



Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Faculdade Formação de Professores - FFP

Renata Torres Carvalho

**As contribuições da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento de
capacidades sensoriais e motoras**

São Gonçalo,

2013

Renata Torres Carvalho

**As contribuições da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento de
capacidades sensoriais e motoras**

Monografia apresentada como requisito parcial para
conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade de
Formação de Professores da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Guimarães

São Gonçalo,

2013

Renata Torres Carvalho

**As contribuições da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento de
capacidades sensoriais e motoras**

Monografia apresentada como requisito parcial para
conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade de
Formação de Professores da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Gláucia Guimarães (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo,
2013

DEDICATÓRIA

A minha família, pela vivência do compromisso solidário, pelo aprendizado da humildade
pelo exemplo de amor e fé.

"O saber "entra" pelos sentidos e não somente pelo intelecto". (Frei Betto)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me capacitou para que eu conseguisse concluir o curso de graduação.

A minha orientadora Prof^a. e Dr^a. Glaucia Guimarães pela presença segura, competente e estimulante que me orientou de forma plausível, rompendo todas as barreiras que encontrei durante o discorrer da escrita da monografia.

A toda minha família que em orações e palavras de encorajamento me estimulou a prosseguir essa árdua caminhada, que enfim consegui chegar ao final dela com vitória.

RESUMO

CARVALHO, Renata Torres. As contribuições da pedagogia montessoriana para o desenvolvimento de capacidades sensoriais e motoras. 2013. 35f. Monografia. (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta monografia tem como objetivo compreender alguns processos de aprendizagem a partir da utilização de recursos didáticos desenvolvidos com base nas considerações teóricas e metodológicas do método montessoriano. Esses instrumentos são utilizados no estímulo de sentidos e de conexões motoras, auxiliando no desenvolvimento do aluno. Para tanto, utilizarei dados de pesquisa empírica, concentrando-me na análise de portfólio elaborado para descrever as atividades realizadas por meu filho em uma escola montessoriana localizada no município de Niterói (RJ). Também invisto no estabelecimento de um diálogo entre outros autores que se dedicaram a análise desta pedagogia.

Palavras-chave: Método de Montessori. Autoaprendizagem. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This monograph aims to understand some learning processes from the use of teaching resources developed according to the Montessori method of teaching. It is known that these instruments are used to stimulate the senses and motor connections, assisting in the development of the student. Therefore, I will use empirical research data, concentrating on analysis of portfolio designed to describe the activities performed by my son in a Montessori school located in Niterói (RJ). Also invest in establishing a dialogue between authors who have dedicated themselves to analysis of pedagogy.

Keywords: Montessori method. Self Study. Teaching and learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA	13
1.1 Os “anormais” na escola tradicional	14
1.2 A construção da pedagogia montessoriana	15
1.3 A trajetória de Maria Montessori	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PROPOSTA DE MONTESSORI	20
3 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MONTESSORI: ESTUDO DE CASO ..	27
CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

A presente monografia é fruto de um interesse particular a respeito dos possíveis benefícios da pedagogia montessoriana frente às dificuldades de adaptação apresentadas por meu filho no âmbito escolar considerando a perspectiva tradicional de ensino.

A suspeita por mim considerada precoce de portador de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDH) pela professora fez com que investisse em pesquisa e em leituras sobre o tema do método de Montessori.

Também foram fundamentais para o desenvolvimento desta monografia as discussões que estabeleci durante as aulas com professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, instituição na qual integro os quadros como discente desde o ano de 2009.

Contudo, o direcionamento deste meu interesse para elaboração do texto que a seguir apresento decorre de leituras de textos acadêmicos e revistas especializadas sob orientação da Professora Doutora Gláucia Guimarães.

Assim, concomitantemente a minha formação acadêmica, refletia sobre as dificuldades de adaptação encontradas por meu filho nas escolas de educação tradicional que passou ao longo de seu primeiro ano de escolarização. As angústias que em mim despertavam fizeram com que eu chegasse até o Colégio Ágora, localizado no Ingá, no município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

Este Colégio, indicado pela professora Anna Lúcia Alonso, desenvolve um trabalho acadêmico de educação infantil estruturado a partir do que se denomina Sistema Montessori. De acordo com este Sistema, conforme descrito em portfólio elaborado a partir dos trabalhos que meu filho desenvolvia, o processo de educação está fundamentado em três pilares, a saber a autoeducação, a educação como ciência e a educação cósmica.

Como autoeducação compreende a formação da estrutura do ser humano como um processo intrínseco, realizando a partir das inúmeras influências que o ambiente e que os períodos de desenvolvimento exercem sobre o aluno.

O pilar educação como ciência se baseia na produção de uma pedagogia científica, no sentido de submeter o seu fazer às necessidades e características particulares apresentadas pelos alunos, segundo cada uma das etapas do desenvolvimento.

Por fim, sobre educação cósmica eram estimuladas à compreensão das relações estabelecidas entre leis da natureza e da sociedade. Como apontado no portfólio, a educação cósmica era responsável pela evolução dos alunos, considerando as conquistas do homem como um todo.

Assim, F.¹, com 2 anos de idade é considerado um aluno com falta de concentração e com dificuldades de finalizar as tarefas que iniciava na escola. Esta avaliação é reiterada pelo médico, mas sinalizando uma probabilidade para a hiperatividade. O tratamento médico para TDH foi iniciado somente com 6 anos de idade.

Frente a este quadro, as singelas discussões que pondero aqui trazem não somente questionamentos de ordem familiar, como também acadêmicos.

O Método de Montessori, ao estruturar as vias para a aprendizagem acadêmica de forma a atender o que se reconhece por sua filosofia, permitiu ao meu filho um ano letivo considerado proveitoso. Esta avaliação não se dá devido a sua promoção para a etapa seguinte, mas a partir dos resultados desejados nos seguintes aspectos: foco e concentração; necessidade e prazer pelo trabalho; habilidade de autodisciplina e autorregulação; e sociabilidade.

A despeito dos hábitos de F. terem se manifestado em poucas vezes, segundo o já citado documento escolar, a partir deles foram construídas novas formas de organização e que permitiram o seu desenvolvimento posterior.

Relevância

Ao considerar esses aspectos, a relevância deste trabalho se manifesta a partir da possibilidade de reflexão mais aproximada da aplicação de um método de ensino, considerando o cenário atual de predomínio da pedagogia tradicional nas escolas do Estado.

