



TransfomarAção

Um novo ano vem chegando, cheio de desafios e descobertas. Para estar preparado, é preciso se atualizar com o que há de novo na educação. Esse é o desafio constante de nossa publicação.

Dezembro 2020 v.3 n.3

Data de publicação: 20 de dezembro de 2020

www.igranabc.com

TransformarAção

N° 3

Dezembro 2020

Publicação

Mensal (dezembro)

IGRAN ABC

Rua Coronel Alfredo Flaquer, 477 - Centro - Santo

André - SP– Brasil

CEP 09020-031

www.igranabc.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

TransformarAção – Vol. 3, n. 3 (2020) - São Paulo:

IGRAN ABC, 2020 – Mensal

Modo de acesso: <<https://www.igranabc.com/revista-transformaracao>>

ISSN 2675-9306

Data de publicação: 20/12/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

SUMÁRIO

ESCRavidãO NEGRA BRASILEIRA E SUA ABORDAGEM NOS LIVROS DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO HISTÓRIA EM DOCUMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	
<i>Eliane Salvina Lira</i>	04
MUSEU E ESCOLA: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL	
<i>Rogério Martins de Oliveira</i>	21
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	
<i>Elaine Solange Santana de Souza</i>	37
TODOS PELA LEITURA	
<i>Juliana Castilho de Mendonça</i>	62
DISTÚRBIOS/DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUAIS E COMO SÃO	
<i>Alzira da Silva</i>	92

ESCRAVIDÃO NEGRA BRASILEIRA E SUA ABORDAGEM NOS LIVROS DE HISTÓRIA DA COLEÇÃO HISTÓRIA EM DOCUMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Eliane Salvina Lira

Nos últimos tempos tem se buscado caminhos para resolução de demandas pertinentes ao combate a preconceitos, com especial atenção a questão do negro no brasil. A História por ser uma área do conhecimento que estuda o homem no tempo e no espaço não poderia se eximir desse compromisso social.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 diz:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diante de tamanha responsabilidade a pesquisa que resultou no trabalho que se segue pode ser considerada

uma ação para contribuir com a conscientização e valorização da comunidade negra. Uma vez que o objeto de análise é o livro didático. Principal suporte pedagógico em sala de aula. Sendo a temática história e cultura afrodescendente um dos temas apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História torna-se essencial para a formação cidadã sua abordagem. Dentro dessa temática foi analisado como a questão das resistências do povo negro vem sendo abordada na Coleção História em Documento da editora FTD, disponível em muitas escolas públicas, via Plano Nacional do Livro didático¹. Acreditando que ao analisar a questão nos livros didáticos, disponíveis na rede pública de ensino formal e sua consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para toda Educação Básica, estamos contribuindo para o desenvolvimento de práticas e ações relacionadas a esta parcela da sociedade que são os descendentes dos escravizados no Brasil e que sofrem ainda de preconceitos por suas histórias ainda serem restritas aos “guetos”.

¹ Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, **livros** didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

A obra analisada é a edição renovada de 2011/2013 e foi desenvolvida e produzida pela Editora FTD e tendo com editor responsável Joelza Ester Domingues Rodrigues². A proposta da autora é subsidiar o estudante com temas de história para que este possa discernir, questionar e principalmente tornar um cidadão melhor. A formação do aluno participativo e crítico que reconheça a importância da História para compreensão de sua realidade e assim saber posicionar-se diante de questões próprias de seu espaço geográfico e tempo histórico.

Entender o contexto em que se vive é primordial para uma vida “sadia”. E para tanto a história enquanto disciplina pode contribuir para esta compreensão dos diferentes povos em suas relações com a natureza e sua história. A dinâmica da vida nos leva a muitas mudanças ao longo de nossas vidas. E esta constante mudança é o maior de todos os agentes transformadores do ser humano. Toda vivência influencia a formação do ser humano e ajuda a transformar este

² Mestre em História Social pela PUC – SP. Lecionou nos Colégios Marista Arquidiocesano e Santa Cruz, ambos em São Paulo, capital e também nos cursinhos pré-vestibulares Objetivo e Intergraus. Autora das coleções didáticas História em Documento e projeto Athos – História, ambas pela editora FTD.

espaço de viver. E no ambiente escolar, principalmente de escolas públicas e periféricas que as questões étnico raciais precisam estar constantemente na pauta de discussão porque a grande maioria das comunidades escolares são de negros ou descendentes. Portanto conhecer com maior atenção como estes temas são abordados nos livros didáticos e de fundamental importância pois é esta população que usa e usara para os seus estudos. Vimos assim como essencial este conhecimento para nossa formação e dos discentes.

Partindo desse pressuposto a elaboração da análise da abordagem da temática escravidão de seres humanos presente nos livros, que fazem parte da Coleção História em Documento vem de encontro com o que Paulo Freire nos coloca como diretriz para uma educação acima de tudo política comprometida com a realidade em que os grupos se inserem.

A coleção está organizada em quatro volumes, que seguem uma dinâmica de organização semelhante em todos os exemplares destinados aos alunos do Ensino Fundamental II.

Na capa de cada volume, informações sobre a editora e os organizadores e na contra capa de cada volume uma imagem, que está relacionada ao período histórico proposto no volume. Os créditos desta imagem constam na contra capa onde a imagem aparece novamente. Desta forma o aluno já recebe o livro com a dimensão do que encontrará nos capítulos que se seguem, pois o livro trabalha os conteúdos históricos com análises de documentos históricos fazendo com que a leitura textual não seja o único caminho para a compreensão dos fatos. Como se pode verificar no mapa na imagem a seguir.



Fonte: Coleção História em Documento Imagens e textos.
DOMINGUES, Joelza Ester. FTD. São Paulo, 2011.

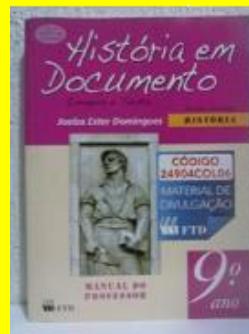
A autora faz uma rica exploração das imagens contextualizando os fatos históricos, dando a localização espacial, acrescentando vocabulário com as palavras mais desconhecidas dos discentes e no canto inferior do lado direito apresenta duas questões que levam o aluno a se questionar sobre o seu próprio olhar. A primeira pergunta. “Os materiais descobertos nas escavações arqueológicas são documentos que ajudam a conhecer a Pré - História do Brasil? Esta interrogação carrega consigo uma vasta discussão. Não é uma pergunta qualquer. Quando se traz a questão da pré-história no Brasil, já se contrapõe um vasto debate com a classe que pode ser impulsionado por outras perguntas provocativas como. “Vocês sabiam que no Brasil existiam tantas pinturas rupestres?” Vocês conhecem outras mulheres que assim como a Luzia de Lagoa Santa são importantes para as suas sociedades? Enfim o trabalho fica dinâmico e a metodologia por ser diversificada atinge um número maior de discentes.

São muitas as atividades que se pode realizar a partir a da imagem. E para que esta possibilidade exista e preciso estar atenta aos detalhes.

Na contra capa onde continuam as informações sobre os colaboradores da elaboração do volume aparece os nomes dos ilustradores, os responsáveis pela cartografia e citação bibliográfica conforme as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas, e a imagem da capa que se repete vem acrescida das informações bibliográficas para que o alunado compreenda a qual período pertence o objeto representado e a relação que este objeto representado tem com o componente curricular. Atrás do livro encontramos o Hino Nacional com as referências bibliográficas. Para cada volume uma nova imagem que se repete as informações sobre a mesma na página onde se encontra a introdução.

Hoje com auxílio de vários suportes tecnológicos na área gráfica as capas dos livros didáticos poderiam ser mais trabalhadas, ou ter imagens, produzidas pelos próprios jovens, por exemplo, por meio de concursos online promovido pela própria editora. Como a Secretaria da Educação do Município de São Paulo optou com as capas dos cadernos em um período.

Antes de apresentar os conteúdos a autora apresenta aos usuários a dinâmica do ensino de história que é sempre uma escolha do que trabalhar e que o assunto não se esgota. Essa colocação da situação de uso do livro didático poderia vir acompanhada da explicação, do que é o Programa Nacional do Livro Didático. Que a distribuição é realizada por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e que esses moldes de distribuição são decorrentes de uma política que só os substituem a cada três anos, e que por isso devem ser conservados. Acreditamos que esta discussão sobre o uso do livro didático pode ser realizada pelo professor no sentido de levantar questões referentes a responsabilidade dos governantes com os investimentos em educação.



Coleção História em Documento Imagens e textos. DOMINGUES, Joelza Ester. FTD. São Paulo, 2009.



Os assuntos que serão abordados estão organizados em unidades divididas em temas. Estes temas seguem uma organização sequenciada de abertura, representações gráficas, e compreensão de texto. Abertura da unidade traz um texto como sensibilização e questões de levantamento de conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto. Os conteúdos são trabalhados com textos, e imagens variadas, com verbetes que estimulam a interpretação de dados, fotografias e mapas. Em todas as seções nas apresentações dos temas são sugeridas, atividades que estimulam o aluno a gostar de ler e a compreender o que lê, buscar informações, interpretar, e pesquisar novas informações. Associando o que leu com os seus próprios conhecimentos. Dentro das abordagens dos conteúdos, em algumas atividades trabalha-se com mapas históricos, localização do espaço analisado em Mapa Mundi, glossário e indicações de leituras e filmes dialogando com o assunto em questão.

