação dentro de seus espaços. Contudo em visitas realizadas aos museus de São Paulo é possível se notar que grande parte do acervo ainda prevê a visitação de pessoas com boa acuidade visual e auditiva, faltando ainda se pensar estes espaços com um planejamento que vislumbre públicos com tais limitações.

Neste sentido, políticas públicas que promovam a inclusão nos museus de pessoas capacitadas a atender os diferentes tipos de visitantes podem ser um encaminhamento. Não falando apenas de profissionais treinados para se comunicar em LIBRAS, mas com condições de se comunicar, de maneira acolhedora e inclusiva, com pessoas com diferentes tipos e graus de limitação.

Há de se considerar aqui duas premissas bastante recorrentes não somente entre aqueles que trabalham em museus, como entre aqueles que são responsáveis pela aplicação das verbas públicas: Primeiramente por quê se pensar em incluir a todos os portadores de necessidades especiais, se a frequência destes ainda é pequena? E ainda, como fica a relação custo benefício, uma vez que tais mudanças implicam em investimentos?

A estes questionamentos recorro àquilo que foi dito pela autora, com muita propriedade:

> "A evidência dessa realidade se expressa na não valorização, por exemplo, das mudanças implantadas nos espaços museológicos visando à adaptação e à mediação do objeto cultural com os públicos com deficiência. Não se compreende que, em realidade, tais mudanças qualitativas acabarão por atingir positivamente todos os públicos." (Tojal, 2015)

É patente que todos os frequentadores dos espaços dos museus serão impactados pelas modificações e adaptações, e não somente as pessoas

com necessidades especiais. Há ainda de se convir que será disseminado entre seus pares que os museus estão melhor aparelhados para receber todos os públicos, e essa publicidade boca-a-boca também irá atrair para estes espaços aqueles que, por não se sentirem aptos a frequentá-los acabem sendo motivados a fazê-lo.

Entendendo-se o museu como um espaço de diálogo, de aprendizagem e de transformação social, não se pode pensar de modo diferente a que ele seja aberto, acessível e inclusivo a todos.

8. Museu e seu público

> "os museus de arte se dedicam a produção plástica do passado e do presente... para exploramos a dimensão histórica de uma exposição temos de destacar os elementos e dados históricos dos objetos, orientando a percepção da dimensão temporal do tema em exposição." (Pacheco, 2012)

Assim como nos apresenta Pacheco (2012), temos os museus denominados antropológicos que são dedicados aos grupos humanos e suas produções, os museus de ciências voltados a exibição de fenômenos e propriedades científicas e os museus de arte que se dedicam a produção plástica do passado e do presente. A respeito deste último segmento, sabemos que a arte de uma certa forma expressa constantemente as aspirações, os modos, os gostos a influência do tempo em que foram produzidas. Não à toa, existem dentro dos períodos culturais manifestações da arte que são características destes e não de outros períodos. Esta ligação do tempo com a arte pode ser melhor visualizada através de exposições que primam pela organização cronológica de suas obras. E é neste sentido que uma visita ao museu pode certamente embasar e validar os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. E como fazer isto?

É parte indissociável do fazer pedagógico o planejamento das aulas, com relação aquilo que será apresentado, as possíveis dúvidas e discussões com os alunos, as atividades a serem propostas e a eventual

avaliação. Pois bem, no caso do uso da visita ao museu, isto também será feito. Primeiramente tal visita não poderá ser feita com sucesso se não estiver ancorada no conteúdo a ser trabalhado em sala. Dentro de seu planejamento, o professor deve prever uma abordagem prévia referente ao período histórico que será foco na visita, conceituando-o e caracterizando-o junto a seus alunos. Somente após isto a visita deve ocorrer.

Durante a visita, é importante solicitar aos alunos que façam anotações daquilo que lhes chamou a atenção, um comentário, um texto, uma explicação. Também fazê-los entender que o melhor lugar para tirar suas dúvidas é no próprio museu, principalmente se a visita for monitorada.

Após a realização da visita ao museu, uma boa e muitas vezes divertida ideia é pedir aos alunos que produzam algo relacionado ao que viram e aprenderam. Não somente textos, mas também telas, maquetes, esculturas ou vídeos. Assim fazendo, os alunos estarão de uma maneira bastante interessante também assumindo um papel de protagonismo em sua

aprendizagem, o que agregará valor aquilo que viram e ouviram durante a visita.

Cito como exemplo uma visita feita por nossa escola a Pinacoteca de São Paulo, onde nossos alunos fizeram contato com obras de grandes artistas nacionais, com ênfase nas produções desde o século XIX até os dias atuais. O período histórico foi motivo de aulas prévias tanto da disciplina de história quanto de Artes. Após a realização da visita, os alunos foram convidados a reproduzir algumas das telas que eles selecionaram da exposição visitada e/ou pertencentes a artistas que lá conheceram, com destaque para obras de Tarsila do Amaral, com quem os alunos criaram grande empatia.

Este foi todo um trabalho em conjunto da coordenação pedagógica, dos professores de sala e da gestão, redundando numa aprendizagem significativa e prazerosa dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato conhecido que há extrema falta de recursos na educação como um todo. Professores sobrecarregados, muitas vezes acumulando cargos e tarefas para poder subsistir. Contudo não podemos nos dispor a sentarmos em nossas cadeiras, e delas ministrarmos aulas baseadas puramente em discursos sem quase nenhuma vivacidade. Cabe destacar a enorme onda de interatividade à qual nossos alunos são expostos cotidianamente. O que fazer então?

Apresentar a arte e a história entrelaçadas através de visitas programadas aos museus de São Paulo pode surgir como uma maneira eficaz de promover aprendizagens que permaneçam vivas na memória dos educandos.

Portanto é possível e desejável que o professor em parceria com a equipe gestora incluam no portfólio das atividades visitas a equipamentos públicos onde esta aprendizagem significativa e dinâmica possa acontecer. Fazendo isso, inúmeros benefícios certamente virão, quer no plano da aprendizagem, quer no plano turístico, uma

vez que boa parte dos alunos das redes públicas da capital desconhecem a riqueza cultural existente dentro dos nossos museus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANICO, M. A pós-modernização da cultura: património e museus na contemporaneidade. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100005. Acesso em 22 abr 2018.

ARAUJO, Emanoel. Texto de apresentação do Museu Afro Brasil. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/home. Acesso em 16 nov 2018.

BARBOSA, Ana Mae – SEMINÁRIO ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA (2018). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ClEbe86yjvk. Acesso em 19 mai 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CARVALHO, Ana. Diversidade Cultural: da Periferia para o Coração dos Museus. *Boletim ICOM Portugal*, série III, 5 (Janeiro, 2016): 8-12. Disponível em: http://hdl.handle.net/10174/16736]

CASTILHO, José Henrique Jr. MUSEU, UM PATRIMÔNIO DO TURISMO?. III SETUR – Departamento de Turismo Universidade Federal de Ouro Preto

Exposição A Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo. Disponível em http://pinacoteca.org.br/programacao/arte-no-brasil/ Acesso em 16 nov 2018.

História do Masp. Disponível em http://masp.art.br/masp2010/sobre_masp_historico.php Acesso em 28 jul 2018.

LERNER, K. Museus, patrimônio e poder: reflexões sobre as práticas de memória na modernidade. Resenha Disponível em http://www.scielo.br/pdf/%0D/hcsm/v13n4/14.pdf. Acesso em 22 abr 2018.

O Iphan, Disponível em : http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218. Acesso em 19 mai 2018.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O MUSEU NA SALA DE AULA: propostas para o planejamento de visitas aos museus. Revista do programa de pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 63 – 81, jul./dez. 2012.

Política Nacional de Museus – memória e cidadania – Ministério da Cultura – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Departamento de Museus e Centros Culturais. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-

content/uploads/2010/02/politica_nacional_museus_2.pdf. Acesso em 06 jul 2018.

Política Nacional de Museus – relatório de gestão 2003-2006 - Ministério da Cultura – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Departamento de Museus e Centros Culturais, Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/02/relatorio_2003_2006_1.pdf. Acesso em 06 jul 2018.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Política De Acessibilidade Comunicacional Em Museus: Para Quê E Para Quem? Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16629/11864. Acesso em 20 nov 2018.

Contribuições do lúdico para a educação infantil

Sueli Martins Pereira

RESUMO

A brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança, pois é através do lúdico que elas fazem uma relação entre o real e o imaginário, desenvolvem habilidades psicomotoras, sociais, físicas, cognitivas e afetivas, o que facilita seu crescimento pessoal e lhe traz novas significações. Na Educação Infantil, o ludicidade e os jogos facilitam a aprendizagem da criança, possibilitando que o conhecimento aconteça de forma prazerosa. E o professor desta etapa da Educação, atua na intermediação das relações que permeiam a expressão de sentimentos como: alegria, tristeza, angústia, medo etc. além de propiciar estratégias que facilite a relação da criança com as brincadeiras em grupo e o partilhar de brinquedos. A Educação Infantil, que inicialmente tinha uma visão assistencialista em formato de creche ou pré-escola, hoje preconiza o desenvolvimento completo das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Brincadeiras, Desenvolvimento, Professor.

ABSTRACT

The play helps the development of the child, because it is through the playful that they make a relationship between the real and the imaginary, develop psychomotor, social, physical, cognitive and affective skills, which facilitates personal growth and brings new meanings. In Early Childhood Education, playfulness and games facilitate the learning of the child, enabling knowledge to happen pleasantly. And the teacher of this stage of Education, acts in the intermediation of relationships that permeate the expression of feelings such as: joy, sadness, anguish, fear, etc. besides providing strategies that facilitate the child's relationship with group play and the sharing of toys. Early Childhood Education, which initially had a visionary view in the form of day care or pre-school, now advocates the complete development of children.

KEYWORDS: Early Childhood Education,
Jokes, Development, Teacher.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio social. Nasceu para descobri e apropriar-se dos conhecimentos já adquiridos pelos seus ancestrais, desde os mais simples até os mais complexos. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que demos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Nesse sentido, pensar a infância e a educação demanda muito empenho e reflexão.

A justificativa pela seleção desse tema se dá pelo interesse em melhor compreender o conceito da educação infantil como espaço propício a aprendizagem onde é possível aprender brincando. Tem como objetivo explanar a importância do

brincar nesta etapa da Educação, mostrando que o lúdico é considerado como formidável fator no processo, pois auxilia na aprendizagem desenvolvendo nas crianças conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes, refletindo sobre seu meio social e sua cultura.

Faz-se necessário mencionar as fases do desenvolvimento infantil com a finalidade de entender todo o processo, pois é durante a infância que acontece aprendizagens significativas na vida da criança, por meio das interações que ocorrem entre o mundo e o meio em que ela vive.

Abordar-se-á neste estudo a importância da educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. É nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, desenvolvem a autonomia, a identidade através da interação com outras pessoas.

Tendo a brincadeira como principal meio de obter a aprendizagem, faz se necessário que o professor atue a favor do lúdico, intermediando e desenvolvendo estratégias específicas para cada objetivo. Através da

ludicidade e da interação as crianças são estimuladas a desenvolver a criatividade, construção do raciocínio lógico, representações de mundo e de emoções.

Buscou-se nos livros e artigos científicos referências de autores que trazem discussões teóricas sobre o tema.

2 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento humano está atrelado a uma evolução contínua ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre é linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor.

Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas também através da interação com o meio. Assim, os indivíduos aprendem, se desenvolvem e criam novas formas de agir no mundo, ampliando novas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo.

O pensador suíço Jean Piaget (1980-1986) estudou a fundo o desenvolvimento e a evolução do cognitivo, além de contribuir com definições sobre a

criança e com linhas educacionais no que diz respeito à aprendizagem, apontando como se dá alguns processos do conhecimento através do lúdico dentro do processo de aprendizagem, para tal apontamento foi desenvolvida a educação cognitivista.

A educação cognitivista propõe determinados “processos centrais”, como por exemplo: o pensamento crítico e reflexivo e a construção de conhecimento. Esses processos se dão em locais com interação social, desenvolvendo assim as fases que a criança passa desde a heteronomia (onde a criança se sujeita a vontade de terceiros) à autonomia (onde a criança é capaz de dirigir-se pela sua própria vontade). Dentro dos conceitos de educação cognitivista podemos encontrar abordagens sobre o estudo da aprendizagem. Segundo (MIZUKAMI, 1986) “estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos do aluno”. Existem formas diferentes de aprendizagem. A construção do conhecimento pode se dá através da interação com o meio em que a criança vive, ou ainda com a interpretação de símbolos e estimulação verbal. “um fenômeno básico

no desenvolvimento da criança é caracterizado pela acoplagem do sistema simbólico à atividade real, o que lhe possibilita pôr o pensamento a serviço da ação". (MIZUKAMI, 1986).

Jean Piaget contribuiu para a teoria cognitivista, ressaltando que o desenvolvimento se dá através de fases com a assimilação e acomodação das ideias. Ao questionar-se sobre o desenvolvimento humano, Piaget (1967, p. 314) define que existe uma parceria, ou até mesmo uma relação, do desenvolvimento moral com o cognitivo, afirmando que "a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interação social que são em geral, demasiadamente negligenciadas". Um exemplo interessante é quando uma criança está na fase heterônoma, sem condições ainda de fazer suas vontades, e acaba se desenvolvendo de acordo com as situações propostas pelos adultos que estão a sua volta, ou seja, se desenvolve de acordo com a cultura que o rodeia. No processo que se segue essa criança chegará à sua fase autônoma, onde suas interações e o seu amadurecimento cognitivo estarão completos e a mesma será capaz de tomar suas próprias decisões.

Em seus trabalhos, Piaget observou que o cérebro se desenvolve de forma gradual, que nada acontece antes de sua etapa específica e que o potencial das crianças deve ser estimulado desde sempre. Definiram-se então as fases de desenvolvimento, sendo elas: período sensório-motor, período pré-operatório, período operatório e período operatório concreto. O período sensório - motor que acontece do nascimento até os dois anos de idade aproximadamente é marcado pelo egocentrismo e pelo aumento da capacidade motora. Nessa fase acontecem às sinapses, conexões entre os neurônios que são responsáveis pela capacidade de aprendizagem discernimento e comunicação. No período pré-operatório: acontece o desenvolvimento da linguagem, que é um momento muito importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Nessa fase é possível o estreitamento nas relações afetivas e o maior contato com outras pessoas no meio em que está inserida. Este período, sem dúvida, é marcado pelo egocentrismo, afinal a criança ainda não desenvolveu a lógica. O período operatório é caracterizado pelo surgimento das operações mentais, ou seja, operações cognitivas do pensamento á coordenação

mental, onde a criança consegue aceitar pontos de vista diferentes do seu e faz processos mentais sem utilizar-se dos meios físicos. Para finalizar, o período operatório-concreto é marcado pelo aparecimento de ações exteriorizadas e o desenvolvimento da autonomia, onde o indivíduo atinge sua forma final de equilíbrio.

O psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) deixou sua contribuição a respeito do universo infantil. Ele afirma que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre de acordo com suas interações sociais e condição de vida, fazendo referências ao papel do brincar na infância como auxiliador na assimilação do imaginário com o real.

Diferente de Piaget que traz o desenvolvimento em fases, e acredita que nada evolui antes do seu próprio tempo, Vygotsky determina que o meio traz total influência sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para Oliveira (1995) o comportamento de crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram.

Vygotsky cita a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como o processo no qual as crianças passam para

chegar ao desenvolvimento real. Ele ainda classifica o brincar em três fases, sendo elas: a primeira, onde a criança começa a se distanciar dos espaços sociais que se habituava e passa a explorar novos ambientes; a segunda, onde a característica principal é a imitação dos adultos com que convive; e a terceira, onde passa a perceber e respeitar as regras necessárias para viver na sociedade.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regra e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (Vygotsky, 1998).

Segundo Vygotsky, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos. Por isso, agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, a criança vai ampliando sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem.

2.1 A brincadeira como subsídio no desenvolvimento da criança

A brincadeira infantil representa o aprendizado. É uma ação privilegiada no desenvolvimento humano, principalmente na infância, pois é um meio para a elaboração e a reelaboração do conhecimento. Brincar é uma forma de ação cognitiva na qual a criança abstrai, interpreta e entende a realidade.

Desde a antiguidade, a brincadeira era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e até

desinteresse pelo que é sério. Mas mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com o contexto.

As concepções aqui apresentadas servem de base para muitas linhas educacionais no que diz respeito à brincadeira e a aprendizagem. A brincadeira é a primeira linguagem infantil, onde as crianças podem expressar suas alegrias e angustias, ajuda no desenvolvimento da imaginação, das funções motoras, do cognitivo, da socialização e na construção do pensamento. A criança estimulada adequadamente terá mais capacidade de aprendizagem e maior facilidade em adaptar-se ao meio e aos relacionamentos interpessoais.

Na educação infantil as crianças convivem em ambientes apropriados onde manipulam objetos, brinquedos, livros, observa a natureza à sua volta, criam laços de solidariedade e de comunhão, interagem com outras crianças e adultos. O processo de brincar e interagir de diferentes formas auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão e da criatividade. Segundo RCNEI, Brasil, (1998), brincar é umas das

atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Brincar significa divertir-se, foliar e entreter-se, situações essas, que as crianças devem vivenciar diariamente. Objetos, brinquedos, brincadeiras e ambientes de convívio devem proporcionar às crianças uma progressiva aquisição de criatividade e descobrimento, permitindo que sentimentos sejam interiorizados e que a mesma possa expressar-se livremente durante esses momentos.

Algumas brincadeiras ajudam as crianças a fazerem uma relação entre o mundo real e o imaginário, o que facilita o seu desenvolvimento e lhe traz novas significações. A criança desde muito cedo se comunica através de gestos e sons e mais tarde vem representar determinados papéis nas brincadeiras. Isso faz com que aumente sua imaginação.

> O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionado seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisição que no futuro tornar-se-ão seu

> nível básico de ação real e moralidade. (Vygotsky, 2007, p.118).

Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem as capacidades importantes como a atenção, a imitação e a memória. Ao brincar, a criança aprende a conhecer-se, a conviver, explorar, participar e expressar beneficiando o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, pensamento e linguagem. A infância é uma fase onde as crianças estão descobrindo o mundo, onde elas irão explorar e imitar os aspectos da sua vida e imitar os adultos que as cercam. Brincar é uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica as crianças em diferentes tempos e espaços.

O brincar auxilia na socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. auxiliando assim na capacidade de lidar com dificuldades psicológicas. Segundo Kishimoto, (2001), enquanto a criança brinca, sua atenção está limitada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. No ato de brincar a criança estabelece vínculos entre as características do faz de conta, suas capacidades e as relações que possuem com outros papéis, ou seja, a

criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais
brinca. Através da Ludicidade a criança arquiteta seu próprio mundo, dá evolução aos pensamentos, colaborando, portanto com sua inserção na sociedade.

Brincando a criança interage com pessoas e objetos e a natureza à sua volta. Cria laços de solidariedade e de comunhão entre os alunos que dela participam.

A brincadeira pode ser livre ou dirigida, isto é, com regras ou não. Por exemplo, as brincadeiras que necessitam de regras estabelecidas, ou como as que deixam as crianças utilizarem suas emoções e criarem suas próprias regras, como o faz de conta. As crianças precisam de regras pra conseguir se organizar, mas os momentos livres são importantes para seu desenvolvimento social e cultural. O importante é que o educador consiga equilibrar estas funções para que aconteça o aprendizado. Ele precisa observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças, durante as brincadeiras, de forma conjunta e individual, registrando suas capacidades linguísticas, sociais, afetivas e emocionais.

> Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança(Vygotsky, 1994).

2.2 A prática docente

A criança é um ser social dotada de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Quando a interage com as pessoas que a cercam, é capaz de aprender, de ampliar suas relações para se expressar, de forma cada vez mais segura, com outras crianças e adultos. Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento desta criança, por isso é preciso que o professor de Educação Infantil reconheça e valorize

as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, favoreça a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos.

Cabe ao docente ajudar a estruturar as brincadeiras nas atividades diárias das crianças, com a oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos, jogos e também organizar o espaço físico e o tempo para as brincadeiras. As brincadeiras devem ser organizadas de variadas formas para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, regras, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogar. Mas não se pode confundir as brincadeiras livres com as atividades de cunho pedagógico que o professor utiliza para atingir os objetivos didáticos. É importante que o educador passe para suas crianças qual o objetivo de cada atividade e o que se pretende em cada uma delas.

Devemos pensar que a criança está desenvolvendo em todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva, comunicando suas ideias, emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos próprios, por isso precisa ser considerada por inteiro,

integrando-se as ações de cuidar educar, funções indispensáveis e indissociáveis na educação infantil.

Assim sendo, o professor como mediador da aprendizagem, deve fazer uso de novas metodologias, procurando sempre incluir na sua prática as brincadeiras, pois seu objetivo é formar educandos atuantes, reflexivos, participativos, autônomos, críticos, dinâmicos e capazes de enfrentar desafios.

2.3 Da educação infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil teve início no final do século XIX e início do século XX, no formato de creche e com um caráter assistencialista, com a finalidade de ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa, viúvas desamparadas e as crianças abandonadas na rua. A grande maioria das famílias atendidas eram as menos abastadas, com dificuldades financeiras, morais e de higiene. Partes das crianças abandonadas proviam de famílias da alta sociedade da época que para esconder a

vergonha de serem mães solteiras acabavam deixando seus filhos abandonados à própria sorte.

As crianças nessa época eram vistas como um objeto descartável, sem valor de ser humano e sua educação deveria ser proveniente do meio familiar. Por conta disso, as creches eram somente assistencialistas, com precariedade de orçamento, falta de materiais, instalações inadequadas e falta de profissionais.

> [...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionarem às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (Kramer, 1998, p.199).

Diante desse cenário, com alto índice de desnutrição generalizada e a mortalidade infantil em crescimento, os setores religiosos, educadores e empresários passaram a se preocupar com a situação das creches e começaram a pensar que poderia haver uma educação fora do âmbito familiar. Assim durante

décadas foram feitas medidas alternativas para se atender essas crianças de classes menos favorecidas, pois a elite da sociedade pagava babás para suas crianças ao invés de deixá-las nas creches.

Uma das alternativas da época foi a roda dos excluídos, lugar onde se colocavam os bebês abandonados. Esse equipamento era em forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição. A pessoa colocava a criança, girava o tabuleiro e saia do local preservando sua identidade. Esta assistência às crianças abandonadas no Brasil perdurou por mais de um século. Outra forma de assistência às crianças foi às creches filantrópicas.

> O baixo salário e a falta de extensão de serviços de infraestrutura urbana para atender as necessidades sociais agravam a questão da creche que nessa altura não é mais aceita só como ajuda filantrópica ou empresarial, mas começa a ser reivindicada pela população mais pobre como necessidade de mães que precisam trabalhar para a subsistência da família. (Oliveira, 1988, p.48).

Nesse período foi criado o Instituto de Proteção à infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que objetivava o atendimento às mulheres carentes grávidas e seus bebês. Outra entidade importantíssima também foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que procedeu a criação, em 1919, do Departamento da Criança, o qual segundo Kramer (1988, p.43) tinha como objetivo "fiscalizar as instituições de atendimento a criança".

Por mais de cinquenta anos o atendimento das creches no Brasil foi de caráter assistencialista. Mas a partir do século XX, com a industrialização e o aumento da mão de obra operária feminina passou a ser necessário o aumento das creches e de um olhar voltado mais para educação do que apenas para a guarda da criança. Surge assim, além das creches, o jardim de infância, que não mais atendia apenas crianças carentes. Mas passou a atender por faixa etária, assim na creche (maternal) seriam atendidas crianças de dois a quatro anos e o jardim de infância receberia as crianças de cinco a seis anos.

Em 1988, a necessidade pedagógica para a criança pequena foi legalmente reconhecida, definindo-se que as creches não teriam mais o caráter assistencialista, mas sim educacional e seria assim incluída como Educação Infantil juntamente com as demais etapas de ensino, de acordo com a Constituição de 1988. Sendo assim, a Educação Infantil no Brasil não tem mais o objetivo de substituir os cuidados da família e sim complementar a educação familiar da criança.

Mais tarde, em dezembro de 1996 com promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) há a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, com a função básica de cuidar e educar de forma integrada, estabelecendo que a Educação Infantil seja oferecida em creches para crianças de até três anos e na pré-escola para crianças de quatro a seis anos. Desta forma, a lei passa a determinar a criança como um sujeito com direitos de educação desde o seu nascimento para complementar a educação familiar.

A Educação Infantil no Brasil hoje deixou de ser vista como um espaço assistencialista e passou a fornecer mecanismos para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI- 1998) “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças de serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”.

As diferentes concepções educacionais que aparecem na história da Educação Infantil têm a preocupação de desenvolver a criança como cidadão, através de abordagens pedagógicas realizadas nas escolas. Dentre vários aspectos ligados a infância, o brincar torna-se um momento importante do desenvolvimento da criança**.**

2.4 Os fundamentos da educação infantil

Os Fundamentos da Educação têm por finalidade despertar nas crianças o desejo de ser um cidadão com visão crítica da sociedade a qual pertence e

de acordo com sua realidade. A educação não deve dissociar a formação social e a intelectual.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes modos de se considerar as crianças dependendo da classe social a qual pertencem. Enquanto algumas crianças enfrentam um cotidiano bastante atribulado que as conduz desde muito cedo a difíceis condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, é na família que a criança estabelece as primeiras relações com a linguagem através da interação. Nas trocas cotidianas, a mediação com o adulto acontece fluentemente o processo de utilização da linguagem. Essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus

conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro.

> O homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. A capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento Vygotsky, (1989, p 18)

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é indispensável que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

Faz parte do processo de desenvolvimento a interação social em situações diversas, esta é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. É

imprescindível também a existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor propicie condições adequadas para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções para as situações com as quais se defrontam em seu cotidiano. Nas situações de troca as crianças podem confrontar e reformular os conhecimentos e recursos de que dispõem.

Cabe ao professor também a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna, que estabelecem relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios,
possibilitando a ampliação, diferenciação dos conhecimentos já, por eles construídos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, observou-se que a educação, sendo uma prática social, não pode ser meramente teórica, sem compromisso com a realidade em que acriança está inserida. As atividades propostas na educação infantil devem ser pensadas com objetivos claros, de modo que a criança possa se desenvolver em total plenitude, de forma lúdica, em um ambiente acolhedor onde o educar e o cuidar não seja dissociado. Necessita de estratégias que possibilitem a compreensão dos valores humanos com consciência e responsabilidade para que seja um sujeito transformador de sua realidade.

O convívio familiar e as relações cotidianas de forma direta e indireta são meios essenciais na formação desses educandos. Em todo momento deve proporcionar às crianças momentos que lhes façam crescer, refletir e tomar decisões direcionadas ao aprendizado com coerência e justiça.

Sendo a criança é um ser social e histórico, que vivencia e se expressa de acordo com a sociedade em que vive e muito daquilo que ela socializa na brincadeira

com seus colegas é característico da sua realidade, o professor deve proporcionar circunstâncias de aprendizagem, articulando espaços, recursos e situações de interações, a fim de facilitar o desenvolvimento de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas de cada criança. Num ambiente prazeroso, saudável com experiências variadas, a criança exterioriza todos os seus sentimentos como: alegria, tristeza e angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, transformando essas vivências em aprendizado.

Nota-se através da pesquisa que a criança aprende brincando e a brincadeira acrescenta subsídios imprescindíveis ao relacionamento com outras pessoas. Considera-se que além da interação, que a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, eles são meios essenciais para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a habilidade, desenvolvendo assim, elementos que propiciam a aprendizagem e oportuniza capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. Educação Infantil: Legislação e Práticas Institucionais. São Paulo. Editora UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 11 de Abril de 2015.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA. Rita Carla e SÉRGIO. Maria Cândida. A Prática Docente do Professor da Educação Infantil:Contribuições Para o Desenvolvimento das Crianças.Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9032/6631> Acesso em 22.03. 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de Abril 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES. Fabiane das Fantacholi. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Disponível

em:<http://monografias.brasilescola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo_1.>Acesso em 21. 03. 2015

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). Educação Infantil: Muitos Olhares. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 7ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

VASCONCELLOS. Maria De Fátima Barboza. As Fases do Desenvolvimento da Criança de 0 a 06 Anos. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/fases-desenvolvimento-crianca/fases-desenvolvimento-crianca.pdf.> Acesso em 21.03.2015.

Dislexia e intervenção especializada

Edinalva Martinha da Silva

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica tem por objetivo alertar para a intervenção especializada, ou seja, prevenir o fracasso escolar antes dele acontecer, especialmente em relação à dislexia.