Além disso, as contribuições decorrentes das reflexões que me proponho estabelecer permitirão também a outros pais e famílias compreender questões muito próprias do ambiente infantil.

¹ Para fins deste trabalho e visando principalmente manter a integridade de meu filho, não revelarei sua identidade. Em sendo assim, utilizarei o símbolo “F.” para identifica-lo. Igualmente, quando necessário, as fotografias utilizadas terão uma tarja.

Objetivos

Esta monografia tem como objetivo geral a compreensão de processos de aprendizagem a partir da estimulação de sentidos e também de conexões motoras, segundo o Método de Montessori.

Além disso, espero compreender como os recursos didáticos utilizados como ferramentas de aprendizagem auxiliam no desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras dos alunos, principalmente aqueles considerados fora do que vem sendo considerado como “aluno modelo” pela escola tradicional.

Metodologia

Para realização deste trabalho monográfico, pauto-me na realização de trabalho empírico a partir de estudo de caso conforme experiência familiar, aluno por 2 anos consecutivos (de fevereiro de 2008 a dezembro de 2009) de escola comprometida com a implementação do Método de Montessori.

A pesquisa empírica dar-se-á mediante análise de portfólio e discussão com a bibliografia específica sobre o tema. A bibliografia foi levantada em consulta a livros e artigos, bem como de dados obtidos a partir da Internet.

1 A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA

O ensino em grupo e uniformização do método pedagógico de ensino entre crianças e adultos, com a delimitação de um tempo específico para realização das atividades, além da utilização precária de materiais voltados ao desenvolvimento sensorial e à estimulação de ações de manipulação concreta dos objetos pelas crianças são alguns dos entraves que o aluno com dificuldades de atenção e portadores do TDH enfrentam nas escolas de educação tradicional.

Este método, originário no século XVIII, nas escolas públicas francesas, tinha como preocupação maior as instruções para realização de atividades em aula e um comprometimento com o aprendizado de conhecimentos consolidados, como teorias e exercícios de memorização. Deste modo, o desenvolvimento individual do aluno era deixado de lado. A atuação, neste cenário, cabia somente ao professor, conhecedor exímio dos conteúdos e das técnicas, o transmissor do conhecimento e das informações. (Aragão, 1993)

Nesta perspectiva, os alunos eram impedidos de se desenvolver segundo seu próprio tempo, mesmo porque se encontravam organizados em grupos etários que progrediam de modo coletivo. (Coedi, 2010)

Como se pode observar a partir dessas considerações iniciais, é o conhecimento que ocupa o foco central no processo de desenvolvimento do aluno. O senso crítico é construído, segundo essa teoria, cumulativamente a partir do que consideram como base sólida da informação.

Assim, são deixados completamente de lado aqueles que fogem à regra, aqueles que não se enquadram no perfil definido para corresponder ao grupo delimitado, os não capazes de aprender, os portadores de deficiência (auditiva, cognitiva, motora e etc), os reprovados, em outras palavras, os excluídos da escola porque são incapazes de memorizar o conteúdo que lhes é imposto.

Deste modo, o modo pelo qual a pedagogia tradicional concebe e explica o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não distingue as diferenças entre os alunos, principalmente os portadores do que hoje se reconhece como TDH.

1.1 Os “anormais” na escola tradicional

Longe de querer esgotar o tema, as considerações que traço neste capítulo correspondem tão somente à necessidade de contextualização das pedagogias e metodologias pedagógicas voltadas ao tratamento daqueles que não se integravam no que a escola tradicional considerava “normal”. O tema é vasto, mas trarei à tona o que julgo fundamental neste processo de construção do método desenvolvido por Montessori.

O histórico daqueles considerados “anormais” abarca uma variedade de processos e de sentidos de acordo com a sociedade na qual se encontram. Bueno (1997) afirma que ao longo dos anos esses “anormais” eram identificados no âmbito de seu meio social a partir das diferenças e no modo como essas ausências em relação aos outros refletia na construção de uma vida social coletiva.

Nesta perspectiva, ser diferente correspondia não estar enquadrado no que era considerado “normal”, ou seja, indivíduos capazes de desempenharem papéis considerados fundamentais no processo de desenvolvimento social. (Silvestrin, 2012)

Esta consideração que a autora propõe reitera o que podemos considerar de mola mestra da pedagogia tradicional: a construção do indivíduo para a vida em sociedade. O homem formado segundo os parâmetros desta pedagogia era construído como ser completo em contraposição à criança, ser imaturo e incompleto. (Baldan e Arce, s/d).

Os “anormais” eram, portanto, considerados culpados pelo seu destino social e a eles cabiam tão somente o isolamento. Estar isolado, como aponta Bueno (1997) era condição impar à manutenção da condição do sentimento de proteção desses alunos, tendo em vista que o meio social não os compreendia com bons olhos. Não é à toa que muitos eram confinados em hospícios, juntamente com criminosos e meliantes.

A ruptura com essa forma de tratamento aos deficientes e excluídos da sociedade pela incapacidade de aprendizagem só foi possível mediante a ciência ter se voltado à compreensão dos fenômenos desta natureza. (Silvestrin, 2012) Neste contexto, a psiquiatria passou a se interessar pela cura para a deficiência e pela minimização dos desvios que esses excluídos traçavam. Cabe destacar que a cura era possível após passar pela internação em hospitais especializados (hospícios).

No final do século XVIII, Edouard Séguin desenvolve um trabalho fundamental à construção de uma nova perspectiva sobre o tratamento aos deficientes. Este avanço, segundo

Tezzari (2009) permitiu que um novo método de ensino se estabelecesse, a partir da preocupação e do respeito aqueles que manifestavam quadros de deficiência mental. O método de Séguin, aponta, voltava-se ao estímulo direto de sentidos a partir da realização de atividades comparativas entre o peso de objetos, observação de suas cores e da percepção de diferentes texturas.

Cabe ainda destacar que Séguin valorizava a integração do deficiente ao meio social, pois a sua integração era condição *sine qua non* ao desenvolvimento de aptidões cognitivas da criança. (Tezzari, 2009)

Esta nova concepção dos “anormais” trouxe às escolas ferramentas importantes à aproximação desses alunos. Ferramentas essas que potencializavam o conhecimento previamente apresentado pelos alunos, considerando graus diferentes de dificuldade mediante a utilização de jogos didáticos em busca da “autonomia do indivíduo”. (Tezzari, 2009: 99)

Vale à pena mencionar que Séguin foi um dos pioneiros na construção de uma metodologia e serviu de mola mestra à elaboração de novas correntes e perspectivas pedagógicas de valorização e inclusão social daqueles que até então vinham sendo excluídos das organizações sociais.