O índice é organizado por unidades que são subdivididas em temas, variando as divisões de acordo com o assunto. Na apresentação de cada unidade

temática há no final de um dossiê sobre a temática. É mais documento que ajuda na compreensão do tema.

Ao percorrer os índices de cada exemplar os temas relativos a história europeia são predominantes em relação aos de outros grupos. Encontra-se alusão a questões relativas aos grupos indígenas, porém ao buscar a leitura do tema percebe-se que é muito superficial. Os temas obedecem aos parâmetros curriculares e a propostas dos órgãos centrais de educação. Faltam abordagens mais significativas em relação a temas transversais. Quando são mencionados aparecem nas seções complementares e “compreendendo um doc”. Os conceitos priorizados em história são trabalhados para que o aluno se aproprie do conhecimento e possam atuar como agentes transformadores de sua realidade.

Para discutir o problema da escravidão a autora abre o tema com a seguinte indagação: Como o Brasil e a África enriqueceram Portugal? E como imagem de abertura apresenta o Engenho da Mata em Pernambuco, imagem que revela o grande poder econômico que os senhores de escravos possuíam. O

texto de abertura é um relato de um viajante que presencia uma venda de alforria. Os negociantes de uma escrava realizam esta negociação em local público. Como esta era uma prática comum no período o observador não se surpreendeu, o que o deixou chocado foi a humilhação que fez a sua ex escrava passar, quando a mesma já caminhava como mulher livre teve que voltar para provar que entre os seus pertences não havia nada de seu antigo senhor. Para levar a compreensão do tema entre outras atividades tem como proposta a leitura e compreensão de um mapa histórico que dá a dimensão espacial dos fatos históricos. Nesta atividade além de questões de compreensão com o próprio mapa há exploração das palavras e imagens. que possam formar suas próprias opiniões.

A disposição gráfica dos elementos do material analisado é de fácil entendimento, pois acompanham o desenvolvimento do educando. São acompanhados de explicação e exercícios exploratórios compatíveis para as turmas as quais são direcionados, exemplo para os 6º anos há uma unidade dedicada ao tema O que é pesquisa para o historiador. Com leitura de textos, leituras de textos, localização espacial e histórica das comunidades



estudadas, etc. Já para o 9º ano para análises dos temas são incorporadas charges, tabelas, gráficos, etc. As linguagens são diversificadas e estimulam a leitura das mesmas. Os volumes são repletos de mapas, imagens, tabelas, fotos, quadrinhos, apontamentos de filmes que trabalham a questão da unidade, gráficos diversos inclusive com uso das novas tecnologias e no final de cada unidade há uma análise de representações gráficas com explicações sobre as mesmas e exercícios de compreensão. Ao final de cada tema dentro da unidade traz atividade de interpretação e compreensão. Finalizando a unidade vem a seção “compreendendo um texto”. Seção com diferentes tipos de texto como literários, trechos de jornais e entrevistas, textos históricos, textos de guia turísticos, relatos de estudiosos publicados em sites de qualidade como os das universidades.

Quanto à questão da exploração das fontes, não há incentivo nas propostas de atividade que busquem este olhar e como foi apontado no início há uma profunda falha nesta questão, quando não foram dados os créditos das imagens de capa.

Pensar uma proposta de ensino de Geografia sem suas teorias de sustentação seria retroceder no campo científico. É não considerar as evoluções da ciência Geográfica. Seria por sua vez reviver um período histórico em que a Geografia era pautada na descrição. Dependente da seleção das informações utilizadas e presidida pela definição de uma verdade única (positivista).

A teoria é um ato crítico de pensamento sobre a realidade, um ato que envolve não apenas a capacidade de abstração (pensamento), como também os sonhos, os projetos, as paixões humanas. É um conjunto organizado de princípios e regras para explicar uma série de fatos, na verdade, para explicar o mundo. No entanto, não se conhece teoria que explique satisfatoriamente a totalidade das transformações realizadas pelo homem.

Hoje, a concepção de histórica exige uma construção de conhecimento que possibilite interagir com o meio em que se vive. Que saia do local e caminhe para o global. Ao analisar esta coleção percebemos este diálogo a medida que problematizam questões diversas presentes

no mundo que se mantém em outras localidades. As grandes linhas interpretativas do processo de formação sofrem uma perda, o que se explica, sobretudo, pelo fato de a história como outros componentes curriculares não atingirem seu propósito maior que é o diálogo entre as mesmas como aponta os PCN's. É possível perceber o diálogo entre as outras ciências nos volumes da coleção a partir dos textos, dos documentos, mas as atividades não estimulam esta interação. Ficando a cargo do professor despertá-los para esta interação e contextualização. Um professor que não se preocupar em contextualizar os conceitos e modelos explicativos, provavelmente não costuma pensar muito a respeito de suas ações.

Nos livros aqui analisados a autora declara não estar atrelado a uma concepção metodológica específica, mas ao analisarmos percebemos uma tendência a corrente humanística. Nos textos complementares e em seus boxes é possível identificar a influências de correntes como a História Crítica.

Para concluir, vale destacar a importância de ligar um assunto, tema ou problema a outro. Isso é fácil



quando sabemos o que ensinamos e por que ensinamos. Isso produz lógica e facilita a aprendizagem de conceitos e ferramentas das quais nossos alunos valer-se-ão para construir seus próprios caminhos e interpretações do mundo atual e passado.

Fontes

ARAUJO, Ubiratan Castro de. *Viagem à escravidão*. Revista Nossa História, Ed. Vera Cruz. Ano 1/ n. 3, p. 74 – 80, 2004.

DAIBERT, Robert Junior. *Sob o manto de Isabel*. Revista Nossa História, Ed. Vera Cruz. Ano 1/ n. 12, p. 31 – 36, 2004.

LOPES, Reinaldo. *Zumbi o grito forte de Palmares*. Revista Aventuras na História: Ed. Abril. Ed. 27, p. 28 – 35, 2005

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *Á sombra da escravidão*. Revista Veja, Ed. Abril. 15 de Maio de 1996.

JORNAIS:

O Estado de São Paulo. Coleção Help!, p. 241, 1997

Pesquisa on-line:

www.aventurasnahistoria.com.br www.brasilecola.com.br.

Referências Bibliográficas

ALVES, Castro. *Os Escravos*, São Paulo, editora Germape, 2002.

CARRIL, Lourdes. *Terra de Negros Herança de Quilombos*: Ed. Scipione, São Paulo, 1997.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares (1630 – 1695)*, Ed. Brasiliense LTDA, São Paulo, 1947.

FONTOURA, Amaral, *Calendário Cívico Brasileiro 2ª semestre*, São Paulo, 8ª edição, 1991. coleção Moral e Cívica vol:3ª.

_____, *Calendário Cívico Brasileiro 1ª semestre*, São Paulo, 7ª edição, 1985. Coleção Moral e Cívica vol:2º.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*, São Paulo, editora Global, 49ª edição, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*, São Paulo, editora Contexto, 2002. (Repensando a História).

GORENDER, Jacob. *A Escravidão Reabilitada*, São Paulo, editora Ática,1991.

Series temas.

JONES, A .H. M, *O Mundo Romano*, Rio de Janeiro, editora Zahar, 1968, (organizador J.P.V.D. Balsdon).

LODY, Raul. *Candomblé Religião e Resistência Cultural*, São Paulo, editora Ética, 1985. Series princípios.

NEQUETE,Lenine. *Escravos e Magistrados no Segundo Reinado*,Brasília: Fundação Petrônio Portela,1988.

PEPPE ,Maria Aparecida. *história e Resistência*, São Paulo,editora Scortecci 2005.(organizador Everaldo de Oliveira Andrade).

REIS,Eneida de Almeida dos. *Mulato:negro~não negro e/ ou branco não-branco*, São Paulo, editora Altana,2002.(Coleção Identidade).

RUFINO, Alzira.*Racismo Contemporâneo*, Rio de Janeiro, editora Takano,2003 (organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano cidadania).

.

MUSEU E ESCOLA: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL

Rogério Martins de Oliveira

Interação é uma das funções psicológicas superiores da teoria desenvolvida por Vygotsky, as demais são: percepção, atenção, memória e mediação. BARIZON (2011, pág.17) explica cada uma delas:

A mediação é explicada como um elo entre o homem e o objeto; a atenção é explorada como uma função superior que pode ser aprendida é seletiva direcionada e utilitária como uma interação; a percepção diretamente ligada ao sentido é aqui apresentada como uma função superior que está relacionada às outras funções.

Esta teoria denominada como sociohistórica é conhecida como teoria do repasse sociocultural do mais velho para o mais novo, “busca explicar as inumeráveis transformações humanas, internas e externas, descreve e esclarece de forma aceitável as funções psicológicas superiores; que se tornam possíveis pela interação entre elementos diversos;”.

Segundo VYGOTSKY, (1994, pág. 12, in BARIZON, 2019, pág. 17) uma modificação interna que ocorra por meio do repasse sociohistórico promove “novas mudanças biológicas, psicomotoras e sociais”. Com base nesta teoria é possível imaginar que a visita de um aluno ao museu, local que promove este repasse, pode levá-lo a compreender a trajetória da humanidade e assim transformar sua forma de ver o seu entorno

Desta forma uma parceria entre os museus paulistanos e a rede de educação (estado, município e particular) tem desenvolvido projetos de integração de professores de diferentes disciplinas em torno de seus acervos. Por meio desta associação de conhecimentos ambos criaram uma pauta específica cursos e palestras específicas, além de material de apoio para os docentes que desejam utilizar estes locais (museus) como espaços formativos aos seus alunos.

