

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.4 n.11 novembro de 2022

e-ISSN 2675-1186





UNIFICADA

**REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

v.4 n.8 - 11 de novembro de 2022

e-ISSN: 2675-1186

Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva Marques (CRB-8/10442)

R454

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de
São Paulo / FAUESP, FCT Editora, v.4, n.11, Novembro.
- São Paulo: FCT Editora, 2022.

Mensal
e-ISSN 2675-7850

1. Educação 2. Ensino 3. Pedagogia 4. Professores. 5.
Pesquisa. 6. Gestão.

I. Título

CDD: 370
CDU: 37



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
Novembro, v.4, n.11 (2022)
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Revisada em: 10 de set de 2022

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos
Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)
Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)
Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)
Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)
Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

SUMÁRIO

A música e o currículo da cidade de São Paulo, educação infantil.....6

Angela Gomes

A oralidade e a literatura fantástica.....12

Camila Moraes

A importância da arte na educação.....17

Cleusa de Fátima Batista Queiroz Figueiredo

Mergulhar no processo de criação: um convite à arte contemporânea na educação infantil...24

Cristiane Toller Bray

Dificuldades de aprendizagem na educação infantil.....31

Iara Ferreira da Silva Cardoso

A quantidade de alunos afeta o desempenho em sala de aula.....36

Lenice Santos

Musicoterapia e crianças com transtorno do espectro autista 43

Edna Aparecida Rocha Serpico

Reflexões sobre o pensar a prática cotidiana 48

Laiçane Cristina Santos de Oliveira

Registro na educação infantil 58

Joselima Oliveira Costa

A alfabetização na idade certa é um direito garanti-lo é dever de todos 67

Maria da Conceição

Relatando o transtorno do espectro do autismo 72

Maria da Conceição





EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação semestral voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, nesta edição, apresentamos sete artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha
Membro do Conselho Editorial



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A MÚSICA E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSIC AND THE CURRICULUM OF THE CITY OF SÃO PAULO, EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Angela Gomes

RESUMO

Como é compreendida a música em uma das maiores redes de ensino público do estado de São Paulo, como ela é implementada, vivenciada dentro das unidades de educação infantil de São Paulo, qual o percurso realizado pela rede e quais documentos ela dispõe para subsidiar os trabalhos pedagógicos nas escolas, será que professores e professoras da rede têm conhecimento desses documentos e como foram construídos. Dentro de uma abordagem sociocultural, onde o indivíduo se desenvolve com a interação que sofre com o meio e também é agente de mudança, onde o sujeito constrói seu conhecimento a partir daquilo que traz consigo e o professor é mediador desse processo como a música é vivenciada nessa perspectiva de educação. Palavras chaves: Música; Currículo da cidade São Paulo; Sociocultural.

ABSTRACT

How music is understood in one of the largest public education networks in the state of São Paulo, how it is implemented, experienced within the early childhood education units in São Paulo, what is the route taken by the network and what documents does it have to support the works pedagogical practices in schools, do teachers and professors of the network have knowledge of these documents and how they were constructed. Within a sociocultural approach, where the individual develops with the interaction he suffers with the environment and is also an agent of change, where the subject builds his knowledge from what he brings with him and the teacher is a mediator of this process as music is experienced from this perspective of education.

Keywords: Music; São Paulo city curriculum; sociocultural.

INTRODUÇÃO

Prefeitura Municipal de São Paulo é uma das maiores redes de ensino público em todo o Estado de São Paulo, vamos conhecer aqui como essa rede de ensino reconhece a Música na educação infantil, quais são suas ressalvas para os educadores, como ela é utilizada nas escolas e como os documentos utilizados por essa rede justificam o uso da música no cotidiano escolar.

Um dos documentos que é utilizado pela rede de ensino de São Paulo que norteia todo o fazer pedagógico das unidades escolares de educação infantil é o Currículo da Cidade Educação Infantil, um projeto que iniciou em meados de 2016, em parceria com Secretaria Municipal de Educação SME, Coordenadoria Pedagógica-Divisão da Educação Infantil COPED/DIEI, mais 13 Diretorias Regionais de Educação DRE, esse documento tem como fonte inspiradora As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2003), esse coletivo geriu um documento que parte de uma Educação Sociocultural, onde crianças e bebês são protagonistas nos processos de ensino aprendizagem.

O brincar não faz só parte do processo, o brincar é o processo, dentro desse documento criou-se a Matriz de Saberes onde tem como propósito auxiliar no processo de formação de cidadãos críticos, éticos, responsáveis e solidários.

Nessa percepção de Educação as Linguagens acontecem em um mesmo processo e não deve ser descontextualizada uma da outra, mas andam em harmonia onde uma completa a outra nas brincadeiras e propostas de experimentações.

A música é uma linguagem artística muito utilizada nessa visão de educação da rede Municipal de São Paulo no Ensino Infantil, acontece no cotidiano de toda unidade escolar, tendo seus objetivos claramente justificados em todos os documentos oficiais e ainda respeitando o percurso sobre educação com qualidade da rede.

A MÚSICA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO- EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil, norteia todo o fazer pedagógico dessa rede de ensino, sua percepção pedagógica é voltada para uma educação sociocultural voltada para uma educação crítica e autônoma. Nesses documentos vamos observar como o elemento da Música é utilizado nas escolas dos pequenos Paulistanos.

Dentro da Matriz de Saberes desse documento Municipal temos nove eixos que norteiam todo o trabalho das unidades escolares da rede, sendo eles:

- Pensamento Científico, Crítico e Criativo.

Objetivos: Acessar, selecionar e organizar conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, criativo e crítico;

- Resolução de Problemas.

Objetivos: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar de soluções, problemas e perguntas sendo sujeito de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, interagindo com adultos, pares e meio;

- Comunicação.

Objetivos: Utilizar múltiplas linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências e sentimentos nos diferentes contextos, produzindo sentindo que levam ao conhecimento mútuo.

- Autoconhecimento e Autocuidado.

Objetivos: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, seu bem-estar e ter autocrítica.

- Autonomia e Determinação.

Objetivos: Criar e recriar estratégias, organizar-se brincar, definir metas, e perseverar para alcançar seus objetivos.

- Abertura a Diversidade.

Objetivos: Abrir se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade.

- Personalidade e Participação.

Objetivos: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas, e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.

- Empatia e Colaboração.

Objetivos: Considerar a perspectiva e sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas, valorizando e respeitando as diferenças que constituem o sujeito, brincar e interagir, relacionar se com o outro.

- Repertório Cultural.

Objetivos: Desenvolver repertório cultural e senso crítico para reconhecer, valorizar e fluir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar das práticas diversificadas de produção sociocultural.

Elencados acima estão objetivos que deverão ser alcançados pelos grupos de bebês e crianças da rede municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, quando pensamos na música como linguagem artística que pode ser utilizada no nosso cotidiano como uma ferramenta potente no processo de ensino e aprendizagens observamos alguns pontos potentes dessa linguagem.

Segundo Weigel (1988, p. 236), as atividades musicais contribuem como um reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo, se trabalhado da seguinte forma:

- Desenvolvimento cognitivo/linguístico; o conhecimento das crianças desenvolve a partir das experimentações do seu dia a dia. Por isso, quanto maior a riqueza de estímulos, melhor será o desenvolvimento, trabalhar com experiências rítmicas nas quais os educandos possam participar de forma ativa ouvindo, tocando e vendo. Isso favorece no desenvolvimento dos sentidos; o som desenvolve acuidade auditiva; ao dançar e ao gesticular trabalha a coordenação motora

e a atenção; quando se canta ou imita, as crianças descobrem suas capacidades e estabelecem relação com ambiente em que vivem.

- Desenvolvimento psicomotor: a atividade musical aprimora as habilidades motoras, o controle dos músculos, e a se mover com desenvoltura. O ritmo é importante para formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isso acontece porque toda expressão musical age sobre a mente, favorecendo uma descarga emocional. Cantar, fazer gestos, bater palmas e pés são experiências que desenvolvem o senso rítmico e coordenação motora, aspectos importantes na aquisição da leitura e escrita.

- Desenvolvimento socioafetivo: aos poucos a criança vai formando sua identidade, percebendo ser diferentes dos outros e ao mesmo tempo procurando fazer parte desse grupo de diferenças; desenvolve sua autoestima, aprendendo a se aceitar com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas desenvolvem a socialização, compreensão, participação e cooperação. A música permitir liberar emoções, se sentir seguro e autorrealizar-se.

- A música contribui para um ambiente escolar alegre, aconchegante, receptivo, acolhedor. Esses fatores são fundamentais para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem

Ainda entendemos que a música utilizada na educação infantil é aquela que também acolhe principalmente bebês no período de adaptação nesse novo ambiente social, ela tranquiliza no momento do descanso, traz encantamento para as rodas de histórias, possibilita movimentos para as brincadeiras cantadas, possibilita imaginar, criar, recriar, desenvolver conhecimento de corpo, de respeito, de cuidado de si e do outro, a música é uma linguagem universal cheia de cultura, potencializa memórias em seu enredo nos leva de volta a nossa ancestralidade por ser cheia de histórias.

Um outro documento importante dessa mesma rede a respeito da música que também foi utilizado com referência na construção do Currículo da Cidade de São Paulo, Educação Infantil é o Caderno da Rede Formação de Professores: A Escuta Ativa e a Exploração Musical (2011), onde já trazia esse olhar para a música e a Educação Infantil: “Quem trabalha na Educação Infantil estão diante desses processos diariamente. As crianças desde sempre experimentam, testam, retificam e ratificam suas capacidades vocais e a partir disso, criam e assumem modelos de musicalização”.

Portanto podemos observar a preocupação dessa rede de ensino com a temática da música e a necessidade de trazê-la para dentro de todas as escolas da rede, nesse mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, disponibilizou o curso Percursos de aprendizagens na Educação Infantil: A escuta ativa e a Exploração Musical com os especialistas na área de Música, Liliane Bertolini e Carlos Silva colaborando para que as práticas musicais pudessem ser vivenciadas pelas nossas crianças e bebês e fosse aos poucos construídas por nossos educadores.

“Ensinar crianças a ver e olhar, a ouvir e escutar, não é um dos principais objetivos da educação. A educação não consiste em criar no aluno as qualidades que ele não possui, mas ajudá-lo a criar proveitos das qualidades que ele já possui” (Caderno da Rede. 201, p.13).

CONCLUSÕES FINAIS

Assim consideramos que de acordo os documentos da Cidade de São Paulo, a música foi elemento de pesquisa para educação infantil, discutida e estudada pela rede em prol de uma prática pedagógica enriquecida pela música.

O trabalhar nas escolas com essa linguagem é livre e respeita a cátedra dos profissionais de educação, mas é também certamente recomendada pelos especialistas da rede, cada professor deve utilizá-la a partir da escuta ativa de sua sala de aula ou seja a partir das necessidades do grupo, objetivos encontramos claramente justificados nos documentos da rede Municipal da Rede Estadual e ainda no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), encontramos a música como um eixo importante no desenvolvimento da criança.

Ainda podemos destacar que música é brincar com os sons, com o corpo e com a mente, entendendo então que a música é um elemento brincante, e logo brincar é assegurada em todas as leis no âmbito Municipal, Estadual e Federal.

Por ser conhecido a sua contribuição no desenvolvimento integral de crianças e bebês, logo entendemos o porquê essa linguagem artística é tão utilizada na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARÇÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2º Ed. São Paulo, Cortez 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto, Secretária de Educação Fundamental, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Brasília MEC/SE, 1998.

Caderno da Rede. Formação de professores, Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical, São Paulo 2011.

Currículo da Cidade. Educação Infantil. São Paulo 2019.

FERREIRO, Emilia, TABEROSKY, Ana. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. O direito de se alfabetizar na escola. Brasília, 2001.

PERRENOUD, Philippe, Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygostky: uma perspectiva histórica-cultural da Educação, Petrópolis,

RJ, Ed. Cortez, 1995.

Revista PATIO Educação Infantil. Ano V novembro/2007 á dezembro/2008, Ed. Artmed, 2008.

Revista. Nova escola, junho/julho 2004. Ed. Abril.

SCAPOL, Helenice Villa, Musicalização para professores de Educação Infantil, São Paulo, Àtica, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, São Paulo, Contexto, 2004.

WAGONER, Kathy. Ao Mestre com Carinho, 365 Reflexão sobre a Arte de Ensinar, São Paulo, Publifolha, 2002.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa para ensinar, Porto Alegre, Artmed, 1998.

<<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 30 de Julho de 2022.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A ORALIDADE E A LITERATURA FANTÁSTICA
ORALITY AND THE FANTASTIC LITERATURE

Camila Morais

RESUMO

Contados desde a antiguidade e com grande influência e relevância sobre e para o público infantil, os contos de fadas serão tratados a seguir enfatizando os principais fatos no tocante à sua origem que, em um primeiro momento pertenceu à tradição oral e artesanal do Período Medieval, mas ganhou nova roupagem na contemporaneidade. Destacaremos também sua importância para a literatura infantil a partir de sua estrutura permeada por valores éticos e caráter pedagógico.

Palavras-chave: Conto de Fadas, Oralidade, Literatura Infantil.

ABSTRACT

Known and repeated since ancient times and with great influence and importance to infant readers, the fairy tales are going to be highlighted along this work with the most important facts about their origin, first dated from medieval times in orality, and their new layout in contemporaneity. We are going to discuss some details about their importance to children's literature starting with a singular structure riddled with ethic values and teaching aspects.

Keywords: Fairy Tales, Orality, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

Quem nunca se deparou com textos permeados de heróis e heroínas enfrentando grandes desafios para triunfarem sobre o mal no final?

De atmosfera mágica e cheia de encantamentos, animais falantes, fadas madrinhas, reis e rainhas, príncipes e princesas, ogros, lobos e bruxas que personificam o bem e o mal, assim são os contos fantásticos que também conhecemos como contos de fadas. Tapetes voadores, galinhas com ovos de ouro, pés de feijão que crescem até o céu. Tudo tão fora da realidade e ao mesmo tempo tão rico em sentido! Como já estudavam Bettelheim (1980), Hisada (2003) e Radino (2003) essas são algumas das principais características dos Contos de Fadas, tema principal do presente trabalho.

Lido para crianças no mundo inteiro e há muitos séculos, esse tipo de literatura exerce função muito importante na alfabetização e desenvolvimento da aprendizagem infantil em virtude de seu conteúdo moralizante e de seus enredos fantásticos que trabalham a criatividade e o desenvolvimento do imaginário das crianças.

Diferente da época em que começaram a ser transmitidos na Era Medieval através da oralidade, os contos de fadas hoje conquistaram destaque especial nas aulas de educação infantil, principalmente nos anos iniciais em escolas de todo o mundo. Esse longo caminho percorrido da oralidade até a nova roupagem que ganharam na contemporaneidade será o que veremos nas linhas a seguir.

DA ORALIDADE MEDIEVAL À LITERATURA INFANTIL

Contos de Fadas eram histórias, mais precisamente narrativas folclóricas ou poemas, que, em sua origem, eram transmitidas oralmente de geração a geração entre camponeses, governantas, serviçais etc., e que, até os dias atuais, têm espaço de destaque na literatura infantil. Essas histórias, também chamadas de contos maravilhosos ou contos fantásticos serviram como pano de fundo e como matéria prima para escritores como Charles Perrault e os Irmãos Grimm editarem seus clássicos infantis séculos depois.

Também transmitidos e contados por hindus, persas, gregos e judeus, esses contos traziam histórias antigas sobre lendas, mitos e conflitos entre homens, animais e figuras do mundo fantástico que envolviam personificações de traços do caráter humano. Os primeiros registros desse tipo de literatura são muito antigos e derivados de diferentes partes do mundo. Àquela época não eram escritos, apenas aconteciam na oralidade, mas, mesmo assim, exerciam papel fundamental na formação cultural e espiritual de muitos povos. (Melli & Giglio, 1999; Oliveira, 1993).

De acordo com estudos de Hisada (1998), a origem dos contos de fadas, datada no século II A.C. é apontada na cultura céltica, em que as mulheres mais velhas utilizavam histórias cheias

de símbolos e magia para educar as crianças. E, também, nos escritos do filósofo Apuleio e seu romance “O Asno de Ouro” parecido com o conhecido “A Bela e a Fera”. Há ainda registros de contos fantásticos, segundo a autora, em escritos egípcios – nos papiros dos irmãos de Anubis e Bata.

Para o pesquisador Ferreira (1991), a contação de histórias fantásticas era prática típica dos povos da antiguidade, com seus temas repletos de significados simbólicos e metafóricos, interligando o consciente com o inconsciente humano. Entretanto, essas histórias, segundo heranças culturais dos povos antigos, não eram propriamente voltadas ao público infantil, pois estavam interligadas a enredos com personagens canibais, adúlteros e criminosos e tinham o intuito de narrar o destino humano com suas dificuldades e pluralidade de sentimentos, da mesma forma como suas relações com o sobrenatural.

Esses enredos ligados a temas violentos se devem ao fato de, na época em que os contos eram apenas fruto da oralidade, eles eram também uma representação da estrutura social e reflexo do cotidiano sofrido dos camponeses da era medieval, que sofriam com péssimas condições de vida – trabalho e alimentação ruins, pestes, alto índice de mortalidade infantil e materna, dentre outros fatores que tornavam a sua vida miserável.