1.2 A construção da pedagogia montessoriana

O desenvolvimento integrado entre educadores e médicos (principalmente psiquiatras) permitiu inúmeros avanços na construção de novas metodologias preocupadas ao tratamento das deficiências individuais.

Inspirando-se em Séguin, Maria Montessori, médica-educadora, preocupava-se no desenvolvimento de vias adequadas ao tratamento das necessidades desses alunos. (Silvestrin, 2012)

Além das considerações introdutórias, cabe mencionar que a preocupação que moveu Montessori na construção deste seu método muito peculiar de ensino não corresponde às preocupações perseguidas pela escola tradicional. Para Montessori, agradar aos alunos das séries iniciais era primordial e, para tanto, a utilização de objetos integrados e próximos à realidade deles era de fundamental importância.

Assim, considerou um conjunto próprio ao seu público de objetos comuns, transformando-os em ferramentas de desenvolvimento sensorial e motor. Era aquilo que “atraía olhares, mãos e concentração de suas crianças”, a “imensa gama de materiais” utilizados cotidianamente por eles, de modo espontâneo.

Cabe ainda destacar que a educação sensorial estimulada por Montessori é um poderoso instrumento de auxílio ao professor no processo de ensino-aprendizagem, mormente de crianças de zero a seis anos de idade. Para ela, os primeiros anos da infância são primordiais para que a criança esteja em um ambiente estimulador, prazeroso e lúdico, com oportunidades para desenvolver seus sentidos e habilidades. Quanto mais ela participa das experiências físicas, afetivas e sociais, maiores serão o enriquecimento e desenvolvimento de sua inteligência.

Dados da Unicef (2013) apontam que a inclusão dos deficientes físicos no Brasil é ainda um problema a ser enfrentado, principalmente a partir da falta de programas que tratem dos deficientes a partir de suas especificidades. Apesar disso, algumas instituições no país acolhem essas crianças, mas a inclusão é uma preocupação ainda distante desses abrigos. Considerando ainda dados disponibilizados pelo IBGE (2013), no Brasil, aproximadamente 29 milhões de pessoas declaram ser portadoras de algum tipo de deficiência, estimativa esta que abarca crianças até 9 anos de idade.

As tentativas para criar a inclusão desses alunos no país é ainda insipiente, contudo foi criado o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Este benefício garante um salário mensal mínimo aos portadores de deficiência com qualquer idade, desde que a renda familiar per capita seja inferior a um quarto do salário mínimo vigente no país. Por este programa, segundo a Unicef (2013), são atendidos 409.202 deficientes com idade até 18 anos; destes, somente 53% estavam frequentando escolas.² Apesar do baixo índice, ele representa um avanço já que no ano de 2008 menos de 30% dos deficientes estavam nas escolas brasileiras. (Unicef, 2013)

O documento da Unicef sobre as crianças com deficiência ainda vem reforçar um problema social que afeta o Brasil: a exclusão dos deficientes é maior em comparação com aqueles oriundos das classes sociais mais altas. Como aponta o texto, “De maneira geral, famílias com membros com deficiência têm renda mais baixa e correm maior risco de estar abaixo da linha da pobreza do que outras famílias”. (Unicef, 2013: 8)

² Dados disponibilizados pela Unicef, mas que correspondem às pesquisas realizadas durante o ano de 2010.

Neste sentido, revelar a trajetória percorrida por Maria Montessori considero fundamental para se chegar à compreensão das condições de possibilidades de construção de sua pedagogia.

1.3 A trajetória de Maria Montessori

Maria Montessori nasceu em 1870 na Itália numa família onde o gosto pela leitura era hábito raro no contexto social ao qual se integrava, condição esta que facilitou sua trajetória acadêmica. Em 1875, sua família muda-se para Roma, onde vive sua infância. O curso na Faculdade de Medicina, em 1882, só foi possível mediante autorização que recebeu do então papa Leão XIII na Universidade de Roma, pois foi a primeira mulher italiana a realizar tal fato. Nos anos em que cursou a faculdade (1882-1896), desenvolveu estudos no campo da psiquiatria, realizando experiências com crianças consideradas “anormais”.

O sucesso de sua pesquisa resultou em sua nomeação para ocupar o cargo de diretoria da Escola Ortofrênica de Roma voltada exclusivamente ao tratamento de crianças com deficiências mentais. Apoiando-se nas teorias construídas por Itard e por Séguin, principalmente, Maria Montessori trouxe considerações importantes à compreensão de processos de aprendizagem individual sinalizados por Rosseau, por Pestalozzi, Herbart e Froebel.

Logo após a conclusão do curso, integra-se ao movimento de lutas pelos direitos das mulheres, com uma atuante participação no Congresso Internacional pelos Direitos da Mulher, em Berlim, no final da década de 1890.

Em 1894, Montessori ocupa o cargo de livre-docente na mesma Universidade em que se integrou para estudar medicina e ganha uma cadeira no Departamento de Antropologia. Concomitantemente, desenvolve trabalhos junto a filhos de operários em bairro da cidade de Roma. A experiência que obteve neste período, lhe permitiu construir a “Casa del Bambini” especializada no tratamento de crianças deficientes, modelo inspirador das instituições montessorianas atuais.

Em 1909, consolida sua pedagogia com a publicação do trabalho “O método da pedagogia científica” que ganha reconhecimento internacional e passa a ser divulgado a partir do treinamento de professores em diversos países da Europa. Neste período, Montessori passa

a se dedicar exclusivamente à pedagogia, dando apoio às escolas públicas italianas e também suíças que passaram a adotar o seu método de ensino.

Sua chegada em 1913 ao continente norte-americano (nos Estados Unidos), Montessori investe na divulgação do seu método e, como resultado, centenas de escolas utilizam seus ensinamentos. Assim, funda, juntamente com a Mabel Hubbard Bell (esposa de Alexander Graham Bell, o inventor do telefone) uma série de instituições montessorianas nos Estados Unidos e também no Canadá.

Voltando a este continente dois anos depois, participa do Panamá-Pacific International Exhibition em São Francisco, onde tem a oportunidade de promover um curso de formação de professores e consolidar o seu método pedagógico neste continente.