Este tipo de formação sócio cultural já está prevista na lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009:



“consideram-se museus, para os efeitos desta lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.” (Ministério da Cultura - Ministério da Justiça – Constituição Federal. BR 2009).

Segundo, OLIVEIRA (2015, pág. 2), os museus passaram por transformação histórica de “espaço de poder” para “ambiente de lazer e cultura”, mesmo assim, há pouca frequência de visitação, seu público ainda é formado por pessoas de maior escolaridade e renda *per capita*.

Em sua pesquisa, esta autora apurou que desde 1990, a cidade de São Paulo, investe na formação de professores e alunos com políticas públicas em seu currículo escolar e roteiro dirigido para ampliação de público em seus 124 museus (instituições públicas, mistas e privadas).

Esta formação segundo CURY (2013, pág. 2), esta formação não pode ser uma transmissão de conhecimento, mas sim uma “ação revestida de criticidade”, e o projeto de visitação deve ser interativo com uma vivência para distinguir e situar os fatos e seus personagens em seu contexto cotidiano, desta forma o visitante entenderá o museu como uma vitrine do produto cultural real.

A autora alerta para a formação dos monitores, que não transformem o museu em um local de diversão onde se fala sobre o a materialidade do objeto e sim como um ambiente onde “a educação se faz pelo objeto”. Neste caso é preciso planejar o acolhimento, dividido em segmentos, para tornar o ambiente em um espaço de lazer relevante à formação do visitante, com ações de integrem “todas as partes e elementos constitutivos” (CURY, 2013, pág. 8).

Para muito além da questão estética, a leitura de obras de Arte pode conduzir o indivíduo à reflexão sobre o pensar e o agir dos artistas em seu cotidiano,

o fomento cultural que atravessavam para a criação da sua obra.

E para que o indivíduo possa ter esta compreensão, são de grande relevância nas aulas de Arte a presença da teoria e a prática da leitura da obra, estruturada nos conceitos da leitura e interferências do contexto histórico em que foi criada, afirma BARBOSA (1995, pág. 5).

Segundo esses autores o processo de museologia pode ser desenvolvido nas aulas de maneira interdisciplinar, para conhecer, preservar, ampliar os horizontes adquiridos de maneira abstrata em classe escolar; pela identificação histórica das relíquias do seu contexto, desta maneira o aluno pode se reconhecer como um ser de transformação do seu habitat.

Os autores LOUREIRO, LOUREIRO E SILVA (2013, pag. 2), interpretam o museu como um lugar “totalmente interdisciplinar”, pois ele recebe influência e assim complementa as áreas do conhecimento; acumula cultura material contextualizada num repasse de valores sociohistóricos, ideológicos e de

crenças. Estas narrativas podem ser prejudicadas se interpretadas se expostas de forma linear.

Os autores indicam que ao visitar o museu o educando possa visualizar de forma diversificada uma linha de apreciação, com uma metodologia que venha permitir mudanças, adequações e alterações se necessárias, pois esta deve ser uma aula para conhecer, preservar, ampliar os conhecimentos adquiridos na escola, de maneira que ele coloque em prática a teoria dos processos de busca, seleção, classificação e documentação histórica da humanidade, usar este momento na construção de um caminho de transformação para a sua trajetória pessoal. (LOUREIRO *et al*, pág. 4).

MARANDINO acompanhou e analisou o comportamento de alunos de um 8º ano escolar em uma visita em um museu de ciências no Rio de Janeiro, no ano de 2001, ela relata que eles ficaram maravilhados com as novidades ali expostas. Esta autora observou que para este momento seja prazeroso pro educando, é muito importante a presença do professor como orientador da pesquisa,



mediador do conhecimento com foco na exploração da exposição.

No início da década de 2000, esta pesquisadora já percebia que o museu tem espaços com uma cultura própria, neste sentido ele pode oferecer ao público uma forma de interação com o conhecimento, diferenciada da escola, por este motivo ela orientou a continuidade do trabalho nas aulas das diferentes disciplinas, por meio de projetos pedagógicos. Nas palavras de MARANDINO (2001, pág. 4):

Em muitos casos as instituições culturais que se preocupam com a educação buscam na escola os referenciais para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, cada uma dessas instituições possui uma lógica própria. Os museus também são espaços com uma cultura própria e, neste sentido, espera-se que ele ofereça ao público uma forma de interação com o conhecimento, diferenciada da escola. (Van-Praet e Poucet, 1992, pág.23 *In* MARANDINO, 2001, pág. 4).

MARANDINO, (2001, pág. 6) expressa como a escola utilizava o Museu para ampliar a sua dimensão

de ensino: muitas vezes pela falta de material ou espaço físico adequado para que o aluno possa vivenciar ou tomar contato com um conhecimento sobre temas tão longínquos à sua realidade. No quadro um adaptado do texto da autora, constam as diferenças levantadas por ela, entre Escola e Museu:

Quadro 1 – Diferenças pedagógicas entre Escola e Museu.

	ESCOLA	MUSEU
OBJETO	Instruir e educar	Recolher, conservar, estudar e expor
CLIENTE	Cativo e estável	Livre e passageiro
PÚBLICO	Estruturado em função da idade ou da formação	Todos os grupos de idade sem distinção de formação
PROGRAMA	Possui um currículo que lhe é imposto. Faz diferentes interpretações sobre o seu conteúdo, mas é fiel a ele	Exposições próprias ou itinerantes Realiza suas atividades pedagógicas em função de sua coleção
CONCEPÇÃO	Atividades para em grupos (classe)	Atividades geralmente para indivíduos ou de pequenos grupos
TEMPO	1 ano	1 hora
ATIVIDADE	Fundada no livro e na palavra	Fundada no objeto

Quadro adaptado de [Marandino](#) (2001, pág. 6).

Ao observar o quadro acima é possível verificar que a relação do educando com os demais sujeitos num mesmo ambiente, embora com propósitos

diferentes aponta para um novo saber: a convivência social. “Percebe-se assim, em linhas gerais, que a relação entre o museu e a escola não é de continuidade, mas implica num confronto de expectativas dos sujeitos em jogo neste processo.” MARANDINO (2001, pág. 7). Neste artigo, a autora explicita que ESCOLA e MUSEU têm interesses distintos:

4. A escola busca um local que tenha relação direta com o conteúdo trabalhado na sala de aula para desenvolvê-lo de forma lúdica, nas visitas professores procuram manter as regras escolares como fila e grupos já formados.
5. O museu não possui um programa conteudista ele se pauta pela apresentação da exposição, seu foco é promover diferentes formas de interação e acesso ao saber.

MARTINS (2008, pág. 58), corrobora o pensamento de MARANDINO (2001); sobre o museu ainda ser uma instituição com “funções múltiplas” ocupadas com suas coleções científicas, botânicas,

planetários, aquários, patrimonial, todas para lazer cultural. Segundo esta pesquisadora somente a partir da década de 90 aparece registro em atas e documentos de debates sobre a temática do caráter educacional e a função do museu:

Os museus são, dessa forma, convocados à participação efetiva no processo de educação dos indivíduos, para a transformação das sociedades. A identidade dessa instituição de muitos séculos é colocada à prova à frente dos problemas sociais que se evidenciaram ao longo do século XX: miséria, analfabetismo, doenças e guerras são assumidos enquanto problemas comuns e toda a humanidade. (MARTINS, 2011, pág. 67).

As discussões se intensificaram, houve um consenso de que o museu é uma Instituição recheada de conteúdos e que, portanto ele devia atender à função social da Educação; foi esta a justificativa para a mudança acontecer, certificada por pesquisas de resultados sobre a aprendizagem do seu novo público: a escola: “as pessoas não só vão aos museus em busca de novos conhecimentos, como conseguem

encontrá-los em suas visitas nesses locais”. (MARTINS 2011, pág. 70).

Os pesquisadores KUPIEC, NEITZEL E CARVALHO (2014, pág.3), Partem da idéia de DUARTE JR (2010) sobre “os processos de mediação cultural que ocorrem nos espaços educativos podem estimular o contato com a arte e, nessa interação, pode-se levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se atores de sua história”, para afirmar que a vida cotidiana contemporânea por vezes não propicia o desenvolvimento da veia artística do discente:

Duarte Jr. (2010) lembra-nos que a educação dos sentidos, por meio da estesia, é um processo que exige um experienciar da beleza de forma cotidiana, e não apenas episódica. Por isso, a forma como habitamos, caminhamos, conversamos, nos alimentamos e interagimos com o mundo do trabalho e do estudo pode desestimular os sentidos humanos e até promover a sua deseducação, por meio da anestesia. (KUPIEC ET AL, 2014, pág. 3).

Eles alertam que para que este desabrochar artístico aconteça faz-se necessária a experiência a

mediação por meio de espaços culturais para a vivência, a contemplação da arte do cotidiano:

...entendemos que a mediação cultural é fundamental para que os vínculos criados nesses espaços ultrapassem a efemeridade, não sejam episódicos, e que levem a repercussões por meio das relações estabelecidas e alimentadas cotidianamente. O processo de mediação cultural nos espaços educativos pode contribuir para que se fortaleçam a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promove a formação estética e artística dos sujeitos. (KUPIEC ET AL, 2014, pág. 3).

Estes autores enfatizam que o espaço cultural deve ser estruturado a ponto de proporcionar “o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que levem os sujeitos a momentos de fruição estética, de contextualização e de materialização do processo criativo”. Isto reforça o que já foi dito anteriormente sobre a vivência fortalecer o desenvolvimento do potencial criativo, sociocultural do indivíduo.