“Conhecer o lado um pouco mais sangrento das histórias é jogar luz sobre as nossas origens. Olhar para o nosso passado amedrontador permite também que sonhemos com um futuro melhor. No final das contas, é o lado sombrio dos contos de fadas que explica o seu fascínio”. (HUECK, 2016, p.16).

A presença da madrasta má, como em Cinderela e Branca de Neve, por exemplo, é inspirada na realidade de pais que perdiam suas esposas no parto, ficavam sem condições de criar os filhos sozinhos e, portanto, viam nas madrastas a solução para este problema. Assim, elas eram figuras presentes na realidade e nas histórias da época. Já o enredo de João e Maria é inspirado no alto índice de crianças abandonadas e largadas à própria sorte na Europa do século XIX.

Outra característica relevante sobre a contação dessas histórias em sua origem, conforme analisa Radino (2001, 2003), é o fato delas terem sido narradas por contadores de histórias que viviam dessa arte na época, prática de uma tradição passada de pai para filho. A narração das histórias se dava nos campos, em reuniões de família, nas salas de fiar, no meio das aldeias e onde mais os adultos se reunissem.

De acordo com Lubetsky (1989) o formato como essas narrativas são lidas na contemporaneidade, começou a tomar forma na Europa dos séculos XVII e XVIII. A Inglaterra vivia sua segunda Revolução Industrial e exercia o controle capitalista da época, enquanto a Igreja passava pela Contrarreforma, e, por isso, as histórias narradas àquela época eram cobertas de “Moral Vitoriana”, própria da sociedade repressiva e sem ainda considerar os conceitos de infância e educação daquele momento.

Os contos de fadas passaram por sua primeira transformação a partir do momento em que a criança passou a ser compreendida como participante atuante da sociedade, no século XVIII, e por isso ganhou o direito de ser escolarizada. Antes disso, porém, pouco se ouvia falar sobre publicações direcionadas para o leitor infanto-juvenil. Crianças antes dessa época

também não viviam como crianças – compartilhavam e vestiam as mesmas roupas de adultos, frequentavam os mesmos ambientes e falavam como adultos. A partir dos ideais iluministas do século XVIII, a criança passou a ser considerada um ser pensante com ideias e questionamentos próprios. Rousseau foi o pioneiro em entender e defender que a educação deveria ser focada no público infantil como único meio capaz de proteger a criança de ser corrompida pelo meio social. A educação então passou a ser repensada para desenvolver as individualidades de cada aluno, promovendo um ambiente de ensino de diversão e afeto.

Nesse contexto os contos fantásticos sofreram algumas transformações para se adequarem ao universo da literatura para esse novo tipo de público escolar com a finalidade de contemplar as necessidades da vida da criança e de seu imaginário.

Antes disso, amas, governantas e até mesmo as próprias mães apenas perpetuavam essas histórias incrementando-as com características próprias do imaginário infantil, como o uso de magia e de encantamento e a presença de heróis, príncipes e princesas, por exemplo.

Daí o termo Conto de Fadas, que surge em 1750 e vem do francês “Conte de Fee”, também designado “Fairy Tale” no inglês, ganhou força e passou a designar este tipo de narrativa. A palavra fada vem do latim “fatum” que significa destino, oráculo. Fadas, àquela época, eram a idealização da mulher ideal – lindas, perfeitas e dotadas de dons sobrenaturais. A crença nelas sempre esteve ligada aos cultos e ritos pagãos. Acreditava-se que se apresentavam sob a forma de mulher para ajudar os seres humanos em seus desígnios. Coelho em suas pesquisas nos diz que, em contos de origem celta, as fadas são as heroínas e as mensageiras de um mundo fantástico e surgem sob a forma de um pássaro ou cisne. Também ligadas ao mistério da morte, elas por vezes aparecem más e tomam forma de bruxas.

Comprova-se que as fadas tiveram origem comum em função do próprio termo que as designa: “fada”. Sua primeira menção documentada em textos novelescos foi em língua latina: fata (oráculo, predição), derivada de fatum (destino, fatalidade). Nas línguas modernas: fada (português); fata (italiano); fée (francês); fairy (inglês); feen (alemão) e hada (espanhol). (COELHO, 1991, p.78)

Todavia, ainda antes do século XVIII, a literatura infantil começava a ganhar cor a partir das histórias de Fenélon, que escrevia unicamente sobre a função de educar moralmente seu jovem leitor seguindo uma estrutura pedagógica maniqueísta defendendo o bem e rejeitando o mal. A seguir, vieram Charles Perrault (1628-1703), os irmãos Grimm (1785- 1863) e Hans Christian Andersen (1805-1875) que publicaram os contos que ouviam na oralidade e se tornaram os grandes perpetuadores dessas histórias nos séculos seguintes. Perrault escreveu Contos da Mamã Gansa (1697) que apresentava versão dos contos Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, Cinderela e O Pequeno Polegar. Os irmãos Grimm publicaram ao todo 210 histórias divididas em três volumes publicados entre 1812 e 1822. Dentre elas podemos citar A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho e Gata Borralheira. Andersen escreveu sobre personagens que tinham a função de expressar os dilemas e sofrimentos infantis. Patinho Feio, Soldadinho de Chumbo e A Roupa Nova do Imperador compõem parte das 156 narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso país, esse tipo de literatura também conhecida como Contos da Carochinha, ganhou notoriedade através da obra de Monteiro Lobato que criou em seus textos bonecas e sabugos de milho falantes e escreveu 26 obras para o público infantil. Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha também são autores importantes da literatura infantil brasileira e do universo fantástico.

Na atualidade estas histórias estão longe de ser apenas mera distração na hora de dormir para o público infantil, esses clássicos, hoje em dia, têm grande representação na literatura e são também objeto de estudo da Psicologia, Pedagogia e Psicanálise por despertarem nas crianças a magia e a fantasia através da leitura.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- COELHO, N. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRA, M. P. Contos de fada como atividade terapêutica. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 160-162, 1991.
- HISADA, S. A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- HISADA, S. Conversando sobre psicossomática. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- HUECK, K. O lado sombrio dos contos de fadas. São Paulo: Super Abril, 2016.
- LUBETSKY, M. J. The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives. *Child psychiatry and human development*, 245-255, 1989.
- MELLI, R. & GIGLIO, J. “Enquanto o seu lobo não vem...” Contos de fadas na escola? Relato de uma experiência. *Psico-USF*, 13-23, 1999.
- OLIVEIRA, F. O. Contos de fada. *Revista de Psicologia Plural*, 13-16, 1993.
- RADINO, G. Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, 73-79, 2001.
- RADINO, G. Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF ART IN EDUCATION

Cleusa de Fátima Batista Queiroz Figueiredo

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar e refletir a importância da arte na educação. O estudo nos mostra algumas das questões que envolvem a arte, estimula o pensamento sobre arte nas escolas e tenta colocá-la no contexto educacional, também mostra que as disciplinas artísticas da escola enfatizam a arte na vida das pessoas. Educação Artística é um conhecimento útil que ajuda os alunos a desenvolver sua compreensão crítica da cultura e da sociedade. Esta pesquisa levará a uma reflexão sobre a importância da arte nos espaços do ambiente escolar, também destaca a falta de compromisso com a efetivação das escolas no ensino de artes, que envolve a formação de professores. Na consideração final, com base nas informações sobre o tema do artigo, mostramos as mudanças necessárias no assunto nas escolas. Ressalta-se também a importância dos professores para os alunos no processo de ensino de arte. Ressaltaremos a importância das artes na educação.

Palavra-chave: Aprendizagem; Arte; Ensino; Professor.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze and reflect on the importance of art in education. The study shows us some of the issues surrounding art, stimulates thinking about art in schools and tries to place it in the educational context, it also shows that the school's artistic subjects emphasize art in people's lives. Arts Education is useful knowledge that helps students develop their critical understanding of culture and society. This research will lead to a reflection on the importance of art in the spaces of the school environment, it also highlights the lack of commitment to the effectiveness of schools in the teaching of arts, which involves the training of teachers. In the final consideration, based on the information on the subject of the article, we show the necessary changes in the subject in schools. The importance of teachers for students in the art teaching process is also highlighted. We will emphasize the importance of the arts in education.

Keyword: Learning; Art; Teaching; Teacher.

INTRODUÇÃO

A criatividade é uma habilidade humana, mas precisa ser cultivada e aprimorada e a arte na educação ajuda a desenvolver essa habilidade. Com efeito, na capacidade:

- De pensar;
- De criar soluções alternativas;
- Imaginação.

A arte ajuda as crianças no desenvolvimento dos pensamentos, como soluções de problemas e está ligada à criação artística.

O conhecimento nos permite explorar o mundo ao nosso redor e compreender nossa própria história. A arte na educação artística é um meio de aquisição do conhecimento humano, pois a história da arte é acompanhada pela história e compreensão da subjetividade humana. A arte pode estar ligada a outras disciplinas existentes nas escolas.

Os profissionais da educação devem entender como aplicar efetivamente os conceitos e técnicas das artes à educação, pois são eles os mediadores que permitirão que os alunos compreendam e vivam o mundo por meio dessa disciplina.

A arte na educação desperta a criatividade dos alunos e ajuda a expressar emoções, também permite que eles compreendam, expressem e interajam de uma forma que envolve extensas atividades sociais.

Portanto, este trabalho reflete a maneira de ensinar arte na escola, destacando o desenvolvimento dos alunos, mostrando que arte ajuda a desenvolver a criatividade e as habilidades das crianças no processo de aprendizagem.

Mostraremos a trajetória da arte, entendê-la na educação e enfatizar a importância da arte na vida educativa dos professores e dos alunos, e demonstrar que ela pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Na educação escolar, a arte desperta a criatividade individual, necessária na sociedade em que vivemos. Muitas pessoas, principalmente quem não trabalha na área da educação, pensam que arte nas escolas é só pintar o desenho, sendo um momento de lazer na grade curricular.

Não é lazer, a arte não se define apenas como desenho livre, arte é um processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional na vida das crianças. Portanto, o ensino de arte deve ocorrer nas escolas desde o início, no ensino infantil.

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta

mais direcionada. (SANTOS; COSTA, p.3).

Arte é importante na educação, pois ajuda a desenvolver várias habilidades, incluindo:

- Concentração;
- Criatividade;
- Visão;
- Improvisação;
- Comunicação;
- Integração social;
- Imaginação.

É incrível ver o entusiasmo das crianças com os materiais usados geralmente em aula de artes, como:

- Lápis de cor;
- Papel;
- Giz de cera;
- Pincéis;
- Tintas guache;
- Isopor;
- Papelão.

Entre outros materiais recicláveis que é sempre bem recebido e utilizados pelos alunos.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL. 1998, p. 84).

As crianças adoram usar marcadores para desenhar e explorar o mundo das cores, e é difícil encontrar uma criança que não ame.

Outros benefícios do ensino de artes na educação infantil incluem o desenvolvimento de várias habilidades, como a coordenação motora.

A arte está ligada a várias expressões artísticas, como:

- Pintura;
- Literatura;
- Dança;
- Música;
- Teatro.

Além disso, a educação artística contribui para a construção da visão de mundo e sua forma de expressão, permitindo que as crianças se expressem e se compreendam como seres humanos.

No RCNEI vol. 3 explica um passo a passo de como trabalhar com música e artes visuais, é muito importante ter um documento que auxilia o docente, na prática da arte no ensino.

Nesse documento se enfatiza o conhecimento do mundo e dois dos seis eixos que se fala no RCNEI, são: Música e Artes Visuais. No volume 3 do RCNEI explica a concepção de cada eixo e o objetivo, conteúdo e a didática.

Sobre a música o texto nos fala que é uma das maneiras de expressar sentimentos, pensamentos e uma forma de comunicação.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45).

Sobre Artes Visuais no texto do RCNEI:

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. (BRASIL, 1998, p.85).

Quando uma criança compreende a função do mundo, naturalmente buscará mecanismos para se expressar e encontrar sua relação com ele. Isso geralmente pode ir além da linguagem falada, o que é muito importante para os alunos do jardim de infância, pois eles ainda estão aprendendo a estruturar melhor essa linguagem.

São tantos os aspectos que a arte na educação auxilia e colabora para desenvolvimento da criança que a arte se mostra muito importante para a vida escolar dos educandos.

A arte também é um recurso terapêutico, atividades como:

- Rabiscar;
- Jogar quebra-cabeças;
- Modelar massinha;
- Fazer esculturas de barro;
- Montar blocos de construção.

Tudo isso é muito interessante para o processo de desenvolvimento do aluno, de maneira a ajuda-lo no processo emocional, como um recurso terapêutico. A arte desenvolve habilidades cognitivas, sociais e motoras para todos os aspectos da vida.

A arte oferece todas as condições necessárias para o conhecimento da história humana, mas deve tornar-se uma das disciplinas que constituem o currículo escolar e é benéfico para o ensino dos alunos. Portanto, a arte pode transformar as práticas educacionais atuais e aderir a novas abordagens relevantes para a formação de futuras disciplinas construtivas.

O que se percebe hoje no campo da educação são as vantagens de se trabalhar com a arte como mais uma ferramenta para o ensino/aprendizagem.

Se faz necessário afastar os alunos desses modelos padronizados para melhorarmos o ensino, pois assim não haverá um trabalho situacional ativo para mobilizar a reflexão, mas sim um nível padronizado de conhecimento.

Quando o professor leva a disciplina de artes para a sala de aula, como apenas um momen-

to de lazer, isso não desperta no aluno a construção de sentido da educação artística para sua vida.

A arte na educação é uma espécie de sistema de conhecimento do mundo, uma humanização, uma disciplina que visa aprimorar a personalidade e a vivência dos alunos na sociedade. Ao tornar a arte autônoma e crítica, a educação artística faz a diferença.

A educação por meio de projetos de arte pode mudar fundamentalmente a sociedade e pode ser esclarecida e redefinida por meio da dialética. As escolas devem ser responsáveis por preparar os alunos para seus papéis essenciais e participativos na sociedade.

Uma educação artística voltada para a formação de um cidadão compreensivo, capaz de compreender a arte e o conhecimento estético, capaz de compreender e respeitar a diversidade cultural é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Assim, as artes educativas constituirão uma disciplina que pode funcionar em contextos culturais e sociais.

O discernimento pode ser desenvolvido através da observação, visão, audição e tato, mas para ampliar a percepção é necessário observar a situação, por isso a disciplina artística deve garantir que os alunos compreendam todas as diferentes formas de arte para poderem compreender o mundo em que vivem como agentes de mudança. Para apreciar é necessário analisar e ver a olho nu, o nosso ambiente natural.

A educação artística pode promover o desenvolvimento de habilidades existentes e construir uma ponte entre o fazer e o pensar no processo educacional.

A arte ajuda a ampliar uma série de habilidades nos indivíduos, não apenas desempenha um papel na percepção e nos sentidos, mas também desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos.

Tem muitos benefícios a arte no ambiente escolar desde a tenra idade, são eles:

- Percepção dos sentidos;
- Expressão verbal;
- Expressão corporal;
- Desenvolvimento criativo;
- Saber conviver em grupo.

Nesse sentido, a arte parece ser uma poderosa aliada na alfabetização, pois não apenas auxilia as crianças na convivência social, mas também as ajuda a compreender os contornos das letras e como escrever, entre outras habilidades.

A arte deve ser entendida como uma prática que estimula a criatividade dos alunos, pois além de criar arte, podem ser utilizados diversos métodos e linguagens, como o teatro, a fotografia, a dança e o cinema.

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança. (BRASIL. 1998, p. 87).

Como vimos, as artes podem não apenas aumentar a consciência crítica e a conectividade dos alunos, mas também melhorar a sensibilidade, a cognição e as habilidades linguísticas dos

alunos.

É um equívoco pensar que o ensino da arte se limita ao desenho, pois a arte trabalha com novas possibilidades, como a ampliação da motricidade das crianças.

Com tantos pontos positivos não têm como não pensar e apoiar a arte na educação das nossas crianças desde a tenra idade, se começarmos desde o ensino infantil trabalhar com a arte na vida escolar das crianças, mas constataremos os resultados positivos na vida delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para termos a arte compreendida como uma ferramenta importante para o ensino/aprendizagem desde a educação infantil, é importante que tenhamos nas escolas profissionais qualificados, pois assim a sociedade terá mais interesse e confiança no ensino da arte nas instituições de ensino.

Os docentes, tanto os que trabalham com o ensino da arte, como os docentes que não são formados na área, quando trabalham com arte como disciplina nas escolas, não é um momento de lazer, como muitas pessoas acham, mas sim porque acreditam que a arte aparece no ambiente escolar para proporcionar a interação do grupo, dentro e fora das salas de aula.

A arte proporciona o conhecimento do corpo, desenvolvimento da linguagem, da fala, a arte apura os sentidos dos educandos, percebendo que acontece um aumento significativo no repertório das palavras e na convivência escolar do aluno.

Os professores e todos os profissionais da área da educação acreditam e entendem a importância da disciplina no desenvolvimento da vida escolar do ser humano.

No entanto, é importante reforçarmos a importância da formação continuada nessa área para que o professor possa trabalhar com arte de uma maneira mais profissional com objetivos para o desenvolvimento e crescimento dos seus alunos.