Em 1916, no continente europeu, continua oferecendo treinamentos na cidade de Barcelona até que, decorridos três anos, em um curso específico aos professores em Londres apresenta recursos didáticos específicos para crianças de 6 a 11 anos.

Por toda trajetória até então percorrida, torna-se inspetora, em 1922, das escolas italianas, recebendo, inclusive o apoio de Mussolini para o estabelecimento do seu método. Com a recusa das escolas italianas em apoiar o fascismo, Montessori tem as escolas fechadas e encontra abrigo na Espanha em 1931.

Em 1936, durante a guerra civil que teve como palco a Espanha, muda-se para a Inglaterra onde se refugia lá por dois anos.

Em 1938, já na Holanda, Maria Montessoria inaugura o centro de treinamento para professores, mas com a chegada da guerra é forçada a migrar novamente.

Em 1946, com o término da guerra, Montessori volta a lecionar na Holanda, Inglaterra e em 1949 publica “Mente absorvente”; em 1950, “A formação do homem”, “Para educar o potencial humano” e “O que você precisa saber sobre seu filho”. Sua obra foi traduzida para mais de 20 idiomas e se difundiu rapidamente pelo mundo.

Encerra sua carreira e trajetória de vida em 1952, com falecimento no dia 6 de maio na Holanda.

As datas e fatos mencionados neste resumo de trajetória de Maria Montessori, certamente não refletem todo seu percurso. Contudo, permitem revelar passos marcantes na construção e divulgação de seu método pelo mundo.

Vale à pena ainda mencionar que muitos desses dados são contraditórios e inúmeras omissões são apontadas por diversos autores que se voltaram à compreensão de seu método. (Nicolali, 2005)

A despeito das incongruências, sua autoconfiança, seu otimismo e seu interesse pelo estabelecimento de mudanças no tratamento de crianças deficientes são características que perpassam os caminhos que traçou durante sua trajetória de vida e que resultaram na construção dessa perspectiva pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A PROPOSTA DE MONTESSORI

Neste capítulo invisto na demonstração de aspectos fundamentais à compreensão do método montessoriano de ensino. As informações que neste íterim trago ao texto são fruto de pesquisas em fontes bibliográficas específicas, como livros, artigos e sites especializados.

Contudo, ciente de que não darei conta de todos os aspectos tocados por Montessori para construir sua metodologia, espero oferecer uma contribuição ao estudo de metodologias e pedagogias de ensino.

A partir dessas considerações que aqui estabeleço, mas sem deixar de lado a trajetória percorrida por Montessori, como apresentado no capítulo anterior, gostaria ainda de ressaltar que o método de Montessori para ensino é decorrente de inúmeros testes incansáveis sobre os instrumentos que utiliza em sua pedagogia. Assim, pode aperfeiçoá-los, ano após ano, sua forma para que alcançassem, cada qual, o estímulo a potenciais sensoriais e motores dos alunos.

Ao conjunto de ferramentas que construiu, Montessori delineou atividades para os alunos com vista ao desenvolvimento do que denominou de autoeducação, a partir desses objetos que atraía seus olhares, suas mãos e sua concentração. Atenta a isso, pode selecionar os materiais e manter o que lhes interessava.

A concepção de educação que perpassa a metodologia montessoriana se baseia numa visão ativa e sensorial do processo de desenvolvimento da criança. (Lessa et alii, s/d) Segundo este parâmetro, a criança é o agente de sua educação, ou seja, a principal responsável pelo seu desenvolvimento na medida em que escolhe e interage com o ambiente através das ferramentas disponíveis no ambiente. Deste modo, educar, na concepção montessoriana, representa “criar condições favoráveis para que a criança desenvolva sua autonomia”, respeitando os “estágios de evolução” que apresenta. (Lessa et alii, s/d: 5)

Além disso, a seleção dos materiais didáticos por Montessori pauta-se em três princípios fundamentais: a) Manipulação da criança; b) isolamento da dificuldade; e c) controle do erro. (Salomão, 2013)

Para este autor, os materiais são manipulados pela criança de modo a criar um engajamento, tanto pela mão quanto pelo coração. Assim, a interação criança-objeto vale mais do que a transmissão de conhecimentos pelo professor. Neste sentido, o desenvolvimento se dá a partir da interação não impositiva da criança com os objetos.

O isolamento da dificuldade, nesta perspectiva, permite que a criança inicie o processo de tomada de consciência da realidade a sua volta. Deste modo, os desafios devem ser apresentados uma só vez pelos objetos para que a criança os absorva num processo de aprendizado longe de sofrimentos e cobranças. Assim, “o esforço para o trabalho, o estudo, o aprender é fruto do interesse e nada se assimila sem esforço.” (Giordani, 2005: 46)

Por fim, o princípio do controle do erro faz com que a própria criança se autocorrija até que ela, sozinha, seja capaz de aperfeiçoar suas habilidades e conhecimentos sobre o processo. Este princípio reforça o princípio da autoeducação pois esses “dispositivos” pedagógicos são construídos para que a criança não dependa da ajuda de um adulto para corrigi-la.

Como se pode observar a partir da exposição desses princípios, o método de Montessori envolve ações que ultrapassam o ambiente estritamente escolar, pois esta baseado no livre desenvolvimento das atividades pela criança. Assim, é a “livre iniciativa”, como chama atenção Lessa et alii, (s/d) que, em um ambiente escolar adequado, permitirá o desenvolvimento de aptidões da criança. Cabe destacar que estes princípios se coadunam ao que pensadores como Cesare Lambroso, Achille de Giovanni e Guiseppe Sérgei defendiam como antropologia física da educação.

Para a pedagogia de Montessori, é o aprender-fazendo que permite o desenvolvimento da criança, mas valorizando um processo de liberdade e autonomia das escolhas dos objetos. Esses objetos fazem parte do universo social no qual a criança está inserida e, em sendo assim, exemplificam-se a partir de instrumentos do dia a dia, todos adaptados ao tamanho da criança para que correspondam aos princípios anteriormente expostos. (Lessa et alii, s/d)

Neste sentido, as escolas que adotam o método de Montessori voltam suas preocupações para o incentivo dos alunos no processo de construção da autoconfiança. Para tanto, devem considerar não apenas as personalidades que cada um manifesta, mas as experiências de manuseio dos recursos didáticos expostos. (Loureiro, 2009)

Assim, se os alunos são analisados deste ponto de vista, as turmas não devem seguir a mesma estrutura das escolas tradicionais. A organização não se dá, portanto, por faixas etárias, mas levam em conta as fases do desenvolvimento na qual se encontram. Nestas turmas, o trabalho do professor é o de atuar como um guia no processo de crescimento do aluno. São eles que orientam e sugerem as atividades realizadas, preocupando-se tão somente com a construção de sua autoconfiança e que os objetos manipulados permitam sua autocorreção. (Loureiro, 2009)

Esta perspectiva sobre a enturmação é dos alunos é explicitada no trecho que destaco a seguir retirado da Revista Viver: *Mente & Cérebro*, na Coleção Memória da Maria Montessori.