REFERÊNCIAS:

ALVES Alexandre Lopes. O MUSEU NA FORMAÇÃO CULTURAL DO EDUCADOR.

Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

Curso de Pedagogia. Lins / SP. 2013.

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56013.pdf>. Acesso em 05/08/2019

BARBOSA, Ane Mae. ARTE EDUCAÇÃO PÓS COLONIALISTA NO BRASIL.

Revista Comunicação e Educação. Jan/abr. São Paulo. 1995.

BARIZON, E. VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESTATÍSTICA DE ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Bandeirante de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. 2011.

BRASIL Fabio. MARQUES Isabel A. ARTE EM QUESTÕES. Editora Cortez. São Paulo. SP. 2014.

CAMPOS, Josué de. FERRAZ Érika TEIXEIRA de. GOELZER Marlene Márcia. **ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2012 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **FUNÇÃO EDUCACIONAL DA ARTE**. ETD – Educação Temática Digital. UNICAMP. Campinas. Vol.6. SP. 2005.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/776/79>. Acesso em 18/08/2019

CANDAU, Vera M. F. **COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS**. Artigo.

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802>. acesso em 03/08/2019.

CUNHA, Suzana R. V. da. **QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE**. Capítulo 9

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193651/001090426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acesso em 12/08/2019

CURY, Marília Xavier. **EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PANORAMA, DILEMAS E ALGUMAS PONDERAÇÕES**. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013.

<file:///C:/Users/User/Downloads/23206-Texto%20do%20artigo-89485-1-10-20130730.pdf>.

Acesso em 04/08/2019.

KUPIEC Anne. NEITZEL Adair de Aguiar. CARVALHO Carla Carvalho. **A MEDIAÇÃO CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM**.

Antares: Letras e Humanidades | vol.6 | n°11 | jan-jun 2014 Programa de Pós graduação em Letras, Cultura e Regionalidade Programa de Doutorado em Letras ISSN 1984-1921 <file:///C:/Users/User/Downloads/2565-9811-1-PB.pdf>. Acesso em 18/08/2019.

LOUREIRO. José M. M. LOUREIRO, Maria L DE N. MATHEUS. SILVA, Sabrina D.
MUSEUS, INFORMAÇÃO E CULTURA
MATERIAL: O DESAFIO DA
INTERDISCIPLINARIDADE. IX ENANCIB. USP/ SP. 2008.
<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1027/Museus.pdf?sequence=1>. Acesso em 02/08/2019.

MARANDINO Martha. **INTERFACES NA**
RELAÇÃO
MUSEU-ESCOLA.
Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.
[file:///C:/Users/User/Downloads/6692-20288-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/6692-20288-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 06/08/2019

MARTINS, Luciana C. **A CONSTITUIÇÃO DE**
EDUCAÇÃO EM MUSEUS. Tese apresentada na Faculdade de Educação de São Paulo. 2011.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/de-04072011-151245/pt-br.php>

MORAES e BERNADELLI. **O BOM EDUCADOR.**
Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

do Mato Grosso do Sul. 2017
<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>.
Acesso em 12/08/2019

OLIVEIRA, Leila Graziela C. **O DISTANCIAMENTO DO PÚBLICO ADULTO DOS MUSEUS NA CIDADE DE SÃO PAULO**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) da Universidade de São Paulo (USP). SP. 2015.
https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/leila_oliveira_artigo_final_re_visado.pdf. aceso em 18/08/2019.

SILVA Araújo Everson Melquiades. ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NO BRASIL: QUAL O ESTADO DO CONHECIMENTO?** 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – PE. 2008

SOUSA, Carlos Erick Brito. CARVALHO Neta, FORTES Raimunda Nonata **O MUSEU COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA**. Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 9, n.3, 617-640, set./dez. 2014 DOI:
<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p617-640>. acesso em 07/08/2019.

ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Elaine Solange Santana de Souza

1 A mulher na legislação atual

Uma das leis mais conhecidas no sentido de dar atenção à defesa e integridade física e emocional do sexo feminino é a Lei Maria da Penha, que visa proteger as mulheres dos seus parceiros e de qualquer outra pessoa que faça parte do convívio da mulher, que pode ser o padrasto/madrasta, sogro/sogra, cunhado/cunhada ou agregados, desde que a vítima seja mulher.

1.1 História do surgimento da Lei Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes (nome que dá o registro à Lei nº 11340, sancionada em 9 de agosto de 2006) foi vítima das agressões do marido por 23 anos. Durante a convivência com o marido, a farmacêutica sofreu duas tentativas de assassinato. Na primeira vez,

o marido tentou matá-la com dois tiros de arma de fogo, ocasião que a deixou paraplégica, e na segunda vez, ele tentou matá-la por eletrocussão e afogamento.

Maria da Penha formada em Farmácia e Bioquímica, em 1966, na primeira turma da Universidade Federal do Ceará e seu marido era um colombiano, economista e professor universitário, Marco Antônio Heredia Viveros, com quem teve três filhas. Fatos que desmentem o conceito de que a violência doméstica acontece somente em famílias menos abastadas ou com menos instrução.

O marido, apesar de instruído, ter certos recursos e cultura não poupou a esposa de sofrer todo tipo de violência dentro de casa. E chegou ao ponto de atirar nela com um tiro de espingarda que a deixou tetraplégica, (embora o negasse veementemente, mesmo com provas contra ele, já que a arma do crime era sua) e depois tentando eletrocutá-la no banho.

A farmacêutica também era uma mulher esclarecida, instruída, mesmo assim sofreu em silêncio

por anos até ter a coragem de denunciar e lutar até que se fizesse justiça, mas com o passar dos anos, finalmente, Maria da Penha denunciou o marido, porém, ele só foi punido depois de 19 anos após a primeira denúncia, e mesmo assim, ficou preso por apenas dois anos, em regime fechado e depois solto. Mais tarde, o criminoso foi condenado a 15 anos, mas a defesa apelou e a condenação foi anulada, sendo liberado logo depois.

Em 1994, Maria da Penha publicou seu livro “Sobrevivi... posso contar...” e em 1998, o conteúdo de seu livro, que contava os horrores vividos ao lado do marido e evidenciava as dificuldades encontradas para que o agressor fosse punido, chamou a atenção da Comissão Interamericana dos Direitos Humanos na Organização dos Estados Americanos, colocando o Brasil em situação de repreensão e condenação pela tolerância e omissão estatal com que eram tratados os casos de violência contra a mulher brasileira.

Em 2006, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionada a “Lei Maria da Penha”, e

somente por isso, o agressor acabou sendo preso e cumpriu 2 anos de reclusão.

Figura 12 – Lei Maria da Penha



Fonte: Google, 2008

Com a lei, os assassinatos contra mulheres tiveram uma queda de 10%, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o que parecia uma grande conquista. Com essa evidência muitas mulheres sentiram-se encorajadas a denunciar os casos de violência. Com os resultados positivos, a Lei Maria da Penha ganhou o reconhecimento das Organizações das

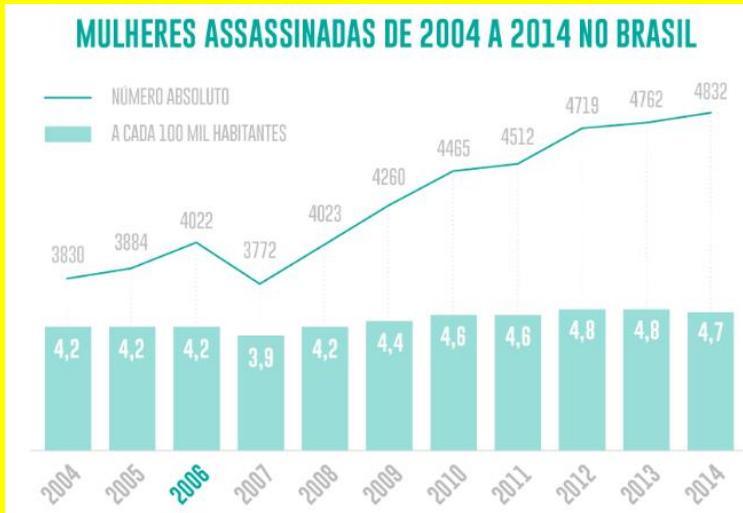
Nações Unidas como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Todavia, após mais de uma década da elaboração da Lei Maria da Penha a sociedade ainda se depara com números exorbitantes de violência e morte de mulheres.

Todos os dias, 13 mulheres são assassinadas no Brasil. É a quinta mais alta taxa no mundo, de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2014 foram 4.832 homicídios, segundo dados mais recentes do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde. Dessas mortes, o governo federal não tem noção de quantos são casos de violência doméstica.

Em 2015, corresponderam à violência física 50,16%, seguido por psicológica (30,33%), moral (7,25%); cárcere privado (5,17%), sexual (4,54%), patrimonial (2,10%) e tráfico de pessoas (0,46%).

Figura 13 – Gráfico de assassinatos de mulheres no Brasil



Fonte: compromissoeatitude.org.br, 2008

Frise-se que a lei Maria da Penha e a Lei do Femicídio também podem valer para casais de mulheres e transexuais, garantindo o mesmo atendimento a mulheres que estejam em relacionamento com outras mulheres, basta que seja abusivo e violento, todas estão garantidas pelas leis.

Ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam a violência física não é o único tipo de violência que acontece com as mulheres. Há também os casos em que se constata o sofrimento psicológico, marcado pelo isolamento da mulher, o constrangimento, a vigilância constante e o insulto; a violência sexual, que acontece quando o parceiro força uma relação sexual não desejada, ou forçar o casamento, ou ainda, impedir que a mulher use de métodos contraceptivos, ou, por outro lado, que obrigue a prática do aborto colocando em risco a vida da vítima.

Outrossim, existem ainda os casos de violência patrimonial, entendido como a destruição ou subtração dos seus bens, recursos econômicos ou documentos pessoais.

1.2 Lei do Femicídio

Em 9 de março de 2015, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sanciona a Lei do Femicídio (Lei. No. 13104/15), a qual compreende a morte de mulheres no rol de crimes hediondos e

diminuiu a tolerância nesses casos, conseqüentemente, aumentando a punição. Esta lei altera o artigo 121, do Código Penal, Decreto Lei no. 2848/40 para prever o feminicídio como crime de homicídio e altera a Lei 8072/90, caracterizando-o como crime hediondo.

Femicídio é um crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VII , § 2º do Art 121: "matar cônjuge, companheiro ou parente consanguíneo até terceiro grau, em razão dessa condição". O inciso VI, § 2º do Art 121 também define feminicídio como "matar mulher por razões da condição de sexo feminino". Desculpa conhecida como crime passionai, em razão de excesso de amor pela vítima. Mas essa expressão não existe em termos legais, então nestes casos, enquadra-se em crime de feminicídio.

Figura 14 – Lei do Femicídio



Fonte: Google, 2008

Considera-se crime hediondo aquele mais grave que causa maior aversão à sociedade, como crimes que atentam contra a vida, e, portanto, de “gravidade acentuada”. O feminicídio entra no rol de crimes hediondos porque, em geral, são mortes intencionais e

violentas de mulheres em decorrência de seu sexo, marcados por diferenças de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

Neste panorama, entende-se que o feminicídio é caracterizado pelo assassinato de uma mulher, tão somente por ser mulher. Tal crime é motivado pelo ódio, desprezo ou simplesmente quando o criminoso sente que perdeu o controle que acreditava ter sobre a vida da vítima.

O ódio e repulsa contra as mulheres é chamado de “Misoginia”. Trata-se de uma aversão patológica ao sexo feminino e tem sido a principal responsável pelos assassinatos de mulheres no mundo.

A misoginia pode resultar no feminicídio, este classificado em três situações: feminicídio íntimo, quando há relação de parentesco ou afeto entre a vítima e o agressor, feminicídio não íntimo, quando há violência ou abuso sexual e morte, sem relações afetivas ou de parentesco, e ainda, o feminicídio por conexão, quando

uma mulher é morta por tentar defender outra mulher sob ameaça de morte.

O conceito de misoginia repercute em diversas áreas de estudo, como a psiquiatria, psicologia, psicanálise, filosofia, sociologia, antropologia, etc. Neste sentido, alguns psiquiatras acreditam que o “misógimo” (adjetivo usado para quem nutre em si a misoginia) geralmente, está envolvido com questões conflituosas entre a necessidade do amor de uma mulher e o medo profundo e arraigado por elas. Também se acredita que esse ódio às mulheres deve-se, na verdade, ao medo de que elas o aniquilem emocionalmente. (O termo paralelamente oposto à Misoginia é Misandria, sentimento de repulsa e ódio ao sexo masculino).

Feminicídio é algo que vai além da misoginia, pois cria um clima de terror que gera a perseguição e morte da mulher a partir de agressões físicas e psicológicas dos mais variados tipos, como abuso físico e verbal, estupro, tortura, escravidão sexual, espancamentos, assédio sexual, mutilação genital e cirurgias

ginecológicas desnecessárias, proibição do aborto e da contracepção, cirurgias cosméticas, negação da alimentação, maternidade e esterilização forçadas.

2 Violência dissimulada no cotidiano feminino

Há agressões que são dissimuladas, mas destroem a alma humana, não são somente físicas. Humilhar uma mulher, ofender e diminuir a autoestima também são considerados uma violência à mulher. Quando uma mulher sofre deboches que a colocam em situação vexatória publicamente é uma maneira de agredi-la e massacrar seu interior. Trata-se, neste caso, de uma agressão psicológica.

Outros tipos de violência é tentar impedir que uma mulher tenha as próprias crenças ou, então, fazê-la acreditar que está em condições de demência, através da distorção de fatos, omissão de informações que podem colocar a mulher em situação de dúvidas sobre sua capacidade mental e intelectual. Controlar e oprimir

a mulher não permitindo que ela tenha contato com outras pessoas, como amigos, familiares, ou mesmo trabalhar fora a privando de auto sustento.

Existem casos de agressão à intimidade como vasculhar mensagens em celulares, e-mails, agendas e rastrear ligações telefônicas, casos em que o agressor controla o dinheiro da casa e não o repassa para a mulher, que muitas vezes se vê circunstâncias de humilhação por ter que pedir ou implorar por itens de sua necessidade.

Alguns agressores escondem documentos que permitiriam, por exemplo, que a mulher buscasse independência financeira por meio de um trabalho fora de casa ou mesmo para que não que pudesse denunciá-lo.

Indubitavelmente, a agressão que parece despertar mais horror às mulheres é o que se refere ao ato sexual. Obrigar a mulher a fazer sexo contra sua vontade e obrigá-la a fazer atos sexuais que lhe causam

desconforto, apenas para satisfazer o fetiche masculino, também é considerado uma violência.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de um milhão de mulheres são vítimas de violência doméstica no Brasil. Podemos encontrar outras definições para violência doméstica, como:

Entende-se por violência doméstica aquela que ocorre dentro de casa, nas relações familiares, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas. Independentemente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações escritas, as mulheres são o alvo principal (BRASIL, 2008).

A lei Maria da Penha, no seu artigo 5º. considera violência assim:

(...) aquela compreendida como espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas, e no âmbito da família, como aquela compreendida



como a comunidade formada por indivíduos que são, ou se consideram, aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa. (BRASIL)

Na maioria das vezes o agressor é o próprio marido. De acordo com a lei, a “violência conjugal” é “aquela que se dá em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação.”.

Mas não é só dentro de casa que a mulher sofre agressões. Além da violência física, sexual e psicológica que acontece na sociedade em geral, há o assédio e a intimidação sexual no trabalho, o tráfico de mulheres, a prostituição forçada e escravidão sexual, o que pode ser o resultado de um fenômeno conhecido como “gênero” contra a mulher, que se fundamenta em relações diferentes de poder entre os sexos, nas quais a mulher encontra-se em uma situação de subordinação.

A esse respeito, o ambiente doméstico serve de palco para este tipo de pensamento, onde se pode livremente acreditar em diferenças de gênero salientando a submissão do sexo feminino. Como

podemos observar nas palavras de Gomes (2007) e seus colaboradores:

O ambiente doméstico é o pano de fundo para esta construção, vez que se caracteriza como espaço primordial da relação mulher-homem. A introdução da categoria gênero foi fundamental para perceber as relações de violência no espaço familiar, uma vez que esta categoria possibilita compreender os papéis socialmente pré-definidos para homens e mulheres, como perpetradores de relações hierárquicas desiguais. (GOMES *et al.*, 2007, p.506).

Ainda segundo o mesmo autor entende-se que “gênero é um conceito das ciências sociais que surge enquanto referencial teórico para análise e compreensão da desigualdade entre o que é atribuído à mulher e ao homem” (GOMES *et al.*, 2007, p. 505) e configura-se em uma imagem idealizada do que é ser feminino e masculino.

Sobre essa questão, o Comitê latino-americano em Defesa dos Direitos da Mulher, no Caribe, criou em 1992, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) sob a perspectiva do gênero. Tal documento

versava sobre o encorajamento às mulheres e a ciência de seus direitos humanos.

Com base nisso, as relações familiares têm alcançado merecido lugar de destaque nos últimos anos, desde os meados do século XX, período em que as mulheres começaram a questionar seu papel na sociedade e a maneira como eram vistas e tratadas.

No passado também havia um tipo de agressão que era justificada pela “legítima defesa da honra”, o que não passava de mais um crime contra mulheres. Com a desculpa de amar demais, e de não ser permitido “à mulher” trair, os homens matavam suas companheiras íntimas e nem ao menos sofriam a devida punição. Para tais crimes, hoje, há a “Lei do Femicídio”.

Para acabarem com este crime, as mulheres foram às ruas com panfletos, abaixo assinados e, a agitação acabou ganhando visibilidade o que reforçou e encorajou o movimento chamado “Quem ama não mata!”, difundido nos anos 80. Luta que culminou no com a referência de 10 de Outubro de 1980 reconhecido como Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher.

Figura 15 – Cartaz alusivo do movimento “Quem ama não mata”



Fonte: Google, 2008

2.1 Vida de mulher, trabalho de homem, discrepância no salário

O desejo de mudanças surgiu nos períodos de guerra, nos quais as mulheres eram convocadas a

trabalhar em atividades restritas somente aos homens, mas ao final da guerra elas eram obrigadas a voltar para as suas atuações como meras donas de casa, no papel de mães, enfermeiras, esposas, vizinhas, amigas, professoras e de se depararem com o menosprezo por suas tão cansativas tarefas sem reconhecimento.

No século XIX, diversas mudanças ocorreram na produção e na organização do trabalho feminino e devido ao crescimento da industrialização e maquinaria, a mão-de-obra feminina começou a ser aceita nas fábricas.

Mais tarde, algumas leis foram elaboradas em benefício às mulheres. Na Constituição de 32, estabeleceu-se que “sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 da manhã; e a proibição do trabalho da gestante no período um mês antes do parto e um mês depois, além da proibição da demissão da mulher grávida pelo simples fato de estar gestante.”.