O ensino de arte é importante para os alunos porque incorpora a razão e a inteligência nas partes emocionais e subjetivas da criação artística. Além disso, a disciplina tem outros benefícios para as crianças, que desenvolve a imaginação, aprimora o conhecimento histórico e cultural, vivencia e expande a visão de mundo, também ajuda a manter o equilíbrio e o pensar. Através da arte, temos a oportunidade de esclarecer consistentemente nossos sentimentos.

Se a importância do ensino da arte nas instituições de ensino é garantida por lei, é muito importante que lutemos para que se mantenha o direito de se ter contato com a arte desde o ensino infantil.

A escola é responsável pelo início do convívio social das crianças, por isso se faz imprescindível que as escolas trabalhem com a disciplina de arte, assim por meio da arte os professores conseguem trabalhar o convívio social e emocional com seus alunos, garantindo o crescimento e desenvolvimento desses alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Para a Educação Infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAVA, L. C. S. C. Arte – Metodologia de ensino da Arte. Londrina PR Editora e Distribuidora Educacional: S. A., 2015.

FERRAZ, M. H; SIQUEIRA, I. S. Arte – Educação: vivência, experienciarão ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, abril de 2003.

SILVEIRA, T. S. Metodologia do Ensino da Arte. Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2012.

SANTOS, Maria Alice Amaral; COSTA, Zuleika. A Arte na educação infantil: Sua contribuição para o desenvolvimento. SIE, Osório - RS.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MERGULHAR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO: UM CONVITE À ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IMMERSE YOURSELF IN THE CREATION PROCESS: AN INVITATION TO CONTEMPORARY ART IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cristiane Toller Bray

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e nos fazer pensar sobre a aproximação da arte contemporânea na Educação Infantil. Esta pode ser motivadora na inspiração e criação, ao estar mais presente nas propostas de Educação Infantil. Utilizamos como referência o estudo desenvolvido por Suzana Rangel Vieira da Cunha, no artigo “Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje”. O livro, no qual se encontra este artigo, aproxima a arte contemporânea na Educação, refletindo propostas em arte com/para crianças. Para a autora, a arte contemporânea enquanto arte atual (deste momento histórico e cultural) muda as concepções de arte de outras épocas, enraizadas e, conseqüentemente, os modos de pensar/criar e organizar o trabalho pedagógico em arte. A arte contemporânea rompeu com padrões (das linguagens e dos materiais) do que se entendia por arte, ou seja, outros suportes, materiais, experiências, descobertas são explorados e inseridos no processo de criação e produção. Dessa forma, as obras da atualidade não apresentam uma mensagem única, não apenas expressam, mas nos levam a pensar, refletir, analisar, indagar, estabelecer relações e reflexões de acordo com as vivências, os conhecimentos, sentimentos e fatos do cotidiano. Nossas crianças podem aproveitar a essência da arte contemporânea para desenvolverem suas criatividades e produzirem com autoria trabalhos que partem de suas explorações, descobertas e investigações.

Palavras-chave: Educação Infantil; arte contemporânea; propostas pedagógicas em arte; processo de criação.

ABSTRACT

The present article aims to instruct and make teachers extract valuable thoughts about approaching contemporary art in childhood education as a subject. This task might be excited by inspiration and creation (by being more present in Childhood Education proposals). As a reference, we apply the studies developed by Suzana Rangel V. da Cunha in the article called An art of our time for today's children. The book, on which this article is get based, approaches contemporary art in Education, reflecting proposals in art with/for children. For the author, contemporary art as current art (from this historical and cultural moment) changes the conceptions of art from other times, rooted and, consequently, the ways of thinking/creating and organizing pedagogical work in art. Contemporary art has broken with the patterns (of languages and materials)

that were - in the past - recognized as art. Indeed, in interactions, materials, experiences, and discoveries they are still explored and inserted inside the process of creation and production. In this way, contemporary works do not present a single message. They not only express but lead us to think, reflect, analyze, inquire, establish relationships and reflections according to everyday experiences, knowledge, feelings, and facts. Our children can take advantage of the essence of contemporary art to develop their creativity and produce authorship works that come from their research, discoveries, and investigations.

Keywords: Childhood Education; contemporary art; pedagogical proposals in art; creation process.

INTRODUÇÃO

Docentes da Educação Básica podem apresentar dificuldade em planejar propostas pedagógicas relacionadas a arte, por desconhecimento da temática e pouca ou nenhuma formação no assunto. No entanto, os que se lançam a realizar cursos, inclusive, formações na própria escola de atuação, que envolvem a linguagem artística, já se arriscam a trazer esse conteúdo em seu planejamento de aulas e prática pedagógica.

Por este motivo, este artigo que tem como referência o estudo desenvolvido por Suzana Rangel Vieira da Cunha: “Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje”, busca contribuir para o conhecimento docente acerca das propostas em arte, especialmente na Educação Infantil. O livro, desta autora e Rodrigo Saballa de Carvalho como organizadores, “Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando” nos faz pensar a infância: educação infantil e a transição para o Ensino Fundamental apresentando/trazendo/aproximando a arte contemporânea na Educação, refletindo propostas em arte com/para crianças.

Esta autora defende que a arte contemporânea pode ser propulsora do pensamento pedagógico em arte, auxiliando a prática docente, sendo que um pensamento sobre a arte não é o mesmo que uma reprodução dela. Além disso, Cunha (2020, p.25) nos esclarece que:

Na arte contemporânea, além de transformar o ordinário em extraordinário, passamos a ter o novo não mais centrado na obra em si, mas nos pensamentos que poderão desencadear nos espectadores. A grande “novidade” da arte contemporânea é, então, transformar os sujeitos, antes espectadores passivos, em sujeitos criativos, ativos, que participam e expandem seus pensamentos e imaginação a partir das obras.

Segundo Cunha (2012) o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de Arte de um tempo e de uma sociedade que não é essa na qual vivemos. Ou seja, muitas vezes, temos aquela visão da arte muito relacionada ao realismo e não existe apenas este tipo de arte.

Além disso, a autora explica que nós - adultos - temos um pensamento relacionado a arte de outro tempo/época histórica. Ou seja, estamos “acostumados” a associar o que é arte focados na representação: de ver e reconhecer, enquanto a arte não se restringe a isso. Por outro

lado, as crianças são capazes de inventar e dar outro significado às coisas, na relação que estabelecem com o mundo podem dar outro sentido e significado às coisas, objetos do cotidiano. Um exemplo disto são as brincadeiras, na qual a criança usa um estojo como sendo um avião, conforme a sua imaginação, dando um outro significado àquele objeto. Da mesma forma, esta relação que as crianças estabelecem com as coisas do mundo se assemelha com as obras dos artistas contemporâneos, que transformam materiais, objetos do cotidiano em outros – com novos sentidos e significados, tal qual as crianças fazem no jogo simbólico.

Assim, para a autora, as crianças apresentam semelhanças aos modos de os artistas contemporâneos produzirem arte, quanto ao pensamento visual, imaginativo e processual, como exemplos:

- a exploração das materialidades durante a feitura;
- a exaltação de aspectos formais, colorísticos e espaciais em detrimento das proporções visíveis das formas;
- as simplificações formais em vez dos detalhes realistas;
- a incorporação de imagens, signos e logomarcas;
- a ressignificação de objetos, dando outro sentido a eles;
- a inventividade no uso de ferramentas e suportes (CUNHA, 2020, p.23).

ARTE CONTEMPORÂNEA VERSUS REPRODUÇÃO DE OBRAS

Segundo Cunha (2020) para que o trabalho pedagógico em Arte com as crianças seja transformador, e não apenas um modismo ou reprodução, é necessário que a escola se aproxime da arte de hoje, pois realizando esta aproximação poderá mudar as concepções de arte enraizadas e, conseqüentemente, os modos de pensar/criar e organizar o trabalho pedagógico em arte. A autora defende que é necessário minimizar os rastros de uma arte de um outro tempo como principal referência para o pensamento pedagógico em arte.

Para ela há a necessidade de apresentar/trazer a arte contemporânea na infância, na educação, pois é uma arte provocativa, lúdica, que incita criatividade e criticidade. A maior dimensão da arte contemporânea não é apenas expressar, mas nos fazer pensar, refletir, analisar, não nos apresentando uma mensagem única, mas ampliando reflexões, sendo que cada um de nós vai estabelecer relações e reflexões de acordo com suas vivências, conhecimentos e sentimentos. A autora explica que a arte do passado respondia e a arte contemporânea/atual nos pergunta, nos indaga, é provocativa e muitas vezes até nos choca, desacomoda, incomoda. Ela não propõe abandonar a arte do passado, mas acredita que aproximar a arte contemporânea na Educação é um modo de transformar a cultura para infância em uma cultura da infância. Temos que utilizar, recuperar o que a humanidade produziu, mas também levantar questionamentos, indagações, provocações.

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea em termos dos processos de criação dos artistas, não para copiá-los com “releituras”, mas para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como os ressignificaram e como os

apresentaram para os apreciadores dessas obras (CUNHA, 2020, p.26).

Ao professor de Educação Infantil vale assumir que somos existências criativas e aos professores e às crianças, nas instituições educacionais, deve-se existir o convite a entrar no processo de criação. Porém, é equivocada a ideia de que somos, ou que as crianças são de maneira inata criativas, pois tanto os adultos quanto as crianças precisam ser aguçados, desafiados para serem mais criativos. A dimensão criativa, transformativa não se desenvolve “espontaneamente” (CUNHA, 2020).

A autora esclarece que foi apenas no século XIX que a criatividade (o ato de criar e ser criativo) passou a ser associada a linguagem da arte e do artista. Antes do período do Renascimento, os artistas realizavam “cópias” do mundo visível, não se associava a arte com invenção/criação, como estamos acostumados hoje. É muito interessante observar diversos exemplos de linguagens artísticas clássicas, ou de outra época, e comparar com o que temos na contemporaneidade. Além disso, atualizações, mudanças vão acontecendo ao longo dos anos.

Diante disso, diversos estudiosos, inclusive Cunha (2020) e o documento do Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), criticam os “trabalhos” prontos, os desenhos/imagens estereotipados realizados pelas crianças e propostos a elas, nos levando a repensar o que ainda se faz e consideram arte na Educação Infantil. “Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?” (CURRÍCULO DA CIDADE, 2019).

Segundo este documento, é condição necessária para o aprendizado da criança expressar o que aprendeu, por meio de alguma linguagem. Como formas de expressão da comunicação da criança, a linguagem é autoral, ou seja, cada um, com suas particularidades, tem seu modo próprio de se expressar. O desenho, a pintura, a modelagem, a construção, a colagem, a dança, a música, os gestos, a fala todas essas linguagens podem ser formas de expressão das crianças. Além disso, criança é autora do seu próprio desenho quando por meio dele expressa um sentimento uma ideia ou um aprendizado. O Currículo da Cidade propõe que incentivemos as crianças a gostar de desenhar, de se expressar, propondo de forma simples que realizem um desenho, por exemplo, do que viram no caminho da escola, ou observar e desenhar a árvore florida da rua ou do pátio, ou desenhar algo que ocorreu ou uma história que leram ou que contaram. Por este motivo, os desenhos “prontos”, mimeografados ou xerocados não constituem formas de expressão ou uma linguagem e não caracteriza aprendizado.

DIMENSÃO CRIATIVA, INVESTIGATIVA E AUTORAL: DIVERSOS MATERIAIS E SUPORTES

Cunha (2020) complementa as reflexões acima explicando que disponibilizar materiais e realizar algumas perguntas não bastam para que as crianças desenvolvam sua dimensão criativa. Com isso, propor uma atividade artística criativa não é apenas disponibilizar materiais, de forma compartimentada: segunda-feira desenho com lápis de cor; terça-feira: desenho com tinta; quarta-feira: escultura com argila, e assim por diante. Planejar o trabalho pedagógico desta

forma é estar alinhado com as visões mais tradicionais de arte. A autora explica que os artistas contemporâneos romperam com a “rigidez das linguagens e materiais”, ou seja, uma pintura realizada com tinta na segunda-feira, pode servir de suporte para um desenho com outro material no dia seguinte. Da mesma forma, uma colagem não precisa se esgotar nela mesma pode ser trabalhada com pinceladas de tinta ou com outros contornos de desenhos.

O importante é oportunizar às crianças novas experiências e invenções com os materiais, sem delimitar em desenho, pintura, escultura, mas trabalhando com a hibridização das linguagens, fazendo “desenhuras” (desenho + pintura), “pintusinhos” (pintura + desenho), criando instalações de aromas, sons, sensações, extrapolando qualquer referência que temos sob a denominação de “artes visuais”, indo além das linguagens tradicionais da arte (CUNHA, 2020, p.28).

Juntamente a essas reflexões, precisamos respeitar o processo de cada criança, permitir que elas explorem, produzam, descobrindo e inventando, sem o foco na reprodução e no resultado final da produção.

Na V Jornada Pedagógica, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em junho de 2021 com o tema “Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão”, Letícia Caroline Streit fala sobre pesquisas de Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite, que nos leva a pensar no quanto que a Instituição de Ensino se preocupa com a normatização enquanto que a área artística embarca na transgressão, criação, busca de sentidos e significados nas instituições de ensino. Para ela, a arte pode envolver a totalidade, é uma outra dimensão para a formação de professores, implica novas práticas, amplia olhares, desperta linguagens adormecidas. Isto porque o intuito é conquistar uma prática mais significativa para as crianças, autoral e criativa, que utilize as múltiplas linguagens, a autoria e a expressão nas produções infantis. Além disso, o olhar não é voltado propriamente ao que a criança faz, mas em como ela faz.

As saídas, excursões também devem ser consideradas para apreciar obras em galerias, museus, apresentações em teatros, palcos de danças para assim contemplar as múltiplas linguagens e as manifestações, produções culturais.

Cunha (2020, p.30;31) também nos esclarece que “a arte transpõe a tela branca ou as folhas A4”, pois existem variados suportes em termos de materiais, formatos, cores e tamanhos. “[...] um dos maiores ensinamentos da arte de hoje é: qualquer material é material”. Diferentes papéis, texturas (lisa ou áspera), cores e formatos podem desencadear processos de criação das crianças. Os artistas de hoje utilizam materiais inusitados: rochas, vidro, fumaça, gelo, células fotoelétricas, etc, se dedicando a entender como estes materiais reagem. Eles testam, pesquisam, descobrem potencialidades de uso dos mesmos. Da mesma forma, a autora propõe que as crianças perfaçam os mesmos caminhos investigativos dos artistas, e sugere materiais para os planejamentos/as propostas pedagógicas: argila, papelão, arame, tecido, gelo, areia, bolinhas de gude, alicate, espátula de silicone, gravetos, espuma, entre tantos outros. As crianças farão suas observações, hipóteses, experimentações, perguntas e tirarão conclusões, realizando suas descobertas.

O que consideramos suporte? Pedras, como nos mostra Bez Batti, as madeiras, como Mauro Fuke e Frans Krajcberg, as bonecas e bichinhos de pelúcia, como Lia Menna Barreto, os

objetos, como Nelson Leirner, os brinquedos, como Sandro Ka, o sabão das instalações, como Nuno Ramos, os livros, como Walmor Correa, móveis, utensílios domésticos, alimentos, roupas, carros, como Erwin Wurm, entre tantos outros materiais de que os artistas se apropriam e transformam em suas obras. São materiais que passam a ser suporte e a própria arte (CUNHA, 2020, p.29-30).

A autora nos apresenta acima alguns artistas contemporâneos e, assim, podemos buscar conhecer mais seus trabalhos, suas obras. Da mesma forma, nos fornece ideias e sugestões de materiais e suportes diferenciados para que as crianças possam mergulhar no processo de criação e ter autoria em suas produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Susana Rangel da Vieira Cunha contribui e inova ao apontar que dependendo de como a arte é compreendida, assim será a referência para o pensamento pedagógico em arte no âmbito Educacional. Da mesma forma, aproxima os modos narrativos dos artistas de hoje e as produções visuais das crianças pequenas, ressaltando a potencialidade delas. A autora ainda defende que a arte atual/contemporânea pode ser referência nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, por abandonar padrões rígidos estabelecidos de linguagens e materiais, no que diz respeito a arte e permitir uma outra experiência no mundo artístico visual: muito mais autoral, criativa, exploratória, inventiva, interrogativa, lúdica. O que não significa ter que esquecer a produção artística de outros tempos/épocas. Monet, Kandinsky, Van Gogh, Portinari, Di Cavalcanti, Volpi e tantos outros são tão importantes quanto, acontece que muitas escolas e professores apenas conhecem estas referências artísticas, enquanto outros modos de fazer arte já existem, dentro de uma outra concepção (contemporânea) que vale a pena apresentar aos nossos pequenos!

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs). Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Orgs: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Porto Alegre: Mediação, 2ª ed., p. 17-36, 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. V Jornada Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Arte Contemporânea e Educação Infantil, Junho, 2021. Disponível em: ht-

[tps://www.youtube.com/watch?v=tHq-852Kd-w](https://www.youtube.com/watch?v=tHq-852Kd-w) .

CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

STREIT, Letícia Caroline. V Jornada Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. De OSTETTO, Luciana e LEITE, Maria Isabel, Junho, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHMEqqES1Q> .



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING DIFFICULTIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Iara Ferreira da Silva Cardoso

RESUMO

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade. Cada vez mais, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

Palavras – chaves: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia.

ABSTRACT

The causes of non-learning have emerged in the list of the main problems facing the school today. Increasingly, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if there is no effective intervention, these difficulties will extend to elementary school and possibly throughout the child's student life. Thus, this qualitative bibliographic study aims at analyzing how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the failure of children in school life if there is no efficient intervention.