(...) A seriação é fundamental, e postula que o domínio de uma tarefa deve ser cobrado quando todo o repertório perceptivo ou de operação exigido para sua execução tenha sido dominado pela criança. (Nicolau, 2005: 8-9)

Como se pode observar, o postulado da seriação abre um leque de possibilidades ao aluno, de modo que ele possa se posicionar e desenvolver idéias a partir dos sentidos perspectivos que estimula durante as atividades individuais.

Frente a isso, para que o professor alcance seus objetivos pedagógicos, é preciso de uma formação diferenciada, condição esta fundamental ao tratamento delicado e diferenciado a cada um de seus alunos. Como aponta Nicolau (2005: 12), o professor “deve criar um ambiente em que os alunos se concentrem, evitando interferências suas ou dos colegas”, neste caso, deve se posicionar de modo que criança interaja com os objetos, mas sempre respeitando o período das “iniciações” e o da “técnica das lições”.

Durante a etapa da iniciação, o professor deve tão somente fazer a demonstração de utilização e manipulação de um objeto por vez, observando se as crianças mantêm sua atenção para o objeto. Cabe ressaltar que as manipulações realizadas de modo inadequado ou prejudicial ao seu desenvolvimento, o professor deve interferir.

O período posterior referente à técnica das lições é marcado pela organização das idéias pelas crianças, distinguindo diferenças e classificando os objetos segundo a nomenclatura exata. O professor, nesta etapa, deve se preocupar em estabelecer relações entre nome e imagem.

Nicolau (2005: 12) ressalta que essas etapas encontram seus fundamentos na metodologia montessoriana a partir da noção de que “a educação sensorial ajuda o desenvolvimento natural da criança”, mas principalmente porque esta precede o “desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores”.

Neste sentido, Montessori estabelece maior ênfase durante os 3 e 6 anos de idade de vida das crianças. Para ela, é neste intervalo que as crianças iniciam o desenvolvimento de funções sensoriais e motoras importantes como: autocontrole, domínio dos movimentos corporais, acuidade auditiva, capacidade de concentração, tranqüilidade e calma. Assim, os

materiais destinados à educação de sentidos e movimentos são colocados em estreito contato com as crianças.

O trecho que destaco abaixo é exemplificativo destas atividades e foi retirado do portfólio elaborado por escola montessoriana. Assim, demonstra como, na prática, esses conceitos são utilizados:

Para esta fase temos um rico ambiente educativo cheio de atividades que proporcionam estímulos para o desenvolvimento de fortes conexões neurológicas. A partir de lavagem das mãos, regar plantas, arrumar as jarrinhas com flores, cortar frutas e servir aos amigos, cada estudante é envolvido e faz escolhas dentro de atividades práticas, da vida real. Graça e cortesia recebem atenção especial na formação, incluindo a organização e boas maneiras à mesa, uso de palavras amáveis como ‘por favor’, ‘obrigado’, ... Essas atividades ajudam a criança a atingir várias metas significativas com seqüência de etapas bem orientadas, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de concentração, do cuidar de si mesmo e do ambiente. (Agora, 2009)

Cabe ainda destacar que para que a metodologia montessoriana alcance seus objetivos, torna-se necessário que o ambiente seja adaptado a permitir o estabelecimento das relações entre crianças e objeto. Deste modo, a existência de um ambiente escolar adequado é condição primeira para que sejam estimuladas e desenvolvidas as capacidades do aluno. A escola também deve ter condições de em seu ambiente criar um certo ordenamento das tarefas, mantendo, entretanto, o respeito com o ritmo de cada criança, com sua personalidade. (Nicolau, 2005)

Para Montessori, como destaca Hilsdorf (2005), o período de 0 a 6 anos é considerado o período de formação do caráter. Neste período, como reconhecido pela pedagogia científica, o estímulo deve estar adequado a cada fase do desenvolvimento. Estas fases compreendem os intervalos de 0 a 6 anos, de 6 a 12 anos e de 12 aos 18 anos. Para esta autora, a adoção destes períodos demonstra a influência dos médicos-educadores que chegaram à pedagogia mediante o campo médico.

Do nascimento aos 6 anos a criança constrói seu saber através da exploração e da absorção do ambiente que a circula. Sua inteligência labora em função do ‘externo’ e das relações existentes entre os objetos e suas características. É um período essencialmente sensorial. (Agora, 2009: 4)

A trajetória de Montessori, como já destaquei anteriormente, é marcada por influências deste domínio, o que faz com que seu método seja marcado pela inclusão de

aspectos de metodologias de pesquisa e da noção de vida enquanto processo de adaptação contínua.

Como destaca, as escolas são transformadas em laboratórios de experimentação do desenvolvimento motor e sensorial. De acordo com este ponto de vista, “a natureza das crianças como impulso vital, a aprendizagem como processo de desenvolvimento e a cultura como o meio que pode alterar as condições da criança” são pilares que sustentam sua teoria da ação. (Hilsdorf, 2005: 18)

De acordo com esta visão, "a criança é o motor das próprias transformações" e esta noção inclui Montessori a uma das grandes pensadoras do século XX, enaltecida no campo pela valorização da “força interior” do homem no progresso. O trecho que destaco a seguir demonstra esta noção:

A fonte de desenvolvimento, tanto no indivíduo como na espécie, encontra-se dentro. (...) A vida é uma deusa majestosa, avançando sempre, e derrubando os obstáculos que o meio põe ao seu triunfo. (Lawrence op. cit. Hilsdorf, 2005: 22)

Também vale à pena trazer ao debate as contribuições e afinidades de Montessori com a epistemologia genética, principalmente aquelas formuladas por Piaget, Carl Rogers e Skinner. As semelhanças entre as fases de desenvolvimento que ambos propõem – e aqui destaco o desenvolvimento da fase do concreto ao abstrato – sobre as operações mentais e a preocupação com o aspecto cognitivo são marcas que orientam suas pesquisas. (Antunes, 2005)

Ainda de acordo com Antunes (2005), Montessori adota a concepção de “construção do conhecimento” pela criança e de sua auto-realização, aspectos defendidos por pesquisadores contemporâneos à seu tempo.