Segundo Drouet (1995, p.137), [...] *a dislexia é um distúrbio de aprendizagem que atinge crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita.* A autora afirma ainda que os disléxicos sejam tão inteligentes quanto às outras crianças e sua dificuldade na aquisição da leitura e escrita se dá por uma disfunção parietal e não tem relação com a parte cognitiva. Uma vez que a dislexia não possui relação com a parte cognitiva não podemos permitir que nossas crianças disléxicas fiquem atrasadas na escola por não conseguirem aprender a ler e escrever com a mesma facilidade que as outras crianças.

Segundo (Teles 2004, p. 2- 3), em 2003 a Associação internacional de dislexia adaptou a seguinte definição:

> "Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurológica". É

> caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e as condições educativas. "Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.".

A Definição da Federação Mundial de Neurologia segundo Fonseca (1995, p. 329):

> "Dislexia Evolutiva Especifica: trata-se de uma desordem (dificuldade) manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional adequada, inteligência e oportunidade sócio-cultural. É portanto dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos."

Fonseca (1995) colabora na opinião de que a criança disléxica precisa de atenção especializada para aprender a ler e escrever com vistas a garantir seu desenvolvimento na escola e na vida social. Nas palavras do autor:

> "... a leitura não é uma entidade separada do desenvolvimento intelectual da criança, em segundo lugar, "atraso" na leitura acarreta outros tipos de "atraso", como imaturidade social, estrangulamento do significado da experiência,

> empobrecimento do vocabulário, desinteresse pela informação, etc. Não aprender a ler é como que um passaporte para a ignorância "(1995, p.347).

É nesse sentido que avaliações constantes logo nas séries iniciais da escola se tornam indispensáveis para que o disléxico consiga acompanhar as demais crianças na aprendizagem da leitura e escrita e assim conseguir concorrer para o seu desenvolvimento pleno, cultural e social. Um adulto analfabeto ou semi-analfabeto não tem as mesmas oportunidades de emprego de saúde, de qualidade de vida que uma pessoa que escreve e lê possui, em um mundo globalizado não saber ler e escrever limita o desenvolvimento da pessoa em muitos fatores que compõem a vida.

Shaywitz acredita que, *"... por trás do sucesso de toda criança que tenha alguma dificuldade esta alguém profundamente comprometido, intensamente envolvido e totalmente capacitado em geral..."* (2006, p.22). Se a sociedade tiver instituições e profissionais comprometidos e bem preparados, conseguiremos identificar com muito mais rapidez as crianças disléxicas, e por isso ajudá-las a superarem suas dificuldades, bem como realizar trabalhos preventivos.

A presente pesquisa, está pautada em teóricos.

JUSTIFICATIVA

A Escolha deste tema se deu por perceber por meio de leituras cientificas que apontam para o grande índice de evasão escolar por parte de crianças disléxicas que na maioria das vezes não eram identificadas nem tinham uma intervenção correta e eram taxadas como preguiçosas e desatentas. A importância de se tratar um tema como este é contribuir para que estas questões sejam observadas e estudadas para que encontre um caminho á solucionar o problema da dislexia, com uma atenção especial ao assunto, por parte de pais e professores é possível pesquisar e encontrar apoio em muitos teóricos que nos trazem respostas para a dificuldade de aprendizagem.

Porém nem toda dificuldade de aprendizagem é classificada como dislexia, mas há uma necessidade de investigação. A relevância desse tema trata-se não apenas de uma observação, reflexão, mas de uma pesquisa, um diagnóstico precoce e intervenção, com a intencionalidade de orientar pais e professores para encaminhamento e acompanhamento á crianças com dislexia, configurando um desenvolvimento pleno, cognitivo e social, porque na escola é um local onde as relações sociais

fortalece-se, e nessa estrutura social demanda observações e tomadas de decisões.

PROBLEMATIZAÇÃO

Para este trabalho de pesquisa emergem os seguintes questionamentos:

As pesquisas indicam que há um grande índice de evasão escolar, por parte das crianças, por conta da dislexia. Atualmente, existem vários estudos que tratam sobre esse assunto. Sabemos que crianças disléxicas são tão inteligentes quanto ás demais crianças e que suas dificuldades são de origem Neurológicas, o disléxico faz um percurso diferente e mais longo para ler e escrever.

Com base nessas considerações, alguns questionamentos surgem à investigação do presente tema:

Quais são as causas da dislexia? Em que medida a dislexia afeta a crianças? As avaliações constantes logo nas séries iniciais da escola se tornam indispensáveis para que o disléxico consiga acompanhar as demais crianças na aprendizagem da leitura e escrita e assim conseguir concorrer para o seu desenvolvimento pleno, cultural e social? A dislexia como um problema social? Prevenir o fracasso antes que ele aconteça? Como o professor

pode ajudar o disléxico em sala de aula? A dislexia como um problema

OBJETIVO

Através dos problemas levantados, podemos destacar que este projeto tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar a dificuldade da criança na aprendizagem e se essa relação tem algum fundo neurológico.

Objetivos Específicos

- Alertar pais e professores para a necessidade de observarmos nossas crianças frente a uma dificuldade de aprendizagem;
- Esgotar todas as possibilidades de intervenção pedagógica e encaminha-la para um psicopedagogo onde verificará a necessidade de outros encaminhamentos e intervenções;
- Fazer diagnósticos corretos não precipitados;

- Investigar se a criança por apresentar dificuldades de aprendizagem é disléxica;

HIPÓTESE

A hipótese sustentada neste projeto de pesquisa é de que a melhor forma de resolver o problema de déficit de atenção,é descobrir se a criança com dificuldade de aprendizagem sofre de dislexia. Segundo argumento neste projeto, o diagnostico precoce pode alertar os pais e professores sobre a importância do diagnostico precoce, isso remetem a um tratamento adequado. Nesse sentido parte-se do pressuposto que com ações de observações por parte de pais e professores, possam ajudar na descoberta do diagnostico.

Considerando a estrutura curricular no curso de pedagogia, acredita-se que o quanto antes a criança for diagnosticada, melhor será a contribuição, encaminhamento e acompanhamento adequado. Contudo pais e professores podem auxiliar a criança de forma correta, para um desenvolvimento pleno, cultural e social.

METODOLOGIA

Considerando os problemas mencionados nesta pesquisa a fim de soluciona-los, para este trabalho utiliza-se a metodologia pesquisa bibliográfica, com o estudo dos referenciais teóricos que tratam o assunto, enfatizando as abordagens, é nesse sentido que a avaliação constantes logo nas series iniciais se tornam indispensável, pois a partir de um conjunto de sinais de alerta que demonstre a dificuldade da criança em aprender a ler e escrever, deve-se estar atentos para buscar ajuda, os instrumentos referenciais teóricos nos fornecem subsídios para buscar a solução do problema em questão.

Considera-se importante observar a criança que tem dificuldade de aprendizagem, a fim de identificar e diagnosticar precocemente, visando encaminhamentos e acompanhamentos adequados. Para isso será utilizado como instrumento de coleta de dados o questionamento, que nos permitem adquirir conhecimento através do referencial teórico, para que possam servir de norte e assim solucionar os questionamentos que estão posto no projeto de pesquisa. Visando o desenvolvimento humano de forma integral.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. A descoberta da dislexia e a ajuda da neurociência para descobrir o que ocorre no cérebro de um disléxico.

A aprendizagem da leitura é uma das mais importantes para o ser humano, ela nos permite conhecer o mundo, nos socializar com diferentes costumes e culturas, e interagir com diferentes assuntos, ela nos propicia também a ampliação do conhecimento, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário e muda nossa visão de mundo. A leitura nos possibilita tudo isto e muito mais, segundo Teles (2004), ela é a chave que permite o acesso a todos os outros conhecimentos.

Os autores José & Coelho (1989, p.76) afirmam que *"... O ser humano apresenta basicamente três sistemas verbais: auditivo (palavra falada), verbal (palavra lida) e escrito..."*. Segundo esses autores a fala é o primeiro sistema que a criança adquire, por ser o menos complicado e por exigir menos maturidade psiconeurológica. Os outros dois sistemas são muito mais complexos, pois dependem de integração dos processos neurológicos e do desenvolvimento de habilidades como percepção, lateralidade entre outros.

Geralmente as crianças ao ingressarem na escola aprendem a ler e escrever com certa facilidade, o que não ocorre com as crianças disléxicas.

Nunes (1992, p. 10), nos aponta que:

> "... Essas crianças embora com as mesmas oportunidades que as outras crianças têm para aprender a ler e recebendo motivação adequada, pais que as apóiam suficientemente e capacidades intelectuais normais ou até mesmo acima do normal, mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que o de seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual."

De acordo com Nunes (1992), por mais que essas crianças tenham as mesmas oportunidades e nível intelectual igualmente desenvolvido, elas possuem uma imensa dificuldade para aprenderem a ler em relação às demais crianças, isso nos mostra que as diferenças entre crianças disléxicas e as outras não são qualitativas, não se refere à estrutura sócio-econômica cultural de um país em desenvolvimento, mas estas diferenças são quantitativas e corresponde a um desvio dos processos de aprendizagem no qual faz com que a leitura e escrita dos disléxicos contenham muitos erros tanto por troca quanto por omissão de letras e sons e isto ocorre com uma frequência muito maior nas crianças disléxicas em relação às outras crianças da mesma idade,

pois, a deficiência fonológica bloqueia a decodificação, que por sua vez, interfere no reconhecimento das palavras. Porém mesmo que a dislexia não tenha relação com a má distribuição de renda de um País, devemos considerar que uma sociedade cujo à maioria das pessoas são da classe menos favorecida, as crianças disléxicas, cujos pais são pobres, muitas vezes se tornam adultos analfabetos por falta de oportunidade, pois estas pessoas não têm condições financeiras para procurarem auxílio de profissionais especializados, muitos nem são informados que seus filhos possam estar com alguma dificuldade de aprendizagem, e por falta de conhecimento permitem que suas crianças abandonem a escola por acreditar que, ou elas são incapazes de aprender, ou são preguiçosas, destruindo com sua auto-estima e acabando também com seus sonhos, pois, se os livros têm o poder de nos transformar, e a leitura nos abre portas, nos torna mais autônomos, críticos e nos encoraja a lutar por nossos ideais e por um mundo mais justo e igualitário, estas crianças estarão sendo excluídas desse mundo tão maravilhoso que a leitura nos propicia por falta de ajuda.

Assim, a descoberta da não aprendizagem da leitura e escrita como consequência de um distúrbio, a dislexia, colabora para que as crianças sejam devidamente tratadas e não mais rotuladas como crianças que não aprendem a ler e escrever.

Por isso, cabe uma breve introdução em relação à descoberta da dislexia a partir dos textos de Shaywitz (2006).

A dislexia foi diagnosticada pela primeira vez em 1896 pelo neurologista inglês Pringle Morgan, que a chamou de cegueira verbal congênita, o nome "cegueira verbal" havia sido proposto por Adolph kussmaul em 1877. Também este autor narra que Morgan deu este nome porque mesmo a criança tendo a sensibilidade visual e a fala intacta, assim como a parte cognitiva, essas crianças não conseguem ler palavras que já conhecem.

Em 1887 o Dr. Rudolf utilizou pela primeira vez o termo dislexia, até aquele momento acreditavam que a dislexia era adquirida após o nascimento do bebê por uma lesão cerebral, porém Berlin sugeriu que a dislexia pudesse ser uma doença cerebral que independe de um traumatismo craniano grave.

Em 1917 o Oftalmologista escocês James Hinshelwood, levantou a hipótese em seu livro "cegueira verbal congênita" de que a dificuldade manifestada no domínio da leitura poderia resultar do subdesenvolvimento da circunvolução angular e não por uma lesão.

Em 1968 a federação mundial da neurologia utilizou pela primeira vez o termo dislexia do desenvolvimento.

Assim, a partir das pesquisas de Shaywitz (2006), esperamos ter elucidado, ainda que brevemente, o quanto o distúrbio da dislexia vem sendo estudada e com tentativas de compreender o distúrbio e ajudar as pessoas disléxicas.

Segundo essa autora o avanço da neurociência foi de fundamental importância para a realização de estudos realizados com crianças disléxicas, no qual consegue mostrar o que ocorre no cérebro de um disléxico quando esta em atividade de leitura e escrita. Também para definir a dislexia de forma correta para que assim os profissionais responsáveis pela realização do diagnostico consiga verificar com precisão se determinada criança é disléxica ou não.

Segundo Teles (2004), em estudos realizados por Sally Shaywit, identificou três áreas no hemisfério esquerdo do cérebro, que desempenham funções essenciais no processo da aquisição da leitura, o giro inferior-frontal que é a área da linguagem oral, a região parietal-temporal responsável pela análise das palavras e a região occipital-temporal que é onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde o individuo consegue ler automaticamente e com fluência, na área opiccital-temporal é armazenado também o modelo neurológico da palavra. Através

desses estudos Sally Shaywitz nos mostra que este modelo neurológico da palavra é responsável por identificar cada palavra e integrá-la a ortografia.

2. A Dislexia como um problema social

É notável que a Dislexia é um distúrbio de aprendizagem que dificulta a aquisição da leitura e escrita e não tem relação com o nível sócio cultural da criança. Porém segundo Martins (2002), as famílias de classe social elevada possuem muito mais condições de levarem seus filhos para a realização de um diagnóstico com especialistas da área em relação às famílias pobres que muitas vezes o disléxico chega à fase adulta sem se quer saber o motivo pelo qual o impediu de aprender a ler e escrever.

Sabe-se que a Associação Brasileira de Dislexia – ABD atende gratuitamente as crianças disléxicas cujos pais não têm condições financeiras, porém a lista de espera é muito grande tornando o diagnóstico demorado para estas crianças. Os pais que tem uma situação financeira melhor, além de poderem pagar para que o diagnóstico seja mais rápido, também podem pagar profissionais especializados para ajudarem seus filhos a superarem as dificuldades em aprender a ler e escrever.

Shaywitz (2006) aponta que as dificuldades de leitura nas crianças menos favorecidas são quase sempre ignoradas e na maior parte dos casos essas dificuldades não são notadas e muito menos tratadas. Esta realidade e especialmente lamentável, pois já temos o conhecimento teórico e a prática de ensino para conseguirmos o diagnóstico precoce dessas crianças e assim ajudá-las a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

"... por trás do fracasso escolar ou da evasão escolar, sempre há fortes indícios de dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem. Nos casos de abandono escolar, verificamos crianças que deixam a escola por enfrentarem dificuldades de leitura e escrita." Martins (2002, p.2). Sabemos que quando uma criança disléxica não é diagnosticada precocemente ela passa por muitas frustrações, pois na escola ela tira notas ruins, não consegue acompanhar os demais colegas, que muitas vezes zombam dela, é cobrada pelos pais e professores e é taxada de preguiçosa e desinteressada dos estudos, fazendo-a acreditar que realmente é incapaz de aprender, levando ao abandono escolar.

Acreditamos que a dislexia se torne um problema social, a partir do momento que o alto índice de analfabetos funcionais e literais no Brasil tem como responsável o fato do aluno abandonar

a escola porque a mesma não lhe dá condições para aprender a ler e escrever.

3. Como prevenir o fracasso antes que ele aconteça?

A maneira mais eficaz de prevenir o fracasso escolar de nossas crianças disléxicas é conseguindo fazer o diagnóstico precoce das crianças com dislexia logo nas séries iniciais.

Os pais e professores devem ficar atentos, pois desde muito cedo a criança apresenta sinais relacionados com dificuldades na alfabetização.

Segundo Shaywitz (2006), os primeiros indícios da dislexia pode ser o atraso na fala, de acordo com a autora, em geral as crianças começam a falar as primeiras palavras com 12 meses de idade e as primeiras frases aos 18 meses, a criança disléxica começa a falar as primeiras palavras com 15 meses e as primeiras frases aos 24 meses de idade.

Shaywitz (2006), as crianças disléxicas quando começam a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como "linguagem bebê" além do tempo considerado normal. Por volta dos cinco anos às crianças já conseguem pronunciar de maneira correta a maioria das palavras, o mesmo não ocorre com a criança

disléxica, pois ao pronunciar uma palavra desconhecida ela sente dificuldade para falar corretamente, muitas vezes omite sons outras vezes inverte os sons das palavras. Quando as crianças chegam à fase da Pré-Escola, elas gostam muito de brincar com palavras que rimam já as crianças disléxicas não gostam de rima, isto ocorre pelo fato da criança confundir palavras que possuem sons parecidos, elas não conseguem pensar em apenas uma parte da palavra. O disléxico entende o que lê, apenas não consegue converter as letras que vê em seus respectivos sons.

De acordo com Johnson & Myklebust (1987, p. 213) *"Muitas crianças disléxicas conseguem dizer se duas palavras são iguais, mas não dizer se as partes contidas nas palavras são semelhantes". Devido a este distúrbio, elas não conseguem pensar em palavras que rimem ou comecem com o mesmo som e não são capazes de relacionar uma parte de uma palavra à outra.*

Shaywitz (2006) nos mostra que uma criança com inteligência muito mais inferior aprende a ler com mais facilidade que um disléxico, isto porque as capacidades fonológicas não têm relação com a inteligência.

Um dos mais importantes sinais de um provável déficit na aprendizagem da leitura e escrita e a dificuldade em adquirir

habilidades como relacionar as letras ao nome que damos a elas e a seus respectivos sons.

Quando a criança iniciar a fase escolar ela continuará dar pistas de sua dificuldade em aprender a ler, o processo de aquisição da leitura e escrita é extremamente lento para os disléxicos , quando essa criança aprender a decodificar as palavras e assim aprender a ler não conseguirá ler com a mesma rapidez e fluência que as demais crianças, isto porque o déficit fonológico não prejudica apenas a aprendizagem da leitura, mas também a fluência da mesma, isto ocorre pelo fato da criança ter que recorrer ao "todo" para ter o significado da palavra.

De acordo com Shaywitz (2006), os pais devem observar como seus filhos que ingressaram na escola estão desenvolvendo a leitura, ao final da 1ª série o aluno que não possui dificuldade de aprendizagem vai para a 2ª série sabendo ler.

O mesmo não ocorre com a criança disléxica, pois ela tem maior dificuldade em ler palavras isoladas e dificuldade em soletrar palavras simples como (pai, os, bola, etc.) e em ler monossílaba.

De acordo com Teles (2004) ao chegar na 2ª série, a criança já consegue ler algumas palavras polissilábicas, e nesta fase a criança também já consegue decodificar quase todas as palavras

monossilábicas e polissilábicas, ler e pronunciar palavras novas que estejam de acordo com o esperado para determinada série. A criança disléxica na segunda série possui dificuldade em ler, precisando recorrer à soletração para ler palavras que não conhecem com fonemas e sílabas parecidas, omite fonemas e silabas, quando a pronuncia da palavra é difícil o disléxico troca por outra que tenha o mesmo sentido, apóia-se no todo e nos desenhos tentando adivinhar as palavras ao invés de decodificá-las.

Possui leitura vagarosa, com pausas, muitas vezes omite outras vezes aumenta a quantidade de letras, tem dificuldade de saber qual palavra é a correta quando surgem palavras parecidas.

Shaywitz (2006, p. 36) afirma que:

> "... as crianças disléxicas estão em geral na 3ª série, ou série superior, quando são identificadas pela escola; os problemas de leitura diagnosticados depois da 3ªsérie são muito mais difíceis de resolver. A identificação precoce é importante, porque o cérebro é muito plástico nas crianças pequenas e potencialmente mais maleáveis para um redirecionamento dos circuitos neurais. Além disso, ela terá de recuperar milhares de palavras não lidas para alcançar seus colegas que continuam à frente...".

Para Shaywitz (2006), é inaceitável que adultos e crianças estejam passando por dificuldades de aprendizagem da leitura quando já temos à nossa disposição recursos que nos possibilitam ver a imagem do cérebro de uma pessoa que lê e literalmente observar o cérebro em ação podendo entender, clara e logicamente, o que é dificuldade de leitura, como identifica-la, qual sua causa e como ajuda-la a superar tais problemas.

As avaliações logo nas séries iniciais da escola são favoráveis tanto para ajudar as crianças disléxicas a superarem suas dificuldades de aprendizagem com mais rapidez e eficiência, quanto para as ajudarem a não ficarem atrasados na escola em relação os demais colegas da mesma idade. Não podemos continuar a identificar nossas crianças disléxicas apenas a partir da 3ª série, pois as conseqüências acarretadas a estes alunos serão graves e difíceis de serem contornadas, levando muitas crianças a abandonarem a escola, seus sonhos e suas perspectivas de vida.

4. Como o professor pode ajudar o disléxico em sala de aula?

Sabemos que os disléxicos expressam suas dificuldades em muitos lugares, mas nenhum é tão explicito quanto à escola, onde a leitura e escrita são exigidas sempre. Desde quando a escola foi fundada, estavam lá os disléxicos, porém, o erro da escola até os dias atuais é não elaborar seu currículo, seus projetos pedagógicos, sua metodologia com o intuito de incluir os disléxicos neste contexto, ao contrário nada é feito na escola para ajudar essas crianças. Talvez seja esse o motivo do alto índice da evasão escolar e da repetência por parte dos disléxicos.

É preciso incluir o disléxico na escola regular, não me refiro apenas no fato de ter este aluno na escola comum até porque isto já ocorre. Quando falamos em inclusão estamos nos referindo à necessidade da instituição escolar estar preparada para receber o disléxico e ajudá-lo a superar suas dificuldades. *"O disléxico deve ser incentivado, através de métodos especializados de alfabetização. Com a definição de seu distúrbio, a criança fica mais sossegada, pois não é mais chamada de preguiçosa, desatenta, etc."* Drouet (1995, p.155). Sendo assim, a criança disléxica precisa de acompanhamento profissional como (fonoaudiólogo, psicólogo e

psicopedagogo) e, a instituição escolar precisa assegurar desde cedo meios de comunicação com estes profissionais, manterem o diálogo e a troca de experiências. Este é o primeiro passo para a inclusão dessas crianças.

Outro fator importante para a inclusão dessas crianças na escola e capacitar o professor, ele precisa estar preparado para trabalhar corretamente com essas crianças. O educador precisa conhecer as potencialidades e as dificuldades dos disléxicos, e assim utilizar a metodologia correta, fazendo com que os disléxicos superem suas limitações. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia - ABD existem alguns procedimentos que o professor pode realizar em sala de aula para ajudar essas crianças.

Manter uma relação natural com o aluno, ele não é diferente dos demais, apenas aprende de outras maneiras.

Deixar o aluno decidir se quer que os demais colegas saibam que é disléxico ou não, cabe ao educando decidir.

Ao falar com o aluno, seja objetivo, não faça rodeios, não fale utilizando uma linguagem complicada.

Sente-o perto da mesa do educador, para facilitar a comunicação entre professor e aluno.

Procure ficar alerta, verificar se a criança esta entendendo o conteúdo ensinado, e se necessário utilize outros recursos para que ela consiga entender a matéria.

Procure saber se as atividades elaboradas foram compreendidas pelo educando.

Verifique se a criança esta copiando a lição da lousa, e tenha paciência com o ritmo do aluno, seu ritmo pode ser diferente dos demais.

O disléxico é tão inteligente quanto os demais alunos, façam-no acreditar em si próprio, saber que ele é forte e capaz vai ajudá-lo a superar as humilhações que possa vir a sofrer com os colegas.

Evite pedir ao aluno tarefas que ele possa não estar preparado, como por exemplo, ler em voz alta.

Quando aplicar avaliações, leia as questões em voz alta, e certifique que a o educando entendeu o que é para ser feito.

Em relação aos pais, eles podem ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita de seu filho, podem ler os enunciados do dever de casa, explicar o que a questão esta pedindo.

Os pais devem procurar ler com a criança, o adulto lê uma parte, a criança lê outra, isso ajuda a estimular o hábito de ler, e melhora a fluência do disléxico.

Em casa a criança também pode assistir a filmes que retratam o conteúdo ensinado em sala de aula.

Segundo José & Coelho (1989, p.91), "*a motivação é muito importante para a criança disléxica, pois ao se sentir limitada, inferiorizada, ela pode se revoltar e assumir uma atitude de negativismo...*" Isto nos mostra que é extremamente importante, os pais motivarem seus filhos, valorizar o esforço e não só o resultado, demonstrarem que confiam na criança, para que ela também passe a confiar em si própria e saber que é capaz de superar suas limitações.

Percebemos, a partir destas considerações, que é fundamental a conscientização das famílias e da escola em relação ao diagnóstico precoce e prevenção especializada para nossas crianças disléxicas.

Se a leitura é uma das aprendizagens mais importantes para o desenvolvimento do ser humano e, é ela que nos possibilita abrir as portas para todos os outros saberes, os pais devem ficar atentos ao comportamento do filho ou filha e o desempenho que eles estão tendo na escola, e no caso do professor observar e

acompanhar o desenvolvimento de seus alunos na aquisição da leitura e escrita. Outra preocupação presente neste estudo é com a auto-estima da criança disléxica, que com o passar do tempo poderá se sentir fracassada e incapaz de aprender, o que pode causar inúmeros problemas comportamentais, podendo se revoltar e assumir uma postura de negativismo se afastando da sociedade e muitas vezes levando à criança a delinquência juvenil e ao uso de drogas.

Conclui-se que o melhor caminho para se evitar o fracasso escolar de nossas crianças disléxicas, é fazer a avaliação e intervenção. Porém de nada adianta só diagnosticar, saber que uma criança é disléxica e não fazer uma intervenção eficaz é preciso ajudá-la a superar suas dificuldades, só o diagnóstico não resolve o problema da criança, ela precisa de profissionais especializados em dislexia que utilizará diferentes métodos para que o disléxico consiga aprender a ler e escrever de maneira eficiente, devolvendo a ele a alegria e a esperança de se tornar um adulto brilhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**: São Paulo. Ática, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem** 2. ed.rev. Aum: Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

JOHNSON, Doris J; MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais:** São Paulo. Pioneira, 1987.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**: São Paulo. Ática, 1989.

NUNES, Terezinha, BUARQUE, Lair, BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática**: São Paulo. Cortez, 1992.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a Dislexia: Um Novo e Completo Programa Para Todos os Níveis de Problemas de Leitura**: Porto Alegre. Artmed, 2006.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

MARTINS, Vicente. **Educação Especial, Dislexia e Gafes Lingüísticas**.

Disponível em: http://www.scribd.com/doc/504438/adoramos-ler-educacao-especial-dislexia-e-gafes-lingaasticas. Ano: 2002

Acessado em: 22/02/2015 às 23h45min

ABD (Associação Brasileira de Dislexia) BRAGGIO, Mario Ângelo; **A Inclusão do Disléxico na Escola.**

Disponível em: http://www.dislexia.org.br/

Acessado em: 18/03/2015 às 23h46min

TELES, Paula. **Dislexia: Como Identificar? Como Intervir**?

Disponível em: http://www.scribd.com/doc/2683714/-dislexia-como-identificar-e-intervir.

Ano: 2004

Acessado em: 05/04/2015 às 23h39min

Educação inclusiva: desafios atuais

Luana Barbosa de Aguiar

A sociedade do século XXI está cada dia mais heterogênea, é visível a diversidade e multiplicidade de saberes que permeiam salas de aulas e corredores escolares. Como já mencionado anteriormente, a educação é direito constitucional de todos e, no entanto, no que se relaciona a educação inclusiva, esta ainda deixa barreiras entre a teoria e prática, uma vez que essa inclusão, muitas vezes, se dá de forma errônea.

A criança é inserida na sala e acaba ficando esquecido à margem dos conteúdos e exclusa do processo de avaliação, processo este, em sua maioria, ainda visto como instrumento classificatório e desafiador. Avaliar é uma ação crítica e necessária inerente ao ser humano, qualquer ação e qualquer contexto é passível de avaliação, avaliar é, portanto, um método de construção, um norte a ser utilizado para atingir um objetivo almejado.

No sentido literal da palavra, Educação Inclusiva constitui o direito assegurado à educação comum para todos, inclusive para aqueles que possuem qualquer tipo

de limitação, assim, incluir nesse contexto requer um olhar detalhado e especial, acolher a diversidade e adequá-la ao todo é uma tarefa reflexiva, minuciosa e cada vez mais presente na escola e no meio social.

Apesar da Educação Inclusiva ser um tema atual, esta vem sendo refletida desde a década de 30, como afirma Jannuzzi (2004, p. 34):

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

É perceptível que os termos utilizados na citação acima são incoerentes para os dias de hoje, e que o acolhimento dessas pessoas não caracterizava a ideia de inclusão e sim de uma forma de atendimento diferenciada, contudo, na década de 30 havia a

preocupação de que essas pessoas tivessem oportunidade de acesso à educação, mas é visível que esses alunos, em todos os sentidos, ficaram por anos à margem do processo educacional, do acesso ao conhecimento, pois eram considerados incapazes de frequentar e inserir-se na escola de ensino regular.