Key - words: Learning. Neypsypedagogy. Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

A importância do Neuropsicopedagogo, no auxílio de professores e pais para saber diferenciar a criança que é portadora de um distúrbio daquelas indisciplinadas, o artigo objetiva por meio de uma pesquisa bibliográfica de autores renomados, para desvendar os sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e analisar suas manifestações e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com TDAH, pela a ótica do conhecimento Neuropsicopedagógica a aprendizagem no cérebro de um portador de TDAH.

Alguns possíveis encaminhamentos multidisciplinar, onde o Neuropsicopedagogo desempenha papel fundamental para superar as dificuldades escolares desta forma, o resultado deste estudo, aponta-se a importância do diálogo entre pais, professor e Neuropsicopedagogo para identificar as potencialidades cognitivas, emocionais, sociais da criança dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu respectivo trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade social, a ampliação e redimensão dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação no campo interventivo, a neuropsicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprendente, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana, a natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacida-

des, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Mediante a emergência da neuroeducação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito.

Desta forma contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30), “as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

A base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos o ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Diante de um quadro no qual se define a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem, quando isto acontece, a escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança do seu discurso democratizante fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social.

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de late-

realização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo- motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

[...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção eficaz, se prolongam pelas séries seguintes. É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

Neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica. Correia e Martins (2006) apud Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

- dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;
- displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;
- disgrafia com a dificuldade na escrita;
- discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;
- discriminação auditiva com a capacidade ou não de perceber as diferenças entre sons;
- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;
- desordem por déficit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

Na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental, a ludopedagogia é a psicoterapia adaptada ao tratamento infantil de acordo com o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel importante que é propiciar momentos para essas trocas de experiências tanto com os alunos surdos como com os demais alunos e em meio dessa interação que pode ser feita através de feiras, peças teatrais e muitos outros movimentos que se inclua a comunidade escolar. a forma de psicoterapia cuja meta é promover ou restabelecer o bem estar psicológico do indivíduo através de atividades lúdicas; no contexto de desenvolvimento social da criança a atividade lúdica é parte do repertório infantil e integra dimensões da interação humana necessárias na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações , aprendizagem observacional e modelagem); esta possibilidade de uso integrado de diversas técnicas talvez explique a aplicação da ludoterapia a diversas questões relativas ao comportamento de crianças.

A escola precisa estar em constante busca para adequar seu currículo e espaço físico as várias deficiências sempre que possível realizar formações constantes com os professores e equipe de funcionários sobre as diversas deficiências, em como recepcionar esse aluno de forma que ele se sinta incluso nas atividades e no espaço, onde a psicologia cognitiva desde seus primórdios vem tratando destes conceitos, avançando em pesquisas que investigam suas variações e como podem ser estimuladas uma descrição clara das técnicas, princípios fundamentais em que se baseia para ajudar nas necessidades biopsicosociais das crianças e dos adultos nas diferentes faixas e incluindo o agrupamento familiar de maneira inteligente e prazerosa.

Compreender o seu mundo interno e a sua dinâmica de personalidade, através da observação e interpretação das suas projeções é possível delinear as suas características ,isto acontece é mais difícil a interpretação e o diagnóstico. acreditam que a ludoterapia oferece um ambiente seguro, sem pressão, para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável.

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).



A QUANTIDADE DE ALUNOS AFETA O DESEMPENHO EM SALA DE AULA

THE NUMBER OF STUDENTS AFFECTS PERFORMANCE IN THE CLASSROOM

Lenice Santos

RESUMO

Cada turma que o educador leciona tem um perfil e não são só os problemas de aprendizagem que o professor tem que resolver, existem outros casos que aparecem dentro da sala de aula. Pode-se concluir que o aluno tem a escola para exteriorizar os seus sentimentos: alegrias, tristezas, preconceitos, entre outros, enfatizados pelas famílias. Lembrando que o educando pertence a escola, mas o professor cria um vínculo afetivo com a turma, que é necessária. Sendo que, se ele tivesse uma turma de uns vinte e cinco e, no máximo, trinta alunos, por ser uma turma menor, os alunos poderiam interagir mais com os colegas e os seus educadores. Deste modo, outros espaços dentro da sala poderiam ser criados; como o cantinho da leitura. Problemas com a aprendizagem sempre existiram e existirão, por isso as aulas de reforço deveriam ser atribuídas a um professor que se prontificou, usando uma sala só para este objetivo. Neste ambiente de aprendizagem, os próprios estudantes acompanharão os seus desenvolvimentos, utilizando materiais pedagógicos voltados para este objetivo. Eles também poderão confeccionar os seus próprios materiais na aprendizagem. A equipe gestora tem que respeitar o educador que assumiu a sala de reforço. Não se deve culpar este profissional por aqueles alunos que não conseguiram desenvolver, já que nem todos os casos pertencem só à escola. Lembrando que nem todas as crianças desenvolvem na aprendizagem ao mesmo tempo e que há casos em que só um profissional de saúde poderá auxiliar o aluno, a família e a escola.

Palavras chaves: 1. Perfil 2.vínculo 3.autoestima

ABSTRACT

Each class that the educator teaches has a profile and it is not only the learning problems that the teacher has to solve, there are other cases that appear within the classroom. It can be concluded that the student has the school to externalize their feelings: joys, sorrows, prejudices, among others, emphasized by the families. Remembering that the student belongs to the school, but the teacher creates an affective bond with the class, which is necessary. Since, if he had a class of about twenty-five and, at most, thirty students, as it is a smaller class, the students could interact more with their colleagues and their educators. In this way, other spaces within the room could be created; like the reading corner. Problems with learning have always existed and will exist, so tutoring should be assigned to a teacher who volunteered, using a room just

for this purpose. In this learning environment, the students themselves will monitor their developments, using pedagogical materials aimed at this objective. They will also be able to make their own learning materials. The management team has to respect the educator who took over the tutoring room. This professional should not be blamed for those students who were unable to develop, since not all cases belong only to the school. Remembering that not all children develop in learning at the same time and that there are cases in which only a health professional can help the student, the family and the school.

Key words: 1. Profile 2.bond 3.self-esteem

INTRODUÇÃO

Não é preciso voltar muito aos anos anteriores para que, devido a quantidade de alunos e a falta de espaços dentro da sala de aula, observar que alguns dos educandos acabam se encostando nas paredes localizadas dos lados e nos fundos deste espaço.

Havia, também, uma grande dificuldade para andar entre as carteiras, dificultando para os alunos com problemas de visão ou audição, entre outros, a terem um bom desenvolvimento na aprendizagem.

Nestes últimos anos muito se questionou sobre o aperfeiçoamento dos professores e, mesmo estes profissionais opinando, que o excesso de alunos prejudica muito na aprendizagem; já que eles próprios estudaram nestas condições, pouco se construiu escolas estaduais e municipais, para que fosse possível diminuir, deste modo, o número de estudantes em cada turma.

Antes da pandemia muitas famílias enviavam os seus filhos com aparelhos celulares, com o argumento de que eles precisavam se comunicar.

Só que, nestes episódios, os professores ficavam sabendo através dos próprios alunos, que os colegas estavam tiravam fotos, faziam filmagens escondidas, para circularem entre eles.

Anteriormente os celulares não eram tão usados no ensino fundamental I, para que fosse evitado filmagens e brincadeiras de mau gosto, realizadas e compartilhadas pelos próprios estudantes.

Quando nas salas de aula existiam até quase quarenta alunos, dividindo um mesmo espaço, o objetivo de quem queria estudar era correr no primeiro dia de aula para ficar na frente.

Deste modo conseguiria acompanhar e ouvir as aulas dos professores, evitando que fosse reprovado, já que a turma que queria ficar mais longe do educador não prestava atenção nas aulas e nem deixava os outros colegas prestarem atenção.

Infelizmente as escolas não mudaram muito deste as nossas infâncias.

OS ESPAÇOS E O NÚMERO DE ALUNOS

Demorou muito para tornar público, o que já a muito tempo se sabia sobre a escola, que ela virou um espaço onde a quantidade de alunos compromete a qualidade do ensino.

Só para se ter uma ideia era normal uma sala de primeiro ano chegar a trinta e cinco a trinta e oito alunos. Isso refletia na aprendizagem, já que as crianças são quase todas do mesmo

tamanho, dificultando muito para as que ficavam mais longes das professoras. Fora o fato das crianças pequenas andarem pelas salas e correrem o risco de caírem e se machucarem.

Não se pensava nos espaços, nos alunos e, devido ao grande número de retenção, a culpa caiu sobre o professor e, até mesmo sobre as famílias, que eram obrigadas a manterem os seus filhos estudando.

Nos últimos anos, antes da pandemia, sindicatos, professores, gestores pediram constantemente e já se tinha conseguido, no máximo, trinta crianças por turma e se cogitava vinte e cinco crianças nas escolas de educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental I, nas escolas públicas, e trinta e cinco alunos nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que trinta estudantes seria a quantidade mais conveniente, caso entrasse em vigor seria alterada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Quando lembramos do psicólogo russo Lev Semionovitch Yigotski, nascido em 17 de novembro de 1896, o desenvolvimento da criança no ambiente, aprendendo com os outros, lembramos que a aprendizagem está relacionada ao ambiente em que ocorre, que tem que propiciar acolhimento, fazer com que todos gostem de estar nele, criando um vínculo afetivo com o local.

Não importa se são crianças ou adultos, as condições dos espaços e quantidades interferem do mesmo modo, mas de formas diferentes, já que a criança apenas não faz as atividades propostas e a família não está na escola para entender o motivo que isso ocorreu.

São situações que fogem do controle do professor, que mesmo organizando as cadeiras, carteiras de formas diferentes ou usando outros espaços, quando for autorizado pela equipe gestora portanto, dando jeito ao que lhe foi imposto, nem sempre dará bons resultados para todos.

Infelizmente quando os estudantes não alcançam a aprendizagem que a escola almeja, mesmo que não seja novidade para nenhum educador dentro ou fora da sala de aula sobre que cada criança tem o seu momento na aprendizagem, a equipe gestora passa a enfatizar o que consideram um fracasso, por parte deste educador.

Agora o professor é obrigado a esquecer a falta de espaços, ao mesmo tempo que tem que dar conta de levar os seus alunos para salas equipadas com computadores e, também, usar esses recursos em sala de aula.

A escola não foi adaptada as novas mudanças no ensino, ao contrário, as pessoas, os materiais só mudam de lugar portanto, competindo por espaços educadores, alunos e materiais tecnológicos. Se houvesse um equilíbrio, a educação, de um modo geral, ganharia muito na aprendizagem dos seus alunos.

COMO DAR AULA EM UMA TURMA COM POUCOS ALUNOS

Quando se pensa em poucos alunos, imagina-se não ultrapassar de trinta.

Para quem não é professor pode achar que trinta é muito, mas os professores passam por situações que ultrapassam os limites do que se pode pensar como digno para uma pessoa,

que só é professor porque possui vocação e, também, gosta de ensinar e aprender com os seus alunos. Lembrando que as salas de aula já tiveram quase quarenta alunos.

De acordo com o último Censo Escolar de 2020, a média de alunos por turma no ensino médio é de 30 alunos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a média é de 21 e nos finais é de 27 alunos.

Os dados do levantamento são referentes a 2019 portanto, infelizmente, isso ocorreu no ano anterior a pandemia da COVID-19.

Turmas com menos alunos normalmente são mais fáceis de se organizar em comparação com as turmas numerosas.

As atividades podem ser concluídas mais rápido, pode-se ouvi-los sem pressa, ao terminarem as atividades os alunos podem ter no final da aula andar pelos espaços da sala de aula, pegando jogos, livros para lerem, revistas e outros espaços podem ser criados dentro do mesmo.

O professor terá mais tempo para corrigir, dar devolutiva, ouvir o que todos os alunos têm a dizer e, aos poucos, pesquisador como é, observar mais atentamente em como o aluno aprende.

Com o número menor de estudantes o professor pode aproveitar a ocasião em que terminam as atividades programadas para o dia, para desenvolver vínculos entre estudantes e, também, com ele.

Deste modo o educador conhecerá a turma tão bem que será capaz de desenvolver um vínculo realmente construtivo, que seria difícil de desenvolver com uma turma grande.

A escola tem como objetivo mudar os pensamentos de egoísmo, preconceitos, intolerância, fazendo com que os educandos percebam que existem pessoas diferentes e com pensamentos diferentes, já que nem sempre esses valores são passados para eles através de suas famílias.

O grande problema, mas que é tão ignorado, é em relação que não se deve usar o aprendido apenas em avaliações, visando resultados, mas em perceber se a escola está formando cidadãos acostumados a se colocarem no lugar do outro, a ajudar e saber, entre outros pontos, a trabalhar no coletivo com humanidade.

É preciso direcioná-los para a vida, com segurança, independente do que aprendeu com a família e o que é negativo na sociedade e nas mídias.

Os momentos de aprendizagem são importantes, mas viver em sociedade não é só ter um bom emprego, mas ser um bom chefe, um bom amigo, solidário, honesto. Nossa sociedade está precisando de bons profissionais que trabalhem para o bem coletivo,

Em uma sala com poucos alunos será possível formar cidadãos que conseguirão lidar com situações práticas do dia a dia.

Pensa-se muito na teoria e nos resultados de avaliações, mas na prática percebe-se que nada ou muito pouco foi assimilado nestas gerações atuais, que hoje são jovens e adultos.

Basta olhar os atuais profissionais existentes na sociedade e como se comportam e, também, alguns jovens que se tornaram totalmente alheios ou marginalizados, devido ao caminho que seguiram na sociedade.

O QUE A PÓS PANDEMIA REFLETIU NA EDUCAÇÃO

Quando pelo menos a questão do número de alunos por sala parecia estar resolvido, mas uma vez a educação é afetada.

O que se pensa no momento é em dar vagas para alunos em que os pais tiraram das escolas particulares e querem colocá-los nas redes públicas.

Quando imaginávamos que haveria um jeito de termos turmas menores, com uma educação de qualidade, em espaços adequados e, mais uma vez, o que seria viável e correto para uma melhor relação entre professores e alunos foi, simplesmente, modificado.

Mais uma vez a escola é a que, ao invés de ser acolhida, é desprezada, colocando mais alunos em sala de aula e dois professores, sendo um de reforço, nos primeiros anos nas escolas estaduais.

O pior de tudo é a autoridade do educador em sala de aula, que terá mais alunos e um outro profissional como ele, resolvendo questões do dia a dia; podendo algumas vezes discordarem um do outro na frente dos estudantes.

Isso não pode ser entendido como despreparo do professor que atua a mais tempo na profissão, mas pode-se entender que o outro profissional chegou à escola informado que a turma de alunos é também dele e, por falta de orientação, conhecimento e poucos anos de atuação acaba não entendendo que o trabalho é conjunto e que não se deve questionar o outro profissional na sua didática.

Na educação as ideias são rápidas, mas muitas vezes mal organizadas, devido ao respeito que é dado a esta profissão, por aqueles que desconhecem o trabalho que o educador realiza dentro e fora da escola.

Quem acha que em sala de aula existe só o conteúdo a ser aprendido e a ser ensinado, está totalmente menosprezando a educação.

Se a escola pode ser considerada como a primeira sociedade, desde quando só trabalhamos na sociedade?

Na sociedade escola, do mesmo modo do que a nossa sociedade, lidamos com situações de doença, tristeza, amizade, desentendimentos, entre outros.

No mundo real entre os professores, equipe gestora, os parabéns sempre são para todos, mas os fracassos sempre recaem sobre o professor.

Agora, nesta nova realidade, foi imposto para o educador o dever de acolher os alunos, criar espaços de algum modo e ensinar.

Caso o professor de reforço não tenha um espaço ou uma sala para dar a sua aula, ele terá que dividir o pouco espaço com o outro educador, ao invés de ajudar, acaba se tornando difícil trabalharem com todos os alunos, que serão mais de trinta, nos primeiros anos.

Parece tão fácil resolver a questão dos espaços mas, até agora, a questão se tornou pior do que já era.

A questão do espaço está relacionada em pensar mais na qualidade do que na quantidade mas, infelizmente, a quantidade é sempre justificada; portanto a falta de qualidade não é levada

a sério e nem como prioridade. Independente se ela estuda em uma escola pública ou particular o direito pela qualidade de ensino deveria ser prioridade social.

CONCLUSÃO

O problema do número de estudantes e o tamanho das salas de aula não é algo de hoje, mas já foi muito discutido e, antes da pandemia, já se possuía uma posição até favorável.

A relação entre o número de alunos e professor por sala, em cada etapa da educação básica, é um dos fatores determinantes para se garantir qualidade de ensino.

Precisa-se de adoção de políticas públicas, diante da demanda da sociedade pelo direito à educação, buscando atender exigências impostas pelos organismos internacionais, em detrimento da ampliação dos investimentos na área educacional e da expansão do ensino público de qualidade.

Devido ao fato das autoridades em nome da racionalização de custos ou, atualmente, em que se promete vaga para todas as crianças, o motivo de salas superlotadas, devido à falta de um dispositivo legal, que apenas confirme que a qualidade deveria ser em primeiro lugar com números menores de alunos por sala de aula.

A questão não é nem só a aprendizagem, mas a questão humana dos espaços pequenos em que os alunos que têm que andar pela sala de aula com cuidado e devagar, sendo isso aplicado, também, ao professor.