Todas essas noções que orientaram a construção da metodologia de Montessori foram estabelecidas porque contrapostas ao que até então vinha sendo desenvolvido no campo pedagógico pelo ensino tradicional.

Para Montessori, o mecanismo de desenvolvimento está situado dentro de cada indivíduo. Coloca em xeque, portanto, o modelo tradicional no qual as peças da maquinaria são movidas de acordo com o desejo do professor. Esta ruptura se manifesta a partir de diversas situações do ambiente escolar montessoriano, principalmente na disposição facilitada ao acesso de recursos materiais em prateleiras por classes de objetos. Por exemplo, alunos

com 5 anos encontrarão à disposição não apenas objetos, mas formas de letras e números para sua exploração, tanto visual quanto tátil.

Como ressalta Hilsdorf,

Os materiais montessorianos têm a própria história. Não é o caso de acompanhá-la aqui, mas é preciso dizer que, desde a sua propositura, representam uma das questões mais debatidas da pedagogia contemporânea. (Hilsdorf, 2005: 26)

A partir do que é apontado no Portifólio de Aprendizagem sobre a utilização de formas de letras, exemplifico:

Á área de Língua Portuguesa é desenvolvida com atividades para aquisição de vocabulário, livros de história, músicas, brincadeiras, verbalizações em situações cotidianas, numa progressão natural do interesse dessa idade. (Agora, 2009: 3)

Neste sentido, os objetos são manipulados individualmente e são complementados com atividades socialmente realizadas no ambiente escolar.

Outra noção que perpassa o método pedagógico de Montessoria é a de aculturação. Para ela, demonstra Hilsdorf (2005), o ambiente escolar adaptado permitirá que as deficiências sociais, expressas a partir da exclusão e da miséria, sejam ultrapassadas mediante exercício para a conquista de uma personalidade (mesmo que infantil). A criança deverá ser capaz de produzir ações de enfrentamento porque estimuladas pelo raciocínio crítico às políticas então a eles aplicadas.

Este aspecto pode ser exemplificado pelo trecho a seguir:

É o autor enquanto tal que constrói sua teoria juntamente com todas as influências e contribuições de diálogos que desenvolve com os outros autores e contextos sociais de seu tempo; em última instância é sempre sua mente inquieta que elabora e desenvolve as ações concretas que testemunham suas sínteses.” (Antunes, 2005: 38)

Mas também é demonstrado no Portifólio como:

A área de conhecimento de mundo, mesmo numa breve introdução do currículo, é introduzida através da vivência nos jardins da escola e, mais ao final do ano, com as aulas de campo. (Agora, 2009: 3)

Outrossim, o trabalho de Montessori traz uma importante e fundamental contribuição ao trabalho com as crianças deficientes nas escolas. O método que desenvolve defende a necessidade de convívio com outras crianças em ambientes cotidianos, mantendo a disponibilidade de objetos específicos às fases de desenvolvimento nas quais se encontrem.

Neste sentido, a preocupação de Montessori é que as crianças desenvolvam suas capacidades mediante intervenção do professor. Para tanto, este deve estar atento às relações interpessoais que no ambiente escolar vão sendo construídas e voltar-se à manutenção de relações baseadas no estímulo e na confiança. (Oliveira, 2007)

Para alcançar as deficiências e desenvolver a criança como um todo, o professor deve ainda acolher com naturalidade, oferecendo oportunidades diversificadas para que ela possa explorar e descobrir o ambiente, encontrando maneiras de se apropriar dele. (Oliveira, 2007)

A partir dessas considerações, cabe mencionar que alguns aspectos que a pedagogia montessoriana apresentou e compartilhou hoje já foram superados. Contudo, muitos dos problemas que tentou por fim no âmbito da pedagogia ainda são recorrentes nas escolas atuais. Como destaca Antunes (2005), pensar sobre a educação hoje e sobre as práticas realizadas pelos educadores nas nossas escolas é prática que não pode estar desvinculada da retomada da pedagogia desenvolvida por Montessori. Este exercício de reflexão trará contribuições importantes a partir das lições que deixou, ainda não esgotadas pelo tempo.

3 A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE MONTESSORI: ESTUDO DE CASO

Neste capítulo proponho-me analisar as experiências e resultados da aprendizagem de F., como já anteriormente apresentei, a partir de documentos que integram o portfólio de aprendizagem. Este portfólio foi elaborado segundo princípios de avaliação próprios à metodologia montessoriana.

Um dos princípios que perpassam todo documento é de desenvolvimento cognitivo e as medidas não-cognitivas. No primeiro caso, as medidas de desempenho cognitivo são mensuradas a partir de pesquisas (na escola – classe - ou em casa), trabalho com instrumentos didáticos e registros em classe. Sobre as medidas não-cognitivas têm-se a motivação intrínseca, o envolvimento com a aprendizagem, a autoestima, a autonomia e o senso de responsabilidade do aluno.

A filosofia de Montessori que a escola Agora incorpora para desenvolver este método está igualmente sustentada nos pilares da autoeducação, educação como ciência e educação cósmica. Considerando estes pressupostos, o portfólio foi construído ao longo do período no qual F. se manteve vinculado à Agora. Além disso, o material produzido por F. é organizado de acordo com o seguinte padrão, tal como apresentado no Sumário – Agrupada I:

Autoeducação:

- Psicomotricidade, vida prática e sensorial
- Aquisição da linguagem e conhecimento de mundo
- Música
- Formação de leitor
- Arte

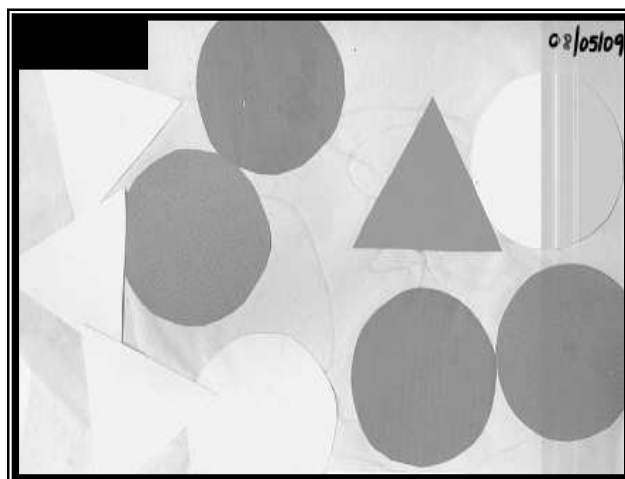
A qualificação “Agrupada I” refere-se ao período de 2 a 3 anos de idade, onde a criança é guiada para o domínio da linguagem oral, da independência, da consciência social, do respeito e para o desenvolvimento de habilidades motoras. Como destacam neste documento, a criança será incentivada a expandir suas capacidades de expressão e de descrever o mundo a sua volta.