É visível aqui que incluir não consiste apenas em estar presente, pois há muito tempo os alunos com déficit de aprendizagem frequentavam salas de aulas e, no entanto, continuavam de fora do processo de aprendizagem, confirmando o pensamento de que incluir é, sobretudo, dar condições para que o indivíduo aprenda e seja acompanhado em seu progresso.

Desde muito tempo houve a preocupação com a educação e vida social dessas crianças, apesar disso, ainda hoje há pessoas com a mesma concepção de antigamente, de que é impossível inserir crianças com necessidades especiais dentro da escola de ensino regular. Isso se dá porque é comum entender a escola como um ambiente rigoroso em que o conhecimento é transferido pelo professor e absorvido pelos alunos e nesta concepção o processo de avaliação torna-se

meramente classificatório, sendo a criança com déficit de atenção prejudicada nessa atividade. Pensando nessas concepções reproduzidas ao longo do tempo conclui-se que o aluno vai à escola para obter uma boa nota e ser aprovado ou ainda porque é cobrado pela família um boletim razoável para conseguir um bom “prêmio”, assim, ir à escola torna-se uma obrigação desgastante e descontextualizada do real.

Analisando o ambiente escolar nessa perspectiva, é realmente uma tarefa árdua “encaixar” o aluno com déficit de aprendizagem nesse modelo de educação, entretanto, é preciso ter em mente que o termo avaliar, outrora com caráter classificatório, hoje possui um significado abrangente, tornou-se uma tarefa contínua, partindo sempre do que o aluno sabe e não mais vinculado apenas a um currículo ditador, que por muito tempo conduziram indistintamente muitas aulas e consequentemente muitos processos de avaliação.

Para uma inclusão coerente, que não frustre a criança por não se sentir inserida nas atividades de sua turma e que não frustre o professor por se sentir incapaz de mediar o conhecimento do aluno, de forma que a

aprendizagem aconteça, é preciso compreender que algumas crianças necessitam de atendimento especializado, atendimento este que não impeça a frequência no ensino regular.

É possível citar aqui um exemplo de uma criança com TOD (Transtorno Opositor Desafiador), transtorno que não é considerado deficiência e, portanto, não é tratado como Educação Especial. O aluno que possui esse transtorno tem por objetivo tentar tirar a pessoa do sério e tal atitude não pode ser confundida com falta de limites, neste caso o professor precisa de um suporte de alguém que se dedique com exclusividade a analisar o comportamento desta criança e acompanhar de perto suas atitudes e consequências imediatas ou futuras.

É nítida a lacuna existente nas escolas de ensino regular em relação a Educação Inclusiva, as universidades pouco abordam sobre essa temática, e só uma pequena parcela da sociedade teve acesso ao conhecimento sobre educação inclusiva durante formação acadêmica (consultar anexo I deste documento), e por isso é comum uma resposta negativa a questionamentos acerca do estudo de Educação Inclusiva nas

Universidades. Entende-se que há um descaso por parte do governo na formação e preparo dos professores que recebem diariamente esses alunos, pois apesar de possuir alunos com necessidades especiais em sala, muitos desconhecem o assunto e tampouco recebem suporte adequado para mediar a aprendizagem dessas crianças.

É necessário refletir que incluir alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular é uma questão de igualdade social, visto que educação é o princípio básico do ser humano e deve ser garantida a todos, como afirma Salamanca (1994, p. 17-18):

> O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias lingüística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

Além dele, Goffredo (1999) segue o mesmo entendimento quando fala que:

> Frente a esse novo paradigma educativo a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p. 31).

De fato, há muito se discute o direito de todos ao acesso a educação, no entanto a crítica maior se refere ao que se faz atualmente sobre isso, quais medidas são tomadas para garantir um acesso à educação para todos, visto que quando se fala em garantir educação para todos não implica somente abrir as portas da escola para todos, mas, sobretudo, garantir a todos a inserção no processo de ensino-aprendizagem em que todos sejam atingidos positivamente, processo esse que começa quando a criança entra na escola. Por isto, em seguida, leia-se a discussão sobre o acolhimento a crianças com déficit de aprendizagem.

3 ACOLHIMENTO DA CRIANÇA COM DEFCIT DE APRENDIZAGEM

Imagine-se a seguinte situação: A sala de aula, ambiente criativo, de grande descobertas e aprendizagens, alunos falantes e curiosos, a professora sempre empenhada no que faz, olhos atentos a particularidades de cada aluno, busca sempre meios para resolução mais eficaz de questionamentos e dificuldade de suas crianças, é pesquisadora e está sempre inovando nas atividades afim e despertar o interesse de seus alunos, cada dia mais atentos e curiosos. Mas, na metade do ano a escola recebe um aluno novo, a família relata em poucas palavras que ele apresenta dificuldades, porém não há um diagnóstico médico, tampouco a escola e a diretoria de ensino apresentam suporte suficiente para a professora lidar com esse tipo de situação. A professora conta para as crianças que eles receberão um novo colega e pede paciência, pois este será um colega especial, e por hora precisará de uma atenção também especial tanto dela como de seus colegas. A nova criança

muda a rotina da sala, as atividades planejadas, é eufórica e sequer consegue ficar na sala com a porta fechada, não dorme e precisa ficar na escola em tempo integral, possui dificuldades de entender comandos e resolver problemas. A família é ausente, e somente por meio de exigência da direção aceita fazer o período de adaptação. Há uma intensa mobilização de toda comunidade escolar, no entanto um desafio surge a cada instante e é na sala de aula, no meio de mais 20 crianças que a professora se desdobra para buscar soluções imediatas para atender a necessidade do novo aluno, bem como desenvolver as habilidades dos demais. Aos poucos a escola consegue informações sobre a vida dessa criança, descobre que os pais são usuários de drogas e que talvez as únicas refeições que essa criança tenha seja na escola, descobre também que a criança é medicada em casa, porém é incerto que esteja realmente medicada todos os dias. Nesse contexto, alguns professores, muitas vezes com anos de magistério não sabem como agir e a família omissa é sem dúvidas, um intensificador do problema, além disso a professora desconhece muito do contexto vivenciado pela criança,

contexto esse crucial para o equilíbrio e desenvolvimento deste aluno.

Para Martinelli (2001, p.114)

> Uma criança que vive em um ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança e tranquilidade com seus sentimentos e pode dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada.

Nesse sentido, compreende-se que o ambiente familiar apresenta grande contribuição para o desenvolvimento escolar da criança, escola e família são a garantia de segurança e aperfeiçoamento das habilidades do sujeito, no entanto não é o que acontece na grande maioria das vezes. A família é geralmente omissa, sobretudo quando se trata de alunos com necessidades de atenção especial, o que dificulta a busca de um método adequado para desenvolver o processo avaliativo, haja vista que estx aluno possui uma carga de conhecimentos adquiridos, conhecimentos particulares e é preciso entender o mínimo do contexto no qual ele vive

fora da escola, levando em consideração também a relação com os demais colegas, como afirma declaração de Salamanca:

> As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (SALAMANCA, 2004, p. 14).

Como afirmado na declaração acima, é preciso um envolvimento de todos que fazem parte do contexto social da criança, não se pode ignorar a relação da criança com todos que fazem parte do seu convívio, sua forma de lidar com conflitos e possíveis diferenças.

A parceria família-escola é, muitas vezes, entendida (sobretudo pelos pais) como a necessidade de ir até a escola quando seu filho ou responsável vive algum tipo de conflito. No entanto, esta parceria deve

acontecer justamente para evitar esse tipo de problema. Geralmente, os pais ou responsáveis comparecem a escola para “defender” a criança, mesmo desconhecendo o contexto da situação, por isso é importante, desde cedo, que esteja claro para os pais e toda equipe escolar a definição de papeis que envolvem o aluno e todo o seu contexto.

Diante disso, Jardim (2001) afirma que as potencialidades e dificuldades das crianças devem ser avaliadas partindo das necessidades específicas: cognitivas, perceptivas, linguísticas e simbólicas. O professor juntamente com toda equipe escolar precisa buscar meios para trazer a família até a escola, mostrando a importância dessa parceria, visto que a criança com déficit de aprendizagem precisa ser avaliada de forma diferenciada, considerando seus avanços, suas colocações (que muitas vezes surpreende o professor), sempre levando em consideração o seu progresso individual dado o seu tipo de limitação.

O professor que não cria possibilidades para que o aluno aprenda e progrida ajuda a desenvolver em seus alunos o sentimento de frustação, tendo consciência da

ausência de um progresso efetivo o aluno passa a desacreditar de seu potencial e da importância de estar na escola. Por isso é de extrema necessidade que o professor não diminua a capacidade das crianças, que valorize todo avanço, para que assim elas acreditem em si mesmas, condição esta essencial para evoluir em qualquer esfera da vida.

Perceba-se aqui que o processo de aprendizagem é contínuo, inacabado, assim como o ato de avaliar, e os alunos com déficit de aprendizagem em sala de aula, não podem ficar à margem do processo avaliativo, a aula não pode acontecer sem um método de avaliação definido para aquelx aluno. Quando isso acontece, ao final do ano letivo este aluno passa despercebido pelo processo de avaliação e é aprovado com base na progressão automática, fazendo com que a avaliação perca o foco, tornando-se um documento de registro falso e não mais um método de conduzir e mediar a aprendizagem. Sobre a progressão automática Demo (2004) afirma que ela funciona a princípio por esconder as dificuldades dos alunos, mas essa “fraude” não dura muito tempo, quando

os alunos precisarem e não poder fazer uso de um conhecimento, porque não o dominam.

Conhecer os alunos implica em aceitar cada um como realmente é, desta forma esse conhecimento leva a uma metodologia que procure desenvolver na criança habilidades enquanto ser humano, capazes de conhecer e lidar com o novo. O acolhimento de cada criança deve e precisa ocorrer partindo das limitações de cada um, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

BRASIL**.** ***Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.*** MEC SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htmL> Acesso em: 03 ago. 2018.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIDONET, **Avaliação na e da Educação Infantil.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313201008/Avaliacao-

Na-Educacao-Infantil-Vital-Didonet>. Acesso em: 22 set. 2018.

DOT. **REVISTA MAGISTÉRIO.** São Paulo, setembro, 2014. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revistamagisterio>. Acesso em: 09 set. 2018.

ENUMO, S. R. **O uso da avaliação assistida no acomapanhamento de alunos com necessidades especiais.** Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br/o-uso-da-avaliacao-assistida-no-acompanhamento-de-alunos-com-necessidades-especiais/>. Acesso em: 09 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 11. Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: **Salto para o futuro:** Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do**

século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MARTINELLI, Selma de Cássia. **Dificuldades de aprendizagem no contexto pedagógico.** 2ª ed. Petrópolis, vozes, 2001.

OLIVEIRA, Gleslei Moraes de; SILVA, Rômulo Terminelis da. **Inclusão e Alfabetização da criança com TDAH: Um desafio.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano, 1, Vol.7, p. 91-108. Agosto de 2016. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/alfabetizacao-da-crianca-com-tdah> Acesso em: 09 set. 2018.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação
Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014. Disponível em: <

http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35748 .pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em:< http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900 .pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais,** 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

O ensino da Arte

Marijane da Silva Martins

1. ARTE CONCEITO E FUNDAMENTO

Segundo o grande historiador da história da arte Horst Waldemar Janson (1988), conhecido por sua obra "História da arte" publicada pela primeira vez em 1962 "não há uma resposta exata do que vem a ser Arte, uma explicação clara, pois a obra artística é a própria resposta"

As concepções de arte atravessam o tempo, pois estão presentes em pinturas, esculturas e templos. Gombrich (1985) detalha essa afirmação.

> Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GOMBRICH, 1985, p.19)

No contexto com a figura humana, Marques (2008) relaciona a arte nos argumentos antropológicos, social, cultural, econômico, político, filosófico, pedagógico:

> “Para compreender o universo da Arte nos contextos antropológico, social, cultural, econômico, político, filosófico, pedagógico, estabelecidos no tempo-espaço, é fundamental reconhecer os movimentos do homem em relação à Arte, buscando-se compreender quem ele é, o que pensa e sente, como vive, convive, ama, sofre, educa, enfim, como é “aberto para o mundo”. Neste contexto, com a figura humana revelando um ser que cria e recria”. (MARQUES, 2008, p.11)

A arte encontrar-se muito presente em nossas vidas de uma forma direta ou indireta, devido à cultura e sociedade em que vivemos, veio com a necessidade do homem se expressar:

> [...] o fato é, que, qualquer que seja o significado do que se lhe atribua, a arte existe desde o momento em que surge a necessidade de o homem se expressar sobre alguma coisa (VASCONCELLOS, 2006, p.42).

Para Freitas e Pereira (2007):

> A arte questiona, altera e cria opiniões, questiona o aparentemente inquestionável e move. A informação recebida passivamente ou discutida forma o entrelaçamento da opinião pública. A arte é uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e

> inventado o futuro. (FREITAS; PEREIRA, 2007, p.10).

Fundamental para o ser humano, a arte, é um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem, pois permite alcançar as diferentes áreas de conhecimento:

> Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

Sempre ligada a vida do homem, a arte constitui um estimulo permanente para nossa imaginação.

> A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE JR, 1985, p.67).

A arte é fundamental no processo de formação do ser humano, para o exercício da cidadania por ser considerada um patrimônio cultural da humanidade, todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber,

ricamente histórico e cultural. Para Rizzi, (2002) a arte é importante por si mesma:

> Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiências da humanidade (RIZZI, 2002, p.64-65)

A arte na educação tem papel de destaque ao proporcionar novas experiências Sarubb in Graça (2002) em sua citação, refere-se a arte como um encontro consigo mesma.

> Vejo arte como um fim e também como um meio. Parto da premissa de que trabalhar com arte não quer dizer necessariamente transformar pessoas em artistas. Manipular linguagens artísticas, antes de mais nada, é permitir um encontro consigo mesma, e dar significado à própria existência. Só levando em conta a pessoa humana que está produzindo alguma coisa é que se pode compreender e respeitar sua expressão. A partir daí, é possível ajudá-la a crescer e ser feliz (SARUBB in GRAÇA, 2002, p.91)

O conceito de arte na educação está bem objetivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o qual nos traz a importância da arte em suas diversas formas de:

observação, reconhecimento, identificação, pesquisa, valorização e o contato com a arte. BRASIL (1997, p.47)

- E Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos.
- Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno.

- Contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções.
- Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais.
- Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, mostras, exposições, galerias, ateliês, oficinas).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação

2. ARTES VISUAIS

Manifestada por meio de pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, arquitetura, artefatos, desenhos industrias, fotografias, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance as artes visuais, está diretamente ligada a beleza estética e criatividade do ser humano de observar o que está a sua volta, perceber o mundo. Devido a isso que nos deparamos com imagens lindas, belas e outras não tão lindas de se observar, mas que traz o indivíduo que a vê a repensar conceitos, como por exemplo as obras que retratam a guerra, sofrimento da seca do Nordeste entre tantas outras. Por isso a importância de se compreender as artes visuais como uma: “linguagem a partir da qual os indivíduos podem se expressar e se comunicar de várias maneiras: desenho, pintura, colagem, modelagem etc.” (UJIIE, 2007, p.4).

Conceituar a arte visual é muito mais amplo do que se imagina, envolve desenho, pintura, esculturas, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, cinema, colagens, decoração, paisagismo, etc. As obras são produzidas a partir de papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais,

atualmente também é utilizado uma gama de variedade que envolvem programas de computador e outras ferramentas tecnológicas.

> As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p.43)

A influência cada vez mais positiva das novas tecnologias vem enriquecendo o antigo conceito de artes visuais. Em complemento ao que já foi dito:

> A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artístico pessoal e grupal. (BRASIL, 1997, p.43)

O trabalho com as Artes Visuais favorece o desenvolvimento e a prática da linguagem visual, pois é

durante uma atividade que a criança adquire contato com essa linguagem de maneira gradativa.

> Para pensarmos uma proposta em artes visuais na Educação Infantil, devemos levar em conta, sobretudo, a característica lúdica do ato de criar. Desenhar, pintar, modelar e construir é, para a criança, brincadeiras com lápis, papel, tinta etc. A ação de criar é, assim como brincar, uma ação investigadora que procura o tempo todo alargar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma. (FERREIRA, 2003, p.144).

À medida que a criança se desenvolve o seu traço também, passando por fases ou estágios na medida em que a criança muda sua maneira de representar seu imaginário. Esse desenvolvimento do desenho apresenta mudanças importantes por faixa etária. Como traz Moreno logo abaixo:

> A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem idéias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz

> parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

A utilização das artes visuais é ferramenta de grande importância no trabalho em sala de aula e fora dela, pois é um estimulo essencial para os pequenos. É por meio das artes visuais que as crianças iniciam seu interesse e imaginação, desenvolvendo assim a criatividade no fazer artístico, pois vão adquirindo novas habilidades e formas de perceber o mundo

3. ARTE COMUNICAÇÃO LINGUAGEM E EXPRESSÃO

A comunicação estabelecida por meio artístico, está presente nas obras expostas nos museus, nas fotografias tiradas da natureza, em um musical apresentado, na escultura adquirida em uma feira de artesanato, nos muros de uma escola, vielas e becos, que diariamente avistamos, porém, pouco contemplamos a mensagem por ali transmitida.

> A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. (BRASIL, 1997, p.19)

A arte é uma linguagem com muita diversidade, seja qual for sua maneira de manifestação, sempre irá expressa sentimentos, ideias, maneiras de ver e ouvir o mundo, sempre terá algo a nos dizer.

Para Dewey, (2010) as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa:

> No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência. (DEWEY, 2010, p. 213).

No ambiente escolar o trabalho desenvolvido com a arte tem como uma das características importantes a de ampliar uma variedade de linguagens que permite a descoberta de novos caminhos e de novas aprendizagens. Carmen Lúcia Perez (2001), demonstra como a criança usa o desenho para se expressar.

> Desde os primeiros traços da criança desenvolve-se um processo que culmina numa espiral, na qual se segue o desenho com intenção e pouco depois a escrita. A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história. Ao desenhar sua casa e sua família a criança expressa representações que construiu no cotidiano de suas relações. Ao se expressar (através do desenho), ele organiza seu pensamento, ao mesmo tempo em que se conscientiza de suas emoções. (PEREZ, 2001, p.80)

Martins, (1998) reforça que a comunicação não se restringe somente a palavras, mais também por meio de sua cultura transmitida através da música, do teatro, da poesia, etc.

> A comunicação entre pessoas e as leituras de mundo não se dão somente por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS,1998, p. 14)

A arte como comunicação e linguagem e expressão, é fundamental no que se refere a aspectos afetivos, perceptivos, sensíveis, culturais, cognitivos, já que este é um meio de comunicação no qual as crianças conseguem expressar sua subjetividade, seus

pensamentos no que se refere ao modo de ser e estar no mundo.

No desenvolvimento a arte está diretamente ligada a percepção, imaginação tanto no fazer como no apreciar:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Socialmente e culturalmente a arte é vista como porta de entrada para uma compreensão mais significativas das questões sociais.

> Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de

> uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 1997, p.19)

Em um dos trechos mais impactantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais a arte é vislumbrada em sua amplitude maior de conhecimento e aprendizagem:

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p.19)

O trabalho com a comunicação, linguagem e expressão dos alunos em artes visuais é detalhado nos parâmetros curriculares nacionais conforme segue: Brasil (1997, p.45-46)

- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas.

- Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional)
- Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.
- Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia.
- Contato e reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas dos materiais,

suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas visuais.

- Experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação e de reprografia).
- Seleção e tomada de decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção das formas visuais.

O trabalho com a arte possibilita o aprender para a vida, pois oferece as crianças o espaço para experiência, pois substitui os grandes volumes de atividades didáticas por ações práticas, promovendo a formação do pensamento, e conhecimento sensorial, trabalhando a inteligência emocional. Oferece ainda, a oportunidade de expressão, de se desenvolver individual e coletivamente, pois em uma aula de artes existem as interações e troca de experiências e conhecimentos.

4. ARTE E INCLUSÃO

O trabalho com artes possibilita a igualdade entre todos, cada um no seu ritmo e tempo utiliza a arte para se expressar.

> A proposta para educação especial, não é um currículo diferenciado, segregado, que crie uma escola especial para diferentes. O que se objetiva é o respeito à diversidade, ao jeito de ser de cada sujeito cultural; respeito ao cidadão que tem direito a uma vida de participação e interferência na organização da nossa sociedade. Segundo a autora do respeito à diversidade é que surge a rica aventura de lidar com múltiplas identidades culturais. (BARBOSA, 2003, p. 45)

Sabemos que apesar de todo um trabalho para que isso não ocorra, as pessoas com algum tipo de necessidade especial ainda têm poucas oportunidades de realização, ou seja, são menos as fontes de prazer. Assim é importante que elas descubram valores em suas vidas, se sintam importantes e amadas. A arte tem esse poder de igualar as pessoas, pois por meio dela encontra-se o belo que é apreciado por todos, sem descriminação.

Devido a isso se considera a arte a maior forma de integração e de desenvolvimento humano.

> É preciso transformar, de modo substancial, o espaço de aprendizagem em artes visuais destinado aos alunos portadores de necessidades especiais que, até aqui, de modo geral, tem se caracterizado por priorizar o treinamento de habilidades, a estimulação psicomotora, com vista à superação de dificuldades, e não a manifestaçãodepotencialidades expressivas. O desenvolvimento de habilidades e estimulação psicomotora são ganhos conquistados no conjunto das aprendizagens que devem propiciar a construção significativa de formas expressivas fazendo-se uso dos códigos, materiais e técnicas artísticas. (MARTINS, 2002, p. 34).

As diretrizes curriculares de Arte para a Educação Básica do Paraná acrescentam a esse pensamento a citação logo abaixo:

> A arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social, percebe-se e se interroga é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e as coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções (PARANÁ, 2009, p. 56)

O trabalho com arte na educação especial precisa estimular os alunos a auto expressão, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades, através da flexibilidade, criatividade, sensibilidade e reflexão. Corrêa, Nunes (2006), que destaca o papel da arte para os alunos especiais:

> É preciso que esses alunos especiais interagem com diferentes materiais, instrumentos e procedimentos dos mais variados possíveis, desenvolvendo assim competências com o manuseio de ferramentas, assim como as relações pessoais e interpessoais na criação artística. (CORRÊA e NUNES, 2006, p.61)

Com isso também criar uma relação de autoconfiança com a produção artística individual, respeitando a sua produção e dos outros. Que esse aluno compreenda e consiga identificar a arte como fato histórico contextualizando a nas inúmeras culturas. Observe as relações entre as pessoas e a realidade, sempre com interesse e curiosidade, dialogando interpretando a obra de maneira sensível.

A arte é muito importante na vida de todas as pessoas, mas em específico aos alunos especiais, pois nesse caso assume um papel importante na formação de

sua personalidade. A arte com suas inúmeras formas de expressão como a dança, música, desenho, expressão gestual só vem estimular e abrir novas oportunidades no trabalho a inclusão social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos**. 2° ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

ALBANO, A. A. **A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância.** In: São Paulo: Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo, 2004.

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. (org.). **A inquietação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, Cortez, 2003.

BARBOSA, Maria C. **A prática pedagógica no berçário**. 2011. Disponível em: http://construireincluir.blogspot.com/2011/09/pratica-pedagogica-no-bercario.html. Acesso em 13 set. 2016.

BARBOSA, Maria C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Texto de consulta pública para reflexão e construção de orientações curriculares para a educação infantil.** Brasília, MEC/Secretaria de educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860 &option=com_content &view=article. Acesso em 13 set. 2016.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso 20/09/2016

BRASIL. Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso: 20/09/2016

BRASIL. Lei n° 13.306, de 4 de julho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm#art1. Acesso 20/09/2016

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação. Infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192**.** Acesso 13 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica**: módulo 1 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica**: módulo 2 / Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROWNIE, Luciana; LORG, Alexandre. **O Pincel e o criador**. Disponível em: http://www.vagalume.com.br/prova-de-amor/o-pincel-e-o-criador-sergio-reis.html**.** Acesso: 15 set. 2016.

BUORO, Ana M. **O olhar em construção – uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1998.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARVALHO, Bárbara de Paula Stoian. **Resenha crítica do filme como estrelas na terra - toda criança é especial.** Portal da Educação. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20287/resenha-critica-do-filmecomo-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial. Acesso: 21/09/2016

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1999.

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). **O ensino das artes visuais: Uma abordagem simbólico-cultural.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000

DERDYK, E. **Formas de Pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3°ed. São Paulo: Scipione, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

EISNER, Elliot W. O **que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte.** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte**. R.J. Wak. 2005

FERREIRA, Paulo Nin. **Arte visuais na educação infantil**. In: NICOLLAU, Marieta Lúcia machado. Dias, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro,** Nova Fronteira, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, N. K; PEREIRA, J. de A. **Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.X,n.X, MÊS x. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3185/2107. Acesso 19/09/2016**.**

GOBBI, Márcia A. **Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância** In: FARIA, Ana L. G. **O**

coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAÇA, Márcio. **Metodologia & Ensino. Religar e Projetar**. São Paulo: Madras, 2002.

GOMBRICH, E. H**., A História da Arte**. Zahar Editores, 1985.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art – **Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Editora Moderna e MAM, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

JANSON, H. W.; **"Iniciação à História da Arte",** {tradução, Jefferson Luiz Camargo}; São Paulo; Ed. Martins Fontes; 1988.

KURY, A.G. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo artes com a natureza**. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

MARQUES, Rozimeri Pereira Marques. **Arte e Educação**. Ed. ULBRA. 2008.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo: Poetizar, Fluir e Conhecer a Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**, São Paulo FTD, 1998.

MARTINS, A. F. **As artes visuais e a educação inclusiva. In: Arte sem barreiras. Educação – A – Inclusão.** Educação Especial Anais do 1ª Congresso Internacional, 2002.

MORENO, G.L. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte**. Revista do Professor. Abril/junho, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.2007.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica.** Departamento de Educação Básica. Curitiba,

2009. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf. Acesso:19/09/2016.

PEREZ, Carmen Lucia V [et.al]; Garcia, Regina L (org.). **Revisitando a Pré-escola** – 5° ed. São Paulo, Cortez, 2001;

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PONSO, Carolina Cão. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil.** 2° ed. Porto Alegre. Sulina, 2014

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo** / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2006.

UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho**. A prática educativa na educação infantil:** organização do tempo/espaço. In: ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas. Vol.14, n° 1. Passo Fundo: UPF 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7° ed São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

FURLANETTI, Gabriella Araujo Pestana[1]

"A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser instrumento da alegria. Uma criança joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalha suas regras pode ensinar – lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (Celso Antunes - 2003. p.14)"

Resumo: O presente artigo tem como finalidade mostrar a importância da psicomotricidade e quão amplo é seu processo e sua abrangência. A opção por esse tema se dá devido a observação de que a atividade lúdica como fonte de aprendizagem ainda não é prática efetiva no cotidiano escolar. Propõe-se, então, um aperfeiçoamento da prática docente, através da criação de momentos que oportunizem a criança o exercício do seu direito de ser criança. Jogos e brincadeiras envolvem conceitos e habilidades que são trabalhadas com crianças da Educação Infantil que devem ser utilizados em situações de recreação ou em sala de aula. Estas atividades desenvolvem a atenção, a memorização, a percepção espacial, noções básicas de cores e formas geométricas.Com os jogos e brincadeiras, as crianças formam e transformam conceitos. Elas são parceiras da aprendizagem,

[1]Formada em Pedagogia Normal Superior Universidade Cruzeiro do Sul, Professora Educação Infantil. Rede Municipal de Itaquaquecetuba. Endereço Residencial: Rua Erva de Touro, 64, São Miguel Paulista, São Paulo – SP.

cabendo ao professor, respeitar a característica e forma de pensar e agir de cada criança.
Palavras-chave: Desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento, movimento.