O pior de tudo é o educador não conseguir fazer com que a sala se torne um espaço adequado para a aprendizagem dos seus alunos.

A questão só piorou quando se aumentou o número de alunos, novamente, e se colocou mais um professor de reforço, sendo dois adultos em um espaço pequeno.

Salas mais sossegadas podem ter menos problemas com dois educadores, do que salas agitadas, mas isso não ameniza o que tanto já foi constatado, que é preciso acolher os estudantes em uma sala em que possa se criar cantinhos de estudo e aprendizagem, de modo que se torne agradável para os educandos e professores.

O que o educador realmente almeja é ter um ambiente onde todos se sintam bem e que possa fazer o seu trabalho com dignidade, ser respeitado por todos os setores dentro e fora da escola e possa estabelecer vínculos com os seus alunos.

Ser educador vai além de ensinar conteúdos; é saber lidar com pessoas, entendendo os seus sentimentos e orientando-as, de modo que os valores aprendidos contribuam para a formação social.

Um professor de reforço pode ser de grande ajuda, mas não no mesmo espaço ocupado pelo professor da turma. Ele tem que ter a sua sala para que existam um ambiente mais silencioso, poucos alunos para que a sua aula realmente seja produtiva e a aprendizagem ocorra mais rápida e efetiva.

Mesmo estando em outras salas o contato entre o educador do reforço e o da sala devem ser constantes, só que para isso a equipe gestora deve proporcionar estas trocas.

Cada professor tem muito a acrescentar aos seus alunos e eles sabem e conhecem o modo de agir de cada um deles.

Lembrando que a educação em São Paulo e, até em outras regiões do nosso país tem que ser organizada de modos diferentes.

Só uma coisa é certa: todos tem o direito de aprender em condições dignas e humanas, respeitosa e organizada, para fazer jus aos direitos humanos, independente de sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.

Os direitos humanos incluem o direito à vida (viver e ser tratado dignamente), que se aplica aos nossos educadores e alunos dentro do ambiente escolar.

Liberdade de opinião, expressão, ao trabalho e à educação, entre outros.

O respeito e a dignidade estão relacionados as condições em que o educando é colocado na sala de aula para poder se locomover e expressar a sua opinião. O professor com poucos alunos consegue dar mais atenção não só em relação aos estudos, mas também nas relações humanas. Estabelecendo vínculos com os colegas e os professores da turma, os estudantes estarão aprendendo a lidar com situações diversas, quando estiver atuando na sociedade enquanto adultos.

REFERÊNCIAS

HENRY WALLON (1879-1962)

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

L.S VIGOTSKI ANFORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE

REVISTA NOVA ESCOLA 8/01/2021

Cada professor tem muito a acrescentar aos seus alunos e eles sabem e conhecem o modo de agir de cada um deles.

Lembrando que a educação em São Paulo e, até em outras regiões do nosso país tem que ser organizada de modos diferentes.

Só uma coisa é certa: todos tem o direito de aprender em condições dignas e humanas, respeitosa e organizada, para fazer jus aos direitos humanos, independente de sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.

Os direitos humanos incluem o direito à vida (viver e ser tratado dignamente), que se aplica aos nossos educadores e alunos dentro do ambiente escolar.

Liberdade de opinião, expressão, ao trabalho e à educação, entre outros.

O respeito e a dignidade estão relacionados as condições em que o educando é colocado na sala de aula para poder se locomover e expressar a sua opinião. O professor com poucos alunos consegue dar mais atenção não só em relação aos estudos, mas também nas relações humanas. Estabelecendo vínculos com os colegas e os professores da turma, os estudantes estarão aprendendo a lidar com situações diversas, quando estiver atuando na sociedade enquanto adultos.

REFERÊNCIAS

HENRY WALLON (1879-1962)

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

L.S VIGOTSKI ANFORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE

REVISTA NOVA ESCOLA 8/01/2021



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

MUSICOTERAPIA E CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ROCHA, Edna Aparecida¹ - FAUESP

*Eixo: Musicoterapia como ferramenta para desenvolvimento socioemocional
intelectual e cognitivo de pessoas com TEA*

RESUMO

Diante do grande desafio de proporcionar maior qualidade de vida às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, faz-se necessário utilizar das diversas possibilidades terapêuticas para auxiliá-las a viver nos diversos ambientes sociais. A MUSICOTERAPIA é uma delas que, segundo a Federação Mundial de Musicoterapia, trata-se do uso profissional da música para otimizar a qualidade de vida e melhorar a saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual do indivíduo. (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011). A utilização dessa arte-ciência como facilitadora de um processo centrado nas especificidades de cada indivíduo com esse transtorno, revela possibilidades lúdicas, prazerosas e emancipadoras, permitindo à cada pessoa com TEA descobrir seu potencial criativo, sua maneira de interagir com o mundo e seu modo de construir conhecimento.

Palavras-chave: Musicoterapia, espectro autista, terapia, arte-terapia, transtorno, educação.

¹ Pós-Graduada de Faculdade Unificada do Estado de São Paulo – FAUESP. Pedagoga e Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo. E-mail: edna.a.rocha33@gmail.com.

ABSTRACT

Facing the great challenge of providing a better quality of life for people with Autism Spectrum Disorder, it is necessary to use the various therapeutic possibilities to help them live in various social environments. MUSICOTHERAPY is one of them, which, according to the World Federation of Music Therapy, is the professional use of music to optimize the quality of life and improve the health and physical, social, communicational, emotional, intellectual and spiritual well-being of the individual (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011). The use of this art-science as a facilitator of a process focused on the specificities of each individual with this disorder reveals playful, pleasurable and emancipating possibilities, allowing each person with ASD to discover their creative potential, their way of interacting with the world and their way of building knowledge.

Keywords: Music therapy, autistic spectrum, therapy, art therapy, disorder, education.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios sociais, emocionais e cognitivos que as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo enfrentam, muitos especialistas - médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e terapeutas de todas as áreas - buscam caminhos para auxiliá-las na conquista do bem-estar integral, através da diminuição dos sintomas do Autismo, para o desenvolvimento de sua autonomia e uma melhor convivência em sociedade.

Essa temática é um grande desafio social, já que existem vários graus de autismo que surgem em diversas fases do desenvolvimento humano e por se tratar de um transtorno dificilmente diagnosticado na primeira infância, para que a família e demais instituições (unidades educacionais, sistema de saúde e poder público) deem os primeiros encaminhamentos a fim de ser iniciada a pesquisa para diagnóstico o quanto antes.

São diversas as estratégias para o tratamento de indivíduos com o transtorno de espectro autismo, independentemente do grau apresentado, tais como: medicamentos, terapia fonoaudiológica, psicoterapia, terapia ocupacional, equoterapia e a musicoterapia sobre a qual abordaremos neste instrumento, apresentando seu significativo papel como ferramenta indispensável para revelar as potencialidades das pessoas com TEA, indicando um novo caminho a ser descoberto e trilhado por todos os envolvidos.

A musicoterapia portanto, passa a ser percebida como uma terapia potente, envolvente, eficiente e inclusiva, pois sua linguagem universal é capaz de promover uma comunicação significativa já que pessoas com transtorno do espectro autismo demonstram altas habilidades para a organização lógica de melodias, ritmos e harmonias, além de distinguir facilmente sequências musicais a longo tempo, fazendo com que a música seja um facilitador da comunicação em todos os contextos interacionais.

A MUSICOTERAPIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) define-se por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas estes presentes desde a infância que limitam ou prejudicam a rotina diária do indivíduo.

Para proporcionar qualidade de vida e maiores possibilidades de promoção do desenvolvimento de crianças e adultos com autismo, desponta uma nova terapêutica - a Musicoterapia que assegura a reabilitação desses indivíduos, pois suas sessões libertam tensões e preocupações, trazendo calma e prazer, abrindo caminhos para o protagonismo criativo e expressivo dessas pessoas.

É importante considerar que a música é utilizada como viés terapêutico desde a antiguidade nos âmbitos da psicologia, da educação, filosofia e inclusive, de disciplinas biológicas. Na pré-história, a música produzida pelos homens e mulheres de então, era essencialmente uma forma de comunicar, uma expressão da comunidade para consigo e com outros seres humanos (cf. Fregtman, 1989, p. 34)

Os grandes pensadores da Grécia, os primeiros filósofos, já compreendiam as potencialidades musicais no tratamento de distintas enfermidades. Leinig (1977) afirma que em Platão e Aristóteles foram os precursores da Musicoterapia. Platão recomendava a música para a saúde da mente e do corpo, e para vencer as angústias fóbicas. Aristóteles descrevia seus benéficos efeitos nas emoções incontroláveis e para provocar a catarse das emoções” (Leinig, 1977, p. 15).

Mas não podemos confundir musicoterapia, que tem a função educativa e curativa, que é ampliada como forma de intervenção terapêutica de maneira individual ou em grupo e a musicalização que tem por finalidade construção do conhecimento musicais e seus elementos – ritmo, timbre, melodia e harmonia, etc.

Todo trabalho terapêutico a ser desenvolvido através da musicoterapia, pode ser conduzido de forma ativa, quando a pessoa atendida interage com instrumentos tocando ou mesmo cantando, compõe ou dança; ou de forma passiva, quando se busca na escuta de músicas e melodias adequadas o alívio de dores, diminuição da ansiedade e/ou o relaxamento. Lembrando que não há a necessidade de conhecimento musical prévio ao paciente, esse fator torna a musicoterapia acessível e universal.

Sobre a música Oliver Sacks diz:

“a singularidade da música compreendendo-a como “[...] única entre as artes, é ao mesmo tempo, completamente abstrata e profundamente emocional. Não tem o poder de representar seja o que for de concreto ou de exterior, mas tem um poder único no que se refere à expressão de estados internos ou de sentimentos. A música é capaz de nos tocar diretamente, o coração; não requer mediações” (Sacks, 2008, p. 302).

Sendo assim, é seguro afirmar que a musicoterapia é capaz de produzir a expansão da comunicação porque auxilia no processo de vocalização e fala; no favorecimento das relações sociais por meio de estímulos sensoriais que abrangem o processamento auditivo, o reconhecimento e discriminação de sons; de estímulos motores quando da manipulação dos instrumentos musicais e da movimentação do corpo, favorecendo o acréscimo de competências que exigem atenção, concentração e memória, estimulando habilidades socioemocionais e diminuindo comportamentos repetitivos e estereotipados.

Os indivíduos com TEA, portanto, sugerem respostas diferentes para situações mediadas pela fala ou pela música, como bem explica Gattino (2015),

A fala não atrai a atenção de crianças com Autismo da mesma forma que atrai crianças com desenvolvimento típico. Portanto, a compreensão acústica da fala não é entendida igualmente e, desse modo, muitos autistas evitam a linguagem verbal porque não a entendem, e não porque não querem se comunicar. Como a música é processada principalmente no córtex auditivo primário, onde o indivíduo com Autismo não tem prejuízos, ela se torna um meio de comunicação mais interessante do que a fala para essa população. (GATTINO, 2015, p.23)

A musicoterapia utiliza outro recurso como apoio no desenvolvimento de suas propostas que são as “pistas visuais” - imagens físicas e/ou digitais que sinalizam a organização dos espaços, do tempo e das materialidades, colocadas em caixas organizadoras ou mostrando as etapas da rotina daquele dia de atendimento, os horários da rotina, etc; que servem como instrumento de comunicação entre os pares da pessoa com TEA. Todos esses instrumentos favorecem a apresentação de um ambiente mais estruturado, que incentiva maior autonomia nas interações. A musicoterapia já se organiza também no uso das novas tecnologia, através de softwares que estimulam o fenômeno sinestésico, como por exemplo GenVirtual para pessoas com paralisia cerebral e Cromo™Music que funciona com o uso de um teclado musical conectado a um computador gerando estímulo auditivo e visual. Para o autista tais propostas são indicadas para que diferenciem e agrupe estímulos, combine imagem e som e para que, em momento posterior, desenvolva a linguagem escrita.

Importante mencionar que é a musicoterapia considera sempre as especificidades de cada indivíduo, suas potencialidades e/ou limitações, pois elas ditarão o ritmo de cada sessão e quantas serão necessárias para a obtenção de um resultado terapêutico satisfatório. Com um trabalho pautado sob um olhar atento, com escuta aguçada dos profissionais envolvidos, o resultado terapêutico será efetivo, positivo e fértil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Musicoterapia voltada ao Autismo é cada vez mais citada como ótima ferramenta terapêutica nos mais diversos artigos científicos nacionais e internacionais. O Brasil tem sido pio-

neiro na formação de musicoterapeutas academicamente, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado nessa nova arte-ciência que desponta para direcionar bem-estar e cura para aqueles que dela são beneficiados, pois ela foca o tratamento e/ou intervenção terapêutica e não somente a observação e avaliação.

São necessárias ações que deem visibilidade à essa arte-ciência, pois ainda são poucos os profissionais que atuam em nosso país, tornando o acesso a essa terapia extremamente elitizado.

É papel do poder público propor ações que favoreçam mais crianças e adultos à terapêutica da Musicoterapia, investindo em pesquisa e formação de professores e músicos profissionais para atuarem nessa nova abordagem.

Cabe também às famílias que têm pessoas com TEA, às escolas que diariamente lidam com essa população, aos pediatras, psicólogos e psicopedagogos, de alguma forma, buscarem caminhos e parcerias para que tais indivíduos sejam beneficiados pela musicoterapia.

BIBLIOGRAFIA

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e Autismo, teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Memnon, 2015.

LEINING, C. (1977). **Tratado de Musicoterapia**. S. Paulo, Sobral.

FREGTMAN, C. (1989). **Corpo, Musica e Terapia**. S. Paulo, Cultrix

OLIVEIRA, Clara Costa. **Breve história da Musicoterapia, suas conceptualizações e práticas**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17302550-Breve-historia-da-musicoterapia-suas-conceptualizacoes-e-praticas-claracostaoliveira-1-ana-gomes-2.html>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BALTAZAR, Juliana. **Recurso terapêutico usado desde a Antiguidade, música contribui para o desenvolvimento de autistas**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br>. Acesso em: 09 de maio de 2022.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÕES SOBRE O PENSAR A PRÁTICA COTIDIANA

Laiçane Cristina Santos de Oliveira

RESUMO

O pensar sobre a prática é um movimento que vem sendo defendido desde a década de noventa. Seria uma intenção de pesquisa sobre o fazer pedagógico cotidiano e se debruçar sobre ele, questioná-lo, buscar entender os processos e a cultura que permeia os territórios, compreender para além de papéis e funções, mas conhecer mais profundamente cada um que compõe a comunidade.

Esse debruçar também deve ser entendido como um movimento que se pretende coletivo, onde se garanta que todas vozes sejam ouvidas e respeitadas, que seja um diálogo para a construção de uma identidade coletiva.

Ainda nessa perspectiva de pesquisa, o registro se torna uma ferramenta fundamental que marca a autoria, que revela pontos menos observados e aproxima de processos particulares de cada um.

Palavras Chave: pensar a prática, pensar coletivo, pensar o cotidiano.

INTRODUÇÃO

Pensar a prática pedagógica

Desde a década de noventa um movimento importante vem sendo feito em prol do pensar sobre a prática. Tal reflexão se refere ao pensamento, atividade nata do ser humano, que avalia e analisa suas práticas e no caso dos docentes gera um processo de ação-reflexão-ação sobre suas práticas pedagógicas, visando à melhoria do seu trabalho, desta forma podemos citar o filósofo, pedagogo John Dewey (1859-1952), que caracterizava a reflexão como a melhor forma do pensar, como forma de examinar e oferecer considerações relevantes ao assunto analisado. Observemos o pensamento de Dewey para descrever a função desse processo:

A sua função consiste em: transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (ABBAGNANO e VISALBERGHI (s/d), apud LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 44)

Desta forma, o pensar a prática, está pautado por incômodos, dúvidas e inquietações, que geram uma busca pela solução de determinada situação- problema que se apresenta. Sendo assim a dúvida que se instala, torna-se o disparador para a busca e investigação até que se chegue a uma solução, movimentando diretamente o dia a dia dos profissionais de educação que não contentes com práticas repetitivas e rotineiras se lançam em pensamentos individuais e coletivos, repassando e problematizando seus procedimentos para a evolução de suas ações profissionais. Uma busca que se dá no cotidiano a cada nova necessidade de mobilização, criando memórias de experiências desses processos, de modo que para cada indivíduo e para o coletivo, se constrói especificidades que carregam suas marcas, suas subjetividades e suas tensões.

Para Dewey, apud Zeichner, (1993, p. 18): “a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores”. É preciso se debruçar, se entregar e sentir o processo dessa busca.