As preocupações que mantém o corpo de professores envolvidos no processo de educação se manifestam a partir de atividades como: lavagem de mãos, regar plantas, servir

aos amigos, como exemplos de práticas estimuladoras ao desenvolvimento de conexões neurológicas; atividades de caminhada, com gestos de pulos, subidas, corridas e danças são exemplificativas de atividades motoras que permitirão o desenvolvimento do equilíbrio; o uso de materiais com diferentes tamanhos, texturas, cores, formas, cheiros e sabores compreendem o leque de recursos utilizados no desenvolvimento de sentidos e também da aquisição de vocabulários; também não ficam de lado os livros de história, as músicas, as brincadeiras que permitirão à criança adquirir vocabulário e chegar às verbalizações em situações cotidianas.

A análise do material construído por F. durante o período em que se manteve na classe montessoriana demonstra o cuidado na elaboração das atividades, principalmente na construção de um ambiente favorável à exploração e absorção do ambiente externo a F. e, igualmente, das relações existentes entre objetos e suas características. Como demonstrarei a seguir a partir dos trabalhos de F., a maioria das atividades foram elaboradas para permitir o estímulo do campo sensorial.

A atividade a seguir destaca as formas geométricas após leitura de livro de história. Como se pode destacar, o conhecimento da geometria dos objetos se deu a partir do estímulo de um vocabulário do mundo externo.



O estímulo ao conhecimento de outras formas que os objetos podem se apresentar também foi realizado a partir da realização de atividades que valorizavam os encaixes de sólidos. Nestas atividades, F. pode desenvolver sua capacidade de discriminação de volumes, dimensão e altura de objetos à sua volta.

Também as atividades de construção da consciência corporal permitiam a F. se conhecer, tomando consciência de sua estatura. Esta atividade foi realizada com a ajuda do professor que fez a marcação de giz no chão, tal como um contorno do corpo dos alunos e, em seguida, finalizada pelos alunos com indicação de olhos, boca e cabelo.



Além dessas tarefas, não foram deixadas de lado outras que estimulavam a descoberta de cores e de suas misturas ou, como descrevem “a mistura de cores primárias resultará em cores secundárias”. Igualmente, foram realizadas atividades de desenho em superfícies ásperas com o objetivo de desenvolver o tato, refinando-o. Inúmeros objetos com texturas diferenciadas eram deixadas à disposição de F. na classe, todos organizados por conjuntos e armazenados em cestas de palha nas prateleiras das estantes que se encontravam na classe.

Como se observa nesta imagem, F. experimentava os objetos apalpando-os, mas também aproximando-os da face, observando-os e manipulando-os de perto. A cesta foi selecionada por F. em uma das prateleiras e levada pelo professor até o espaço disponível à manipulação dos objetos.



Vale à pena destacar que em inúmeras situações na classe o aluno F. participava de ações que permitia desenvolver o controle motor necessário à realização de outras tarefas, mediante o desenvolvimento da concentração e da coordenação motora, como era o caso das tarefas de preparação de alimentos (com a manipulação de verduras e frutas, separando-as) e de exercícios de encaixes de figuras nos respectivos espaços.



Outro grupo de atividades também organizado pela equipe de professores do Agora e que estão registradas no portfólio de F. são aquelas que permitem o enriquecimento do vocabulário a partir de cantigas infantis. Com estes recursos, F. construiu ilustrações concretas. Cabe ressaltar que as músicas eram escolhidas de acordo com a preferência de F. para facilitar o desenvolvimento da memória e da sensibilidade.

Ainda neste grupo de atividades, diversas imagens de crianças em gestos cotidianos como, por exemplo, comendo, brincando, dançando, sorrindo, eram apresentadas à classe de modo que os alunos sentiam-se estimulados a falar sobre elas, reconhecendo as suas atitudes a partir do outro. Assim, F. pode desenvolver a percepção visual e o pensamento lógico, através de representações gráficas do mundo real externo.

A arte e a música também eram instrumentos importantes para o desenvolvimento da criatividade e da valorização da espontaneidade de F. A partir desses recursos, pode desenvolver a expressão verbal e corporal, além estimular a memória e enriquecer o vocabulário “básico” ainda em construção.



O registro de uma dessas atividades de estímulo da criatividade com a utilização da música é demonstrado acima. Como se observa, os colegas da classe foram incentivados a trabalhar em conjunto e a registrar sua criatividade com a ajuda de tintas e pincéis em um painel. Este era exposto nas classes para que os colegas também apreciassem.

Vale à pena mencionar que a manipulação das cores e de atividades de recortes e colagem fez com que F. desenvolvesse a curiosidade, o entusiasmo e a capacidade de expressar sentimentos, sensações a partir das cores.

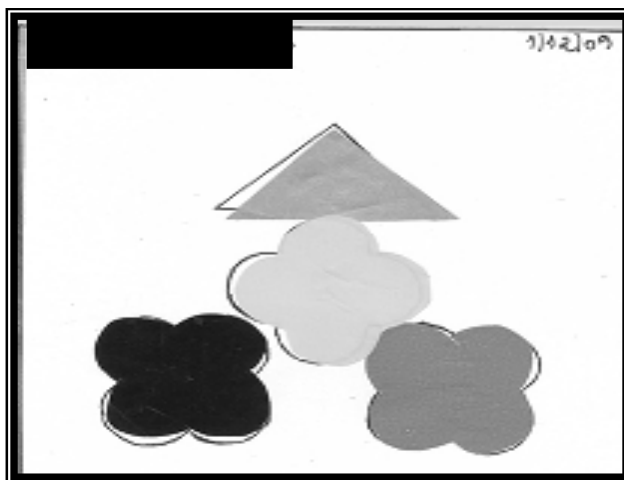
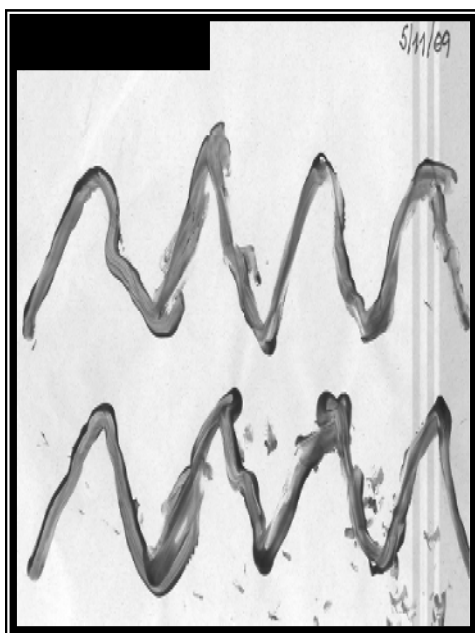
Outra atividade realizada em equipe na qual F. participou foi o projeto de construção de instrumentos musicais (chocalhos e tambor) com objetos do cotidiano (latas, grãos, baldes) e execução de arranjos. Também foi realizada a audição da música e atividade de canto.