Abstract: This article aims to show the importance of psychomotor and how broad is its process and its scope. The choice of this topic is due to the observation that the playful activity as a source of learning is not yet effective practice in school life. Then proposes an improvement of teaching practice, by creating moments that opportunism the child to exercise his right to be a child. Fun and games involve skills and concepts that are worked with children from Kindergarten to be used in situations of recreation or in the classroom. These activities develop attention, memory, spatial perception, basic colors and shapes geométricas.Com the fun and games, children make and change concepts. They are partners in learning, whereas the teacher, respect the character and way of thinking and acting of each child.
Key words: Development, learning, knowledge, movement.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância é um período privilegiado da vida humana, onde ocorre um grande desenvolvimento através das brincadeiras. Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

É através das brincadeiras (jogos) que a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana; também é pelas brincadeiras que a criança internaliza regras e papeis sociais e passa a ser apta a viver em sociedade. A brincadeira e o jogo são sem dúvida a forma mais natural de despertar na criança a atenção para uma atividade. Os jogos devem ser apresentados gradativamente: por meio de o simples brincar, aprimorar a observação, comparação, imaginação e

reflexão. Através das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade do manuseio, além de resgatar suas potencialidades e os seus conhecimentos. Desenvolve a imaginação, a espontaneidade, o raciocínio mental, a atenção, a criatividade e tanto a expressão verbal quanto a corporal.

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois
é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades. Por meio de brincadeiras e jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com os símbolos os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao imaginarem , tornam se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regra e dar explicações.

Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo que essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e

proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações. Vygotsky (1989, p. 53) aponta também, que toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginaria de qualquer tipo de brinquedo já contem regras que demonstra características de comportamento. Nesse sentido o lúdico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginarias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados entre significações e interações com objetos e ações..

> *"brincando (...) as crianças aprendem (...),a cooperar com os companheiros (...), a obedecer as regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...) a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidade,a aceitar penalidades, que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), enfim, a viver em sociedade".*
>
> *(Kichimoto,1993 p.110).*

Podemos considerar então que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento do indivíduo. Pode-se dizer que o lúdico é como se fosse uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do educando. Dessa forma, percebem-se as diversas razões que levam os educadores a trabalharem no âmbito escolar as atividades lúdica.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as

brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

> *(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.*

Entende-se que este exercício lúdico além de provocar o desenvolvimento do ser que brinca, também o seduz profundamente, chegando a desligá-lo do mundo real. Assim, quando a criança se envolve na ação lúdica acaba se afastando da sua rotina cotidiana, que é alterada pelo mundo simbólico, que realiza e satisfaz os seus desejos, as suas emoções e os seus prazeres, pois no mundo real dificilmente conseguiria alcançar este prazer. Este exercício lúdico apresenta diversos benefícios que vão desde o simples ato de jogar uma partida de dama como passa tempo, até o desvelamento criador de situações mais difíceis e complexas como numa partida de xadrez na quais as jogadas se tornam mais difíceis e elaboradas.

Na visão de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que

se encontram em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela freqüentar a escola. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

> *Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.*

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio do universo lúdico que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos.

Segundo Vygotsky quando a criança imita, ela cria uma situação imaginária, no início imita o comportamento dos adultos da forma que ela observa dentro do seu contexto, essa imitação a tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois as situações imaginárias pelas crianças quando brincam são interligadas com a capacidade de imitação que

trazem consigo regras de comportamento na qual a criança está interligada.

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

> *O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.*

Gostaria de ressaltar que a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

2.1 A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O educador ao utilizar as brincadeiras em sala de aula transporta para o campo do ensino-aprendizagem condições de conhecimento introduzindo as propriedades da ludicidade que contribui para uma melhor assimilação do conhecimento por parte da criança. As atividades lúdicas têm um conceituado papel no ensino, sendo que as mesmas devem ser vistas como forma alegre e descontraída de aprender, sempre procurando desenvolver no educando o espírito crítico e investigador, bem como os sentimentos de disciplina, seriedade e respeito mútuo.

Hoje um meio mais utilizado para conduzir a criança ás atividade de conhecimento, auto expressão e socialização seria por meio das brincadeiras e jogos, os educadores devem reconhecer a importância dessa estratégia como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos, pois são nas brincadeiras que as crianças interage com o mundo, ordenando, desorganizando, destrói e reconstrói tudo ao seu redor de sua maneira. Nossos alunos são seres pensantes com vontades e desejos, pois baseado em Paulo freire devemos criar maneiras que nossos educando se interesse em aprender, de uma forma prazerosa. Atualmente o lúdico é uma das técnicas mais utilizadas pelos professores, pois através desta pratica se desenvolvem várias inteligências além de permitir que o aluno participe da construção do seu próprio conhecimento de uma forma significativa.

As atividades lúdicas visam melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivenciem situações de colaboração, trabalho em equipe e respeito. Além de proporcionarem momentos lúdicos e prazerosos, fazem com que as crianças classifiquem, ordenem, estruturem e resolvam pequenos problemas se sentindo motivada a ultrapassar seus próprios limites. Enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo, dentre outros fatores, o pensamento

crítico. Pois, a escola de Educação Infantil tem a função de promover a construção do conhecimento, assim como em todos os outros níveis de educação , desta construção depende o próprio processo de constituição dos indivíduos, portanto a escola deve utilizar o jogo como um instrumento indispensável da prática pedagógica e componente relevantes da proposta curricular principalmente em matemática, onde deve estar voltado para a necessidade que a criança tem em construir sua lógica operatória e, consequentemente, as estruturas mentais dos números e das operações elementares, procurando envolvê-la para que se sinta encorajada a refletir sobre suas ações , a aprender a pensar, a explorar e descobrir, de forma que não tenha medo, porque pensar, explorar e descobrir são os pilares da educação. Segundo ANTUNES (1998),

> *" O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajudo-o a construir sua novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p.36).*

Cabe ao educador explorar e adaptar as situações cotidianas do educando às atividades escolares, mas para tanto, é de suma importância que domine as idéias e o método que ele deseja trabalhar, com o intuito de que o aluno construa seu próprio conhecimento, e tenha consciência de que os jogos propostos são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo. Segundo o mesmo autor:

> *"O jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, por outro lado, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta" (p.37).*

Percebe-se através de experiências em sala de aula, o quanto é importante a ludicidade na aplicação dos conteúdos, por ser uma maneira de fazer com que os alunos exponham suas ideias e construam o seu conhecimento de acordo com a proposta pedagógica. No entanto, vejo que muitos professores ainda resistem em inovar as suas práticas em sala de aula, se acomodando no método tradicional, que julgam ser o mais eficiente e mais prático de ser trabalhado, onde o professor é o transmissor do conhecimento, e os alunos são os receptores, decorando conceitos que ao longo do tempo serão esquecidos. Para Cury (2003) o objetivo fundamental dos professores é ensinar os alunos a serem pensadores, e não transmissores de informação.

A sala de aula precisa transformar-se então em uma verdadeira oficina, ou seja, em um ambiente alfabetizador, nos quais as crianças façam uma relação entre o signo e o significado de forma vital e real.No entanto, a escola deve ajustar em sua proposta pedagógica com intuito de buscar alternativas para ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades e auxiliá-los nas suas adequações às diversidades

culturais que são expostas em seu universo sociocultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, tornando o ensino mais digno e humano.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

A criança ao jogar, não só incorpora regras socialmente estabelecidas, mas também cria possibilidades de significados e desenvolve conceitos é o que justifica a adoção do jogo como aliado importante nas práticas pedagógicas.O jogo pode ser considerado um dos elementos fundamentais para que os processos de ensino e de aprendizagem podendo superar os conteúdos prontos, acabados e repetitivos, que tornam a educação escolar tão maçante, sem vida e sem alegria. O jogo pode ser um elemento importante pelo qual a criança aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.

A partir dessa reflexão podemos afirmar que o educador é o grande responsável pelo desenvolvimento e o alcance da aprendizagem do aluno, através da integração dos conteúdos com a ludicidade. É através da pratica diferenciada do educador que o educando será inserido nessa maneira lúdica de aprender, onde ele se sentirá mais alegre, motivado e capaz de demonstrar suas habilidades e competências, e consequentemente estará ao mesmo tempo aprendendo e se divertindo, pois vivemos em um

tempo que as rápidas e profundas mudanças ocorridas na sociedade acabam por exigir da escola e dos professores um repensar de sua prática, para que assim possam responder às necessidades do mundo contemporâneo.

3 LUDICIDADE E A LITERATURA INFANTIL

A literatura é um instrumento fundamental para se trabalhar com crianças pois valoriza o lúdico e a expressão dos sentimentos. Em especial, torna-se necessário que o professor tenha um olhar crítico com determinadas histórias que possam contribuir de forma positiva na formação da criança e ensinar a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma opção que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver conseqüência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma atribuir -lhes novos significados.

Contar histórias, por exemplo, é um dos hábitos mais importantes e antigos da humanidade e na escola não podendo ser diferente, pois a função do educador não é apenas ensinar a ler e escrever mecanicamente, mas é a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. O lúdico não consiste apenas na concepção de jogo e brincadeiras mas ele também abrange todo esse universo imaginário e criativo que envolve o

aprendizado. A ludicidade está presente nas musicas e cantos que são ótimos estimulantes, na criação e contação de histórias, na confecção dos materiais á serem utilizados na aula.

O processo para estimular a criança pode começar bem cedo, aos dez meses de vida, por exemplo. Uma das formas de estimulação pode ser a inserção de livros de tecido no seu dia-a-dia. Como na maioria das vezes, esses livros não apresentam conteúdo verbal, a criança pode criar e inventar as mais diferentes histórias, a partir da sua imaginação, povoada pelos inúmeros personagens. As opções existentes incluem os tradicionais livros infantis, como Branca de Neve e os Sete Anões e aqueles voltados à realidade da criança, a absorção desse material é variada. Ela, ao contrário do que se acredita, continua lendo contos de fada, sendo que estes, na sua versão original, repetem a questão dos mitos, dos heróis que existiam no decorrer da história da humanidade, o que acaba de certa maneira sendo atraente para ela. Assim, a escola e a família podem utilizar as diferentes formas de leitura.

As funções da literatura são muito amplas, sendo por ela adquiridos: a leitura reflexiva, a imaginação, a aquisição de vocabulários, a aquisição de conceitos, assim como as preferências, gosto pela leitura e a escolha de valores.O objetivo

da literatura é entreter, instruir, deleitar e educar as crianças, e melhor seria se as quatro andassem sempre juntas; Mas não se pode esquecer que de todos esses objetivos, o mais importante é a imaginação, pois o prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que reproduza o prazer, ela será uma obra didática e não literária.A primeira função do livro infantil é a estético-formativo, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e das imagens. A qualidade de emoções e sua ligação verdadeira com a criança é o que há de mais essencial numa obra.

As crianças sentem prazer em colocar-se no lugar das personagens dos livros. Em sentir e experimentar com elas. Elas querem identificar-se, receber uma atenção pessoal. Tomar parte nos acontecimentos que se desenrolam no livro.A criança entra em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras.Para "induzir à leitura", são necessários vários métodos e medidas especiais: leitura na sala de aula, leitura e discussão em grupo, durante as quais os líderes estimulam os outros ou induzem a imitá-los; Leitura individualizada na sala de aula, durante a qual cada aluno experimenta a satisfação da discussão, num plano amistoso com o professor

A literatura infantil, para atingir seu objetivo, deve reunir em si finalidades didáticas, psicológicas artísticas e morais dentro de uma paisagem artística e recreativa. É necessário que todos estes requisitos se associem para a realização da obra destinada à criança, numa escala progressiva. Não podemos dissociá-los, devemos adaptá-los ao nível cronológico ou mental a que se destina a obra, considerando seus interesses.

A finalidade didática: da literatura é, evidentemente fixar conhecimentos já adquiridos e transmitir novos conhecimentos à criança. Esses conhecimentos partem do geral para o particular. Quanto menor a criança, mais generalizada a sua aprendizagem. Só a partir dos oito anos a criança pode estabelecer relações especificas, e depois dos doze anos ela começa a adquirir relações lógicas, relações de valores concluindo por si.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as

brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Para a criança o lúdico é uma preparação para a vida adulta, pois é através da imaginação que ela projeta sua vida futura, e cabe a escola e aos professores propiciar um meio adequado para as brincadeiras, descobertas e crescimento. É através desse meio facilitador que a criança sem perceber estará desfrutando da maravilhosa liberdade de brincar e aprender, pois as crianças precisam correr riscos e desafios para serem bem sucedidas em seu processo de ensino aprendizagem, produzindo e interpretando a linguagem que está além das certezas que já tem sobre a língua.

A educação de hoje precisa que os professores se conscientizem da importância da construção do conhecimento, partindo sempre do aluno, para que os educadores também

assumam o papel de artistas e deixem a sua imaginação fluir para que haja primeiramente um bom planejamento das aulas e consequentemente a conquista do objetivo almejado. Não podemos somente desejar que o processo de ensino seja um sucesso sem antes planejá-lo, saber o que estamos ensinando, buscar pesquisas, métodos diferenciados e técnicas novas dentro daquilo que se quer ensinar. A atitude de mudança se inicia no professor, que deve se aperfeiçoar e buscar novas maneiras de ensinar, e depois o resultado virá no aluno com a aquisição de novos conhecimentos e domínio daquilo que lhe foi ensinado.

Que o educador reflita sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro da metodologia lúdica. O trabalho organizado seguindo esta metodologia deverá ser definido em conjunto com os professores, oferecendo um fio condutor para as atividades realizadas com as crianças, garantindo um significado concreto e a possibilidade de um trabalho que integre as diversas áreas de conhecimento. É relevante resgatar o "lúdico" no contexto escolar, de modo que esse processo trabalhe com a diversidade cultural e desperte a vontade e aprender. Fazer a prática pedagógica a partir das atividades lúdicas nos conduz a pensar em mudanças significativas para o contexto educacional.

Ressaltando que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

5 REFERÊNCIAS

CURY, Augusto Jorge, 1958 – **Pais brilhantes, professores fascinantes**/ Augusto Jorge Cury. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002

KISHIMOTO, TizukoMorchida**. Jogos tradicionais Infantil:** O jogo, a criança e a educação.

Petrópolis: Vozes 1993.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). ***Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca***.São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas**

inteligências. 9º Edição. Editora Vozes. Petrópolis. Rio

de Janeiro. 2001

A ESCOLA FRENTE A DISLEXIA

Tatiane Sanches Silva Muradas

A escassez de conhecimento dos professores sobre os distúrbios de aprendizagem, mais especificamente sobre a dislexia, os impede de reconhecer e ajudar o aluno disléxico. Por não possuir subsídios para identificar os alunos com tal problema e desconhecer estratégias eficazes, muitos professores não conseguem auxiliar os alunos a superar suas deficiências de aprendizagem, o que pode gerar além de grande insegurança, alguns atrasos, gerando até mesmo problemas de relacionamento para o aluno.

Portanto, para que não sobrevenham esses julgamentos devemos ter a ciência do que é a dislexia, e o que fazer ao suspeitar da presença desse distúrbio? Devemos ter clareza que é um distúrbio de aprendizagem que dificulta a aquisição da leitura, escrita e soletração. Trata-se de uma alteração genética, não tem cura, mas pode ser amenizada com o acompanhamento adequado. Assim sendo, quando houver a suspeita, encaminhar a criança para uma equipe multidisciplinar.

O conhecimento acerca da dislexia e seus sintomas possibilitam o profissional identificar as

suspeitas de prováveis distúrbios de aprendizagem. A ausência de informações acaba gerando julgamentos errôneos e precipitados. Ao depararmos com essa situação no cotidiano escolar, surgiu a necessidade de se trabalhar tal tema. Para isso este estudo está embasado em obras como de Ronald D. Davis e ABD – Associação Brasileira de Dislexia.

DIANTE DE UM ALUNO DISLÉXICO

Quando o professor perceber e suspeitar de que seu aluno é disléxico, deve imediatamente comunicar aos familiares e orientá-los a ajuda especializada. Através de uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogo, psicopedagogos, etc.), deve ser feita uma investigação para confirmar ou descartar o diagnóstico. Esta pode ser realizada com exames específicos, como por exemplo:

- Exame psicomotor (avaliação da coordenação motora e da organização espacial);

- Teste de Audibilização (avaliação da discriminação fonemática, memória de relatos e organizações sintático–semântica);

- Análise de capacidades primárias (avaliação de determinados conceitos, como por exemplo, o alfabeto e sequência);

- Teste Exploratório de dislexia (teste específico para a análise dos sintomas característicos da dislexia: avaliação da leitura, grafia, etc.).

Estes, entre outros testes, devem ser feitos sempre com o auxílio dos pais, professores e histórico dos alunos (rendimento e comportamento do aluno em sala de aula).

O educando disléxico não só pode como deve continuar incluso em uma sala regular. Mas é muito importante o professor ter conhecimentos sobre sua dislexia, para dar uma atenção diferenciada sempre que necessário.

O papel do educador é essencial na superação da dislexia. Ele deve evitar julgamentos antecipados, empregando adjetivos errôneos e rotulações comumente associados às pessoas disléxicas.

Conforme afirma Davis (2004, passim):

A DISLEXIA é uma função, um problema, um transtorno, uma deficiência, um distúrbio. Refere a uma dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem.

A DISLEXIA é um transtorno, uma perturbação, uma dificuldade estável, isto é duradoura ou parcial e, portanto, temporária, do processo de leitura que se manifesta na insuficiência para assimilar os símbolos gráficos da linguagem.

A DISLEXIA não é uma doença, portanto não podemos falar em cura. Ela e congênita e hereditária, e seus sintomas podem ser identificados logo na pré-escola.

A DISLEXIA é uma dificuldade de aprendizagem na qual a capacidade de uma criança para ler ou escrever está abaixo de seu nível de inteligência.

A DISLEXIA não é uma doença, e um distúrbio de aprendizagem congênito que interfere de forma significativa na integração dos símbolos linguísticos e perceptivos. Acomete mais o sexo masculino que o feminino, numa proporção de 3 para 1.

A DISLEXIA é caracterizada por dificuldades na leitura, escrita (ortografia e semântica), matemática (geometria, cáIculo), atraso na aquisição da linguagem, comprometimento da discriminação visual e auditiva e da memória sequencial.

DISLEXIA é, portanto um tipo de distúrbio de leitura que provoca uma dificuldade específica na

aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, integridade sensorial e receba estimulação e ensino adequados.

Normalmente, quando se ouve a palavra dislexia pensa-se apenas em problemas que crianças estariam tendo na escola com leitura, escrita, ortografia e matemática. Alguns a associam apenas a troca de letras ou palavras, outros à lentidão de aprendizagem. Quase todos a consideram uma forma de transtorno da aprendizagem. Na verdade, isso é apenas um aspecto da dislexia. Quanto ao lado “positivo” da dislexia são encontradas pessoas que são e foram considerados gênios, apesar de serem disléxicos.

A genialidade deles não ocorreu apesar da dislexia, mas por causa dela!
Ter dislexia não faz de cada disléxico um gênio, mas é bom para a autoestima de todos os disléxicos saberem que suas mentes funcionam exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios. Também é importante saberem que o fato de terem um problema com leitura, escrita, ortografia ou matemática não significa que sejam burros ou idiotas. A mesma função mental que produz um

gênio pode também produzir esses problemas. Davis (2004, passim)

A função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento. Alguma coisa especial que engrandece o indivíduo.

O disléxico possui uma habilidade extraordinária: a habilidade de pensar principalmente em imagens. Em função disto, seu pensar pode ser imensamente rápido e criativo. Davis (2004, passim)

Nem todos os disléxicos desenvolvem os mesmos dons, mas eles certamente possuem algumas funções mentais em comum. Aqui estão as habilidades básicas de que todos os disléxicos compartilham segundo Davis (2004, p. 34)

“1. São capazes de utilizar seu dom mental para alterar ou criar percepções (a habilidade primária).”

“2. São altamente conscientes do meio ambiente.”

“3. São mais curiosos que a média.”

“4. Pensam principalmente em imagens, em vez de palavras.”

“5. São altamente intuitivos e capazes de muitos insights.”

“6. Pensam e percebem de forma multidimensional (utilizando todos os sentidos).”

“7. Podem vivenciar o pensamento como realidade.”

“8. São capazes de criar imagens muito vívidas.”

Estas oito habilidades básicas, se não forem suprimidas, anuladas ou destruídas pelos pais ou pelo processo educacional, resultarão em duas características: inteligência acima do normal e extraordinária criatividade. A partir daí, o verdadeiro dom da dislexia pode surgir – o dom da mestria.

Além disso, antes que um disléxico possa perceber e apreciar plenamente o lado positivo da dislexia

necessita-se considerar seu lado negativo. Isto não quer dizer que o lado positivo não possa vir à tona enquanto os problemas ainda existirem. O dom está sempre presente, mesmo que não seja reconhecido. De fato, muitos disléxicos adultos usam o lado positivo da dislexia em suas carreiras sem se darem conta. Creem apenas que têm um jeito para fazer determinadas coisas, sem perceberem que seu talento especial vem das mesmas funções mentais que os impedem de ler e escrever muito bem.

As dificuldades mais comuns da dislexia ocorrem na leitura, na escrita, na ortografia ou na matemática, mas também aparecem em muitas outras áreas. Cada caso é diferente do outro, porque a dislexia é uma condição autogerada. Não existem dois disléxicos que a tenham desenvolvido exatamente da mesma maneira. RONALD D. DAVIS (2004, passim)

Quando os disléxicos apresentam tais habilidades, e se não forem podados ou destruídos pelos pais ou pelo processo educacional, com certeza eles apresentarão duas características apresentadas por Davis (2004, passim), que seria a inteligência acima do normal e extraordinária criatividade, podendo desenvolver o dom da mestria, que é desenvolvido pelos disléxicos de

diversas maneiras e em varias áreas, como para Einstein na física, Magic Johnson no esporte e Walt Disney nas artes. Por isso, deveremos ter uma compreensão clara da dislexia, pra que educadores e pais possam contribuir paras os futuros gênios.

POSTURA DA ESCOLA

Uma educação para todos precisa valorizar a heterogeneidade, pois a diversidade dinamiza os grupos, enriquece as relações e interações, levando a despertar no educando o desejo de se comprometer e aprender. Desta forma, a escola passa a ser um lugar privilegiado de encontro com o outro, para todos e para cada um, onde há respeito por pessoas diferentes.

É na escola que a dislexia, de fato, surge. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e escrita são permanentemente empregadas e, sobretudo, valorizadas. Entretanto, a escola que conhecemos certamente não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos disléxicos não

sobrevivem à escola e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se o fazem, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas.

Neste contexto, o educador deve estar aberto para lidar com as diferenças, e como Frederic Litto, da Escola do Futuro da USP coloca: *"deve ser um estimulador do prazer de aprender, um alquimista em fazer o aluno enxergar o "contexto" e o "sentido" e, um especialista em despertar a autoestima".* Para que isto ocorra, a sala de aula deve estar preparada para exercitar o raciocínio como uma "Oficina", isto é, onde os alunos possam aprender a ser, a mostrar liderança, resolver conflitos de opinião, a chegar a um denominador comum e obter uma ação construtiva. Assim, a interação com o aluno disléxico torna-se facilitada, pois, apesar do distúrbio de linguagem, este aluno apresenta potencial intelectual e cognitivo preservado; desta maneira estará sendo estimulado e respeitado, além de lhe beneficiar um melhor desempenho.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, as maiorias das escolas não estão preparadas

para lidar adequadamente com distúrbios de aprendizagem. Às vezes o professor os desconhece, tratando-os como mera falta de atenção, falta de vontade do aluno, preguiça, etc. Ou a própria escola não permite adequações para as necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, por defenderem uma postura muito rígida ou extremamente tradicional.

Um dos momentos que mais atordoam os disléxicos é a hora da avaliação. Isso porque é uma atividade que exige a habilidade da escrita pessoal. Muitas vezes os disléxicos em sala de aula se saem bem na expressão oral, mas não obtém o mesmo resultado na parte da escrita. Mesmo quando se esforçam ao máximo, ainda não conseguem atingir a média da prova.

Tal situação se deve porque o disléxico é bom ao expressar suas idéias oralmente, mas tem dificuldades de representá-las no papel. São precaríssimas as escolas ou professores que buscam outra forma de avaliação.

Levando-se em conta que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem um ciclo articulado, deve-se para isso cumprir quatro perspectivas importantes:

Ser formativa

Ser qualitativa

Ser construtivista

Multimeios

A inclusão do aluno disléxico na escola, como pessoa com necessidade especial, está garantida e orientada por diversos textos legais e normativos.

A lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por exemplo, prevê:

– que a escola o faça a partir do artigo 12, inciso I, no que diz respeito à elaboração e à execução da sua Proposta Pedagógica;

– que a escola deve prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (inciso V);

– que se permita à escola organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais e ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização (artigo 23);

– que a avaliação seja contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os

quantitativos e dos resultados ao longo do período (artigo 24, inciso V, a alínea a).

Diante de tais possibilidades, é possível construir uma Proposta Pedagógica e rever o Regimento Escolar considerando o aluno disléxico.

Na Proposta Pedagógica existem as seguintes possibilidades:

a) Provas escritas, de caráter operatório, contendo questões objetivas e/ou dissertativas, realizadas individualmente e/ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;

b) Provas orais, através de discurso ou argüições, realizadas individualmente ou em grupo, sem ou com consulta a qualquer fonte;

c) Testes;

d) Atividades práticas, tais como trabalhos variados, produzidos e apresentados através de diferentes expressões e linguagens, envolvendo estudo, pesquisa, criatividade e experiências práticas realizados individualmente ou em grupo, intra ou extraclasse;

e) Diários;

f) Fichas avaliativas;

g) Pareceres descritivos;

h) Observação de comportamento, tendo por base os valores e as atitudes identificados nos objetivos da escola (solidariedade, participação, responsabilidade, disciplina e ética).

É extraordinário manter a comunidade educativa permanentemente informada a respeito da dislexia. Informações sobre eventos que tratam do assunto e seus resultados, desempenho dos alunos disléxicos, características desse distúrbio de aprendizagem, maneiras de ajudar o aluno disléxico na escola, etc.

Não é necessário que educandos disléxicos fiquem em classe especial. Alunos disléxicos têm muito a oferecer para os colegas e muito a receber deles. Essa troca de humores e de saberes, além de afetos, competências e habilidades só faz crescer amizade, a cooperação e a solidariedade.

A avaliação de dislexia traz sempre indicação para acompanhamento específico em uma ou mais áreas profissionais (fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia), de acordo com o tipo e nível de dislexia constatado.

Assim sendo, a escola precisa assegurar, desde logo, os canais de comunicação com o(s) profissional(is) envolvido(s), tendo em vista a troca de experiências e de informações.

Os educadores que trabalham com a classe desse aluno(a) devem saber da existência do quadro de dislexia. Quanto aos colegas, o critério é do aluno: se ele quiser contar para os companheiros que o faça.

O autor Davis (2004, passim), relata em seu livro o comportamento de uma criança disléxica, que ao se deparar com a frase gato escrita pela professora na lousa, não consegue associar a imagem real de um gato, para ele são só linhas que não fazem nenhum tipo de conexão com a imagem de um gato. Enquanto as outras crianças já conhecem a escrita, ele fica totalmente confuso.

> "Quando ele olhou para as linhas no quadro e não reconheceu o que elas eram, ele experimentou uma sensação de confusão. Nesta hora a confusão aciona automaticamente a área do cérebro que altera sua percepção. Num piscar de olhos, seu cérebro enxerga a palavra em pelo menos vinte e sete configurações

> diferentes. Ele visualiza a palavra de frente para trás, de trás para diante, de cabeça para cima, de cabeça para baixo e flutuando no espaço a partir de várias perspectivas. E ai, num outro piscar de olhos, como ele ainda não reconheceu a palavra, esta lhe parecerá desmembrada e reagrupada em todas as configurações possíveis, exatamente como a imagem do gato de pelo branco de quando ele tinha 2 anos. Só que desta vez não vai funcionar." (DAVIS, 2004, p.109 -110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da dislexia por parte dos pais e professores faz com que por meio do conhecimento desse distúrbio, eles possam auxiliar as crianças encaminhando-as adequadamente, tanto as crianças que fazem parte de um quadro de risco, ou mesmo as crianças que já foram diagnosticadas como disléxicas por uma equipe multidisciplinar formada por Psicólogas, Fonoaudióloga e Psicopedagoga.

As pessoas disléxicas têm suas habilidades e talentos, por possuírem um pensamento em imagem, e muitos artistas foram reconhecidos pelo seu dom e por

sua genialidade. Antigamente não se falava em dislexia, mas atualmente existem muitos diagnósticos. Isso não significa que o problema aumentou, mas ocorreu à expansão da informação e muitos já são reconhecidos por aquilo que fazem de melhor.

Perante do exposto compete aos educadores algumas recomendações: em sala de aula, não há necessidade de trabalhar separadamente com as crianças que são disléxicas, mas podem e devem utilizar de recursos multissensoriais, estimulando principalmente o visual e o auditivo, facilitando na escola uma melhor comunicação, podendo assim trabalhar sua autoestima e suas ansiedades, favorecendo principalmente todas as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem.