Essa constante reflexão sobre a realidade vivida dá início a uma diversidade de propostas para reconstrução de práticas, o que está fundamentalmente relacionado à formação inicial do professor e posteriormente a formação continuada. Que lhe oferecerá repertório para embasar suas próximas ações. tal educador se reconhece como protagonista das possibilidades e contextos em que atua na educação ao mesmo tempo que pode perceber e potencializar o protagonismo de crianças, adolescentes, jovens e adultos em seus percursos lhes conferindo autoria e proporcionando situações que promovam reflexões sobre si e os coletivos em que estão inseridos. Em outro aspecto, também se torna seu crítico mais exigente, pois não mais se permite cair nos mesmos erros, se dedica a observar mais do que os sucessos e insucessos, mas os pontos

de tensão, as faltas, as descobertas, as surpresas, o processo, percebendo que cada experiência é única e tem o que ensinar. Segundo Freire (1996) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Como já mencionamos, desta forma, o professor se torna protagonista de suas ações, competente para prosseguir e consolidar suas tomadas de decisão que estarão novamente passíveis de novas reflexões, ainda que supervisionado e orientado por uma equipe gestora, suas práticas pedagógicas devem ser planejadas e organizadas pelo mesmo, salientando sua autonomia profissional. Cada educador tem a possibilidade de desenvolver o desejo de tomar sua prática nas próprias mãos, de carregar em suas reflexões e registros esse cotidiano e cada ponto específico de esforço, de procura por conhecimento, de desenvolvimento, de percepção de suas dificuldades e os passos que pretende dar com relação ao que percebeu.

Seguindo a linha de Dewey o estudioso Donald Schon (1995), reforça a ideia do professor que se debruça em sua prática, em relação aos que apenas executam tecnicamente um planejamento pronto, executando procedimentos pensados por outro grupo. Se trata de nos relacionarmos com a ideia e a ação de professores que se ocupam de todos os processos, que constroem seu processo educador, que se reconhecem nesse caminho e por isso sabem dizer de seu trabalho, de suas dúvidas, de suas incertezas, do que lhes perturba, do que lhes apraz, das belezas e encantamentos de se descobrir em possibilidades de mudanças à medida que investiga e percebe tal necessidade.

Alarcão (1996) menciona as contribuições de Schon como produtoras da visão de um professor mais criativo, capaz de planejar, escolher, decidir e reconsiderar suas práticas com autonomia. Acrescentamos ainda o professor que não se limita a estudar sua prática, mas percebe que seu desenvolvimento afeta o coletivo e busca com intenções claras contribuir para esse coletivo.

Dessa forma o professor não pode ser considerado como um mero reproduzidor de ideias e sim como um profissional ativo, flexível, competente para buscar estratégias, planejar, criar, comparar e investigar, tornando-se um pesquisador de sua própria realidade, diariamente interessado em aprimorar suas habilidades e não conformado com resultados, porém focado no desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes e da instituição como um todo. Colocando-se como mediador, com ações mutáveis de acordo com as necessidades que se apresentem, torna-se um observador, que percebe a funcionalidade ou não dos procedimentos propostos, tendo em vista o alcance de objetivos claros e previamente definidos.

Segundo Schon (1995), esse pensamento reflexivo implica numa construção do conhecimento, instalando-se a reflexão sobre a ação e o saber fazê-lo, tornando o conhecimento prático em ação e subjugando tal ação a reflexão.

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (p. 83).

Ainda segundo Schon, diante de situações-problema o professor utiliza-se de sua experiência prática, seu instinto, conhecimentos próprios, estratégias antes utilizadas, exemplos já presenciados ou vividos, cria e recria soluções, faz comparações e movimenta de acordo procedimentos, crenças e táticas que acredita serem válidas, no entanto nem sempre tais práticas são suficientes para trazer luz à resoluções, desta forma passa a buscar novas teorias e contextualizações, o que o estudioso chama de reflexão sobre a reflexão da ação.

Nas palavras de Pérez-Gómez (1997, p. 38), não só se aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante, aprende-se também o mesmo processo dialético de aprendizagem em conversa aberta com a situação prática.

Essa reflexão sobre a reflexão da ação permite ao professor uma organização tranquila de suas próximas ações, o coloca em posição de controle sobre seus procedimentos, dando-lhe total poder sobre suas futuras decisões e ações, lhe oferece histórico bem detalhado de todo o processo de desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, permitindo uma avaliação mais justa e livre de muitos enganos. Cabe também ressaltar que nesse momento está ocorrendo a formação do profissional, necessitando de avaliação individual e coletiva. O que nos remete a necessidade de desenvolvimento de práticas de reflexão coletiva, diretamente ligada a evolução social das práticas relacionadas à aprendizagem institucionais.

Tais práticas de reflexão coletivas se reforçam com o direito de receber formação continuada de qualidade que permita aos profissionais da educação momentos de expressar-se, refletir e contextualizar prática e teoricamente sua realidade, discutindo e problematizando coletivamente seus procedimentos, de forma que ocorra aprendizagens múltiplas e se proponha caminhos e soluções construídos de maneira autônoma e competente, visando profissionais que sejam pertencentes aos processos de reflexão e que tais processos sejam pertencentes a eles. Paulatinamente construindo identidades profissionais individuais, coletivas, institucionais e sociais.

O CONTEXTO EDUCACIONAL E A REFLEXÃO COLETIVA.

Para ser um profissional conhecedor de sua prática, ser autor da mesma é preciso estudá-la, buscar autores para conversar com suas dúvidas e certezas, abrir-se ao diálogo e em certa medida lançar um olhar com lupa ou distanciar e buscar outras perspectivas para investigar um mesmo ponto. Segundo Alarcão (1996, p.180), “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Desta forma o desenvolvimento profissional passa pelo total conhecimento que o profissional de educação tem sobre suas ações, a ponto de analisá-las e agir sobre elas.

Esse conhecimento se torna indispensável quando as ações de reflexão tornam-se coletivas. No grupo de reflexão o profissional se permite encontrar pares, perceber que suas queixas são comuns a outros profissionais, e que suas estratégias podem ganhar nova forma de acordo

com as características de suas necessidades e assim, somente um amplo conhecimento de suas ações e prática de reflexão não o deixará ser levado por toda e qualquer teoria ou solução. Além de encontrar em no grupo força para se lançarem ao novo, estabelecerem parcerias, buscar apoio, abrir espaço para simples desabafo, troca de ideias e planejarem suas próximas ações e reconhecimento de suas limitações. O que já sinaliza às instituições o foco das formações futuras e o quanto contribuirá para o desenvolvimento coletivo e individual.

Neste contexto coletivo as situações problema alvo das reflexões, não estão restritas às salas de aula de cada um, mas permeiam toda a instituição, as condições de trabalho, as ações do grupo gestor, dos demais docentes, podendo se estender a educadores que ocupam os mais diversos setores da unidade educacional. Segundo MAGALHÃES (2004) “A reflexão coletiva não atua somente sobre as práticas docentes, mas interfere nas estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas e são construídas no cotidiano”.

De acordo com essa perspectiva a reflexão realizada por diferentes profissionais podem gerar maiores mudanças positivas nas instituições como um todo, alcançando além das salas de aula. Onde as reais necessidades das escolas podem ser atendidas, uma vez que, o coletivo torna-se aberto para a construção de soluções que representem a todos.

Assim os momentos de diálogo e trocas coletivos são extremamente importantes para a saúde das instituições de ensino e devem ser contínuos, o pensar sobre a cultura organizacional do espaço e reconhecimento de sua identidade escolar permite o sentimento de pertencimento e a busca por desenvolvimento. Trata-se de um processo aberto e contínuo, que proporciona a definição de importâncias e objetivos, revisão de ações, alterações e ajustes.

Esse processo constrói a identidade e o perfil da escola e caracteriza os profissionais que pertencem a ela, os possibilitando definir seu papel ou papéis. Visando o aprimoramento individual e coletivo. Como ressalta Lima e Gomes (p.169):

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, 10 através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Assim consideramos que a reflexão torna-se um instrumento de forte poder de transformação pessoal e profissional e, sobretudo institucional, capaz de interferir social e culturalmente.

Essa prática de diálogo e estudo sobre a prática em grupos, abre espaços para conhecer a subjetividade do outro, para nos depararmos com possibilidades diferenciadas de agir sobre a mesma situação problema e também para fomentar o exercício da empatia.

Estamos diante de dois pontos de atenção, a escuta atenta e desprovida julgamentos que se oferta aos colegas, ao grupo, à instituição, com intenção de conhecer, aproximar e numa combinação de forças e sensibilidades, celebrar, solucionar ou amenizar problemas, romper barreiras, avançar em objetivos comuns. O outro ponto de oferta de escuta está direcionado aos estudantes, pois cada estudante merece que sua trajetória ou o percurso de aprendizagem seja

observado e narrado por mais de um educador, possibilitando pontos de vista complementares e por vezes mais justos.

A PRÁTICA REFLEXIVA NO CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL.

Uma vez que a escola tenha como característica o fator de não ser um espaço social neutro, pois está diretamente ligada a manifestações sociais e construção de identidade pessoal e coletiva não apenas de sua comunidade escolar, a perspectiva do professor que se questiona e pensa sua prática vem a ser fundamental, uma vez que suas ações, assim como da instituição influenciam diretamente a favor ou contra as desigualdades sociais. Sendo necessário o professor e a escola reconhecerem seu posicionamento político e ideológico.

Diariamente as questões sociais que envolvem a comunidade escolar são lançadas ao professor e a instituição, exigindo um posicionamento e ações ponderadas que busquem soluções ou mesmo um direcionamento objetivo. Que esteja de acordo com a missão da escola e seu perfil ideológico, ou seja os processos de reflexão não estão apenas ligados aos processos de conteúdo escolar e desenvolvimento cognitivo, mas tem uma função política muito forte estabelecida.

Assim Freire (1996), defende a supremacia da escola enquanto espaço político e de poder, cuja pedagogia tende a legitimar ou transformar ideologias, relações e interesses sociais e econômicos da sociedade na qual se situa.

Faz-se necessário pensar sobre quais as intenções dos currículos estabelecidos, dos materiais didáticos e ferramentas prontas entregues às instituições, o que defendem esses programas educacionais e seus currículos, se avançam ou retrocedem nos ideias de desenvolvimento social e político. Como aponta Giroux (1997, p. 36):

Aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito. (...) a teoria educacional sempre esteve aliada ao visível, ao literal e ao que pode ser visto e operacionalizado. (...) as mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas.

Freire (1996, p.43-) também aponta:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender

Nessa perspectiva o processo de reflexão dos profissionais da educação, ganham um espaço maior na tentativa de resgate do papel não apenas instrucional, mas também político-social. O professor dá início a uma reflexão crítica de seu papel e passa a buscar maneiras de desenvolver essa mesma reflexão crítica com seus educandos. Pensando criticamente sobre as formas de

ensino aplicadas e seus possíveis objetivos.

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque possibilita ao professor emancipar-se das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que o professor pode ingenuamente sustentar.

Essa busca torna-se verdadeira quando esse processo é contínuo e ganha força quando se faz coletivo.

É claro que esse processo não se faz da noite para o dia, nem sempre todos os educadores estão dispostos ou sente-se à vontade para se posicionar, por isso cordialidade e empatia são propostas de acolhimento para receber os relatos e opiniões. Boas perguntas ou estudos de casos sobre o cotidiano, de alguma forma explicitando a importância de se ouvir a cada um, podem ser o ponto de partida para discussões e análises mais aprofundadas. Leituras compartilhadas e registros desses fatos e momentos de diálogo também podem revelar muito mais do que se percebe enquanto o diálogo acontece.

O REGISTRO COMO PESQUISA DO FAZER COTIDIANO

Nessa perspectiva de tomar a prática nas mãos e ser alguém que coloca em diálogo com suas intenções, processos, perguntas, familiaridades e incertezas, bem como se coloca diante dos processos das crianças, adolescentes, jovens e adultos como aprendiz, encontramos um movimento que se constitui autoral. Um movimento que passa pelo pensar, pela palavra e pode se manter pelo registro.

O registro vem sendo ferramenta amplamente discutida e incentivada, visto que as possibilidades reais de compreensão do vivido se encontram e se conectam por meio de uma linguagem própria de cada indivíduo ou grupo.

O processo de registro do vivido e das reflexões feitas sobre ele se configuram em uma conquista de construção de memória e história de percursos originais. Esse é por vezes revelador, é espaço de descoberta do que estava necessitando de luz e apenas ao ser escrito se permite acessar. Esse compromisso se reafirma nas palavras de Ostetto:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projeto e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se da sua história, ensaiam autoria. (OSTETTO, 2017, p.21)

No desenvolvimento dessa construção, ao mesmo tempo que se é provocado pela própria reflexão à convidar autores, pensadores e estudiosos à conversar, caminhar junto no diálogo, também se é provocado a inaugurar para si e talvez para o mundo extraordinárias vivências

e questionamentos que se alcança quando se está aberto ao imponderável de acompanhar o brincar de uma criança por exemplo. E diante desse imponderável está também o compromisso ético de se dedicar ao máximo em conferir autoria a cada uma delas que generosamente se permitiram ser observadas e inteiras se entregaram ao viver.

Essa documentação cheia de símbolos e significados, sendo porta ou portal, é o acesso do livre movimento de ir e vir nos percursos, de ressignificar e recontar várias vezes a mesma história, mas lhe conferindo camadas antes não alcançadas.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) nos aponta três funções de expansão da documentação pedagógica. São elas:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade.
- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo.

E para se referir à terceira função o documento se apoia nas palavras de (MELLO; BASR-MOSA; FARIA, 2017, P. 9-10):

- A terceira é a função de construir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (SME/COPEL, 2019, p.146)

Dessa forma, podemos observar a importância do registro para processo reflexivo tanto para a prática docente quanto para a comunidade escolar como um todo, ou seja, a escola em si, as famílias e responsáveis e crianças, adolescentes, jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES

O exercício do pensar a prática faz parte de uma ação de tomar a prática nas mãos. Esse desejo e essa postura colocam o profissional da educação em uma posição de constante questionamentos e implicam diretamente em abertura a mudanças. Se trata de pesquisar a próprio fazer cotidiano e buscar teorias que conversem com as inquietações, que amparem as iniciativas, que provoquem o constante desenvolvimento do professor.

Na dimensão coletiva o pensar a prática ganha força e maior proporção. Para além das trocas e possibilidades de acessar pontos de vista diversos, é possível desenvolver o estreitamento das relações e o sentimento de pertencimento à medida que se alcança mesmo que parcialmente os diversos setores que compõe a instituição. Seja para se debruçar sobre situações problema, criar algo novo ou celebrar e avaliar os processos que levaram o grupo ao objetivo, para darem seguimento a suas ações de forma mais clara, justa e objetiva, visando o progresso de seu trabalho.

Esses momentos devem ser prioritários nas escolas, visando a mesma evolução em escala maior, sendo que cada voz merece respeito, espaço e consideração. Os encontros entre profissionais e palavras de autores que se dedicaram a pesquisar e jogar luz sobre as complexidades da educação e os fazeres, papéis e funções protagonizados pelos educadores que as experienciaram geram marcas e produções únicas de identidade e memória profissional e humana.

A dedicação ao pensar a ação pedagógica em si já é um posicionamento ideológico político. A busca pelo desenvolvimento individual e coletivo, pelo melhor da instituição e consequentemente pela emancipação do próprio pensar de cada estudante, os acompanhando em suas próprias reflexões sobre si e sobre seus contextos de convivência são fundamentais numa perspectiva social.

Por fim, o registro desse movimento de pensar a prática como uma pesquisa do cotidiano se revela como uma ferramenta de memória da trajetória do desenvolvimento profissional, da construção da identidade do professor, de cada educador e do grupo que integra o coletivo. Podendo ser compartilhado e revisitado em qualquer tempo. É também um forte movimento de autoria e caracterização do trabalho de autoformação, vivo e carregado de si e de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996. _____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LIMA, M. S. L. e GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, M. C. (org.) A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

OSTETTO, L. E. (org) Registros na educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L.. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 julho 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. Comprender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal. Currículo da Cidade: Educação Infantil. SME/CPED, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COSTA, Joselima de Oliveira¹ - FAUESP São Paulo

Eixo: registro e educação

RESUMO

O presente artigo visa responder algumas dúvidas sobre registros na Educação Infantil enquanto documentação pedagógica. Como e quando podemos realizar esses registros? Como usá-los para melhorar a nossa prática pedagógica? Quais são as áreas onde os registros podem auxiliar o educador(a)? O artigo tem a intenção de mostrar que através dos registros o educador(a) e a escola detectam as dificuldades de cada bebê/criança assim como suas conquistas, habilidades e potencialidades, sobre o que eles querem aprender e como podemos avançar nesse processo. Buscarei mostrar a importância do educador(a) ter o registro como ferramenta inequívoca de seu trabalho. Observar as crianças no cotidiano educacional e documentar seu progresso é importante pois o papel do educador na Educação Infantil não é ensinar ou transmitir conhecimento, mas estimular a observação, a exploração para novas descobertas e aprendizagens, estimular e observar o brincar dos bebês e crianças para que possamos melhorar a nossa prática pedagógica atendendo as demandas educacionais nos Centros de Educação Infantil. Os registros aplicados à Educação Infantil são imprescindíveis, uma ferramenta para os educadores identificarem o perfil de cada bebê/criança, conhecer suas preferências atuando em suas dificuldades e habilidades ajudando-os a avançarem em cada fase de seu desenvolvimento. A pesquisa será realizada do ponto de vista do BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil sobre registro educação infantil.

Palavras Chave: BNCC, Educação Infantil, Registro, Documentação Pedagógica.