Cada uma dessas etapas das atividades musicais permitiu a F. desenvolver atividades de movimentação corporal para execução dos instrumentos, de memorização das letras de músicas; de envolvimento e sincronização com os colegas da classe.

Os trabalhos de estimulação da capacidade psicomotora e de atividades físicas foram realizados no âmbito dos encontros das aulas de Educação Física. As atividades aí realizadas permitiram que F. explorasse os movimentos do corpo, valorizando as vivências e variações de motricidade corporal. Além disso, F. foi estimulado, igualmente com os demais colegas da classe, através de jogos de movimentação, a ampliar o leque motor.

Não foram esquecidas os movimentos relacionados à manutenção de hábitos de higiene, como os movimentos de tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, pentear cabelo etc.

As ilustrações que incorporo abaixo exemplificam atividades de coordenação motora realizada por F., realizadas com o objetivo de estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina, com manipulação da tesoura para corte e controle do uso de cola para fixar objetos em espaços delimitados, como realizado pelos professores nas chamadas “colagens dirigidas”



Por fim, destaco as atividades que F. realizava nas aulas de “cozinha experimental”. As atividades neste contexto valorizavam as atividades da vida prática do aluno. Neste conjunto eram desenvolvidas as capacidades de discriminação gustativa a partir do tato e do paladar. A figura abaixo é ilustrativa de uma dessas aulas realizadas em grupo pelos colegas da classe de F.



A despeito das considerações que estabeleci neste capítulo, gostaria ainda de mencionar que os professores de F., em situação de conversa informal e também por registro escrito, afirmam que o referido aluno não encontrou problemas de adaptação ao grupo, tampouco de relacionamento. As tarefas foram realizadas a despeito do diagnóstico e dos problemas comportamentais levantados pela escola tradicional e equipe médica que o avaliou em diferentes momentos.

As atividades organizadas a partir do método montessoriano de ensino estimulou a curiosidade, desenvolvendo a capacidade de concentração e o estabelecimento de relações de reconhecimento de F. com o mundo exterior.

Também gostaria de mencionar que F. participou do período de educação infantil I e II, na qual pode dar continuidade às atividades de agrupamento propostas pelos professores.

Em sendo assim, a partir desta análise de estudo de caso ficam demonstradas, pelos instrumentos contextualmente produzidos e registrados no portfólio que, as medidas não-cognitivas estabelecem as diferenças entre a metodologia montessoriana e a tradicional.

CONCLUSÃO

A partir do que foi apresentado nos capítulos anteriores, ganha destaque a metodologia montessoriana na construção de um indivíduo que se reconhece no mundo, de um ser que é ao mesmo tempo ator e objeto do mundo.

Esta evolução da capacidade de se reconhecer só é possível mediante as ferramentas próprias criadas de acordo com os princípios desta pedagogia. Nesses objetos manifestam-se princípios como o da formação intrínseca da estrutura do ser humano (Autoeducação), da educação para a vida prática (Educação Cósmica) e do respeito às etapas de desenvolvimento do ser humano (Educação como Ciência).

A criança é então guiada a trilhar novos rumos de manipulação e conhecimento do mundo a partir de objetos cotidianos, de músicas, imagens, alimentos e outros recursos, todos capazes de promover o desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor fundamentais à realização de ações benéficas a toda a vida do sujeito no mundo que integra.

REFERÊNCIAS

ÁGORA. Colégio. **Portifólio de Aprendizagem**. Niterói: Agora, 2009.

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. Uma das contribuições mais originais de Montessori pertence ao âmbito da psicologia com a criação de uma teoria do desenvolvimento infantil. **Revista Viver: Mente & Cérebro**, v. 3, n. 3, 2005: 28-37.

COEDI. **Educación tradicional versus educación montessori**. Disponível em: <http://www.coedi.edu.mx/COEDI-que-es-Montessori-Montessori.php>. 2010. Acessado em 26 de outubro de 2013.

GIORDANI, Estela Maris. A pedagogia de Montessori postula uma supranatureza com leis universais e um princípio vital que o homem segue num processo de ação. **Revista Viver: Mente & Cérebro**, v. 3, n. 3, 2005: 38-47.

HILSDORF, Maria Lúcia. Vida em expansão. **Revista Viver: Mente & Cérebro**, v. 3, n. 3, 2005: 17-27.

LESSA, Nilton; MIRANDA, Leila e EUGÊNIO, Luis. **Maria Montessori e Celestin Freinet**. In: Moleque de idéias. Niterói, s/d. Disponível em: <http://www.molequedeideias.net/mod/moleque/paraCrianças.php>. Acessado em 01 de novembro de 2013.

LOUREIRO, Arthur. **Métodos de ensino**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/M%C3%A9todos_de_ensino-. Acessado em 20 de agosto de 2013.

MONTESSORI, Maria. **Reference Answers**. Disponível em: <http://www.answers.com/topic/maria-montessori>. Acessado em 05 de outubro de 12.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. **Revista Viver: Mente & Cérebro**, v. 3, n. 3, 2005: 6-15.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O trabalho com crianças com necessidades especiais. In: **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007: 243-250.

SCHIAVO, Adriana Aparecida Noronha; RIBÓ, Cristiane Mario Escamilhas. **Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf. Acessado em 05 de outubro de 12.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2013 - Crianças com Deficiência**. New York: Unicef, 2013.