A maior preocupação como especialista, é garantir a todas as crianças, inclusão na escola, alfabetização, garantindo que no futuro elas se tornem cidadãos produtivos, inseridos no mercado de trabalho, tornando-se pessoas bem sucedidas, sejam elas disléxicas ou não.

Por conseguinte a dislexia é uma perturbação especifica da aprendizagem com origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso

e fluente de palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na decodificação, as quais resultam, frequentemente, de um déficit no componente fonológico da linguagem, sendo necessário conhecer as dificuldades do processo de aprendizagem da leitura, promovendo reflexões sobre o tema da dislexia e proporcionando conhecimentos que os professores devem possuir a respeito da dislexia dentro dos muros da sua escola.

REFERÊNCIAS:

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. ***Dislexia – Definição, Sinais e Avaliação***. Disponível em: <http:// www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html. Acesso em: 22 de Set. 2017, 10:30:05 <http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/ Acesso em: 28 de Set. 2017, 09:05:22

BAKHTIN, M. ***Estética da criação verbal***. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAUER, JAMES. ***Dislexia: ultrapassando as barreiras do preconceito.*** Tradução: NICO, Maria Ângela Nogueira. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo - 1997.

CAGLIARI, L. C. ***Alfabetização e linguística.*** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 1998

CIASCA. Silvya Maria. ***Diagnósticos dos Distúrbios de Aprendizagem em Crianças**: **Análise de uma prática interdisciplinar***. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa em pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo (USP), 1991.

DAVIS. Ronald D. ***O Dom da Dislexia***. Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B.; Editora Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 2004. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-a-respeito-da-dislexia. Acesso em: 28 de Set. 2017, 11:44:12

_____ com ELDON M. BRAUN. ***O Dom da Dislexia.*** Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B Editora Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 2004

ELLIS, A.W. ***Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LANHAEZ, Maria Eugênia, NICO, Maria Ângela, ***Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares.*** Editora Elsevier, Rio de Janeiro –

2002. Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em 15 de Set, 2017.

LASEVICIUS, Bruno. ***Institucional ABD – Associação Brasileira de Dislexia, "Documentário Dislexia"***. São Paulo, 2006. DVD (32 minutos).

LUCZYNSKI, Zeneida B. ***Panlexia: histórico do método***. Disponível em: <www.dislexia.com.br>, acesso em 01/10/2017.

MASSI, Gisele (2004).***A Dislexia em questão***. Plexus Editora: São Paulo.

MASSI, G. A. A**.** ***A outra face da dislexia.*** Curitiba, 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras)- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MASSINI-CAGIARI, G**.** ***O texto na alfabetização: coesão e coerência*****.** Campinas: Mercadodas Letras, 2001.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. ***Aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças.*** Disponível em: www.portaleducacao.com.br/ensinando/principal/conteudo. Acesso em: 4 de Set. 2017

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. ***O Papel do***

Fonoaudiólogo/Psicopedagogo e da escola na Dislexia. Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em: 07 de Set. 2017.

SERRANO, Graciete. ***Dislexia, uma nova abordagem terapêutica***. Disponível em <www.abd.org.br>, acesso em 10/09/2017.

SILVA, A. ***Alfabetização: a escrita espontânea***. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: http://www.dislexiadeleitura.com.br/portal.php Acesso em: 08 de Set. 2017.

VARELLA, Drauzio. ***Dislexia.*** Disponível em <**www.drauziovarella.com.br/entrevistas/dislexiaII6.asp**>. As máquinas ficam mais inteligentes e nós? Acesso em 30/09/2017.

VYGOTSKY, L.S. ***Pensamento e Linguagem.*** SP, Martins Fontes, 1992

A AVALIAÇÃO, A ESCOLA E A FAMÍLIA

Rafael de Souza Santos

A escola é a segunda coligação onde o indivíduo passa a fazer parte. Além da percepção que os pais têm da escola e da autoridade que exercem sobre os filhos, a avaliação se apresenta como fator muito importante na relação escola e família. A avaliação existente no cotidiano dos indivíduos, inclusive fora da escola, atinge a família e as semelhanças interpessoais em seu interior. Como resultado, a família se estrutura de acordo com os princípios que este importante instrumento impõe.

Além de partilhar os conhecimentos de acordo com a história construídas pela humanidade, os professores promovem atividades visando o coletivo, o exercício da cidadania e o incremento do espírito crítico.

A partir desse tempo, o jovem que pertencia a um pequeno grupo (familiar) passa a pertencer a uma grande comunidade (mundo público), cujos integrantes trazem consigo suas histórias de vida, seus valores e seus

costumes. Dessa interação entre os seus membros, surgem os conflitos, as angústias, perdas e ganhos, oportunizando o crescimento pessoal, quando bem trabalhados.

Os docentes desempenham um papel vital nesse aprendizado coletivo: atuam como intermediário, orientando, indicando caminhos, requerendo o diálogo, a conciliação, consentindo que os jovens aprendam a lidar com frustrações, vergonha, derrotas.

Embora o nosso impulso natural seja o de poupar nossos filhos desses sentimentos, devemos lembrar-nos que são intrínsecos à vida em sociedade e eles precisam experimentá-los, pois certamente essa experiência vai proporcionar o traquejo social necessário para a vida adulta e privá-los dessa vivência não é uma atitude sábia.

Assim, os pais devem ressaltar os professores como seus parceiros, aliados e nunca como adversários, pois tanto a família quanto a escola têm um objetivo comum: preparar os jovens para o convívio social, transformando-os em cidadãos autônomos e independentes.

Ao mesmo tempo em que a escola pode se responsabilizar pela concepção escolar dos alunos, os

pais podem cooperar na orientação de seus filhos. Escola e família deveriam se integrar atuando como suporte indispensável para o fortalecimento e a formação do indivíduo.

Não se pode ignorar ou desvincular a história de vida do aluno, de sua família e do meio em que vive. Ele traz de casa, da sociedade um olhar de mundo que não foi aprendido na escola e, às vezes, dependendo de qual seja ele, a escola hesita em aceitar. Porém, um fenômeno interessante ocorre no grupo de alunos.

Quando um limite foi discutido e decidido entre os alunos e o professor, ele pode ser cobrado em sala de aula e será aceito. Outro sintoma é a instalação de certos hábitos que vão sendo adquiridos pela convivência entre os alunos na classe.

Vários procedimento exprimidos pelas mães também levam a interrogar a respeito do controle familiar sobre a aprendizagem, existem mães que evidenciam grande desgosto quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram irrequietos quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que transferem todo o problema à criança e a distinguem como "inerte",

"lenta", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pela sua falha nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais ignoram como ocorre a aprendizagem e, portanto, precisam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, que muitas vezes, as desordens familiares estão associadas a essas manifestações e que as relações familiares são necessárias no alargamento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior captação desse processo, por parte dos profissionais, para que possam interferir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças demonstrando dificuldade de aprendizagem, não é aceitável transmitir aos pais as atividades específicas a serem alcançadas; outros fatores ligados à família, à escola ou pautados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é imprescindível ouvir os pais, considerar a situação e

procurar caminhos que facilitem o desenvolvimento integral da criança.

Alguns pais entregam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores esperando que a má atuação da criança seja originária apenas de si mesma, sem interrogar sua possível participação nessas alterações.

Esse marco é decidido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectivo, cognitiva e emocional. O que se admira na maioria dos casos é uma implicação desses aspectos.

Para a inclusão das possíveis mudanças no processo de aprendizagem é necessário considerar condições internas do organismo e às condições externas ao sujeito. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem alastrar-se de forma unificada para que o procedimento se realize (ROGERS, 1988).

Este trabalho refere-se ao papel da família no acréscimo da aprendizagem da criança quanto à feição psicológica, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos. As crianças que demonstram

dificuldades de aprendizagem, têm uma baixa auto-estima em função de seus fracassos e que essas aspirações podem estar juntas aos comportamentos de renúncia por determinadas atividades, tempo de prevenção diminuído, falta de centralização e outros.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO MÉTODO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, necessitam de direções que lhe dê equilíbrio e lhe permita ajudar seu filho.

Fatores como motivação, formas de entendimento, estresses existentes no lar, entusiasmam o desempenho da criança no método de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se restringidos quanto às orientações a serem dadas pela falta de informação aprofundada sobre os diversos aspectos familiares que podem fornecer um resultado mais desejável.

A acuidade da participação da família no método de aprendizagem é evidente e a necessidade de se explanar e instrumentalizar os pais quanto as suas probabilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é demonstrado ao exprimirem suas dúvidas, incertezas e falta de conhecimento em como fazê-lo.

Conforme Martins (2001), "esse problema gera nos pais anseios de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a ocasião". (p. 28).

Acredita-se que um programa de interferência familiar seja de essencial importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e empenho dos pais na direção educacional de seus filhos, são aspectos imprescindíveis de ajuda à criança.

Em um trabalho de direção a pais, de acordo com Polity (1998), é possível desenvolver a sensibilidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a chance de falar sobre seus sentimentos, esperanças, e

esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e táticas que facilitam o seu desenvolvimento.

Através dos conhecimentos e relações interpessoais, a família pode gerar o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode inventar situações no dia a dia que excitarão esses aspectos, desde que esteja acordada para isso. Além disso, o conhecimento da criança nas atividades tediosas do lar e a formação de tradições também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois instigam a organização interna e a aptidão para o 'fazer', de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel fundamental no incremento da criança, pois é dentro dela que se cumprem as aprendizagens básicas imprescindíveis para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, norma de valores, controle da impulsividade.

As características da criança também são produzidas pelos grupos sociais que frequentam e pelas características de cada um, como temperamento.

As crianças possuem uma disposição natural, natural que as direciona ao desenvolvimento de seu

potencial. Os pais devem ter noção desse processo para que não impeçam o crescimento espontâneo da criança.

Pela falta de abrangência da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, danificam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança.

O modo como os pais desenvolvem as possibilidades dos seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes a evolução pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

A técnica educativa (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) doméstica deve ser adequada para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o empenho e a ideia necessária para a apreensão do conhecimento.

O ajuste desse processo compreende o acolhimento às obrigações da criança quanto à presença dos pais dividindo suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adaptados,

possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização de seu hábito, conveniência constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A NECESSIDADE DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

A criança precisa de equilíbrio entre comportamentos disciplinares e diálogo, apreensão e carinho. Num método educativo os pais tomam como experiência a necessidade de um trabalho de auto-análise, de reestruturação de seus procedimentos, crenças, sentimentos e desejos.

Os pais precisam apropriar-se em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: imparciais, comportados, dignos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas experiências do dia a dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, sentimentos, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los completos, pois os pais têm muitos anseios e estão sujeitos a muitas

falhas; mas o que é necessário é tentar aproximar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas ocasiões. Através dos conflitos os pais aumentam a percepção de si mesmos e de seus filhos.

Essas situações instigam pais e filhos a abrigar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e emoção em relação às experiências diárias.

Por outro lado, aspectos essenciais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles recusar com firmeza e determinação os costumes que possam contestar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades educativas apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de centralização e desordem ocorrem e podem ser causadas pela falta de limites.

A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a exercer as determinações que lhes eram impostas pelo pai.

A geração conseqüente rebateu esse sistema educacional e agiu de maneira adversa, através da permissividade. Os jovens ficaram sem moldes de

procedimentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

A aprendizagem se dá de modo gradativo e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para desenvolverem suas responsabilidades. Na forma em que a criança vai instruindo-se a cuidar de si mesma, vai apurando a sensação gratificante da habilidade de enfrentar desafios. E cada realização é um exercício que servirá de base para uma nova prática. Assim, cumprindo suas vontades e obrigações, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a auto-confiança.

O relacionamento familiar também é essencial no processo educativo. A criança estará muito mais aberta às instruções dos pais, se os elementos da família se respeitar entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro.

É formidável a participação dos pais na vida dos filhos, num convívio, como cúmplices, repartindo emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são importantes para que o desenvolvimento da criança se realize. Portanto, a família precisa da ajuda dos profissionais na obtenção desses conhecimentos fundamentais e essenciais para que possa exercer seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de procedimentos mais adaptativos.

A FAMÍLIA DISTANTE DA ESCOLA

Não é difícil verificar no cotidiano a distância e os contratempos familiares, sobretudo, quando os pais, ao invés de participarem ativamente do processo educativo de seus filhos e ampararem as diretrizes que são propostas e estabelecidas na escola, fazem claramente o contrário.

Do mesmo modo, este imprevisto aparece quando o método da escola tem uma tendência mais larga frente à educação vinda do ambiente familiar. No primeiro caso, os pais desautorizam a educação escolar e, no segundo caso, a escola desautoriza a educação familiar.

Esta discordância é apenas um exemplo dentre outras ocorrências que provocam eventuais ou duradouros precipícios entre família e escola. Por isso, o educando fica equivocado em saber qual a citação que deve seguir e é justamente aqui que habita o “perigo”. No meio dessa desordem, desta falta de harmonia, quem educa as crianças e jovens? Quem lhes dá, em grande parte, respostas ou, ao menos sugestões, referências às suas dúvidas?

Em parte, este afastamento e falta de conversa deve-se à cobrança, cada vez maior, de que pais e mães estejam concentrados para dar conta das despesas do lar. Esta distância abriu espaço para outra forma de educação.

A concepção parece, cada vez mais, vir da informação. Isto porque os ambientes de comunicação como a televisão, internet e outras formas sedutoras que, a pretexto de entreter, informam e formam a imagem pública, ganham cada vez mais espaço e apego na vida das pessoas.

Eles acabam funcionando, em muitos casos, como um pretenso suplente da formação vinda da educação familiar e escolar.

Em vários ambientes familiares, a televisão funcionou (e às vezes ainda funciona) como a “babá” das crianças ou como seu divertimento.

Com isso, temos a todo o período a veiculação, ora mais ora menos explícita, de orientações, valores, ideias, práticas e estilos que pouco contribuem para o desenvolvimento saudável e integral da personalidade de nossas crianças e jovens. Além disso, tais meios adequam cada vez mais o egocentrismo e o não-enfrentamento entre as pessoas (tanto entre si e quanto em relação aos seus problemas) no ambiente familiar.

De acordo com Barroso (2007) é importante que a família tome certa postura para integrar-se de maneira positiva com a escola como:

Falem sempre bem da escola, sustentem costumes e disposições por ela tomadas e criem uma expectativa positiva em semelhança à vida escolar de seu filho; Na saída dele para a escola, abracem-no, desejem-lhe coisas

boas: que ele aprenda que faça amigos, que tenha um bom desempenho.

Na sua chegada, discorram com ele, perguntem-lhe como foi seu dia, o que aprendeu como estavam os colegas, professores e outras pessoas da sociedade escolar.

Procurem saber dos resultados dele; caso não estejam satisfatórios, não esperem ser chamados, antecipem-se: vão até o colégio, descubram as possíveis causas e atuem em parceria com os educadores para sanar o problema; criem o hábito de, ao conversarem com o filho sobre a escola, verificar o material dele cadernos, deveres, avaliações.

Ao final dos bimestres, se os boletins não chegam até vocês, procurem saber a causa do atraso na entrega desse documento. Aproveitem e valorize a honestidade na relação com os filhos, fator fundamental à vida deles.

Partindo desse ponto de vista, teríamos muito mais a dizer, mas certamente, todas as orientações convergiriam para um fato indiscutível: a família é à base de tudo. Se a família muda, muda à escola, muda a

comunidade, muda o município, muda o estado, muda o país.

É necessário investir no binômio escola-família, por meio do diálogo, da certeza, da transparência, de modo a alcançar a harmonia entre essas duas instituições, que são bases da educação que se aspire efetivamente integral.

Durante vários anos, o olhar sobre a semelhança família x escola teve apenas como preocupação lembrar essa interação não objetivando transformá-la em objeto de análise científica. Este olhar era decorrência da prática cotidiana de profissionais da educação, que tinham empatia com a idéia de notar a relação entre duas instituições educativas: família e escola.

Considerando a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, aborda a questão “Escola e Família”.

Os pais não estão seguindo a evolução da pedagogia. Não sabem das novas propostas de ensino. Ouvem falar de algumas notícias pelas revistas de

conhecimento ou pelos grandes jornais, mas não tem qualquer aprofundamento no contexto.

É como se fôssemos ao consultório de um médico e decidíssemos investigar seus diagnósticos com base em artigos lidos ou programas assistidos na televisão.

A educação moderna deve adequar, além da transmissão da herança cultural acumulado pela beneficência historicamente, o acordar da cidadania, de forma crítica e lógica, levando o estudante a interagir com o mundo contemporâneo.

Como se tem falado constantemente, a parceria entre a escola e a família é fundamental para que tenhamos êxito nessa nova aparência de educar. Assim sendo, com o intuito de promover uma participação mais funcional por parte dos pais e engajá-los, decisivo e positivamente, nesse objetivo que nos é comum, sugerimos, a seguir, algumas posturas importantes. (BARROSO, 2007).

Para Santos (2004), a educação, permite diversas tensões no interior de e entre seus diferentes âmbitos. Quando enfrentadas de modo bem-sucedido, estas

tensões podem fornecer valiosas informações para a reflexão e análise do fenômeno educativo.

Dois âmbitos educativos tensos, tanto no seu cerne quanto na sua relação um com o outro, são a família e a escola.

Enquanto empenho sócio-educativos formais, a família e a escola foram dois das principais atmosferas de formação ao longo da história, mesmo ponderando que outros empenhos sócio-educativos também tiveram um papel muito intenso como o Estado e a igreja. Atualmente, família e escola parecem perder o poder e o espaço que tiveram antigamente no sentido da concepção do indivíduo. Os “porquês” e as consequências deste fato não cabem nos modestos limites desta reflexão.

Ainda em ajuste com o mesmo autor, uma das crises a que nos referimos acima advém do fato de que escola e família, além de terem seus relativos papéis diminuídos, parecem cada vez mais ausentes e desfavoráveis no processo educativo das crianças e adolescentes.

A família, durante muito tempo, nem foi objeto de estudos, no entanto é na instituição familiar que

vivenciamos a primeira forma de amor com que se tem contato na vida. É nela que nos humanizamos. Se valorizarmos esse relacionamento e esse sentimento, vamos transmiti-los aos nossos filhos.

No entanto, a instituição família tem recebido pouco investimento das pessoas, até pela falta de sentido que a reveste nos dias de hoje, em que o consumismo reina soberano e até as leis ajudam na sua fragmentação. A instituição social mais tem colaborado na extinção do que na promoção da família.

Até os anos 1960, casar, criar filhos era um projeto de vida; agora, tal projeto ficou relegado a um plano secundário e, praticamente, perdeu o sentido, como perderam o sentido os valores a longo prazo. A humanidade como um todo está perdendo o sentido propriamente humano da afetividade e compromisso com o conjunto para a individualidade, o consumismo, a solidão.

Numa breve retrospectiva histórica, vemos que, nos anos 1960, a política autoritária, não apenas do Brasil, mas de muitas partes do mundo, fez com que os jovens se revoltassem contra todo poder instituído, inclusive o

patriarcal. Queriam quebrar barreiras e a família foi a primeira delas, a mais acessível naquele momento de amor livre, de “revolução branca” contra as amarras institucionais.

REFERÊNCIAS

ASSOUN, Paul. Freud e Nietzsche: **Semelhanças e Dessemelhanças.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida.** 34ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREUD, Sigmund. **Resumo das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo: Atheneu, 1999.

GARCIA, L. Roza. **Freud e o Inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

GRUNSPUN, H. **Autoridade dos pais e educação da liberdade.** São Paulo: Almed, 1985.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, J. **Os Escritos Técnicos de Freud.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p.172.

MARTURANO, E. M. **Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola.** In: Psicologia: teoria e pesquisa, v. 15, n.2, p. 135-142, mai-ago./1999.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa.** São Paulo: Loyola, 1994.

MILLOT, C. **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2ª. ed.** São Paulo: Scipione, 1995.

RACY, Andréa; VIEIRA, Patrícia. **As dificuldades de aprendizagem na escola.** Disponível em: <http://www.abpp.com.br>. Acesso em 24/03/2015.

ROGERS, C. **O tratamento clínico da criança-problema.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

TIBA, Içami. **Disciplina na medida certa.** São Paulo: Gente, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Julia Ludugério de Oliveira

Resumo

Este presente trabalho tem como finalidade refletir as contribuições do uso da música no processo de alfabetização das crianças dentro da escola.

A música possui um papel facilitador no uso da linguagem oral e da escrita, está sempre ativa no cotidiano infantil, muitas vezes introduzido com cantigas de roda.

A utilização da música favorece ao aprendizado e no desenvolvimento do ser social, sendo assim, abordaremos essa ferramenta questionando a ação pedagógica nela envolvida.

Palavra chave: música, alfabetização, letramento, pedagógica, criança.

Summary

This present article is intended to reflect the contributions of using music in the process of literacy of children in schools. Music has a facilitating role in use of oral and written language and is always active in chilndren's daily life, most times inserted as wheel songs.
The use of music favors the learning process and social development, therefore, we will address this tool questioning the pedagogical action involved in it.

Keywords: Music, literary, pedagogical, children.

Introdução

A música está inserida na sociedade por muitos anos e é um elemento fundamental de possibilidades de conhecimento e desenvolvimento.
Antigamente a música era somente utilizada por meio de socialização edivertimento, vistas em festas.
Depois descobriu-se que ao índios utilizavam da música para rituais ecomo forma de expressão.
Ao longo da história, a música foi tomando repercussão, ganhando espaço e foi se desenvolvendo, organizando-

se por melodias, letras e ritmos.

A partir daí, foi buscando histórias a serem contadas e passou a fazerparte da sociedade de forma efetiva.

A música tornou-se um grande aliado ao ensino.

Alfabetizar e letrar são duas coisas diferentes, mas inseparáveis.

Soares (1998,p.47) “ O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornar-se, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

De acordo com a literatura, desde seu nascimento, a criança é estimulada através de diversas ferramentas para desenvolver hábitos de leiturae escrita.

O uso da música no processo de alfabetização e letramento é eficaz, pois trabalha com parlendas, cantigas de roda que são conhecidas e as crianças mostram um conhecimento prévio do tema.

A música e suas propriedades

Para Bréscia (2003,p.41) “ A investigação científica dos aspectos eprocessos psicológicos ligados à música é tão

antiga quando as origens da psicologia como ciência".

Desta forma, a música não deve ser tratada apenas como elemento de uso recreativo, há muitas propriedades a serem exploradas.

A música e suas propriedades complementam os estímulos que são necessários ao desenvolvimento das diferenças cognitivas do cérebro,diferentes sons, notas e timbres.

Promover atividades que envolvam a música relacionada aos conteúdos trabalhados, são capazes de proporcionar prazer, envolvimento e interesse efetivo das crianças.

Desenvolver atividades que envolvam a música pode servir de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuir com sua inclusão no espaço escolar.

A música trabalhada em grupo favorece a comunicação e a cooperação e individualmente favorece a sua expressão sendo valorizada e respeitada.

Segundo Weigel (1988,p.10) " A formação da música se dá por:

- Sons: São as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem

com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído;

- Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos;
- Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons:
- Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos

sons".

Ter conhecimento sobre as propriedades da música, é uma forma de o

educador poder elaborar atividades que estimulem as crianças e que façam que o aprendizado seja rico e significativo.

A música é capaz de transmitir uma herança cultural, ela também é criativa e auto-expressiva e permite a expressão dos sentimentos e pensamentos.

Romão (2007,p.92) "O professor deve procurar conhecer todos os tipos de músicas envolvidas no meio social dos alunos, bem como as representações utilizadas por eles, observando os objetivos da educação para a compreensão da cultura musical e buscando a encontrar

a ideia chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida".

Gainza (1988),procurou se aprofundar nos estudos e afirma que desenvolver atividades musicais nas escolas pode ter objetivos preventivos nosaspectos:

- Físico: ao oferecer atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;

- Psíquico: ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;

- Mental: ao propiciar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, da harmonia, organização e compreensão.

Atividades como cantar, fazer gestos, bater palmas e pés são experiências essenciais e importantes para as crianças por permite o desenvolvimento do senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes para o processo da aquisição da leitura e escrita.

Cantigas de roda e parlenda na sala de aula

A música cada vez mais tem sido considerada uma ferramenta de ação pedagógica, pois ela é usada para alfabetizar, ajuda na construção do conhecimento da criança e restada à cultura.

Para Romão (2007,p. 60) “ A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem da matemática, leitura e outras habilidades linguisticas nas crianças”.

O trabalho com música na sala de aula não visa a formação de músicos e sim fortalecer experiências, vivências e significados que poderão ser levados para o resto da vida da criança como algo positivo e transformador.

Segundo Máralém (1982,p.148) “ uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio- cultural de que provenha”.

Trabalhar com a música na alfabetização e no letramento

não quer dizer que ela seja apenas voltada para essa finalidade, mas utilizar de bom senso de usufruir como ferramenta pedagógica.

A música deve ser estudada em sala de aula como uma linguagem artística e não como uma matéria em si.

O gênero musical das cantigas de roda e parlendas possuem características próprias que tem diversas finalidades, seja para brincar com os amigos em casa ou trabalhar em sala de aula.

Os Pcn's (Brasil. 1998.p, 79) " Conhecendo e apreciando músicas de seu meio cultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais, e de gênero".

Trabalhar com cantigas de roda e parlendas, são fontes cheias de regionalismo, ludicidade e histórias e resgata o meio que a criança vive.

É correto afirmar que o primeiro contato que a criança tem é com a música, com diferentes ritmos, sons e rimas. Quando bem direcionadas, as cantigas de roda e as

parlendas apresentam-se como um rico recurso lúdico pedagógico pelo seu ritmo e pela sua forma.

Desenvolvem o aspecto psicossocial da criança, pois contém uma linguagem atraente e simples, assim a criança dará os primeiros passos para a comunicação verbal.

As rimas aproximam a criança da construção parafraseada e demonstram que a utilização de códigos lingüísticos comuns entre palavras é comum.

Com a repetição do esforço sonoro e rítmico, das onomatopéias, que são do gosto das crianças, acabam sendo memorizadas canções inteiras que, sem entender primeiramente o significado, o que importa nesse momento é a sonoridade e o ritmo dessas composições.

As cantigas de roda e as parlendas têm um papel fundamental no processo de construção de sua alfabetização, não só pela sua familiaridade, mas também permite a criança à conquista de linguagem verbal por meio da linguagem oral.

O professor, no trabalho com esses gêneros musicais, ajuda na construção do vínculo entre a criança e o saber popular, que muitas vezespode ter-se perdido.

Estabelecer um elo entre escrever e ler, codificar e decodificar, seja por meio de cantigas ou parlendas, permeiam o universo desse sujeito a favorecendo uma aprendizagem onde o sujeito tornar-se centro de seu processo de construção.

Daí a necessidade da contextualização, feita por meio da música, das parlendas ou da poesia.

O importante é que essa criança tenha capacidade de se corresponder com o mundo do qual está inserido.

Uma vez resgatado esses sentimentos, a mesma poderá vivenciar os conteúdos de maneira alegre, divertido ou até emocionada.

A música e suas múltiplas funções

Todos nós sabemos que a música tem grande importância na sala de aula e mostra-se eficaz para o desenvolvimento de aprendizagens nas séries iniciais.

Ao utilizar a música no ambiente escolar, se torna uma grande ferramenta no processo de leitura e escrita,colaborando com o aprendizado de forma prazerosa.

Através dessa arte conseguimos que os alunos obtenham um desenvolvimento artístico e no sentido de experiência humana, pois ajuda a desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção.

Porém de nada adianta se o educador não está pronto para trabalhar com a música em sala.

De acordo com Barreto (2004, p.1) " a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, lingüístico e psicomotor da criança".

O trabalho com a música facilita o processo de aprendizagem, tornando a escola um local mais divertido e alegre.

A música contribui na alfabetização e no letramento de forma positiva, auxiliando na construção do conhecimento significativo para a criança.

De acordo com a LDBN nº 9394 (Brasil,1996) é obrigatório a utilização da música tanto nas escolas particulares quanto nas públicas.

As crianças que possuem contato com a música amadurece algumas capacidades de socialização,

experimentação de regras e dos papéis sociais.

O ensino da música auxilia os alunos a interagir, conhecer e vivenciar diversos estilos musicais, ampliando seu conhecimento.

A criança pequena tem contato com diversos sons, desde bater palmas, os toques nos brinquedos. Esses movimentos vão se repetindo se transformando conforme os sons do ambiente e sensações.