¹Graduada em Pedagogia na Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN), 2008. Professora educação Infantil.
E-mail: joselima.o.costa@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to answer some questions about records in Early Childhood Education as pedagogical documentation. How can we make these records? How can we use them to improve our pedagogical practice? What are the areas where records can help the educator? The article intends to show that through the records, the educator and the school detect the difficulties of each baby/child as well as their achievements, skills and potential, about what they want to learn and how we can advance in this process. I will seek to show the importance of the educator having the record as an unequivocal tool of his work. Observing children in the educational routine and documenting their progress is important because the role of the educator in Early Childhood Education is not to teach or transmit knowledge, but to stimulate observation, exploration for new discoveries and learning, stimulate and observe the play of babies and children to that we can improve our pedagogical practice meeting the educational demands in Early Childhood schools. The records applied to Early Childhood Education are essential, a tool for educators to identify the profile of each baby/child, to know their preferences, acting on their difficulties and abilities helping them to advance in each stage of their development. The research will be carried out from the point of view of the BNCC and the Curriculum of the City of São Paulo: Infante Education on registering early childhood education.

Palavras Chave: BNCC, Early Childhood Education, Registration, Pedagogical Documentation.

INTRODUÇÃO

Observar os Bebês/crianças e documentar seu desenvolvimento na educação infantil ajuda o educador a identificar seus progressos e os desafios por eles superados. Os registros auxiliam no planejamento e na avaliação do nosso trabalho para assim termos parâmetros entre avanços e retomada do nosso fazer pedagógico revisando seus objetivos e intencionalidades. Esse processo é fundamental. Mas, o que é registro? Segundo a BNCC ele é parte do trabalho do Educador, o que os leva a refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas na busca de garantir o desenvolvimento pleno das crianças e a pluralidade das situações de aprendizagem realizando as observações dessa prática na trajetória de cada criança e do grupo evidenciando os progressos, porém, sem a intenção de seleção, promoção ou classificação, mas para reunir elementos que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil (2019): “Os registros do que fazem bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para a concretização de um currículo integrador em ação, construído a partir das ações e das práticas vivenciadas cotidianamente”.

Isso nos leva a entender que o educador deve ter o registro como ferramenta fundamental nas propostas pedagógicas por ele desenvolvidas e usar fotos e vídeos, além dos registros escritos, desde que devidamente autorizado pelas famílias e documentado, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, não podendo assim, esquecer de registrar o dia a dia dos bebês/crianças, anotando seus comportamentos e interações com as outras crianças e com os adultos, os objetos e o meio observando e registrando seu progresso no seu desenvolvimento

favorecendo a socialização, emoção, autonomia e comunicação.

O registro dessas observações ajuda a conhecer melhor não só cada criança, mas os professores e toda a comunidade escolar pelas interações e socializações que nelas ocorrem.

A ideia e a prática da documentação pedagógica têm uma longa história, que envolve um processo reflexivo e democrático de registro da prática pedagógica. A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como de nós mesmas(os) como professoras(es). Isso nos permite enxergar com maior clareza o que estamos fazendo na prática. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica supõe e propõe outra forma de planejamento e registro do trabalho pedagógico, não linear e mais interativo, envolvendo a participação não só das(os) professoras(es), como das crianças, famílias/responsáveis e comunidades. (SÃO PAULO. 2019, p. 145).

O registro não pode ser feito como uma maneira de guardar lembranças das festas nos Centros de Educação Infantil, mas como uma ferramenta para auxiliar o educador e todos os profissionais da escola a identificarem as habilidades, dificuldades e necessidades de cada criança para assim repensar o planejamento das propostas pedagógicas que se pretende desenvolver.

O registro diário e sistemático perde o sentido quando restrito a descrição daquilo que a(o) professora(o) determinou previamente a partir de alguma medida de qualidade padronizada. O seu sentido e a sua potência estão no poder de desvelar a realidade. Portanto, nesse contexto, a documentação pedagógica pressupõe uma observação atenta das potencialidades, singularidades e competências das crianças. (SÃO PAULO. 2019, p. 146).

Vemos assim a importância do registro na educação infantil, usando como ponto de partida o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim pontuarei o registro como uma importante ferramenta para a educação infantil brasileira.

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, os registros são a maneira mais fácil e eficaz de monitorar e avaliar o desenvolvimento de um bebê ou criança.

O registro diário, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres, colocou-se para mim como tema de pesquisa há muitos anos, num contexto de profunda relação com a formação docente para a educação infantil. (OSTETTO. 2017, p. 15).

Segundo a BNCC (2017): “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Para isso, o educador deve observar nos bebês e crianças:

- O comportamento;
- O desenvolvimento;
- As reações;
- As situações de aprendizagem;
- As interações com os outros;
- O interesse pelas propostas pedagógicas;
- Suas preferências.

Com base nessas observações, fazemos os registros escritos, que podem incluir fotos, vídeos e atividades realizadas pelos bebês/crianças. Com as informações do registro os educadores criam atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades dos mesmos, além de auxiliar nas dificuldades por eles enfrentadas.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BNCC. 2017 P. 39).

A partir desse registro, a eficácia das intervenções empregadas pode ser refletida e avaliada.

A observação ajuda os educadores de Educação Infantil a entenderem e apoiarem os bebês/crianças como uma forma de se conectar com eles, assim eles se sentirão mais seguros e motivados a aprenderem e desenvolverem novas habilidades.

Na BNCC explica o que é o trabalho do professor:

- Refletir;
- Selecionar;
- Organizar;
- Planejar;
- Mediar;
- Monitorar o conjunto das práticas e interações.

Assim, o professor tem a garantia da pluralidade na sala de aula e o desenvolvimento das crianças de uma maneira plena.

Use os registros para ver o quadro geral do grupo, permitindo que você entenda suas habilidades, interesses e características. Uma compreensão profunda de cada bebê/criança ajuda a planejar atividades personalizadas e significativas.

Refletir sobre suas observações para avaliar o desenvolvimento de cada bebê/criança, entender as necessidades, personalidades e potencialidade de cada um, planejando práticas de ensino e atividades através dessa avaliação dos registros feitos.

Os educadores devem fazer da observação um exercício contínuo, documentando as mudanças sutis e as características individuais de cada criança fazendo anotações durante ou logo depois às propostas realizadas, pois rapidamente esquecemos momentos importantes quando passamos para outra tarefa.

Observações e anotações colhem informações e dão aos professores da pré-escola uma visão realista de cada bebê/criança.

Observa-los e documentar seu desenvolvimento na educação infantil ajuda a identificar a potencialidade e os desafios por eles enfrentados.

Os registros das propostas e do desenvolvimento dos bebês/crianças no dia a dia é excên- cial para um planejamento eficiente e mais amplo.

Reflexões e análises de intenções instrucionais e seus resultados efetivos foram destiladas da experiência de educadores e educandos para gerar um documento relevante.

Observar os bebês/crianças e documentar seus progressos é importante porque o papel do educador na educação infantil não é ensinar, mas explorar o aprender a aprender.

Documentar essas observações ajuda a compreender melhor cada um deles, suas habilida- des, dificuldades, potencialidades e necessidades, além de auxiliar educadores e todos os profes- sionais da instituição em suas práticas educativas.

Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica. (SÃO PAULO. 2019, p. 146).

Na educação infantil em particular, esse registro ganhou mais atenção e importância a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes de 1996 (que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica), onde o desenvolvimento integral da criança foi estabeleci- do como um direito da criança e dever do Estado.

Mas, existem formas de fazer os registros:

- Vídeo;
- Escrita;
- Portfólio;
- Fotografia.

Todas essas formas de se fazer o registro são validas e importantes. Ao trabalhar diferentes formas de registro na educação infantil, trabalhamos uma formação na base da escuta e da sen- sibilidade para reconhecer o outro, sua voz, sua expressão e sua identidade.

Quando conseguimos que os Centros de Educação Infantil (CEI`s) deixem de ser espaços de passatempo, para ser um espaço de vivências educativas, deve haver uma relação muito clara entre as propostas pedagógicas realizadas e como chegar até as crianças.

Alguns educadores veem os registros como um recurso formal para comprovar o trabalho realizado com as crianças para atender às demandas da coordenação, dos pais e até mesmo

dos supervisores das instituições de ensino. Assim, junto à observação, fica registrado o que o educador percebe nas suas anotações, fotos, produções, tudo para registrar as descobertas, as dificuldades, as conquistas e as possibilidades que cada um traz.

Com as anotações do registro em mãos, o educador tem matéria-prima preciosa para pensar, entender e trabalhar as dificuldades e habilidades de cada criança, também poderá avaliar os seus materiais e métodos educacionais possibilitando ampliação e renovação dos mesmos.

As informações coletadas pelo registro esclarecem o desenvolvimento das habilidades e dificuldades dos bebês/crianças e ajudam os educadores a terem uma visão geral das crianças.

O professor deve encontrar a sua própria maneira de observação, pode criar relatórios para poder visualizar o progresso das crianças.

As escritas diárias representam muito mais do que um roteiro de aula ou uma lista de atividades desenvolvidas com a turma. Escrever sobre o cotidiano de cada um em sala de referência e demais espaços de interações permite que o educador reflita sobre cada decisão tomada ou a ser tomada, permitindo melhorar seu trabalho diário e adaptá-lo frequentemente às necessidades dos bebês e crianças.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminho. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrar e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria. (OSTETTO. 2017, p.16).

O ato de registrar permite que o educador perceba seu próprio desempenho, relembre os acontecimentos, reflita sobre as situações de aprendizagens, reflita sobre suas práticas, registre suas experiências, para pensar e repensar sobre sua prática e como vem desenvolvendo suas propostas, sobre a efetividade do seu trabalho e como tudo isso vem refletindo no desenvolvimento dos bebês/crianças.

Os registros diários visam fornecer informações sobre a criança e o que a escola necessita para fazer um determinado acompanhamento com a participação da equipe de referência e proporcionar ou influenciar todos os educadores o acesso às informações sobre cada um ao longo da vida escolar.

Um recurso para organizar as observações é dividir a turma em grupos. Os educadores podem analisar esses grupos separadamente e analisar cada grupo por semana. Isso ajuda a evitar que o professor se confunda se perca no meio da análise.

É importante que o professor registre o dia a dia da criança e não apenas seus desenhos, pinturas e colagens, mas, que se tenha um registro mais detalhado do perfil de cada bebê/criança, até para observar o desenvolvimento dos mesmos.

Segundo consta no Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil, são três funções dos registros na documentação pedagógica:

- A primeira é a função política de criar um diálogo entre a escola, as(os) professoras(es), as famílias/responsáveis e a comunidade;
- A segunda função diz respeito ao modo como a documentação apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola (suas produções, imagens de suas ações, interações sociais e investigações científicas), criando memórias da vida individual e coletiva do grupo;
- A terceira é a função de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9–10).

Os registros precisam ser visto por toda a comunidade escolar, como mais uma ferramenta para o ensino que auxilia não só as crianças como os educadores.

A documentação, nos diz Fortunati (2009), nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida. (OSTETTO, 2017, p. 23).

Sobre isso OSTETTO (2017), afirma que: “Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio educador”.

A escrita é uma maneira que os profissionais da Educação Infantil trabalham para melhorar a educação brasileira nos Centros de Educação Infantil. É um complemento importante para ser usada a favor da educação.

Registrando, o educador consegue perceber dificuldades e habilidades das crianças, mas também percebe como a escola de modo geral pode trabalhar melhorando suas propostas pedagógicas e suas práticas educativas. Não ajuda só a criança, mas todos da comunidade escolar.

É através dos registros realizados pelo educador que o coordenador pedagógico pode avaliar o trabalho pedagógico que está sendo realizado por cada profissional da sua Unidade Educacional, é uma maneira de avaliar o desempenho e os frutos que estão se desenvolvendo e os que têm sido colhidos através dos trabalhos e suas respectivas intencionalidades.

Algumas maneiras importantes para fazer registros:

- Relatórios individuais e coletivos;
- Planejamento: projetos didáticos, atividade permanente, sequência didática;
- Diário de Classe;
- Fotos;
- Murais e cartazes;
- Vídeos;
- Mini histórias.

Segundo CERON e FILHO (2016), Célestin Freinet um educador francês foi pioneiro em relação aos registros, e a possibilidade de integrarem a uma documentação.

[...] pois uma das propostas deste educador era a confecção de um grande caderno no qual professores e alunos registravam, por meio de desenhos e textos, os fatos mais importantes

acontecidos durante o dia, que ficou conhecido como Livro da Vida. (CERON; FILHO. 2016, p. 213).

Para o educador, o registro é muito mais do que um roteiro de aula ou uma lista de atividades desenvolvidas em sala de aula. Escrever sobre a prática leva o educador a pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo-lhe melhorar seu trabalho no dia a dia da escola e muitas vezes o adaptando às necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi realizado com o intuito de acrescentar a importância do Registro na educação Infantil e como é importante que os educadores tenham bases tão importantes como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil para facilitar e auxiliar na maneira como podem ser feitos esses registros e quanto são necessários os registros acontecerem na Educação Infantil, para que assim a escola tenha todo o portfólio desse aluno e cada professor que trabalhar com esse aluno saberá suas dificuldades, qualidades e habilidades.

Os registros aplicados à Educação Infantil são mais uma ferramenta para os educadores identificarem o perfil de cada bebê/criança e trabalharem suas potencialidades ajudando-os a avançar em cada fase do seu desenvolvimento.

É importante entendermos que os registros não são responsáveis pela alfabetização das crianças, por exemplo, mas ajudam o educador no processo educacional, quando esse professor entende que seus alunos são únicos sabem assim identificar o perfil de cada um.

A pesquisa atual apoia a compreensão de como os registros podem contribuir para o aprendizado nos Centros de Educação Infantil nas áreas da emoção, socialização e motivação não só dos bebês/criança, mas de todos os envolvidos.

Na educação, o registro tem sido amplamente utilizado por administradores e educadores para trabalhar suas próprias dificuldades e habilidades e proporcionar uma forma mais eficaz na aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Deise Luci Santana. **Observação e registro: possibilidades reflexivas para professores de creche**. orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. Bauru: UNESP, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. BNCC Base Nacional Comum Curricular: Educação e a Base. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de Setembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CERON, Liliane. FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil**. Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil: concepções e práticas docentes no município de Novo Hamburgo”. 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em 16 de Setembro de 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica**. Papirus Editora: Vila Itapura - Campinas – SP, 2017. Disponível em: <<https://www.amnoroeste.org.br/>>. Acesso em 14 de Setembro de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 14 de Setembro de 2022.



UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da Fapesp
e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA É UM DIREITO GARANTI-LO É DEVER DE TODOS

Maria da Conceição

INTRODUÇÃO

A alfabetização na idade certa é fundamental para que as crianças consigam seguir sua vida com sucesso e, ousado dizer, com alegria. Ao final do 2º ano, ali pelos 7 ou 8 anos, todas deveriam dominar as habilidades de leitura e escrita previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O motivo para nos preocuparmos em garantir essas habilidades neste ponto inicial da trajetória escolar é simples: sem elas, todo o aprendizado escolar dos anos seguintes, em todas as áreas de conhecimento, é prejudicado. Crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como mostram inúmeros estudos, sofrem os efeitos negativos dessas defasagens por toda sua jornada escolar - resultando no aumento de distorções idade-série, perda de interesse pela escola, evasão e reforço de desigualdades e exclusões educacionais e socioeconômicas.

As consequências também chegam à vida adulta. Estudos indicam que um indivíduo alfabetizado alcança um índice de 77% em uma escala de qualidade de vida, enquanto um não alfabetizado alcança 43%. Pense no tamanho do impacto. Pense na persistência desse impacto ao longo de uma vida. Multiplique pelas milhões de vidas de estudantes que, assim como eu, têm na escola a primeira e talvez única oportunidade para acessar mundos além do destino determinado pelo CEP onde nasceram.

Nosso país já enfrentava grandes desafios para alfabetizar as crianças na idade certa antes da pandemia. Os últimos dados que temos do SAEB, de 2019, mostram que apenas 49% dos estudantes do 2º ano das redes públicas possuíam níveis adequados de alfabetização. Em alguns estados, essa porcentagem cai para 21%. Apesar de ainda não termos dados oficiais para o período, sabemos que a pandemia ampliou e aprofundou a defasagem e as desigualdades. De acordo com os resultados da avaliação de fluência leitora, realizada pela Parceira pela Alfabetização

em Regime de Colaboração (PARC), 44% das crianças do 2º ano eram consideradas fluentes em leitura em 2019. Dois anos de escolas fechadas depois, essa proporção caiu para 28%.

Se a pandemia agravou o que antes já era desafiador, a alfabetização a partir de agora deve ser prioridade absoluta para todos: para as escolas, secretarias estaduais e municipais e, claro, para aqueles que estão com a responsabilidade de traçar os planos de governo dos atuais candidatos aos governos estaduais e federal. Alfabetizar todas as crianças, na idade em que elas têm por direito serem alfabetizadas é mais do que um dever: é urgente, é inegociável, é condição básica para a efetivação dos direitos e base para o desenvolvimento do país.

A boa notícia é que já existem exemplos bem sucedidos dentro de casa. O principal deles é o Ceará que, desde 2007, vem implementando com sucesso o Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PAIC), fazendo com que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos iniciais (Ideb) do estado passasse de 3,5 para 6,3 em 12 anos.

Alguns desses fatores de sucesso merecem destaque. A implementação das estratégias precisa sair do papel e, de fato, ser aplicada nas salas de aula, com constante acompanhamento. A escolha aqui é pelo regime de colaboração, em que o estado apoia e atua em parceria com os municípios (onde estão a maioria das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do país), com mecanismos de incentivo e apoio técnico e financeiro. Além disso, nunca é demais lembrar que o pedagógico é o coração: a formação dos professores, bem como materiais didáticos e as avaliações de desempenho dos estudantes são indispensáveis para uma implementação de qualidade, e são também elementos que se fortalecem com essa cooperação.