Mas isso era só o começo das conquistas necessárias para a colocação da mulher no mercado de trabalho. A luta tinha que ser constante, pois apesar das leis, muitas mulheres eram exploradas com jornadas entre 14 e 18 horas e diferenças salariais exorbitantes. Os donos de empresas alegavam que os homens deveriam ganhar mais porque as mulheres eram ainda sustentadas por eles.

A partir dos anos 1970, as mulheres se propuseram lutar por um lugar no mercado de trabalho e atualmente, no mundo todo, as mulheres ocupam cargos importantes em todos os setores trabalhistas, até mesmo naqueles que já foram considerados única e exclusivamente cargos masculinos, como pilotos, policiais, gerentes de grandes empresas, motoristas, engenharia, repórter policial, etc.

Mesmo com todo esse progresso na trajetória feminina, ainda há um problema a ser reconhecido e solucionado: a desigualdade salarial. Afinal, as mulheres ainda têm salários menores do que os homens,

exercendo a mesma função e com o mesmo nível de instrução. Tema que passou a fazer pauta da luta feminina, a isonomia salarial.

Isonomia salarial

Os requisitos para a equiparação salarial são:

- a) mesma função;**
- b) mesmo empregador;**
- c) mesma localidade;**
- d) diferença de tempo da função não superior a 2 anos;**
- e) mesma produtividade;**
- f) mesma perfeição técnica.**

Fonte: Google, 2008

Segundo a Lei, “sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor, prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, nacionalidade ou idade”.

Todavia, para que seja verificada a equiparação salarial, isto é, a equivalência entre os salários dos empregados de uma empresa (ou grupo de empresas), vários são os requisitos a serem observados: a

identidade de função: não se deve confundir função com cargo, já que há empregados com o mesmo cargo e funções diferentes. Exemplo: os professores universitários e primários têm o mesmo cargo, mas a função (atribuição) é diferente; o serviço seja de igual valor: é aquele prestado com igual produtividade e a mesma perfeição técnica e ainda que o serviço seja prestado ao mesmo empregador, conceituado pelo art. 2º, da CLT.

Também faz parte destes argumentos: que o serviço seja prestado na mesma localidade: compreende o mesmo município, já que as condições locais podem influir no desnivelamento da remuneração e que não haja diferença do tempo de serviço entre os empregados da mesma função superior a dois anos – se o tempo de serviço na função for superior a dois anos, impossibilita a equiparação.

Cada vez mais as mulheres estão buscando instrução em universidades, estão melhorando seus

currículos mais e mais e espera-se que a desigualdade salarial diminua paulatinamente.

No Brasil, o salário das mulheres é equivalente a 61% do salário dos homens, principalmente, as profissões de salário mais baixo. Quando adquirem maior qualificação e, portanto, melhor remuneração, quase se igualam aos homens.

Segundo o IBGE juntamente com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério do Desenvolvimento Agrário constatou-se a participação das mulheres com idade ativa (16 anos ou mais) no mercado de trabalho de 50% (2000) para 55% (2010), enquanto a participação dos homens caiu de 80% para 76%.

Referências

ALMEIDA M. G., Costa N. F. P. **Atitude contra a violência. Protocolo de Assistência à Saúde Sexual e Reprodutiva para mulheres em situação de Violência de Gênero.** Rio de Janeiro, BEMFAM, 2001.

BRASIL. Senado federal. Subsecretaria de Pesquisa e Opinião pública. Relatório de Pesquisa: violência doméstica contra a mulher. Brasília. 2005. Disponível em www.pflmulher.org/RelatorioViolenciaContraMulher, acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 11.240, de 7 de agosto de 2006. **Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: Câmara dos Deputados; 2006.

_____. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde: relatório final.** Brasília, 1986 (a). Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf>. Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de jun. 1986 (b). Disponível em:
<<http://www.portalcofen.gov.br/2007/materias.asp?Artic leID=22§ionID=35>> Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº. 11.340, **Lei Maria da Penha**, de 7 de agosto de 2006. **COMPROMISSO E ATITUDE.** Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/>. Acesso em Janeiro/ 2020.

GENTE. Disponível em: **Gente - iG @** <https://gente.ig.com.br/tvenovela/2019-03-08/programas-tv-multiplidade-feminina.html>. Acesso em Janeiro/2020.

GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S.; SILVA, C. F. R. da. Violência contra a mulher: uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

GROSSI P. K.; TAVARES F. A.; OLIVEIRA S. B. **A rede de proteção à mulher em situação de violência doméstica: avanços e desafios**. Athenea digital, n.14, 2008. Disponível <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewArticle/120298/0>>. Acesso em janeiro/2020.

GUIMARAES, I. Violência de Gênero. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Brasília. 2004.

IPEA Instituto de pesquisa econômica aplicada. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.htm acesso em janeiro/2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e Tratamento dos agravos Resultantes da violência sexual contra as mulheres e adolescentes**. Norma técnica. Ministério da Saúde, 1ª. Edição. Brasília. 1999.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE E DIREITOS REPRODUTIVOS. **Protocolo de atendimento à mulher em situação de violência**. Encarte JORNAL DA REDESAÚDE - Informativo da Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, n. 19, nov. 1999. www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica acesso em janeiro/2020.



TODOS PELA LEITURA

Juliana Castilho de Mendonça

OS PRINCIPAIS AUTORES BRASILEIROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

O Brasil conta com inúmeros escritores de literatura infantil, abaixo falaremos um pouco de alguns deles.

➤ **Ana Maria Machado**

Nascida no Rio de Janeiro, em 1941, ajudou a fundar a primeira livraria infantil no Brasil, a *Malasartes*. É ganhadora do Prêmio Jabuti³/1978 e do Prêmio Hans Christian Andersen⁴/2000. Até hoje, vendeu em torno de 19 milhões de exemplares de suas obras e, além de ser a atual presidenta da Academia Brasileira de Letras (Biênio 2012/2013).

³ O Prêmio Jabuti é o mais tradicional prêmio literário do Brasil. Criado em 1959, foi idealizado por Edgard Cavalheiro quando presidia a Câmara Brasileira do Livro.

⁴ O Prêmio Hans Christian Andersen é o mais importante prêmio literário da literatura infanto-juvenil, considerado o pequeno Nobel de Literatura.

➤ **Cecília Meireles**

Nasceu em 1901, no Rio de Janeiro, e faleceu em 1963. No entanto, muitas de suas obras como “Ou isto ou aquilo”, são lembradas até os dias de hoje. Entre os diversos prêmios que conquistou, destaca-se o Jabuti de tradução da obra literária, pelo livro “Poemas de Israel”.

➤ **Elias José**

Elias José nasceu em Santa Cruz da Prata - MG, no ano de 192 e faleceu na cidade do Guarujá - SP em 2008. Publicou 114 livros e recebeu diversos prêmios dedicados à Literatura Infantil. Entre eles, o Jabuti, Fernando Chinaglia e Adolfo Aizen.

➤ **Eva Furnari**

Nasceu em Roma, Itália, em 1948, e veio para o Brasil com dois anos de idade. Eva, além de escritora é ilustradora e, conquistou seis Prêmios Jabuti de ilustração (1986, 1991, 1993, 1995, 1998 e 2006). Colaborando com o encarte “*Folinha*”, Eva criou uma de suas maiores personagens: A Bruxinha.

➤ **Lygia Bojunga Nunes**

Lygia Bojunga nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932. É vencedora do Prêmio Jabuti em 1973, com o livro “Os Colegas” e conquistou, também o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio da Literatura Infantil, em 1982, com o livro “A Bolsa Amarela.”

➤ **Maurício de Souza**

Nasceu em Santa Izabel, SP, em 1935 e é o criador da Turma da Mônica. Com suas ilustrações, Maurício de Souza conseguiu passar inúmeras mensagens positivas e aprendizados para crianças do Brasil.

➤ **Ruth Rocha**

Nasceu em 1931 na cidade de São Paulo e começou a escrever em 1967 – Tem mais de 130 títulos publicados, entre livros de ficção, didáticos, paradidáticos e em dicionário. Entre eles estão: “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “Azul e lindo – Planeta Terra Nossa casa” e “Marcelo, Marmelo, Martelo”. Ganhou cinco vezes o Prêmio Jabuti e suas histórias estão traduzidas em mais de 25 idiomas.

➤ **Sylvia Orthof**

Nasceu em Petrópolis em 1932 e faleceu em 1977 – Ganhou o prêmio Jabuti com os livros “A Vaca mimosa” e “A Mosca Zenilda”, em 1977.

➤ **Tatiana Belinky**

Mesmo nascendo em São Petesburgo, na Rússia, ganhou diversos prêmios literários, inclusive o Jabuti de personalidade literária. A escritora, que nasceu em 1919, adaptou a primeira versão do Sítio do Pica pau Amarelo.

➤ **Ziraldo**

Nasceu em Caratinga - MG, em 1932 e tornou-se um dos mais conhecidos e aclamados escritores brasileiros, Ziraldo é o “Pai” do Menino Maluquinho. Além desta primordial obra, ele criou: “O Menino do Rio Doce”, “A Supermãe”, “O Joelho Juvenal”, “Uma professora muito maluquinha”, “Rolim”, entre muitos outros.

A expansão do mercado editorial voltado para a literatura infantil tem possibilitado o surgimento de vários

novos autores que contribuem expressivamente para a melhoria e atualização dos acervos literários nas escolas e livrarias do país.