A escola por sua vez, cada vez mais tem utilizado da música como um eixo que norteia o processo de alfabetização. Ela serve como instrumento motivador e ativa diversas áreas do cérebro, aumentando a concentração e a criatividade.

Para Soares (2001, p.19) “ A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, fazendo o uso de seus conhecimentos prévio sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre a correspondência entre o oral e a escrita”.

É possível observar que antes da aquisição da linguagem, a criança interpreta o comportamento de outros e responde a eles. O fato de responderem

através de gestos, ações ou sons aquilo que a família e osprofessores lhe propõem, permite supor que estão formando com base em representações e esquemas mentais que têm a forma de estrutura de eixos.

Essas estruturas desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico.

As crianças que recebem estímulos, aprendem a escrever mais rápido jáque são estimuladas.

A presença da música no ambiente escolar faz com que as crianças iniciem a musicalização de forma intuitiva.

Gainza (1988) diz que nas aulas de música, a criança tem diversas oportunidades de se expressar livremente e aprende dentro de uma liberdade criadora.

A criança que é estimulada pela criatividade raciocina melhor e cria um meio de resolver suas próprias dificuldades e conflitos.

A criança que convive com a música exercita naturalmente seu corpo, muitas crianças reproduzem e imitam adultos nas falas, manias e gestos.

Segundo (LIRA.1997p.13) Quando a criança brinca, ela

corresponde as necessidades vitais, dando vazão a impulsos que permitem desenvolver-se como um ser pleno em sua existência".

Para Lira (1997.p.11) " Em todas as culturas as crianças brincam com a música através de jogos e brincadeiras que são transmitidas de uma geração para outra".

O brincar está inserido no cotidiano da criança e é um direito, gera possibilidades para que elas exercitem a imaginação.

Segundo Vygotsky (1979,p.131) " É a imaginação em ação ou brincar é que permite a criança ir além da percepção afetivo-motora para criar a representação do mundo.

E para Piaget (1978,p.84) "Precisa-se cuidar de não impor uma adaptação das crianças ao mundo dos adultos com punições e castigos".

Os adultos precisam possibilitar o equilíbrio entre a imitação e a transformação real pela brincadeira cantada, construindo a inteligência.

A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral da criança e como um instrumento que gera mudanças.

É também base para a construção de autonomia e faz com que acriança conquiste o sentimento de cidadania.

Alfabetização e letramento

A alfabetização é vista como um processo de aprendizagem que consiste em ler e escrever, basicamente apoiada no contexto de decodificar letras e codificar.

Segundo Kleiman (2005, p.98) " A alfabetização é uma prática, E assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso); diversos tipos de participantes (alunos e professores) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula".

Trata-se de uma prática que cabe a escola desenvolver junto aos alunos, de forma que se apropriem do código ensinado.

Para que isso ocorra, a alfabetização associa-se à prática voltada para ouso da linguagem, promovendo um ensino pautado na contextualização dos conteúdos.

O letramento faz parte da alfabetização, não é uma habilidade ou método, mas essa prática surgiu para colaborar com o processo na alfabetização e seu desenvolvimento.

O letramento foi o melhor meio de aperfeiçoar relações entre sala de aula e sociedade no processo de leitura e da escrita.

Segundo Moraes e Pinheiro(2012.p,32) “Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados, e os conceitos espaciais, temporais,culturais e políticos”.

Para a autora, a escola é responsável pela difusão do letramento.

A alfabetização e letramento, nos tempos atuais, acontecem de forma associada, pois é possível analisar aspectos positivos de cada método e utilizar na prática docente, ou seja, tudo que colabora com o processo de leitura e escrita, é válido.

A alfabetização envolve o contato com as letras, frases, palavras estudo de fonema e memorização dos mesmos e o letramento é tomado na perspectiva da valorização

da escrita, nos elementos da escrita e leitura que faz parte da vida do aluno.

A música é um gênero textual que contribui com o processo de alfabetização e letramento, pois quando inserida em sala de aula, desperta curiosidade e interesse.

No primeiro ano do ensino fundamental a alfabetização torna-se atraente pelas novas aprendizagens, a música trabalhada nesse processo pode despertar o interesse pelo conhecimento adquirido.

O ato de dançar, cantar e ler uma letra de música, é a coerência que faz junção com a prática de ler e escrever com a presença do contexto cultural do sujeito de forma dinamizadora, participativa, interativa, ou seja, uma forma voltada para a criança que está aprendendo e dialogando com o fonema e o grafema.

A estimulação do desenvolvimento estético, afetivo, cognitivo, musical específico e sensorial, realizado através da música é essencial como também contribui na alfabetização e letramento.

Para Moraes e Pinheiro (2012, p.19) “ Uma das artes

usadas para chamar a atenção da sociedade foi a música, as letras e canções podem revelar traços de evolução da língua, o que pode ser considerado então como um então como um dos primeiros instrumentos pedagógicos do homem ao transmitir seus ritos e heranças culturais às novas gerações".

Assim, a importância da música desde os primórdios da humanidade, com base na sociabilização, concentração e no processo de aprendizagem, ou seja, na alfabetização e letramento a música tem função significativa.

No letramento e na alfabetização é importante educar com a música para que a criança tenha capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da língua oral, transmitindo experiência das convivências adquiridas e repassadas novamente pelos professores.

Para Martins (1985,p.57) " Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva de linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada".

A prática da utilização da música como complemento

na educação é uma forma de agilizar e dinamizar o desenvolvimento dos anos iniciais que se inicia com a alfabetização.

Os meios utilizados no uso da música vão desde canções pequenas, para focar a atenção dos alunos, até o trabalho com diversos conteúdos que envolvem a sociedade.

A música é uma expressão de uma cultura ou de um país, possibilita a transmissão de uma forma entre agir e pensar.

Para Brito (2003,p. 104) " É difícil alguém que não se relacione com a música. Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece cola e quenão sai de nossa cabeça e não resistimos, a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente".

Algumas canções podem ser usadas como forma de alfabetização, como por exemplo, uma atividade com a letra da música "Pato Pateta" do compositor Toquinho, pode ser trabalhado a introdução da letra P, dando início no processo de alfabetização.

Para Penna (2012.p,69) " A área de educação musical

tem no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica, com um aumento dos estudos acerca da prática nas escolas, seja para conhecer, seja para propor alternativas para seu contexto educativo".

Os sons que aparecem nas canções também são capazes de contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, da integração social, da memória, da percepção, da noção de tempo e espaço, da expressão corporal, gráfica e oral, além de contribuir no desenvolvimento dos sentidos.

A música também contribui para a promoção do convívio social e contribui para a estimulação do desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

Pudemos observar neste estudo que a música influencia e cria novas estimulações quando trabalhada de forma significativa dentro da sala de aula, passando assim a desenvolver diversas áreas do conhecimento no

processo de eniso-aprendizagem em crianças de séries iniciais.

De acordo com essa perspectiva, é necessário que a música, além de suas propriedade que estão instrinsecas a todo gênero musical, seja concebida e trabalhada em uma mescla de expressão de sentimentos, valores, ideias, facilitando a comunicação como indivíduo com o meio que vive e consigomesmo.

Para alcançar os diferentes aspectos do ser humano na questão do desenvolvimento tanto físico, social, mental e emocional, pode ser considerada a música como um agente facilitador no processo de construção de si e de outro.

Incluir a música no cotidiano escolar trará benefícios tanto para alunos quanto professores. A partir do momento que o educador encontra na música uma forma de ação pedagógica, os alunos sentirão muito mais motivados, sendo alvos de uma construção de conhecimento mais prazerosa e lúdica.

Podemos afirmar que a música vai além de uma grande ferramenta educacional, é uma das formais mais significativas e importantes da expressão humana.

Como a música faz parte da história, desde antes do nascimento, é importante que ela seja incorporada no contexto escolar do aluno, uma vez quesempre fez parte da história de cada sujeito.

Através de diversas músicas, o homem construiu seu elo entre comunicação verbal, oral linguagem corporal e musical.

O trabalho com a música além de ajudar no processo de alfabetização e letramento também propicia ao desenvolvimento de criatividade, concentração, memória, socialização e promove vínculos.

Para Barreto (2000,p.42) " É necessária a sensibilização dos educadores para a conscientização quando às possibilidades de a música favorecer o bem estar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ao trabalhar, ao trabalhar diretamente com o corpo, a mente e as emoções".

É imprescindível que a música seja um instrumento para nova concepção de leitura de mundo e alfabetização, uma vez que ela está inserida em todo contexto social.

Conclui então que a música na educação auxilia desde a

socialização às habilidades lingüísticas e lógicas-matemáticas e que estimular a memória, sentimentos e inteligência favorece a construção de um cidadão mais consciente de si conseguindo assim ser mais participativo e crítico.

Este trabalho buscou entender o aspecto que o ensino favoráveis que o ensino de música pode proporcionar para as crianças em séries iniciais, bem

como verificar o aprendizado e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

É com base no dia a dia com a música em sala de aula, com atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar como trabalho e o desenvolvimento da criança.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Sidney de Jesus**.** **Psicomotricidade**:

educação e reeducação. 2 ed. Blumenau: Acadêmica,2000.

BRITO, Teca. Alencar de. Música na educação infantil: propostas para aformação integral da criança. 3. Ed. São Paulo. Petrópolis,2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno, **Educação Musical:** Basespsicológicas e ação preventiva. São Paulo. Átomo, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de**. Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

KLEIMAN; Ângela. Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e escrever. São Paulo: Cefiel- IEL-Unicamp,2005.

LIRA, M. Brincadeiras e jogos. Rio de janeiro,1993. Universidade. Rio deJaneiro, 1997

MÁRSICO, Leda Osório: **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MORAIS, Francieli Pagani: PINHEIRO, Giovani Gonçalves . Música como instrumento de intermediação de ensino e aprendizagem. 2012

PENNA, Maura. Música e seu ensino 2.ed.Porto Alegre. Sulina, 2012.

PIAGET, J.A. Epistelomogia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia E.A. Di Pietro. São Paulo:Abril Cultural, 1978.

ROMÃO, José E; TEIXEIRA. Estevão C. **Educação musical: o legado de Paulo Freire e a aprendizagem da música**: Caderno de Pós Graduação – Educação: São Paulo,2007. Volume 9.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: Um tema em três gêneros** Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY. L.S.Pensamento e linguagem. Ed. Antídoto, 1979.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música:** Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-escola. Porto Alegre: Kuarup,1998.

RESGATANDO OS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Yolanda Ferreira Maza

Como demonstra Huizinga (2001), o jogo foi uma das ocorrências mais antiga dentro das culturas na história da humanidade. E ele salienta ainda, que entre os animais as brincadeiras também existem tal como existem entre os homens.

Huizinga define jogo como:

> Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana. (HUIZINGA, 2001, p.5)

Conforme Huizinga (2001), o jogo para a criança é uma simples recreação. Diferente do adulto que joga e afasta-se da realidade, enquanto a criança ao brincar ou jogar avança para novas etapas de domínio do mundo que está ao seu redor.

Jogos e brincadeiras tradicionais

Os jogos e as brincadeiras infantis populares propiciam o desenvolvimento da imaginação, o espírito de colaboração, a socialização e ajudam a criança a compreender melhor o mundo.

Atualmente, devido ao progresso e às mudanças dele decorrentes, as brincadeiras e jogos infantis populares estão sendo substituídos pela televisão, pelos jogos eletrônicos e pelo computador.

A evolução urbana também tem contribuído para a extinção dessas atividades. O fato de trocar a moradia em casas por prédios de apartamentos e o processo de insegurança generalizada no País, estão fazendo com que as calçadas deixem de ser um local de divertimento infantil.

Há algum tempo, era muito comum nas cidades, principalmente nos pequenos municípios do interior, as crianças brincarem e jogarem na frente das suas casas, nas calçadas ou em praças e ruas tranquilas.

Segundo Barreto (1987), existe uma grande quantidade de jogos e brincadeiras populares conhecidas, que fizeram e ainda fazem a alegria de muitas crianças brasileiras: queimado, barra- bandeira, cabo-de-guerra, bola de gude, esconde-esconde, boca-de-forno, tá pronto seu lobo? academia ou amarelinha, passarás, rica e pobre, esconde a peia, adedonha ou stop, quebra-panela, o coelho sai, sobra um, concentração.

Para Barreto (1987), hoje ainda se vê com mais frequência as “peladas” de futebol, jogadas nas ruas mais tranquilas, de pouco movimento, em terrenos baldios, nas areias das praias, gramados de jardins públicos e até em algumas praças.

Qualquer espaço público vazio e uma bola servem para a prática da pelada, também chamada de “racha”. É um jogo informal, sem normas muito rígidas, onde não se respeitam as regras do futebol. Vale tudo, menos colocar a mão na bola. Normalmente, não há goleiros. Nesse caso, as balizas são bem estreitas para dificultar o gol.

Segundo Barreto (1987), o jogo de amarelinha, por exemplo, pode participar qualquer número de crianças. Risca-se no chão, com carvão, giz, ou se for na areia, com um pedaço de pau ou telha, uma figura que parece um boneco com uma perna só, de braços abertos, ou um avião, como também é conhecido em algumas partes do Brasil. As quadras da academia terminam com o céu (um círculo). São mais sete casas numeradas. A criança que gritar antes a palavra PRIMEIRA inicia o jogo e a ordem de quem vai jogar vai sendo gritada pelas outras crianças, sucessivamente. A brincadeira consiste em jogar uma pedra na primeira casa e ir pulando com um pé só e com as mãos na cintura todo o desenho, indo e voltando evitando-se pisar na casa onde está a pedra e pegando-a na volta. Joga-se a pedra na segunda casa e assim sucessivamente até o céu (círculo). A pedra jogada tem

que parar dentro do espaço delimitado de cada quadra ou casa. Ganha o jogo quem conseguir chegar ao céu, sem errar, ou seja, colocando a pedra no local correto, em todas as casas, fazendo todo o trajeto sem colocar os dois pés ou pisar na linha do desenho. Pode-se também fazer todo o trajeto sem jogar a pedra, levando-a em cima do peito de um dos pés ou de uma das mãos, sem deixá-la cair. Quem errar espera a próxima jogada e recomeça de onde parou. Há ainda uma outra etapa, onde se joga a pedra de costas e se acertar uma casa, passa a ser seu proprietário. Ali, nenhum dos adversários poderá mais pisar. Ganha quem tiver o maior número de “casas próprias”.

Para Barreto (1987), a ciranda, é a dança mais famosa do Brasil, foi trazida de Portugal como dança adulta, mas logo sofreu transformações e passou a alegrar as brincadeiras infantis. É bastante utilizada ainda hoje em escolas, parques e espaços que prezam as brincadeiras antigas, passando-as às novas gerações, mostrando sua importância folclórica e cultural.

A conhecida queimada, de acordo com Barreto (1987), os participantes são divididos em dois grupos de crianças. Delimita-se o campo da batalha com a mesma distância para cada lado, traçando-se uma linha no centro chamada de fronteira. O jogo consiste em que cada criança de uma equipe atinja com a bola, jogada com as mãos da linha de fronteira, outra criança da equipe

adversária. Quem não conseguir segurar a bola e for atingido por ela será “queimado”. A criança que conseguir segurar a bola a atira, imediatamente, tentando atingir alguém do outro grupo. Vence o jogo o grupo que conseguir “queimar” ou matar todos os adversários ou o que tiver o menor número de crianças “queimadas”.

Para o mesmo autor, no cabo de guerra, os participantes são divididos em dois grupos, com o mesmo número de crianças. Cada grupo segura um lado de uma corda, estabelecendo-se uma divisão na sua metade, de forma a permitir que cada grupo fique com o mesmo tamanho de corda. É dado o sinal do início do jogo e cada grupo começa a puxar a corda para o seu lado. O vencedor é aquele que durante o tempo estipulado (um ou dois minutos) conseguir puxar mais a corda para o seu lado.

A brincadeira de esconde-esconde, também conhecida em Pernambuco, segundo Barreto (1987), como “31 alerta”. Uma criança é escolhida para contar até 31 com os olhos fechados em um determinado local chamado de “manja”, enquanto as outras se escondem. Após a contagem, ela tenta encontrar cada criança escondida e ao avistá-la tem que dizer “batida fulano ou fulana”, tocando na “manja”. Se alguma das crianças que se esconderam conseguir chegar na “manja” sem ser vista por aquela que está procurando, fala alto “batida, salve todos” e quem está procurando começa novamente

a contar. Entretanto, se todos forem pegos, escolhe-se outra criança para contar e começa-se todo o processo outra vez.

Uma outra brincadeira muito conhecida na referência do mesmo autor entre as mais tradicionais é a roba-bandeira, onde os participantes são divididos em dois grupos com o mesmo número de crianças. Delimita-se o campo e, em cada lado, nas duas extremidades, é colocada uma bandeira (ou um galho de árvore). O jogo consiste em cada grupo tentar roubar a bandeira do outro grupo, sem ser tocado por qualquer jogador adversário. Quem não consegue, fica preso no local onde foi pego e parado como uma estátua, até conseguir que um companheiro de equipe o salve tocando-o. Vence o grupo que tiver menos participantes presos ou quem pegar primeiro a bandeira, independentemente do número de crianças “presas”.

Na boca-de-forno, escolhe-se uma criança para ser o comandante ou o Mestre, que solicita ao resto dos participantes o cumprimento de uma missão. A brincadeira começa com o Mestre gritando: - Boca-de-forno! Todos respondem: Forno! - Tirando bolo! Todos respondem: Bolo! - O Senhor Rei mandou dizer que... e indica uma porção de idas e vindas a diversos locais, na busca de galhos de plantas, flores, vários objetos ou qualquer tipo de tarefa a ser cumprida. As crianças disparam todas e se movimentam para cumprir a missão.

A brincadeira é parecida com uma gincana, mas sem um ganhador.

Na brincadeira, “Está pronto seu lobo”, uma criança é escolhida para ser o lobo e se esconde. As demais dão as mãos e vão caminhando e cantando: - Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto seu lobo? E o lobo responde durante muito tempo que está ocupado, fazendo uma tarefa de cada vez: tomando banho, vestindo a roupa, calçando os sapatos, penteando o cabelo e o que mais resolver inventar. A brincadeira continua até que o lobo fica pronto e, sem qualquer aviso, sai do esconderijo e corre atrás das outras crianças, tentando pegar os participantes desprevenidos. A primeira criança que for pega, será o lobo na próxima vez.

De acordo com Barreto (1987), a passarás é uma brincadeira que sem que o grupo de crianças participantes da brincadeira saiba, duas crianças escolhem aleatoriamente dois nomes – podem ser de frutas, flores, animais, etc. – e cada uma guarda o nome escolhido. Posicionam-se em pé, uma de frente para a outra e, de mãos dadas, formam um arco. O grupo de participantes forma uma fila que deverá ser encabeçada por uma criança maior ou mais esperta que representará a mãe de todas elas. Esta criança puxará a fila e passará por baixo do arco, cantando: - Passarás, passarás, algum deles há de ficar. Se não for o da frente, deve ser o de detrás. A última criança da fila fica “presa” entre os braços

do “arco” e deve responder à pergunta: - Você prefere uva ou maçã? (por exemplo). A opção escolhida levará a criança a ficar atrás daquela que guardara aquele nome. A brincadeira mantém esta sequência até o último participante ficar “preso” e escolher a fruta. Ganha a criança que tiver maior número de participantes na sua fila.

Segundo Barreto (1987), uma outra brincadeira muito atraente para as crianças é a esconde a peia, onde uma das crianças esconde qualquer objeto, enquanto as outras fecham os olhos para não ver onde foi colocado. Depois, todas passam a procurar o objeto. Para conseguir pistas, vão perguntando a quem escondeu: Tô quente ou tô frio? Se estiver próximo ao esconderijo a resposta será, Tá quente! Se estiver distante, Tá frio! Quem escondeu também segue dando dicas tipo, Tá esquentando ou Tá esfriando de acordo com a proximidade ou distância do objeto escondido. Quando alguém chega muito perto do objeto escondido, quem escondeu grita tá pegando fogo! E se estiver muito longe – Tá gelado! A criança que achar o objeto escondido será a próxima e escondê-lo.

Para as crianças maiores, o stop, pode ter qualquer número de participantes. Precisa-se apenas de papel caneta ou lápis. Faz-se uma lista ou quadro com 11 colunas e acima de cada uma coloca-se um dos seguintes itens: nome de pessoa, lugar, animal, cor, marca de carro, artista, fruta, verdura, flor, objeto, filme. Sorteia-se uma

letra e marca-se um tempo máximo (dois ou três minutos). Cada participante terá que preencher todos os itens com palavras iniciadas pela letra sorteada. Exemplo: se a letra sorteada for A: Quem preencher todos os itens primeiro, mesmo sem utilizar todo o tempo predeterminado, grita “Stop” e a rodada acaba. Ninguém pode escrever mais nada. Faz-se então a contagem dos itens preenchidos por cada participante. Cada item preenchido vale 10 pontos. Se mais de um participante tiver colocado a mesma palavra para um determinado item, em vez de 10 só terá 5 pontos cada um. Ganha o jogo quem obtiver maior número de pontos.

Na cabra-cega, de acordo com Barreto (1987), escolhe-se uma das crianças para ser a cabra-cega. Coloca-se uma venda nos seus olhos, alguém faz com que ela dê vários giros e pede-se que ela tente tocar ou segurar alguma das outras crianças participantes. Quem ela conseguir tocar ou segurar primeiro, será a próxima cabra-cega. A norma tem que ser combinada antes, se é só tocar ou tem que agarrar. A brincadeira deve ser realizada em um espaço pequeno e livre, com poucos obstáculos para que não haja acidentes e machucados.

No quebra-panela, é uma brincadeira muito conhecida no Nordeste em festas de aniversários segundo Barreto (1987). Pendura-se em um local mais alto, com uma corda ou um fio, uma panela de barro cheia de bombons, “chicletes”, chocolates e outras guloseimas.

Coloca-se uma venda nos olhos de uma das crianças, faz-se com que ela gire algumas vezes e com um bastão ou pedaço de pau na mão, ela deve tentar quebrar a panela. Se não conseguir, escolhe-se outra criança, até que uma delas consiga quebrá-la e todos correm para pegar as guloseimas no chão. Atualmente, a brincadeira é realizada utilizando-se um balão de borracha que deverá ser furado. Há também a Piñata (palavra em espanhol que significa pote de doces), ainda não muito conhecida no Brasil. Possui várias formas, representando diferentes temas infantis (bonecos, animais, objetos) confeccionada com uma espécie de papelão ou papel maché. Dentro dela são colocadas as guloseimas.

Segundo Barreto (1987), o jogo de bola de gude é também muito conhecido entre os nossos avós. É um jogo muito antigo, conhecido desde as civilizações grega e romana. O nome "gude" tem origem na palavra "gode", do provençal, que significa "pedrinha redonda e lisa". Atualmente, a bola de gude é feita de vidro colorido. Há várias modalidades do jogo, porém a mais conhecida é o chamado triângulo. Risca-se um triângulo na terra e coloca-se uma bola de gude em cada vértice. Se houver mais de três participantes, as bolas são colocadas dentro ou nas linhas do triângulo. Para saber quem vai iniciar o jogo marca-se um risco no chão, a uma certa distância do triângulo. Posicionando-se perto do triângulo, cada participante joga uma bola procurando fazer com que ela pare o mais próximo da linha riscada no chão. O nível de

proximidade da bola define a ordem dos jogadores. O jogo começa com o primeiro participante jogando a bola para tentar acertar alguma das bolinhas posicionadas no triângulo. Se conseguir, fica com a bola atingida e continua jogando, até errar quando dará a vez ao segundo e assim por diante. Se a bola parar dentro do triângulo o jogador fica “preso” e só poderá participar da próxima rodada. Os participantes vão se revezando e tentando “matar” as bolinhas dos adversários, utilizando os dedos polegar e indicador para empurrar a bola de gude na areia, com o objetivo de atingir o maior número de bolas dos outros participantes. Ganha o jogo quem conseguir ficar com mais bolas.

Para os mais velhos, de acordo com Barreto (1987), a brincadeira de pobre e rica era muito conhecida onde um grupo de crianças de um lado, representando uma mãe pobre com filhos, e apenas uma menina de outro lado, representando a menina rica. A “mãe” pobre vai cantando na direção da “mãe” rica: Eu sou pobre, pobre, pobre de marré, marré, marré, eu sou pobre, pobre, pobre de marré decê. A “mãe” rica vem cantando: Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré, eu sou rica, rica, rica de marré decê. Quero uma de vossas filhas de marré, marré, marre. Quero uma de vossas filhas de marré decê. A “mãe” pobre diz: escolhei a qual quiser de marré, marré, marre, escolhei a qual quiser de marré decê. A rica diz: eu quero dona (nome da criança) de marré, marré, marre. Eu quero dona (nome da

criança) de marré decê. A pobre diz: que ofício* dás a ela de marré, marré, marre. Que ofício dás a ela de marré decê. A rica diz: dou ofício de costureira de marré, marré, marre. Dou ofício de costureira de marré decê. A mãe pobre pergunta à criança: - Você quer ser costureira? Se a resposta for positiva, a criança vai ficar com a “mãe” rica. Se a resposta for negativa, a criança fica com a mãe pobre. Ganha a mãe que ficar com mais crianças. *O ofício deve ser diversificado para conquistar as crianças.

Em outra brincadeira, a sobra um, várias crianças formam um círculo e uma fica em pé, fora do círculo. Cada criança escolhe o nome de uma fruta. Quem estiver dirigindo a brincadeira diz:- Eu fui comer uma salada de frutas na casa de fulana. Faltaram banana e abacaxi. As crianças que representam essas frutas vão trocar de lugar. A criança que ficou em pé deve tentar ficar no lugar de uma delas. Se conseguir, uma daquelas é que vai ficar em pé esperando a dirigente falar o nome de outras frutas e tentar pegar outro lugar. Num dado momento a dirigente da brincadeira diz: - Faltaram todas as frutas! Todas as crianças tentam trocar de lugar de uma vez só, e a que ficou em pé também. Como nesta brincadeira sempre sobra um, a criança que sobrou depois dessa grande troca, é a perdedora.

Em o coelho sai, um círculo formado por crianças de mãos dadas. Coloca-se uma no meio do círculo, que representa o coelho. O “coelho” deve fazer algumas

perguntas ou pedir alguma coisa ao grupo. O grupo responde às perguntas ou atende simbolicamente ao desejo do “coelho”. Por exemplo: O coelho pergunta: Que horas são? Todos respondem: São duas horas. O coelho diz: Eu quero tomar banho. Uma criança do círculo diz: Tome banho aqui, e simula um banho. Eu quero pentear meu pelo. Outra criança simula o pentear. Depois de muitas perguntas e pedidos, o coelho diz: Eu quero sair. Eu quero fugir. As crianças seguram bem as mãos e o coelho fica tentando. Quando consegue escapar, todas as crianças correm atrás do coelho e quem o alcançar vai se tornar o coelho da brincadeira.

A concentração, forma-se um círculo com o grupo de crianças. Cada criança escolhe o nome de uma cor. A pessoa que está dirigindo a brincadeira começa: Atenção, muita atenção, concentração, vai começar. Já começou! A dirigente olha para uma criança e ela deve dizer imediatamente a cor que ela escolheu anteriormente (por exemplo: vermelho). A dirigente olha para outra criança e, se ela estiver atenta, também dirá a cor que escolhera. A criança que estiver desatenta e não disser a cor que escolheu, sai da brincadeira. Ganha a criança ou as crianças que responderem rapidamente, a cor escolhida.

2 Jogos e brincadeiras atuais

Hoje em dia, os jogos e brincadeiras mudaram muito através dos avanços tecnológicos. Antigamente não existiam muitos brinquedos manufaturados e as crianças se divertiam com brincadeiras saudáveis que faziam bem à saúde, evitando que se tornassem sedentárias e obesas. Além de possuírem imaginação e criatividade, que era ideal no desenvolvimento físico, mental, intelectual e social, tinham a oportunidade de poder conviver com outras crianças, pois não tinham tanto acesso à tecnologia como temos hoje.

Se pararmos para refletir sobre o brincar do passado com o brincar dos dias atuais, percebemos que a cada dia, nossas crianças estão se tornando cada vez mais escravizadas, sedentárias e obesas, o que é negativo para a saúde, pois a tecnologia trouxe brinquedos que não exigem criatividade das crianças, pois elas já encontram tudo pronto, além disso, limita o movimento corporal que prejudica também no gasto calórico, podendo trazer várias doenças crônicas. E não tem nada mais divertido do que brincar com os amigos.