Por fim, o compromisso das lideranças em todos os níveis - federal, estadual e municipal - com a alfabetização na idade certa não pode ser projeto de um ou outro governo, mas uma política pública que precisa de investimentos constantes e contínuos. O apoio do presidente, governadores, governadoras, prefeitos e prefeitas é fundamental para viabilizar as condições de trabalho das secretarias de educação e das escolas e que as tomadas de decisão sejam de fato feitas com critérios pedagógicos.

ALGUNS DOS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE GERAM OU POTENCIALIZAM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, TANTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

Cada criança possui seu tempo e ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, carregam consigo uma história de vida e leva para a sala de aula um conhecimento pré-existente do seu contexto cultural e familiar, porém existe um preceito da estrutura educacional brasileira, bem como uma cobrança da própria sociedade, que se deve aprender a ler e a escrever no primeiro ou no segundo ano do ensino fundamental. Este tipo de posicionamento, quando apresentado de forma coercitiva, pode dificultar ainda mais a aprendizagem da criança, despertando nela ansiedade e uma autoestima baixa quando não conseguem adquirir esse conhecimento no tempo considerado adequado. Quando falamos em processo de alfabetização, não devemos nos aprisionar somente em aprender a ler e escrever ou lembrar apenas dos conteúdos de portu-

guês, pois a alfabetização ocorre também na matemática, nas ciências naturais, na história e está presente no processo de escolarização de modo geral. Segundo Geraldi (1997) a linguagem é a expressão do pensamento, é o instrumento da comunicação e é uma forma de interação, por isso ela é tão importante para a formação do sujeito crítico e pensante na sociedade. A aprendizagem da leitura e da escrita oportunizam autonomia ao educando, independente da sua idade, para poder comunicar-se por meio da escrita, em situações como enviar e ler mensagens de texto enviadas pelo telefone celular; identificação de placas de ônibus; confissões de sentimentos e descrições do cotidiano no diário pessoal e leitura de livros para aumentar o vocabulário e o nível de conhecimento geral. Há dilemas e desafios comuns que fazem parte do cotidiano do professor alfabetizador, visto a alfabetização é um processo que vai sendo construído junto à criança. Os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprender a ler e a escrever, por vezes são submetidas a avaliação e diagnósticos que vão desde a falta de interesse ou esforço por parte do aprendiz, falta de acompanhamento da família no desenvolvimento escolar ou algum déficit cognitivo. Segundo Coelho (2009) os problemas de aprendizagem podem ocorrer tanto no início como durante o período das aulas, surgindo em variadas situações para cada aluno. Em nossa pesquisa apresentamos algumas das principais dificuldades desenvolvidas pelos alunos e quais os motivos mais comuns para tais adversidades, expondo também alguns métodos de ensino que podem ser utilizados pelos docentes para superar as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. É comum encontrar no ambiente escolar, pais que apresentam críticas negativas em relação aos professores e docentes que apresentam questionamentos sobre a participação da família na vida escolar do aluno. É válido lembrar também que a base familiar é um importante fator para o interesse da criança no momento do processo de ensino na alfabetização, sabemos que famílias que não dão o devido suporte para seus filhos desde a educação infantil, no momento em que a criança chega ao ensino fundamental, são de grande probabilidade de ser um aluno que vá sentir mais dificuldade na hora de adquirir este conhecimento, pois ela não tem afinidade com o mundo da leitura, da escrita, dos números e das ideias, o que causa frustrações para ambas as partes. Neste artigo destacamos a seguinte problemática: quais os principais e mais comuns motivos que geram a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita? Como objetivo geral buscamos investigar a partir da perspectiva docente quais são as dificuldades de aprendizagem que interferem no processo de alfabetização das crianças. Já os objetivos específicos são: conhecer alguns motivos geradores de dificuldades que estão relacionados especificamente a iniciação da leitura e da escrita; explicar como é realizado o processo de alfabetização na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental; identificar alguns meios de aprendizagens facilitadores adaptados para os tipos de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita mais comuns no âmbito escolar; e, compreender a importância do trabalho conjunto da família e da escola para o êxito na aprendizagem do discente.

RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA X ALFABETIZAÇÃO

Para falar sobre o papel específico que a família e a instituição escolar assumem diante do processo de ensino aprendizagem dos alunos no momento em que estão inseridos no contexto educacional para serem alfabetizados, é importante entender que a escola e a família se compõem em dois cenários de desenvolvimento que são extremamente importantes no processo de aquisição de conhecimento dos educandos, é por meio da parceria desses dois cenários que o aluno se desenvolve socialmente e amadurece o seu cognitivo. Na escola temos como foco principal a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. É no aluno que as práticas escolares se realizam de forma positiva ou negativa. Mas independente do modo como se dão essas práticas, todas têm como finalidade promover o aprendizado do aluno (STIMIESKI, 2010, s/p). Desse modo é de suma importância que a escola busque a participação da família, pois as práticas escolares podem ser boas e viáveis, como também pode não ser viável para o aluno, com a família perto é possível encontrar uma solução ou outro meio para enfrentar as dificuldades que o aluno enfrenta no seu processo de alfabetização. Segundo Freitas: Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidava do que se chamava “instrução”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdos da educação formal e a família se dedicava à educação informal: o que podia se definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objeto de atenção das famílias, que, apesar de se preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola competências que deveriam ser suas. Não veem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, em muitas vezes, esquecem-se de fazer sua parte (FREITAS, 2011, p. 20). Há algum tempo percebemos que a estrutura familiar mudou, já não é mais composta por pai, mãe e filho(s), em nossa sociedade encontramos diversos modelos de famílias, mas a problemática da situação não se prende ao fato dessa estrutura ter mudado e sim pela forma em como a família não percebe que para que seus filhos tenham uma educação de qualidade é necessário que ela esteja presente durante todo esse processo de formação, é importante a escola fazer um resgate dessa parceria escola x família para manter uma educação de qualidade. De acordo com Vieira, Reginato e Moraes no texto “Família, Comunidade E Escola Se Encontram”, a função social que a escola assume seria: A fundamentação da democracia; o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito; a difusão e o incremento de conhecimento e da cultura em geral; a inserção do sujeito no mundo; e a custódia da criança e ou adolescente por certo período da vida. Já o papel da família é ensinar seus filhos a base que todo ser humano precisa que é a ética e a moral, dar amparo e o acompanhamento em toda a trajetória escolar, além de haver leis que regem sobre essa obrigação que os pais ou responsáveis deve ter com o processo de ensino aprendizagem como o art. 205 e art. 229 da Constituição Federal. É importante destacar que a família e os profissionais da educação devem trabalhar em conjunto, principalmente quando a criança tem dificuldade para ser alfabetizada, quando ambas as partes se apoiam o resultado se torna positivo e satisfatório, pois é por meio do planejamento que tais profissionais elaboram estratégias e ações que juntamente com o apoio da família, os alunos obtêm sucesso na vida

escolar. Podemos perceber que, o aluno que possui sua família ativa no seu processo de ensino, tem melhores resultados, pois ele se sente mais acolhido, e sabe que sempre tem alguém para contar quando tiver passando por um momento de dificuldade em sua aprendizagem, já aquele que não tem uma família presente na escola é mais propenso a ser um aluno repetente, desmotivado e futuramente se evadir-se da escola por não se sentir encaixado na turma, e isso é um grande problema, pois nosso país possui números elevados de pessoas que não concluíram os estudos na idade correta. Stimieski (2010) afirma que: A relação contexto escolar e contexto familiar é fundamental para o processo de aprendizagem. É nos dois contextos que a família juntamente com a escola, ou podem desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem estar físico dos indivíduos. A parceria entre escola e família é muito importante, pois as duas juntas estão trabalhando para ajudar no crescimento social e intelectual da futura geração, quando a escola permite que a família se integre na educação de seus filhos é possível que todo o problema que venha a aparecer seja resolvido com mais facilidade. A escola quando se permite conhecer melhor a comunidade em que está inserida, aprende também sobre a realidade que aqueles indivíduos pertencem, sobre sua cultura, seus costumes, sua economia, isso facilita muito na construção do projeto político pedagógico e nos planejamentos.

REFERÊNCIAS

- SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos et al. Alfabetização e Letramento: dois conceitos, Um Processo. [S.l.], 2016. Disponível em: . Acesso em: 24 de novembro de 2020.
- SOUZA, Danielle do Carmo Monteiro Correia et al. Práticas sociais de leitura e escrita e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. [S.l.][2010?]
- VIEIRA, Adriano; REGINATO, Maria José; MORAES, Marilda Ferraz Ribeiro De. Família, Comunidade e Escola se Encontram



RELATANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Maria da Conceição

INTRODUÇÃO

Muita gente quer saber mais detalhes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Afinal, quando recebemos um diagnóstico, queremos saber do que se trata, não é mesmo? Neste texto, vamos tentar explicar para vocês algumas das principais características do TEA!

O Transtorno do Espectro do Autismo é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento. Nele, a criança tem dificuldade na comunicação social e mantém um interesse limitado e estereotipado. Isso significa que é uma alteração que ocorre dentro do cérebro no qual as conexões entre os neurônios se dão de uma forma diferente. Sendo assim, a pessoa tem dificuldade em interagir com as outras de uma maneira proveitosa.

Há várias características e níveis de autismo, estudadas e catalogadas pela ciência, mas há também vários mitos a respeito dele. Por isso, é bom ter cuidado com as coisas que lemos! É sempre bom ficar de olho nos sinais do autismo, pois quanto mais cedo se iniciar uma intervenção, maior a autonomia da criança. mais chances ela tem de au

Vamos ver então quais são esses sinais?

O TEA é um transtorno de neurodesenvolvimento no qual a criança apresenta dificuldades na comunicação e mantém interesses restritos e repetitivos.

TEA E DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO

A alteração em comunicação social no TEA pode aparecer com:

- Dificuldade no contato visual. Assim, pode ser raro que nos olhem diretamente nos olhos.
- Dificuldade no uso de gestos e expressões faciais.

- Dificuldades em fazer amizades e no brincar, entender emoções e sentimentos relacionados ao outro.
- Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse). Por exemplo, enquanto as outras crianças brincam com peças de montar e planejam fazer um prédio, a criança com autismo usa as peças para enfileirar ou empilhar.
- Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, “aprendida”. Dessa forma, a criança com autismo pode ter fracasso ou sérias dificuldades nas conversas interpessoais.
- Demonstrações de pouco interesse no que outra pessoa está dizendo ou sentindo. Por exemplo, quando alguém relata estar aborrecido com o trabalho. Nessa situação, a pessoa com TEA pergunta sobre o tipo de serviço que ele faz e não sobre o sentimento que ele traz.
- Dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais. Geralmente, não iniciam conversas ou brincadeiras, e quando são chamados para interagir, muitas vezes não respondem.
- Dificuldade de entender a linguagem não verbal das outras pessoas, tais como as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos.
- Dificuldade em se adaptar a diferentes situações sociais, tais como dificuldade de dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras, participar de brincadeiras imaginárias (casinha, por exemplo).

OS INTERESSES RESTRITOS E ESTEREOTIPADOS

Além da dificuldade comunicativa, autistas apresentam também interesses limitados, repetitivos e estereotipados. Dentre eles, estão:

- Movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos e/ou fala. Por exemplo: Pegar um carrinho, virar e girar a rodinha repetidamente, ao invés de brincar da forma esperada; ou também pegar bonecos e jogá-los ou colocá-los na boca, em vez de montar uma brincadeira criativa com eles.
- Na fala, repetições de filmes ou desenhos, falando sozinho numa linguagem “própria”, sem função de interação social. Assim, em vez de usar essas falas repetidas para se comunicar, ficam apenas repetindo as sentenças e palavras, sem objetivo social.
- Insistência em rotinas, rituais de comportamentos padronizados, fixação em temas e interesses restritos. Por exemplo, só falar de carros ou de um personagem, não se interessando por outros assuntos; ou, ainda, só querer jogar o mesmo jogo no tablet e no celular.
- Estereotípias motoras, movimentos repetitivos com o corpo ou com as mãos, tais como abanar as mãozinhas, pular ou rodar, bater as mãos, alinhar objetos, empilhar.
- Extrema angústia com pequenas mudanças na rotina, como mudar o caminho de casa, por exemplo. Gostam de manter os mesmos costumes, entendem que o mundo “cor-

reto” é como eles aprenderam na primeira vez. Dessa forma, tentam manter o mesmo padrão, sempre, e muitas vezes se irritam quando algo é alterado.

- Forte apego a objetos, gastando muito tempo observando ou usando um mesmo brinquedo ou segurando o dia todo algo que caiba nas mãos. Mesmo quando pedimos para escolher outro, não conseguem parar de se preocupar com aquele determinado objeto. Nesses momentos, dificilmente a criança compartilha conosco o que está fazendo. Ela não traz para nos mostrar e não nos olha com a intenção de ver se estamos vendo-a.

ALTERAÇÕES NA SENSIBILIDADE

Também é comum que autistas apresentem certas alterações na sensibilidade, como por exemplo:

- Sensibilidade a barulhos, cheiros, texturas de objetos ou ficar extremamente interessados em luzes, brilhos e determinados movimentos repetitivos, como objetos girando ou ventiladores, por exemplo. Assim, podem ficar extremamente interessados num estímulo, como também ficar muito irritados com ele.
- Hiper ou hipo reação a estímulos do ambiente como sons ou texturas.
- Alteração na sensibilidade a dor. Algumas vezes, os pais descrevem quedas ou batidas que parecem não ter causado dor alguma na criança, tal como era de se esperar.

HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Apesar de hoje ser bem conhecido, nem sempre o diagnóstico de autismo existiu. Assim, por meio de um processo histórico podemos observar as significativas mudanças do diagnóstico. Vamos ver quais são elas?

Kanner em 1943, utiliza-se da nomenclatura autismo, (a mesma usada por Bleuler em 1911) em sua obra “Autistic Disturbances of Affective Contact”. Nesse estudo, observou 11 crianças que apresentavam uma série de características peculiares, tais como “obsessividade”, “estereotípias” e “ecolalia”.

Gadia et al. (2004) relatam, que um ano mais tarde da publicação de Kanner, Hans Asperger descreveu casos que se assemelhavam aos descritos por Kanner. Em seus estudos as crianças mantinham preservação cognitiva, mas apresentavam dificuldades de comunicação social. Daí vem o nome “síndrome de Asperger”, hoje tão conhecida.

SEPARANDO AUTISMO DE ESQUIZOFRENIA

No início, pensava-se que o autismo fazia parte do quadro das esquizofrenias. Aliás, muitos autistas foram diagnosticados no século passado como esquizofrênicos!

No entanto, em 1987 o autismo foi separado do enquadre da esquizofrenia. Ele passou a ser classificado com um Transtorno pelo DSM-III-R (Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria).

AS MUDANÇAS MAIS RECENTES DO DIAGNÓSTICO

Em 1995, na versão do DSM-IV, o autismo foi considerado um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Ele passou a ter inclusão dos quadros de Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Atualmente, entretanto, temos disponível a atualização do DSM-V, que se utiliza da nomenclatura Transtorno Espectro Autista (TEA Autismo). Ela segue dois critérios: (1) déficits na comunicação social e interação social, e (2) padrões limitados, repetitivos e estereotipados de comportamentos interesses e atividades.

O DSM-V, segundo Grandin e Panek (2015), está mudando a abrangência do próprio diagnóstico. Assim, no DSM-IV, a categoria relacionada ao autismo era incluída nos transtornos globais do desenvolvimento e incluía os seguintes diagnósticos:

- Transtorno autista (ou autismo “clássico”).
- Síndrome de Rett.
- Transtorno Desintegrativo da infância.
- Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (ou autismo atípico).

O DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO HOJE

A ocorrência do autismo é algo que se mostra crescente. Segundo Silva et al. (2012), tal atribuição fez com que o autismo fosse mais conhecido. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que cerca de 70 milhões de pessoas são acometidas pelo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Outra informação relevante é que sua prevalência se faz maior em indivíduos do sexo masculino.

Por isso, diante desse aumento cada vez maior do espectro na população mundial, são cada vez mais importantes os estudos que apresentem procedimentos interventivos em indivíduos acometidos por TEA. Mas, apesar dos avanços científicos, ainda não se tem um exame específico que possa diagnosticar diretamente o autismo. Seu diagnóstico é feito por meio da observação do comportamento da criança por um especialista.

Apesar de o diagnóstico ter sido unificado pelo DSM-V, nem todos os autistas são iguais! Assim, como cada indivíduo é único, as crianças com TEA podem apresentar nuances diversas dentro destas características descritas acima. Dessa forma, é importante ficar atento aos detalhes e, caso os sinais sejam notados, vale sempre levar a criança a profissionais capacitados para uma avaliação!

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo Infantil. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo: v. 22, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795.pdf>.

DSM-IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php?busca=transtorno+global+do+desenvolvimento>.

GADIA, Carlos Amin et al. Autismo e Doenças Invasivas de Desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro:v. 80, n 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista*. Ed. 1, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa et al. *Mundo Singular*. Rio de Janeiro: ed. 1, 2012.

WILLANS, Chris; WHIGHT, Barry. *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger*. São Paulo: ed. 1, 2008.