As ações desencadeadas pelo Governo, visando o estímulo da leitura nas escolas, tem contribuído sobremaneira para o crescimento do público leitor e conseqüentemente para o desenvolvimento das capacidades leitoras de nossos alunos.

PARTICIPAÇÕES DOS DIVERSOS SETORES NO INCENTIVO À LEITURA

É sabido que existem inúmeros setores que atuam no estímulo ao conhecimento e à leitura, e que para um bom desenvolvimento pedagógico e cultural, se faz necessário o trabalho conjunto dos diversos âmbitos. Desta forma, aprofundaremos a seguir o estudo sobre cada um destes ramos; suas funções e seus conceitos, bem como todos os estímulos proporcionados por cada um individualmente.

Primeiramente é importante fundamentar que todos os estímulos proporcionados se devem a um fator

essencial, e que é o primeiro contato infantil: o responsável. Através deste contato, e tomando por exemplo os pais, podemos notar o espelhamento que a criança cria em um pai, por exemplo, que a incentiva a ler. Os pais têm como dever criar um ambiente favorável à leitura, incentivando e dedicando horas de seus dias para auxiliar o infante nessa trajetória.

Todos os responsáveis legais pelas crianças podem ser ditos como fundamentais para qualquer estímulo, seja ele à leitura ou a qualquer campo educacional. O dever do responsável é acompanhar o indivíduo desde o nascimento até a fase juvenil em seus estudos e vida acadêmica.

Outro setor de grande importância na vida da criança é de fato, o educador, este que como mérito de sua profissão, tem o dever de ajudá-la e ensiná-la em sua vida acadêmica. O educador pode ser dito como a ponte que liga a criança ao responsável, visto que bom tempo da vida infantil é passado na escola em acompanhamento do professor.

Todo o ensino depende também do incentivo governamental, visto como fator primordial na criação

das crianças e dos adolescentes. O Estado tem a função de prezar pela boa educação acadêmica de seus moradores, que necessitam de incentivos e planos educacionais e culturais dentro da sociedade.

A leitura pode ser vista como uma incrível ferramenta de trabalho que será exercido pelas crianças, não um trabalho manual, mas sim de intelecto, este que deve ser sempre supervisionado, como já citado, pelo educador.

Tendo como base a família, ou o responsável, podemos estabelecer uma linha de pensamento que converge com a familiarização acadêmica do indivíduo, que consiste na inserção de valores acadêmicos dentro da instituição familiar, ou seja, não só a criança deve ser familiarizada com a leitura, mas também o adulto responsável por ela, para estar em condições de gerir uma educação mesmo em casa, que complementar a educação escolar e acadêmica.

A LEITURA E O IMPACTO NA SOCIEDADE

Já é observável e entendível que a leitura é o meio pelo qual o ser humano é capacitado para entender o mundo a sua volta. O ser humano absorve o conhecimento. Analisa o exterior e o interior através da sua visão própria e isto é fato, porém o estímulo a ler e a prática bem como o hábito da leitura, são sim fundamentais, pois criarão e fortalecerão os ideais, a moral e os valores éticos na criança.

Introduzir os conceitos de leitura na sociedade é não só um direito humano, mas também um dever de todos os que já gozam deste direito. Ler é a virtude pela qual o ser humano alcança a visão perfeita de mundo e se aperfeiçoa internamente, seus pensamentos, suas ânsias.

Retomando conceitos antigos de Pitágoras, em sua imensa sabedoria: "Educai as crianças para que não seja necessário punir aos homens.", incentivar a leitura também possibilita melhores condições de convivência na sociedade em geral.

É perceptível que nos países em que já vigoram os ideais de incentivo tanto cultural quanto acadêmicos pelos diversos setores que causam impacto na

sociedade, o nível de problemas sociais está decaindo. Inegável consequência da força que executam para influir em uma boa educação e estudos acadêmicos.

Gerir uma sociedade futuramente mais justa e igualitária, depende fundamentalmente dos conceitos adquiridos na infância pelos civis, a leitura é um dos únicos meios utilizados e comprovadamente testados, que têm este poder de renovar e de criar seres mais éticos, mais críticos e mais educados no geral. Desde a pequena atitude infantil, até a vida profissional do indivíduo.

COMO A LEITURA AUXILIA E FORMA NOVOS INDIVÍDUOS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO

Sabe-se que todas as formas de conhecimento, tanto racional quanto empírico formam o campo que chamamos acadêmico, e que é de fundamental importância para as crianças.

O papel da leitura, como já observado, é transformar as crianças e adultos, de todas as idades em seres mais racionais e justos, igualitários e

sociáveis. Contudo, nem sempre a leitura é implantada como deveria, e assim, rupturas no setor social acabam por acontecer.

As crianças e adolescentes já podem sentir grandes mudanças quanto à educação que era proporcionada antigamente, nos tempos em que todo o conteúdo acadêmico, ou boa parte dele, era concentrado sobre poucos indivíduos. E hoje está mais difundido e espalhado sobre as camadas sociais.

Embora o ensino, atualmente, esteja mais difundido, o abismo entre escolas periféricas e escolas particulares ainda é bastante grande. Na periferia, é muito claro o papel secundário que a leitura exerce na vida das crianças e de seus pais. A eles é negado o acesso à leitura de qualidade na maior parte do tempo. O único espaço em que ela se dá, na escola, torna-se muito pouco se pensarmos no fato de ser a leitura primordial para o pensamento crítico do cidadão; a partir dela, o indivíduo amplia sua visão de mundo e se torna um ser mais racional e ciente de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bastante evidente que o aluno que não vive em um mundo que dá valor ao ato de ler, carrega consigo problemas para interpretar aquilo que lhe é apresentado não apenas nos bancos escolares, mas em outras situações de vida em que a leitura se faça presente.

O nosso país, em sua essência, não produz cidadãos com proficiência leitora e um dos motivos está no fato da falta de democratização da leitura. Os livros, em sua maioria, possuem valores exorbitantes para grande parte da população.

Na maioria das vezes, o único contato que os alunos têm com a leitura é realizado pela escola. Tal fato, infelizmente, só contribui para o baixo preparo dessas crianças quando o assunto é leitura. O ideal seria que tivessem contato com diversos tipos de leitura e em todos os momentos de suas vidas.

Conclui-se que a escola deve proporcionar o contato da criança com a literatura infantil utilizando estratégias e atividades significativas de forma a tornar a relação prazerosa com o livro, de tal forma que o hábito

de leitura se torne natural para o aluno, levando-o a crescer como ser humano. Os educadores devem, portanto, servir de estimuladores da leitura, pois como nos demonstra Corsino:

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (CORSINO, 2010, pg. 184)

A educação é um direito humano, e está previsto na constituição, bem como na bula dos direitos humanos segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), e devemos prezar por sua soberania.

Não só a escola deve propor meios de incentivar a leitura, mas também a família como já citado, e o Estado instituído. Pois assim, as crianças que são alfabetizadas têm também a oportunidade financeira, ou acadêmica, através dos incentivos governamentais,

para se instituir como indivíduo intelectual e crítico. Que são principais e fundamentais ações humanas.

É de suma importância visar todos os campos em que a literatura infantil, bem como a prática e o hábito de ler adotado pelas crianças tem papel fundamental na sociedade.

Como já citado no presente trabalho, a todo momento a literatura é importante; seja no trabalho, seja na vida pessoal. E não pode ser negada jamais aos que necessitam, principalmente as crianças.

Não é necessário inserir conceitos novos na sociedade de forma radical, mas estes serão adquiridos gradualmente através dos incentivos literários e também dos incentivos governamentais.

Concluímos também que o ser humano é fonte inesgotável de saber, e que pode ser mudado através da leitura. Por meio deste pensamento, é importante reiterar a fundamentalização da cultura e do campo acadêmico como principais modos de criação e geração e sociedades. A sociedade em seu todo, é composta por diversas camadas de conhecimento, infelizmente, a alguns, há menos oportunidades de conhecimento ou

até mesmo de vida. Mas a leitura é o transmutador desta situação, por meio dela, podem ser aprimorados os meios de aprendizado e de cultura, gerando assim uma criação de grandes indivíduos sociais, não condensados em grupos, mas unos em saber.

A verossimilhança da leitura como forma pura de aprendizado é o que leva os profissionais de ensino a prosseguirem ensinando, e dessa forma, com esta motivação, pode-se projetar um futuro promissor, não-utópico, mas real, de conhecimento e distribuição de saber igualitária, sem qualquer distinção.

De fato, ainda há muito o que ser feito quanto à literatura, e a implantação de meios educacionais mais saudáveis, mas mesmo assim, não devem ser abandonados os ideais que a sociedade democrática é baseada: Igualdade e sufrágio. Estes que garantem fielmente os direitos humanos de criação e de pensamento livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosas e Bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CADEMARTORI, Lígia – **O que é Literatura Infantil**, 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Editora Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: Possibilidades e Ampliações.** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática.** 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

OLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1

_____ **Formando Crianças Produtoras de Textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.2

RICHTER, M.G.. **Pedagogia de Projeto no Ensino do Português.** Santa Maria: UFSM, 1997. "Não paginado. Digitado".

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola.** 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. (Tradução: Zoia Prestes. Comentários: SMOLKA, Ana. Luiza). 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes. 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7a ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Vol. 1. (Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense; 1987, pp. 114-119.