Ultimamente as nossas crianças estão sendo escravizadas com as tecnologias e com isso têm menos contatos com outras, brincam menos com os pais, passam horas e horas na frente do computador, televisão, jogos eletrônicos, ficam ocupadas em passar fases,

vencer obstáculos, disputar corridas alucinantes, tudo isso sem sair do lugar, ficando assim a cada dia, mais sedentárias e obesas. É raro encontrar uma turma de crianças se divertindo com as brincadeiras antigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões levantadas e analisadas conduziram este trabalho para o pensamento que hoje considera a criança como um ser complexo, inserido no ambiente social – e não apenas como um objeto de análise morfológica, psicológica ou, talvez, mais um caso clínico.

Viver e ensinar o respeito às diferenças, às peculiaridades de cada um; estimular as potencialidades que toda criança traz consigo: este é o papel do educador e até mesmo do especialista mais dedicado às especulações teóricas.

A escola é, por excelência, não apenas o local de recepção das diferenças humanas e sociais, perceptíveis em qualquer turma de alunos. Ela é também produtora de novas, e felizes, diferenças: a diferença do pensar, a diferença do sentir.

Na escola, há permanentes novos estranhamentos e novos reconhecimentos. E os jogos de regra, se não puderem contribuir para este processo, de nada servem.

Entende-se que educar é conduzir seres humanos numa viagem - numa boa viagem, repleta de crescimento e de satisfação.

Sem dúvida viajar sempre implica em partida - algo que uma criança, comumente, não tem plena consciência. Mas o professor sabe: ele vai conduzir essa criança para um mundo totalmente diferente, distinto da proteção dos pais. E neste lugar a criança vai encontrar o outro, aprender com o outro, jogar com o outro, viver com o outro. Com a ajuda do professor, vai-se tornar mais humano.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Enfim, desenvolve o indivíduo num todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ana Rosa. **O Jogo de Regra no Contexto Escolar**: uma análise na perspectiva construtivista. 1993. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1993.

AQUINO, Julio Groppa. **Do Cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

AMARAL, Jader Denicol. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O Jogo no Contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARRETO, Luiz Antonio. **Brincadeiras de rua:** um repertório ameaçado. Recife: Fundaj. Inpso. Centro de Estudos Folclóricos, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos**. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Cooperação, 2001.

CHATEAUX, Jean. **O jogo e a Criança**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1987.

COUTINHO, Nilton Ferreira. **Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física**. Porto Alegre**,** RS. Movimento.2007

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

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Introdução às Ciências da Cognição.** Florianópolis, SC: Insular. 2001.

FREIRE, João B. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1994.

HUIZINGA, J. **O Jogo como elemento da Cultura**. 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis***:* o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. SP: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. de jogo. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. São Paulo: Zahar, 1975.

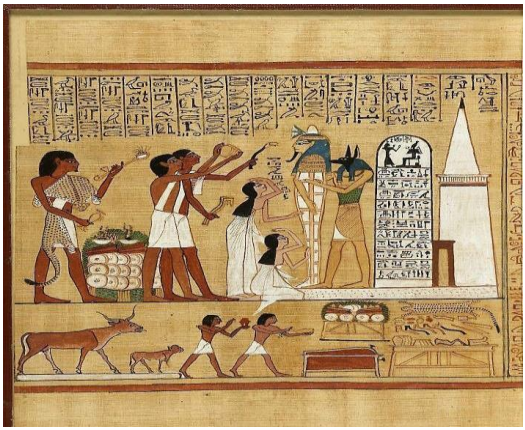
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

OS RITUAIS FÚNEBRES NA CULTURA EGÍPCIA

Alessandra Viotto Andrade

O RITUAL DE ABERTURA DA BOCA E APRESENTAÇÃO DE OFERENDAS

A intenção ao descrever as cerimônias e procedimentos funerários é demonstrar como estes, dentro de uma cultura que pode ser dita material funerária, ajudariam o morto a alcançar uma “nova vida”, no post-mortem, de forma segura e tranquila.



Cerimônia de Abertua da Boca (**Fonte:** www.britishmuseum.org)

Um dos ritos mais emblemáticos envolvendo a performance funerária é o ritual conhecido como “abertura da boca”. A partir dele a múmia estaria apta a se tornar o que Ciro Cardoso chama de “larva”, contendo uma vida em potencial e estaria pronta para receber as oferendas e manter a existência no além.

DE COMO ABRIR A BOCA DE OSÍRIS, O ESCRIBA ANI, TRIUNFANTE

> Possa o deus Ptá abrir minha boca, e o deus da minha cidade afrouxar as ataduras, as ataduras que estão sobre minha boca. Além disso, Tot, cheio e provido de sortilégios, chegar a afrouxar as faixas, as faixas de Set que me prendem a boca; e possa o deus Tem arremessa-las com força nos que gostariam de prender [-me] com elas, e fazê-los recuar. Seja minha boca aberta, seja minha boca descerrada por Shu com sua faca de ferro, com que ele abriu a boca dos deuses. Sou a deusa Sequet, e estou sentada sobre [meu] lugar no grande vento do céu. Sou a grande deusa

> Sah que habita entre as Almas de Anu (Heliópolis). Ora, quanto a cada encantamento e a todas as palavras que se podem proferir contra mim, resistam os deuses e a elas, e oponham-se a elas todos os componentes da companhia de deuses. (BUDGE, 1985 p. 208)[2]

Os rituais de purificação, unção e abertura da boca faziam parte de um contexto de cerimônias. Desde o ato da purificação, unção com óleos sagrados, libações e incensos, até o ritual de abertura da boca, o objetivo era de renovar a força (e poder) da múmia. Nas palavras de Chapot:

> No Reino Novo, era o sacerdote *Sem*, juntamente com o sacerdote leitor, os principais encarregados de todo ritual envolvendo a morte, sendo o ultimo incumbido de recitar encantamentos ao longo da cerimônia de abertura da boca. Por meio de um enxó – instrumento metálico o oficiante "abria" a múmia para que ela se tornasse apta a receber vitalidade e assim ficar animada (CHAPOT, 2007, pp. 155)

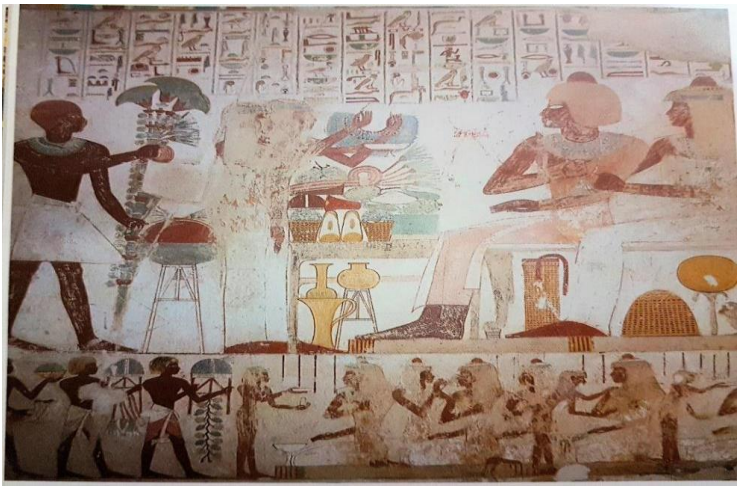
Este ritual mágico podia ser realizado tanto na múmia, como em uma estátua divina, sendo que o objetivo era de que o *ká* consumisse os alimentos ofertados, pois, acreditava-se que os defuntos assim como os deuses se sustentavam através das oferendas. Era incumbência do filho mais velho cuidar do enterro e de cerimônias de oferendas posteriores (VERHOEVEN, 2001, p. 482). Estas incluíam óleos, incenso, natrão, frutas, carnes, pães, água e eram depositadas próximas à chamada *falsa porta*, entendida como um lugar de passagem entre as dimensões do universo. “A lista deveria ser lida em voz alta, pois o poder criador da palavra ativava magicamente tudo aquilo que era pronunciado” (*Ibid.*, 2007. p. 158).

O banquete funerário e a apresentação das oferendas

Era costume, durante o Reino Novo, que após a conclusão dos procedimentos e enterrado os mortos,

serem realizadas refeições ou banquetes funerários. Estes banquetes rituais ajudariam o morto a desfrutar no além, de uma vida parecida com a que tinha no mundo dos vivos. Uma vez que o ataúde ou sarcófago houvesse baixado à câmara funerária, os servidores arrumavam no interior da tumba, as oferendas funerárias e o equipamento ritual; os sacerdotes procediam às rezas finais; e o poço que conduzia à câmara mortuária era entulhado e a tumba era fechada e selada. Fora dela, os membros da procissão funerária voltavam sua atenção para um banquete preparado para eles, enquanto se ocupavam da múmia (ROMANO, 1990, pp. 33-37).

A refeição consistia em carne, aves e vinho. Não mais elaborados, os participantes adornavam-se com colares de flores e depois do banquete, os pratos e taças eram deliberadamente quebrados e os cacos, juntamente com qualquer comida remanescente eram enterrados perto da entrada da tumba (ROMANO, 1990, pp. 33-37).



Cena do banquete no túmulo de Userhat. Tebas Ocidental (TT56). XVIII dinastia. (**Fonte:** KAMPP-SEYFRIED, 2001, p. 254).

Aos parentes cabia a responsabilidade de prover os alimentos que eram depositados na capela da tumba e que poderiam também serem representados na forma de imagens ou textos e ficavam dispostas sobre diversos suportes. Santos afirma acerca dos alimentos e itens já mencionados que todas as oferendas estavam relacionadas com o cotidiano com a

finalidade de sustentação do corpo, tal como fora em vida (SANTOS, 2012, p. 314).

Acerca das composições funerárias no Antigo Egito

O *Livro dos Mortos* ou *Livro para Sair à Luz* (*Reu nu pert em hru*) ou *Fórmulas para Voltar à Luz*, era uma coletânea de hinos, encantamentos, orações e fórmulas mágicas, copiados em rolos de papiros e colocados junto às múmias dos mortos, em seus túmulos. A composição recebeu a condição de *livro*, porém, o termo é deveras infeliz, uma vez que não se configure em um livro no sentido exato da palavra, mas sim um repertório variado de encantamentos derivados de composições funerárias anteriores (CARDOSO, 2011, p. 79). O objetivo dos textos era ajudar o morto em sua viagem de passagem para o outro mundo e alcançar de forma tranquila e segura a *nova vida* no além-morte.

> O próprio título “Livro dos Mortos" é insatisfatório, pois não descreve o conteúdo da massa de textos, litânias, hinos religiosos, etc., hoje mais conhecidos por esse nome e, não traduz por nenhum modo o antigo título egípcio REU NU PERT EM HRU – Capítulos do Sair à Luz. (BUDGE, 1993, p. 13

Embora tenha a sua maior divulgação no período entre 1580 a. C. e 1160.a.C., seu conteúdo abrange ideias anteriores, contidas nos Textos das Pirâmides e nos Textos dos Sarcófagos. Os Textos das Pirâmides eram compostos por inscrições e fórmulas mágicas, gravadas nas paredes dos corredores e câmaras mortuárias (funerárias), de reis pertencentes a V e VI dinastias, em Sakara. Nesse período a vida após a morte somente era acessível a estes reis.

Segundo Ursula Verhoeven, a partir do Reino Médio ocorreu uma espécie de democratização das crenças funerárias, na qual se observou também particulares fazendo uso de tais textos mortuários em seus enterramentos (VERHOEVEN, 2001, p. 483). Embora deixe de ser exclusividade do soberano, este

privilégio ainda fica limitado aos nobres, funcionários com altos cargos e uma pequena parcela da população, e a esta, desde que possuísse recursos para honrar os custos das despesas ritualísticas.

O período do Reino Médio, portanto, assinala uma modificação, tanto nos procedimentos nos locais das inscrições, bem como o surgimento de novos textos, ajustando-se àqueles que eram utilizados pelos reis, para permitir um acesso mais abrangente de indivíduos, porém, mantendo sempre a função primordial de ajudar o morto na sua caminhada para o além. Nobres e funcionários, passam a ter os seus textos escritos no interior dos sarcófagos de madeira, método esse, através dos quais tornaram-se conhecidos como Textos dos Sarcófagos (Ibid, 2001, 483).

A fase subsequente, conhecida na Egiptologia como Reino Novo, apresenta um período em que os textos funerários anteriores, como os Textos das Pirâmides, os Textos dos Sarcófagos e tantos outros novos, produzidos e escritos em rolos de papiro,

formam uma coletânea supramencionada que passou a ser conhecida na atualidade como o Livro dos Mortos.

Convém salientar que no Reino Novo, para o caso específico régio, foram criadas composições funerárias que passaram a decorar unicamente as tumbas reais. Conhecidos como Livro do Mundo Inferior e eram organizados em: Livro de Amduat, Livro dos Portais, Livro das Cavernas e Livro da Terra (SANTOS, 2012). Tais Livros do Mundo Inferior podem ser caracterizados por um predomínio da iconografia sobre os textos e, em termos de conteúdo, destinavam-se a mapear o trajeto noturno de Rá pelo Mundo Inferior, a identificação do deus solar com Osíris e a regeneração de ambas as divindades (CHAPOT, 2007, p. 165).

Tão importante quanto o processo de mumificação ou produção de uma literatura funerária sobre a morte, a construção de uma tumba para abrigar o corpo era decisiva para as concepções mortuárias dos antigos egípcios. Como foi dito, o renascimento na tumba era uma das possibilidades mais antigas, o que

gerava a necessidade de incluir tudo aquilo que o morto pudesse precisar na nova vida.

Ao longo dos períodos históricos, as tumbas régias e privadas no Egito antigo sofreram alterações significativas, quase todas associados ao elemento religioso, sobretudo o processo de solarização, o que inclui a iconografia e arquitetura.

Durante o período de Amenófis IV as tumbas de funcionários importantes foram construídas no lado oriental da cidade de Amarna, lado que o sol nascia, assim com a tumba real. (CHAPOT, 2007, p. 249). As cenas eram todas sobre o culto do deus Aton por parte da família do faraó, exibindo o que Cardoso chamou de cenas de “grande intimidade” inexistindo representações do Livro dos Mortos ou Livros do Mundo Inferior (CARDOSO, 2001, p.15)

Se no Reino Antigo as mastabas (edifício baixo de tijolos) e grandes pirâmides abrigaram os corpos dos reis, durante o Reino Novo surgiu uma nova forma de sepultamento, o das tumbas escavadas em rochas,

o chamado hipogeu, originando o Vale dos Reis na região ocidental de Tebas. A ideia é que a entrada do hipogeu fosse mantida em segredo para evitar os constantes roubos de tumba (CARDOSO, 1999, p. 119). Ciro Cardoso explica que na arquitetura funerária e apesar de serem encontradas variações regionais, o conceito básico da estrutura manteve-se por milênios, tanto para os reis, como para pessoas comuns (Ibid., 1999, p. 119).

A tumba era composta por um poço com passagem para a câmara funerária; uma superestrutura que por vezes possuía uma capela aberta ao público, para cerimônias e rituais; deposito e outros cômodos. A entrada do poço era lacrada após o funeral, impedindo assim, acesso à câmara funerária, onde se encontravam o sarcófago, mobiliário e pertences do morto (Ibid., 1999, p. 119).

Rev

Túmulo de Nefertari. Tebas Ocidental (KV66). XIX dinastia, reinado de Ramsés II, cerca de 125 a.C.

(**Fonte:** KAMPP-SEYFRIED, 2001, p. 245).

O local preferido para erigir as tumbas era o lado ocidental do Nilo, associado ao deus dos mortos Osíris. No Reino Novo temos o famoso Vale dos Reis, uma espécie de cemitério real onde até hoje são encontradas novas tumbas. O local foi a principal necrópole real por quase cinco séculos. Santos (2012, p. 78) afirma que após a escolha do solo a cerimônia de fundação era um dos momentos mais importantes da sua construção. No Reino Novo eram os Livros do Mundo Inferior que decoravam as tumbas dos faraós e mostravam o passeio do sol Rá pelas horas noturnas quando em um momento se encontrava com Osíris.

Os particulares também fizeram uso do hipogeu no Reino Novo. Destacamos aqui as tumbas construídas em Deir el Medina por artesãos especializados por sua beleza e conservação. As tumbas tem forte associação com o sol a apresentam cenas de adoração e oferendas funerárias.

Dentro das tumbas a oeste existia uma estrutura chamada de “falsa porta” pois imitava uma porta de pedra ou madeira onde eram depositadas as oferendas. Os egípcios acreditavam ser um local especial para comunicação com os mortos no além (CARDOSO, 1999, p. 126). Por esse motivo, a falsa porta era um dos locais mais importantes de culto dentro da tumba e ficava perto do poço, reforçando a ideia de lugar de transição. Caso faltassem as oferendas, as imagens ali retratadas correspondentes às oferendas reais tinha um efeito real de alimentar e manter o morto no seu pós morte.

A manutenção da memória do morto também era assegurada dentro da tumba com estelas funerárias,

onde os textos biográficos “ se destinavam a conservar a memória do proprietário do túmulo para posteridade” (KAMP-SEYFIRED, p.253).

Tendo como referência Quirke (1992), podemos observar que a chamada democratização da imortalidade, entendida, mais como, uma apropriação dos aspectos ritualísticos e sociais para a ascensão à imortalidade, do que uma mudança conceitual teológica entre os Textos das Pirâmides e os Textos dos Sarcófagos.

> Os Textos dos Sarcófagos na realidade, não apresentam uma ruptura com o esquema teológico presente no seu antecessor Textos das Pirâmides, mas são, antes, um desenvolvimento das noções de outrora, agora aliada a variações regionais.Em vez de haver uma deterioração em relação às concepções partilhadas pelo faraó e seu círculo mais restrito, houve uma apropriação dos modelos régios que colaborou para sua perpetuação, e não para um maior enfraquecimento. Nas palavras de Quirke, o uso das insígnias e equipamentos régios em

> funerais de outros que não o rei, na verdade confirma o papel deste muito mais do que o subverte. (JOAO, 2008, *apud* QUIRKE, 1992, p. 158)

Nesse sentido, João (2008), entende que a apropriação de textos com encantamentos é uma "tentativa de assim como o rei, gozarem também eles do privilégio do convívio junto aos deuses na outra vida" e o que para Lichtheim é visto como "usurpação de prerrogativas régias, neste contexto, é uma tentativa de superar o medo". (2008, p. 131).

A preocupação com a vida eterna e sobrevivência no mundo dos mortos faziam parte da religião egípcia antiga. A imortalidade, antes prerrogativa dos faraós, com o tempo, se estendeu aos outros como os pertencentes a nobreza e mais tarde, a todos os indivíduos. Apesar das mudanças ao longo do tempo, alguns conceitos permaneceram, entre eles, o de que a preservação do corpo era parte essencial para a continuação da vida após a morte.

O medo do esquecimento, uma segunda morte, fez com que aqueles que possuíssem condições financeiras e sociais, buscassem adquirir, quase sempre através dos sacerdotes, papiros cujos encantamentos mágicos favorecessem o morto, no julgamento.

Assim, entendemos que como um guia, possuir uma cópia do Livro dos Mortos, garantiria ao morto estar apto, mesmo que simbolicamente, a responder e como comportar-se no julgamento, diante do panteon dos deuses.

à importante notar que, apesar do uso do termo "democratização", o alargamento das concepções funerárias não foi amplo e irrestrito a todas as parcelas da população... O acesso a tais privilégios funerários implicava, de um lado, em poder aquisitivo suficiente praa arcar com a execução dos ritos e, de outro, no alcance de um *status* (relacionado a determinadas funções exercidas no âmbito religioso) que possibilitasse o "acesso ao divino", segundo as normas de decoro religioso existentes na sociedade egípcia. (JOÃO, 2011, p. 2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Emanuel. Escrito para a eternidade: a literatura no Egito faraônico. Brasilia: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

BARGUET, Paul. Textes des Sarcophages Egyptiens du Moyen Empire. Paris: Les Editions du Cerf, 1986.

BUDGE, E. A. Wallis. O Livro Egípcio dos Mortos. São Paulo: Editora Pensamento, 1993.

_____. A Religião Egípcia: Ideias Egípcias Sobre a Vida Futura. São Paulo: Editora

Cultrix Ltda., 1985.

CARDOSO, Ciro Flamarion. “De Amarna aos Ramsés.” Phoînix/UFRJ. Ano VII, 2001.

_____. Deuses, múmias e ziggurats: Uma comparação das religiões antigas do

Egito e da Mesopotâmia. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana e OLIVEIRA, Haydée (orgs.). Tempo e espaço no Antigo Egito: sua fundamentação mítica sob o Reino Novo. Niterói: PPG História

– UFF, 2011.

CHAPOT, Gisela. O senhor da ordenação: um estudo da relação entre o faraó Akhenaton e as oferendas divinas e funerárias durante a Reforma de Amarna (1353-1335 a. C). Orientador: Marcos José de Araújo Caldas. Dissertação (Mestrado) da Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2007.

EL SADDIK, Wafaa. O Enterro. In: SCHULZ, Regine e SEIDEL, Matthias (orgs.).

Op.cit., pp. 471-480.

GERMER, Renate. A mumificação. In: SCHULZ, Regine e SEIDEL, Matthias (orgs.).

Op.cit., pp. 459-469.

JOÃO, Maria Thereza David. Dos textos das pirâmides aos textos dos sarcófagos: a democratização da imortalidade como um processo sócio-político.

Universidade Federal Fluminense – Departamento de História, 2008.

_____. Do templário ao funerário no Egito Antigo: o exemplo do Ritual de Abertura

da Boca. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

KAMPP-SEYFRIED, Friederike. Triunfo sobre a Morte: Os Túmulos Privados de

Tebas. In: SCHULZ, Regine e SEIDEL, Matthias. Op.cit., pp. 248-263.

LESKO, Leonard. Some observations on the composition of the Book of Two Ways.

Journal of the American Oriental Society. v. 91, n. 1 (jan/mar 1971), pp. 30-43.

LICHTHEIM, Miriam. Ancient Egypt Literature. A Book of readings. Vol. II: The New

Kingdon. Berkley. Los Angeles: University of California Press, 1976.

MUSEUBRITÂNICO.Disponívelem:<http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=686280001&objectId=114906&partId=1>. Acesso em Ago 2017.

_____. Disponível <http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=113335&partId=1&searchText=papyrus+ani&pa ge=1>. Acesso em Ago 2017.

_____. Disponível <http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_?object>. Acesso em Ago 2017.

_____. Disponível em: <http://www.britishmuseum.org/system_pages/beta_collection_In

troduction/beta_collection_object_details/beta_collection_image_gallery.aspx?assetId=684674001&objectId=113339&partId=1>. Acesso em Ago 2017._____. Disponível

<http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=684714001&objectId=11 3342&partId=1>. Acesso em Ago 2017.

_____. Disponível <http://www.britishmuseum.org/system_pages/beta_collection_introduction/beta_collection_object_details.aspx?objectId=114857&partId=1&searchTe xt=papyrus+hunefer&page=1>. Acesso em Ago 2017.

QUIRKE, Stephen. Ancient Egypt Religion.London: British Museum Press, 1992.

ROMANO, James F. Death, burial, and afterlife in ancient Egypt. Pittsburg: The Camege Museum of Natural History, 1990.

SANTOS, M. E. Da morte à eternidade: a religião funerária no Egito do I Milênio a.C..

Dissertação (Mestrado) da Universidade Federal Fluminense, 2002.

SANTOS, Moacir Elias. Caminho para a eternidade: as concepções de vida post-mortem real e privada nas tumbs do Reino Novo – 1550 - 1070 a. C. Tese

(Doutorado em História) da Universidasde Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2012.

SHAFER, Byron E. (org.). As Religiões no Egito Antigo. Deuses, mitos e rituais domésticos. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SCHULZ, Regine; SEIDEL, Matthias (orgs.). Egipto: O mundo dos faraós. Trad. Luís

Anjos et alii. Colônia (Köln): Könemann, 2001.

SILVERMAN, David P. O divino e as divindades no antigo Egito. In: SHAFER, Byron E. (org.). As Religiões no Egito Antigo. Tradução de Luis S. Strausz. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

WALLIS, Ernest Alfred. Bya Nile and Tigris, a narratif of journeys in Egypt and Mosopotamia on Behalf of the Briths Museum between the years 1886 and 1913. By Sir E. A. Wallis Fudge. London: J. Murray, 1920.

VERHOEVEN, Ursula. O Culto dos Mortos. In: SCHULZ, Regine e SEIDEL, Matthias (orgs.). Op. Cit., pp. 481-490.

WENT, Edward. Letters from ancient Egypt**.** Atlanta (Georgia): Scholars Press, 1990.

O APRENDER BRINCANDO

STRAIOTO, Joana de Oliveira

O modo de agir da criança e sua realidade se refletem muitas vezes nas suas brincadeiras, podendo externalizar suas dificuldades, medos e angústias que muitas vezes não são expressas em palavras.

Através de brincadeiras, danças, jogos, músicas, teatro a criança consegue desenvolver habilidades muito importantes para a sua vida, como: memória, atenção, criatividade, respeito ao próximo, socialização, comunicação etc.

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1991) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar "é imaginação em ação" (FRIEDMANN, 1996).

É importante incentivar todos os aspectos nos primeiros sete anos de vida pois o cérebro se desenvolve através dos estímulos recebidos, à medida que o cérebro se desenvolve e amadurece, sua sensibilidade à experiência muda, e tudo que é

vivenciado nessa fase terá influência por toda a vida, seja no campo do bem-estar social, cognitivo e emocional.

E é na fase pré-escolar que as crianças estão abertas a momentos de criatividade e propensas a aceitar desafios.

Piaget (1978), face ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira de faz-de-conta:

"está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (p.76).

Por muito tempo, uma das visões mais populares sobre como funcionaria a mente dos bebês afirmava que ela podia ser descrita como uma "tábula rasa", um caderno em branco.

Hoje sabemos que os bebês já nascem prontos para aprender, o cérebro é um terreno fecundo para receber estímulos ambientais e processá-los. A maior fase de desenvolvimento é entre o nascimento e os primeiros anos de vida. Os estímulos são recebidos e processados e reforçam as sinapses que foram iniciadas no período gestacional, mas essas vão sendo alteradas, a aprendizagem modifica a estrutura física

do cérebro, formando assim novas comunicações de aprendizagem.

Quanto mais tempo o cérebro é privado de experiências "boas" "adequadas", maior será a deficiência. Para que se tenha um desenvolvimento saudável, a criança precisa vivenciar experiências enriquecedoras.

Indícios indicam que programas educacionais efetivos e bem elaborados nos primeiros anos de vida têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança, assim como no sucesso da vida educacional.

O brincar possibilita que a criança experimente, interaja, explore, crie e se expresse.

> "É justamente a capacidade de brincar que permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizados e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas. É a capacidade de brincar – e o imaginário, como seu correlato – que permite o desenvolvimento do pensamento para além das fronteiras do que já está historicamente dado". AFONSO, ABADE (2013, p. 36 - 37)

A brincadeira deve ser considerada como um momento importante na rotina da criança, deve ser um meio para facilitar a interação e aprendizagem na sala de aula. É papel do educador

proporcionar ambientes planejados e recursos para que a criança possa aprender brincando.

Na prática, é a brincadeira intencional.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> "A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano" (BRASIL, 2017, p. 41).

BRINQUEDOS E JOGOS

As brincadeiras e jogos tem uma grande importância no desenvolvimento da criança, essa discussão existe há muito tempo, vários estudiosos se preocupam em compreender e responder perguntas, como: a função que estas atividades exercem sobre o desenvolvimento infantil; motivos pelos quais a criança deve brincar; o que a brincadeira proporciona à criança no que diz respeito à aprendizagem, entre outros.

Através dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve a linguagem, a concentração e a atenção. A brincadeira contribui

para que a criança se torne um adulto equilibrado, confiante, independente, comunicativo, criativo etc.

> ...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento préescolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY, 1991: 156).

> O brinquedo possui muitas das características dos objetos reais, mas, pelo seu tamanho, pelo fato de que a criança exerce domínio sobre ele, pois o adulto outorga-lhe a qualidade de algo próprio e permitido, transforma-se no instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas, que se engendram na relação com os objetos reais. Além disso, o brinquedo é substituível e permite que a criança repita, à vontade, situações prazenteiras e dolorosas que, entretanto, ela por si mesma não pode reproduzir no mundo real. (ABERASTURY, 1992, p.15).

O professor consegue observar que algumas crianças aprendem mais se o conteúdo for apresentado de forma lúdica.

Acontece que algumas crianças têm mais dificuldades de aprender em uma metodologia formal e conseguem aprender com mais facilidade em atividades lúdicas, como jogos, teatro, brincadeiras etc.

Durante as brincadeiras, a criança se constrói, experimenta, pensa, aprende a dominar a angústia, a conhecer o próprio corpo (Nicoletti e Filho, 2004)

As atividades lúdicas devem ser usadas como recurso pedagógico, vistas como importantes no planejamento diário do educador e não apenas como um momento para a criança gastar energia ou preencher o tempo livre, pois é revelado uma lógica diferente da racional uma lógica da subjetividade necessária para estruturação da personalidade.

Pular, girar, correr e subir nos brinquedos são algumas das brincadeiras que estão ligadas a necessidade da criança de experimentar o corpo não só para o domínio, mas na construção de sua autonomia, limites, identidade.

No que se refere o desenvolvimento da criança, o jogo oferece contribuição em vários aspectos, Vygotsky (1984) , De Aguiar (2004), Kishimoto, (2010) e Santos (2000) apontam os benefícios adquiridos no ato de brincar afirmando que é brincando, jogando que a criança experimenta o poder de

explorar o mundo e revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em relação cognitiva com o meio, os eventos, pessoas, coisas, símbolos e adquire a maior parte de seus repertórios e consequentemente seu desenvolvimento físico, cognitivos, emocionais, sociais e motoras.

Vygostsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar (VYGOSTSKY, 1997. p. 62).

Vygotsky (1997) ainda diz que "ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade".

Brincar é uma forma de expressão para a criança, de integrar-se ao ambiente que a cerca.

Através das atividades lúdicas adquire comportamentos, aprende regras, desenvolve diversas áreas de conhecimento,

assimila valores, cópia modelos, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras.

A socialização é desenvolvida nas brincadeiras, pois a criança aprende a esperar a sua vez na brincadeira, a ganhar, perder, dar e receber ordens, dividir os brinquedos.

A brincadeira é um modo da criança vivenciar a cultura que a cerca verdadeiramente, e não como ela deveria ser.

As crianças estão cada vez mais ligadas a televisão, celular, computador e *tablet*, o tempo excessivo pode prejudicar socialmente a criança e até emocionalmente. Por isso é importante os pais acompanharem o uso e estabelecerem um tempo.

A televisão transformou a cultura e a vida da criança, as referências que elas dispõem, influenciou particularmente no seu modo de brincar e imaginar.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) alerta para problemas provocados pela intoxicação digital, que vão desde:

- Irritabilidade;
- Ansiedade e depressão;
- Questões físicas, como problemas posturais e musculares devido ao sedentarismo;

- Problemas de visão e de audição;
- Questões sociais, como o cyberbullying, exposição à sexualidade precoce e abusos.

Alguns pais relatam que seus filhos passam muito tempo em frente a tela do celular, deixando de socializar, cumprir tarefas do dia-dia e perdem o interesse fácil em outros assuntos que não sejam ligados a internet.

A escola é um lugar rico para as atividades lúdicas, na medida em que as crianças passam a maior parte de seu tempo nela, o ato de brincar deve ser valorizado e estimulado pelos professores, que devem saber a importância do brincar, dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento afetivo, emocional, social, físico e cognitivo das crianças. Sendo assim as concepções apresentadas pelos educadores não se baseiam no senso comum. Para os professores o ato de brincar é da natureza da criança e é a forma que possui para incorporar a cultura do meio em que está inserida.

> O adulto deve ser elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador entre as crianças e o

> conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir obre o mundo em que vivem. (Wajskop, 2012, p 45)

COSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico faz parte do desenvolvimento da criança, é natural que busquem a brincadeira.

Durante o seu desenvolvimento, a criança se depara com vários tipos de emoções, e é no mundo imaginário que a criança recria a sua realidade.

O lúdico remete aos jogos e brincadeiras, o momento em que a criança aprende e desenvolve brincando.

Vários são os benefícios que jogos e brincadeiras proporcionam a criança. Em contrapartida há também problemas que surgem devido a falta ou pouca exploração desse domínio.

No momento lúdico as crianças colaboram entre si, partilham, aprendem a trabalhar com regras, se divertem, desenvolvem ações de solidariedade, respeito ao próximo, exploram a criatividade, os sentidos, o corpo e constroem novos

conhecimentos. É fundamental que o professor assuma um papel de mediador, auxiliando a criança nos jogos e brincadeiras para a construção de um conhecimento significativo.

Por fim, vale ressaltar que que o lúdico é muito importante na educação infantil, pois através dele a criança desenvolverá habilidades que ajudarão na aprendizagem. Sendo fundamental desconstruir a ludicidade como conceito de recreação, o educador é quem proporciona brincadeiras para que as crianças se reconheçam como indivíduos e sociedade, até porque os jogos compartilhados proporcionam esse acolher coletivo e despertam a criatividade e do desejo de saber.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde

busca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf> . Acesso em: 11 out. 2021.

ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. São Paulo: dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Ars Poética, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

CASTRO, Michele G. Bedel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções.** Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2012. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Falb.org.br%2Farquivo-morto%2Fedicoes_anteriores%2Fanais16%2Fsem13pdf%2Fsm13ss04_02.pdf&clen=42915&chunk=true

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

DANTAS, H. **O brinquedo e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n.73. Brasília, 2001. p. 11-28.

ELKONIN, D. B. (1998). **Psicologia do jogo**. São Paulo, Martins Fontes.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Atividade recreativa na escola: uma educação fundamental (de prazer)**. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) Atividades recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p.130-136.

KIRCHNER, R. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf. Acesso em: 16 outubro 2021, v. 2, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional:

Currículo Em Movimento. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, Nov.2010

LOUREDO, Paula. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no aprendizado da criança.** Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/jogos-brinquedos-brincadeiras-no-aprendizado-crianca.htm> Acesso em: 11 out. 2021.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A dimensão lúdica na infância**. In.: XIV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas- 27 a 30 de abril de 2008 - PUC-RS Porto Alegre, CD.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO? Colégio Erasto Gaertner, 2008. Disponível em: <https://erasto.com.br/noticias/o-ludico-na-aprendizagem-e-possivel-aprender-brincando>. Acesso em: 04 out. 2021

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.
ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD,1999.

SIEVES, Cristiano. **BNCC na prática: Os benefícios pedagógicos da brincadeira.** Playtable, Disponível em: <https://playtable.com.br/blog/bncc-na-pratica-os-beneficios-pedagogicos-da-brincadeira>. Acesso em: 04 out. 2021.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY – **Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1991). **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].

VYGOTSKY, L. S. (1994). **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes.

USO DE TELAS NA PANDEMIA: PERIGO PARA O SEU FILHO E RISCO DE DEPRESSÃO
. Educa Tech. Disponível em: https://www.folhavitoria.com.br/geral/blogs/educatech/2021/05/06/uso-de-telas-na-pandemia-perigo-para-o-seu-filho-e-risco-de-depressao/. Acesso em: 17 out. 2021.

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francine Lopes Campi Poiato

Buscar definição para os termos propostos, quais sejam, jogo, brinquedo e brincadeira, não é tarefa das mais fáceis. De acordo com o Dicionário Silveira Bueno, (Bueno, 2000, p. 129; 454) a palavra brinquedo é: Divertimento, folguedo, objeta com que se entretêm as crianças; Brincadeira é divertimento gracejo; e Jogo, brinquedo, folguedo, divertimento partida esportiva. Vê-se nas definições que os termos são empregados com significados diferentes, contudo, na prática, há uma imensa variedade de jogos que são considerados brincadeiras e vice-versa e o brinquedo o instrumento para a finalidade de ambos.

Pode-se considerar o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de leitura do mundo infantil é através deles que a criança constrói seu mundo,

expressa emoções e situações familiares e educacionais. Miranda (200) assim os define:

> O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo... [...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles. (Miranda, 2001 p. 30).

Kishimoto (2003) reforça as considerações feitas salientando que a complexidade de definição dos termos aumenta quando se observa diferentes situações receberem a mesma denominação, para alguns, é brincadeira, para outros, é jogo e assim sucessivamente. De acordo com os estudos do autor supracitado a variedade de fenômenos considerados como jogos mostra a dificuldade de definição e aumenta mais quando se percebe que o mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Segundo ele:

> Para um observador externo a criança indígena que se diverte atirando um arco e flecha em animais, é uma brincadeira, mais para o grupo é um preparo para arte da

> caça, necessária a subsistência da tribo. Disso decorre que atirar com arco e flecha, para uns é jogo, para outros é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (Kishimoto, 2003 p. 107).

Dessa forma, quando brinca, a criança se afasta da vida cotidiana, habitando no mundo imaginário. Quando a criança brinca não se preocupa com a aquisição de conhecimento ou qualquer habilidade mental ou física. Nessa perspectiva, a brincadeira, por ser algo voluntário da criança, não visa um resultado, o que vale é o brincar em si mesmo, toda sua atenção está voltada na atividade em si e não nos resultados ou efeitos. Muito embora não possa ser confundido com recreação pois é através do brincar que a criança se comunica com o mundo. Segundo Kishimoto (1993):

> Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação. Ao brincar

> de faz de conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que um personagem pode ser um objeto. Ao brincar as crianças estão construindo a sua personalidade, pois é por meio das brincadeiras que a criança percebe e interage com o mundo que a cerca. Para brincar é só deixar a imaginação fluir. É se expressando de modo natural que a criança constrói sua personalidade e seu aprendizado. (Kishimoto, 1993 p. 45).

Por ser parte da natureza das crianças, as brincadeiras se configuram como o jeito mais simples delas apreenderem o mundo a sua volta. Desde que nasce o ser humano já aprende a brincar, os movimentos que fazem os bebês com quaisquer objetos ao seu alcance são considerados brincadeiras, e conforme crescem as aprimoram. Através do brincar que as crianças desenvolvem seus sentidos, aprendem a falar, expressar suas ideias, além de compartilhá-las, liberam sua criatividade, sua imaginação e conhecem o mundo. Seja em grupo, sozinhas, de faz de conta, todas as formas de brincar são relevantes para o processo de crescimento e amadurecimento da criança, afinal favorecem o desenvolvimento da capacidade individual,

bem como, amplia a conivência social, aprendendo a respeitar os limites dos outros.

No que tange os demais termos Brougére (1998, p. 17) assinala “os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida quanto na natureza e no universo”. Sobre a questão Jesus (2010) assim assinala:

> O jogo possibilita a criação de ações e regras, que definem quem perde em quem ganha. Ele é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, estimulando a motivação. Já a brincadeira é a verdadeira ação da criança ao realizar as regras do jogo vivendo mais o lúdico, proporcionando alegria e liberdade, ou seja, a criança no ato de brincar, transfere ações recheadas de pura imaginação e simbolismos para o mundo real. (Jesus, 2010 p. 3).

Segundo Kishimoto (1996, p. 12) “O brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito, uma indeterminação quanto ao uso, ausência de regras. O jogo pode ser visto como sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: um sistema de regras, um objeto.

Para os processos de aprendizagens o jogo desempenha um papel muito importante na realização das necessidades e desejos das crianças no que concerne suas alegrias e espontaneidades, uma vez que, ele funciona como uma espécie de ligação entre a realidade interna e externa do ser humano. Para Miranda (1980, p. 98) “O jogo, não é somente um aperfeiçoamento físico, intelectual e moral. É também um valioso elemento para observação e conhecimento metódico da psicologia da criança, suas tendências, qualidades, aptidões, lacunas e defeitos”. O jogo é uma atividade espontânea, onde as crianças também se expressam, criam suas regras, liberam sua imaginação e criatividade, ritmo, raciocínio, memoria etc.

É clara as diferenças entre os conceitos até aqui estudados, contudo há uma convergência entre eles, todos proporcionam divertimento e alegria às crianças. São movimentos lúdicos que trazem infinitos benefícios, são meios de fácil expressão, que desenvolvem naturalmente as habilidades afetivas, cognitivas e motoras. Através delas as crianças conseguem satisfazer suas necessidades mais básicas, aquelas que tangem

sua saúde física, psíquica e social. Elas permitem introduzir no universo infantil uma série de conhecimentos, comportamentos e atitudes. Exatamente por isso, tais atividades não podem ser encaradas como passa tempo, que não acrescentam nada.

Ao lado da musicalidade, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, se configuram como sentidos ligados à realidade dos seres humanos, à sua expressão, criatividade, os quais desenvolvem coordenação motora, relações sociais, envolvimento, raciocínio, além de fortalecerem os laços coletivos, representativos do desenvolvimento do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus, 2003.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 3.

BRASIL. Lei n°9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: NEC, 1996.

BRITO, Teca de Alencar**. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo de ensino – aprendizagem na matemática**. Campinas, São Paulo: 1995.

JESUS, Ana Cristina Alves de. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro – RJ. Brasport, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida*.* **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação***.* Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, Simão De. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender*. Campinas, SP: Papiros, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. L. S. Vygotsky: **algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil**. São Paulo: FDE, 1994, p. 43-46. (Ideias, 2).

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

INCLUSÃO E ESCOLA: ESPAÇO DE CIDADANIA

Maria Aparecida de Araújo Rodrigues

Escola espaço sociocultural, onde as diferenças existem caracterizada historicamente como um espaço homogêneo que privilegiava alguns grupos e acima de tudo como instituição que reproduz a ordem social por anos legitimou a exclusão por meio da política e das práticas educacionais.

A escola por si é o espaço fundamental para a manifestação da diversidade, com a evolução da inclusão ao longo das décadas este espaço torna-se inclusivo, nele se reconhece a possibilidade e direito de todos, ou seja de Educação para todos, permitindo aos alunos com necessidades educacionais especiais e todos à educação e direito constitucional.

Importa salientar, que a realidade do processo de inclusão ainda é e está se fazendo diferente

do que se almeja nos documentos legais e declarações e requer muitas discussões.

O contexto educacional é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico para aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão por este olhar o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, nos quais as escolas e professores devem acolher todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, sensoriais, linguísticas e outras, representa uma possibilidade de inclusão significativa e principalmente combate à exclusão e priorizar às especificidades dos educandos.

Importa salientar que o respaldo legislativo e documental têm direcionado ao reconhecimento e à valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas representou um avanço significativo na

revisão dos direitos humanos e na garantia legal do combate à discriminação, ou seja, os grupos sociais menos favorecidos estão em proteção e seus direitos básicos garantidos.

No artigo 1º, a Declaração reconhece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade".

Este artigo por si só é inclusivo, pois significa que, independentemente de condições físicas ou outra qualquer, o direito à dignidade humana deve ser respeitado sem nenhuma distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, etc. Nesse sentido, "todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei", conforme destaca o art. 7º. Esse aspecto legal assegura às crianças, jovens e adultos um tratamento pautado na ética e no respeito às diferenças, em que a participação social está intimamente relacionada ao exercício pleno de cidadania.

A Educação Inclusiva vem obtendo avanços consideráveis, que se tornaram mais significativos após a

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), na Espanha, quando foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais como vimos no capítulo anterior.

Foi a partir dessa conferência, que tem-se disseminado os conceitos de inclusão e de educação inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos aqueles que se encontram excluídos do processo educacional sendo com necessidades educacionais especiais ou não.

Conforme, Reis (2006, p. 30) expressa e reforça que o conceito de necessidades educacionais especiais amplia-se e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que experimentam dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo.

Portanto, a inclusão não se refere apenas aos educandos que apresentam algum tipo de deficiência

específica, mas a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender e mais além com as políticas públicas fomentadas por estas declarações e leis garantem o acesso de todos no âmbito escolar. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para todos e não para alguns, constituindo-se num dos mais importantes avanços da perspectiva inclusiva nos sistemas regulares de ensino.

Mantoan (2006), alertam sobre um desafio que se coloca e que tende a nos desviar do caminho a percorrer na busca de uma mudança efetiva de propostas e práticas inclusivas, que é a visão distorcida e/ou reducionista que envolve esse tema:

> A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Um bom exemplo é o da não diferenciação entre o processo de integração escolar e o processo de

inclusão escolar, que acaba por reforçar concepções do paradigma tradicional de educação.

Embora, por muitas vezes, os termos integração e inclusão sejam utilizados como sinônimos. Importa ressaltar que há uma diferença real de valores e de práticas entre eles.

O termo integração, como aborda Mantoan (2006, p.18), refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas os alunos é que têm de mudar para se adaptar às suas exigências. Esse aspecto reforça a concepção segregacionista da educação, uma vez que não "cabe" às escolas a responsabilidade de mudanças e adequações necessárias ao processo inclusivo.

Em outra esfera, está a concepção de inclusão escolar, que é incompatível com a integração, já que a abordagem de Mantoan (2006, p.19) "prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular". Nestes termos, pensar a inclusão é fazer um movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da

homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação e segregação dê lugar à escola aberta a todos.

De acordo com Mantoan (2006, p. 16), “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

Segundo Martins (2006, p.20):

> O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Sendo assim, uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promover o acesso, a permanência e o sucesso dos educandos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola

a responsável por formar o cidadão “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 7).

A legislação tem sido vista como um dos instrumentos mais importantes para assegurar os direitos humanos e eliminar o processo discriminatório e fomentar a inclusão de políticas educacionais nas últimas décadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta o direito universal de uma incipiente “educação para todos” na rede regular de ensino, preconiza que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades e também, assegura a terminalidade específica àqueles que, por algum motivo, não conseguirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração de estudos para os superdotados, a fim de que concluam em menor tempo possível o programa escolar.

A LDBEN/96 evidencia ao implementar diretrizes para que o poder público se comprometa a

adotar medidas de caráter inclusivo na política educacional brasileira, sinalizando sinaliza uma conquista nos princípios básicos da educação pública no sentido de propiciar um amplo debate no campo das reformas educacionais e no fortalecimento de enfoques mais humanistas e mais inclusivos.

O investimento efetivo na formação e qualificação de profissionais da educação torna-se essencial quando se propõe uma educação inclusiva que atenda a todos sem exceção. Tratando-se de formação inicial e/ou continuada voltada para a inclusão educacional, precisamos alvejar, além de uma simples especialização, cursos de curta duração na atualização de conhecimentos pedagógicos. Educar, na perspectiva inclusiva, supõe dar um novo significado ao papel do professor e sua atuação no contexto educacional; é desconstruir todo um paradigma de educação pautado na homogeneização e normalidade para privilegiar um novo projeto de educação para todos.

A necessidade emergente desse novo projeto ainda não tornou-se prioridade para os que elaboram as políticas públicas de educação e, por isso, a

formação de professores e outros profissionais para a educação inclusiva ainda continua sendo proposta em níveis meramente superficiais, o que impede a transformação da escola na abertura incondicional à diversidade e, consequentemente, a um ensino de qualidade (MANTOAN, 2006).

Para Michels (2006), o governo oferece uma formação de professores aligeirada e com perspectiva utilitária por focar somente na prática docente. Tal política de formação não possibilita ao educador enxergar os mecanismos de exclusão no interior da escola, pelo contrário, com o discurso da inclusão e a necessidade de aceitar as diferenças, perpetua o processo de exclusão.

Dessa forma, um dos grandes desafios para professores e profissionais da educação é compreender toda uma gama de complexidades que antecipa a organização do aprender e, consequentemente, o desenvolvimento individual articulado nos diferentes espaços (BEZERRA, 2004).

A par das reflexões tecidas na estrutura deste artigo, pode-se considerar que a atual visão de uma escola inclusiva na perspectiva da diversidade

corresponde a uma mudança da visão tradicional de escola, do velho paradigma homogêneo, bem como da maneira como as pessoas sempre foram identificadas pela sociedade a partir dos binômios exclusão-inclusão, normal-anormal, perfeito-imperfeito, enfim, pelos estereótipos da seleção e classificação. Para se trabalhar com a diversidade no contexto educacional é preciso considerar a singularidade de cada um, privilegiando suas competências. A competência é entendida como capacidade de articular um conjunto de recursos próprios, que são as experiências e habilidades já adquiridas para resolver as mais variadas situações. O crescimento intelectual do aluno só acontece à medida que ele cresce também como sujeito. A ideia de sujeito discutida neste estudo é inspirada nos trabalhos de Rey (2003), o qual coloca o sujeito como social e histórico. O caráter social atua como elemento produtor de sentido em suas mais diversas relações e na história de vida desse sujeito, uma história que não se apresenta de forma passiva, mas, sim, como uma configuração geradora de sentidos que estão em constante relação com os sentidos produzidos no curso de suas experiências. A estrutura educacional deve

ser repensada no sentido de rever sua organização e concepções fundamentais, como: conteúdos curriculares vinculados à realidade histórico-cultural dos alunos; o sistema de avaliação como elemento facilitador e promotor de aprendizagens; a valorização do educador como profissional competente para trabalhar esse conteúdo de forma contextualizada e significativa; a qualidade das relações que se estabelecem no espaço escolar, respeitando as diferenças e o lugar da emoção nessas interações, haja vista que a organização conceitual do lugar da emoção tem estado ausente das teorias de aprendizagem. Sempre se priorizou o estudo da razão e das funções intelectuais, principalmente na ciência, pois muitos teóricos acreditam que os afetos deformam o conhecimento objetivo (BOCK, 2001). Tal concepção contraria os fundamentos da abordagem inclusiva, que valoriza o sujeito em seus múltiplos aspectos e, de forma especial, o papel da emoção e da afetividade na relação professor e aluno. Dessa forma, para que se efetive essa perspectiva de inclusão, é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível

e ampliem as ações empreendidas. Só assim a educação inclusiva deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais – como ainda é vista por muitos. Passará, desse modo, a ser cada vez mais real nas escolas brasileiras e na sociedade (REIS e SILVA, 2011).

A palavra inclusão, do verbo incluir origina-se do Latim *incluire,* conforme a indicação quer dizer inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Partindo da etimologia da palavra a inclusão pretende abranger pessoas com necessidades especiais dando-lhes acesso ao ensino regular.

Mas, nem sempre foi assim, a pessoas com necessidades especiais eram estigmatizadas, apesar do artigo 1º. Da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 assegurar que [...] que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outro em espírito de fraternidade (UNESCO, 2000).

Para entender a questão do estigma recorremos a GOFFMAN que explica como este era visto: "sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma

coisa de extraordinário ou de mau acerca do estatuto moral de quem os apresentava" o conceito atualmente considera que qualquer marca visível ou física que não condiz com a sociedade na qual a pessoa está inserida tornando-o estigmatizado por que frustra as expectativas, ou seja, não está dentro da normalidade social.

Ainda, Goffman distingue três tipos de estigma: as deformações físicas (deficiências motoras, auditivas, visuais, desfigurações do rosto, etc.), os desvios de caráter (distúrbios mentais, vícios, toxico dependências, doenças associadas ao comportamento sexual, reclusão prisional, etc.) e estigmas tribais (relacionados com a pertença a uma raça, nação ou religião).

No Brasil, no início do século XIX, começou a se ter uma organização com relação aos serviços referentes ao atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, inspirados nas experiências acontecidas da Europa e Estados Unidos. Porém, a inserção de fato da Educação Especial na política educacional brasileira teve como firmamento somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX que trataremos melhor no capítulo seguinte.

Com a Declaração dos Direitos Humanos, percebe-se o início de um novo período que visa encontrar alternativas para tratar as pessoas com deficiência. O principal intuito era o de desistitucionalizar as pessoas com deficiência e dar condição de serem educadas em ambiente escolar. Uma observação é que as classes especiais passaram a se expandir.

Elas existiam, “nos porões” das escolas regulares, escondidas de tudo e de todos e sem razões humanitárias para a melhoria do tratamento destinado às pessoas com deficiência e indesejadas pela sociedade, mas, uma vez é latente a questão do estigma evidenciado por Goffman, porque deveriam ficar isoladas, fora do convívio com as outras crianças ditas “normais” para que as primeiras “não as contaminassem com seu comportamento inadequado, com seus maneirismos” (KARAGIANNIS, STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Sendo assim, ainda conforme Karagiannis, Stainback; Stainback (1999) os docentes do ensino regular acreditavam que os professores tinham uma habilidade especial para tal ofício. Os professores “especializados, ” eram considerados como uma categoria

à parte e, supostamente, os professores do ensino regular não poderiam assumir nenhuma criança deficiente, muito menos uma sala que houvesse uma delas presente na escola regular. Por isso, nessa época, foram criados prédios separados da escola regular para os alunos da educação especial, no mesmo local, isto é, no mesmo terreno que a escola ocupava fisicamente, mas um pouco mais distante do prédio dos alunos “normais” para não os influenciar quanto ao comportamento estranho que essas crianças apresentavam.

Ainda conforme os autores citados, dentre as décadas de 1950 e 1960 houve um significativo aumento e utilização das classes especiais nas escolas públicas, principalmente, nas estaduais, onde os alunos com necessidades educacionais especiais ficavam integrados com os alunos do ensino regular, mas somente durante o recreio.

Salientamos que o princípio da inclusão propaga o direito das pessoas com necessidades especiais e o convívio com os diferentes que consente a criação de mecanismos de igualdade e cidadania. Afinal, somos todos iguais perante a Lei.

Defender direitos é entendido de forma ampla a atuação não é somente no âmbito da instituição escolar, legislativa ou jurídica é um movimento de construção de cidadania. A cidadania tornar-se-á efetiva por meio de ações e soluções em todos os aspectos sociais. É um trabalho de permanente conscientização. Na educação faz-se necessário a formação docente, recursos diversos, estruturação do espaço entre outros. Diante disto a concepção de Educação Inclusiva fortaleceu-se no sentido de a escola abranger a diversidade, o acolher, respeitar, valorizar, constituindo caminhos para o atendimento destas pessoas e consequentemente cumprir a legislação.

Primeiramente a Educação Inclusiva não deve ser confundida com a educação especial, porém, a segunda inclusa na primeira.

A Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos da América EUA com a Lei 94.142 de 1975.

Salientamos que se entende por Educação Inclusiva o processo de incluir pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. O processo educativo visa integrar estas pessoas para que atinjam

seus potenciais de forma máxima, adequando o que for necessário para atender as necessidades de cada um. Para SASSAKI (1997, p. 41) inclusão é:

> Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

> suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças de cada um e oportunizar novas aprendizagens num ambiente educacional, democrático, justo e ainda, promover ao educador numa prática reflexiva necessária para Educação Inclusiva.

As pessoas com necessidades especiais eram internadas em todo tipo de instituições de manicômios a presídios.

No século XIX a inclusão começa a ser institucionalizadas as pessoas que eram segregadas e “aprisionadas” em suas casas agora começam a ir para instituições, a educação é fora do ambiente escolar os especiais são “protegidos” da sociedade.

É a partir do início do século XX a passos miúdos que começa a valorização das pessoas com deficiência a nível nacional e também mundial.

Na década de 30 organizam-se as entidades filantrópicas surgem atendimentos diferenciados em institutos psicopedagógicos, clínicas e centros de reabilitação.

O movimento de inclusão ganha significativo referencial em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para todos ou Declaração de Jontien que prioriza o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem. Três artigos "resume" diretamente o que esta declaração delibera:

> Art.1º: Essas necessidades básicas compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (a escrita e leitura, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)
> Art.3 inciso V: As necessidades básicas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

> Art.5 inciso III complementa que: Programas complementares alternativos podem satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.6).

Em 1994, a Declaração de Salamanca caracteriza a inserção das pessoas com necessidades especiais, conforme explicita:

> [...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

É no final do século XX até atualmente que podemos perceber os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos. É a inclusão de uma parcela de pessoas que foram vítimas de discriminações e preconceitos e hoje possuem direitos que são garantidos por Lei.

A Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se sobre a educação:

> Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Este artigo faz referência, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente tais direitos como são evidenciados nos incisos III e IV, ambos têm propostas inovadoras, como afirma o terceiro inciso, sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, de serem atendidos na rede regular de ensino. E no quarto inciso, esse atendimento pode ser iniciado ainda na Educação Infantil, o que permite sua inclusão desde pequenos.

A inclusão da creche na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como a primeira etapa da Educação Básica juntamente com a Pré-Escola, deu um

novo significado a essa modalidade passou a ser vista como educativa, e deixou de ser assistencialista, delimitando-se em educar e cuidar das crianças.

É importante que a inclusão no sistema educacional se inicie na Educação Infantil. Esta modalidade educativa diz respeito à diversidade e o encontro com o diferente acontece em situações lúdicas, o que a diferencia dos outros níveis educacionais em muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARNAIS, Magali Ap. de O. Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a

proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Regional de Educação nº 02. Brasília: CEB/CNE, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial. v.04, nº 1, Brasília: jan./jun. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Diretos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas. Revista Criança, Brasília, n.44, p.19-26, nov.2007.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DRAGO, Rogério. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNESCO, 1948.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Jontien, Tailândia: UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*; Salamanca, Espanha, 1.994.

GOFFMAN, E. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 2004. Data Publicação Original: 1891.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARAGIANNIS, A. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.