BRANDAO, Lenisa et al. **Narrativas intergeracionais. Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v., vol.19, n.1, pp. 98-105, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **O Trabalho com a Literatura: Memórias e Histórias**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, pp. 84-102, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998; Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998; Volume 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**/Ministério da Educação — Brasília: MEC, 2000, 22p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/ Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007, 135p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2003.

CADERMATORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Educação Infantil e as Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural.** Cadernos Cedes, Campinas, 2a Ed. n. 35, pp. 78- 95, 2000.

Chapeuzinho Vermelho. Histórias Clássicas. Jaraguá do Sul – SC: Avenida, s/d.

CHINEN, Allan B.**E foram felizes para sempre: contos de fadas para adultos.** Tradução de Cecília Casas. São Paulo: Cultrix, 1989.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa**

qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, pp.21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora Cortez, 2003, pp. 26 - 38.

FREIRE, Paulo; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Da leitura de mundo à leitura da palavra.** Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In: BARZOTTO, V. H. (org.). Estado de leitura. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GINZBOURG, Carlo. Mitos, **Emblemas e Sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOES, Lucia Pimentel. **A Girafa e o Mede Palmo.** São Paulo: Ática, 1997. Coleção Lagarta Pintada.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.) *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997 pp. 11 - 28.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A Abordagem microgenética na Matriz Histórico-Cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade**. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, pp. 9 – 25, abr. 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico**. *Cadernos Cedes - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. n. 24, pp. 21 – 29, jul. 2000.

GRIMM, Jakob. **Os Contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. Ilustrações: Janusz Grabianski. São Paulo: Paulinas, 1989.

GUEDES, Avelino. **O Sanduíche da Maricota**. São Paulo: Uno Educação, 2009. (Coleção Girassol).

HOODWINKED (Deu a Louca Na Chapeuzinho Vermelho). Produções de Edwards, Cory. Região: Brasil, Austrália, Nova Zelândia, México, América Central, América Do Sul. Estados Unidos da América, 2007, 1 DVD (80 min), color, legendado/dublado.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96, pp.797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: O necessário Caminho de Trabalho Contra a Barbárie**. In: KRAMER, Sonia et al. (orgs.) *Infância e Educação Infantil*. 8 a Ed, Campinas, SP: Papyrus, pp. 269-280, 2009.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo (A Menina do Leite)**. (Traduções de Lucia Tulchinski). São Paulo: Scipione, 2010. Coleção Encontro Infantil.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”**: Uma Contribuição à Educação Ambiental. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil**. 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Mico Maneco**. Ilustrações: Claudius, São Paulo: Salamandra, 1988.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALBA TAHAN. **A Arte de Contar Histórias (Castelo Amarelo)**. Ponta Porã, MG: Conquista, 1964.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **Educação Infantil: Muitos Olhares**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANI, Barbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Guiomar. **Dona Vassoura**. Belo Horizonte: Lê, 2009.

PAMPLONA, Rosane. **A História mais Longa do Mundo**. Ilustrações: Tatiana Paiva. São Paulo: Brinque – Book, setembro/2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional.**

HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, pp.78-95, mar.2009. PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** (Tradução de Leny Werneck). Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINO, Angel. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação e Sociedade,** Campinas, n. 71, pp. 45 – 78, jul. 2000.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. **Práticas de leitura literária em sala de aula.** Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 16, n.28, pp.79-99, jan.-jul.-2007.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; GONÇALVES, Carolina; ZANELLA, Mariângela Polacchini. **As Possíveis Leituras/Escutas do Mundo Encantado de Hans Christian Andersen.** Anais do VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, Unesp - Artes e humanismo na formação do profissional docente. - Universidade Estadual Paulista - PróReitoria de Graduação, Rio Claro, pp. 47 – 51, 2005.

SAWAYA, Sandra Maria. **Narrativas Oraís e Experiência: as crianças do Jardim Piratininga.** In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.) A Criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 31 – 49.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes. 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO Júnior, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126, pp.689-698, dez. 2005.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança**. In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY & Outros. Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Concreta do Homem. Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 71. pp. 23 – 44, jul. 2000.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 7a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. (Tradução: Zoia Prestes. Comentários: SMOLKA, Ana. Luiza). 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

WOOD, Audrey e Don. **A Casa Sonolenta**. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Abracadabra).

ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia**. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.19, n.2,pp. 25-33, 2007.



ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola.

11a Ed. São Paulo: Global, 2003.

DISTÚRBIOS/DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: QUAIS E COMO SÃO

Alzira da Silva

Segundo Santos (2009), ao longo dos últimos anos, muitas terminologias têm sido utilizadas para definir o que vem a ser o –insucesso acadêmico, a não aprendizagem e o – fracasso escolar, que se manifestam no contexto da escola, pela incapacidade de o aluno apropriar-se de um determinado conhecimento e/ou conteúdo, esperado para sua idade/série.

A fim de compreender essa incapacidade de o aluno apreender tais conteúdos, buscamos explicações nos postulados de Piaget (1973, 1975), segundo os quais a aquisição do conhecimento depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o objeto. Assim, o professor precisa estar atento às fases do desenvolvimento da criança para que ele possa interferir de forma adequada, promovendo situações educativas que vão ao encontro do seu nível de compreensão e abstração dela para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Todavia, dependendo do

nível intelectual da constituição mental, pode não haver um potencial para as novas situações.

A partir disso pode-se entender que uma criança é considerada com dificuldades de aprendizagem quando apresenta desvios no que se refere à expectativa de comportamento do grupo etário a qual pertence, quando ela não está ajustada aos padrões da maioria desse grupo e, portanto, seu comportamento é perturbado, diferente dos demais (SANTOS, 2009).

Como consequência de sua dificuldade de aprendizagem, os alunos podem apresentar baixos níveis de autoestima e de autoconfiança, o que pode conduzir à falta de motivação, afastamento, crises de ansiedades e estresse e até mesmo depressão.

O distúrbio mais comum e encontrado na atualidade é a dislexia. Contudo, é necessário atenção a outros sérios problemas como: disgrafia, disortografia, discalculia, dislalia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). De acordo com Santos (2009), veremos a seguir as dificuldades que ocorrem mais frequentemente na sala de aula.

Dislexia

Dislexia: (origem grega, da contração das palavras dis= difícil, prejudicada, e lexis= palavra).

Caracteriza-se por uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração. Portanto, dislexia é a dificuldade que aparece na leitura, impedindo o aluno de ser fluente, pois faz trocas e omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, silabada, dá pulos de linhas ao ler um texto, etc. Estudiosos afirmam que suas causas têm origem em fatores genéticos, mas nada ainda foi comprovado pela medicina.

Ciasca (2005) define dislexia:

Falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso do desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifras girando em torno a 15% da população com distúrbios da aprendizagem, sendo dividida em três tipos: visual, mediada pelo lóbulo occipital, fonológica mediada pelo lóbulo temporal, e mista com mediação das áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal (CIASCA, 2005, p.78).

A dislexia costuma ser identificada nas salas de alfabetização por ser mais frequentemente caracterizada pela dificuldade na aprendizagem da

decodificação das palavras, na leitura precisa e fluente e na fala, sendo comum provocar uma defasagem inicial de aprendizado. Pessoas disléxicas apresentam dificuldades na associação do som à letra (o princípio do alfabeto); também costumam trocar letras, por exemplo b com d, ou mesmo escrevê-las na ordem inversa, p.ex. "ovóv" para vovó. A dislexia, contudo, não é um problema visual; envolve o processamento da fala e escrita no cérebro, sendo comum também confundir a direita com a esquerda no sentido espacial. Esses sintomas podem coexistir ou mesmo confundirem-se com características de vários outros fatores de dificuldade de aprendizagem, tais como o déficit de atenção/hiperatividade, dispraxia, discalculia, e/ou disgrafia. Contudo a dislexia e as desordens do déficit de atenção e hiperatividade não estão correlacionadas com problemas de desenvolvimento.

A dislexia é uma síndrome estudada no âmbito da Dislexiologia, um dos ramos da Psicolinguística Educacional. A Dislexiologia, definida como ciência da dislexia, é um termo criado pelo professor Vicente Martins (2002), referindo-se aos estudos e pesquisas, no campo da Psicolinguística, que tratam das dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem escrita (dislexia, disgrafia e disortografia).

A dislexia, segundo Jean Dubois *et al.* (1993, p.197), “é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes, mal identificados”. À dislexia, segundo o linguista, interessa de modo preponderante tanto a discriminação dos signos fonéticos quanto o reconhecimento dos signos gráficos ou a transformação dos escritos em signos verbais.

A dislexia, para a Linguística, não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma síndrome de origem linguística. As causas ou a etiologia da síndrome disléxica são várias e dependem do enfoque ou da análise do investigador. Aqui, tendemos a nos apoiar em aportes da análise linguística e cognitiva ou simplesmente da Psicolinguística. Muitas das causas da dislexia foram identificadas a partir de estudos comparativos entre disléxicos e bons leitores. Podemos indicar as seguintes:

- a- Hipótese de déficit perceptivo;
- b- Hipótese de déficit fonológico,
- c- Hipótese de déficit na memória.

Atualmente, os investigadores da área de

Psicolinguística aplicada à educação escolar apresentam a hipótese de déficit fonológico como a que justificaria, por exemplo, o aparecimento de disléxicos com confusão espacial e articulatória. Desse modo, são considerados sintomas da dislexia relativos à leitura e escrita os seguintes erros:

- a- Erros por confusões na proximidade especial:
- b- Confusão de letras simétricas;
- c- Confusão por rotação e Inversão de sílabas
- d- Confusões por proximidade articulatória e sequelas de distúrbios de fala:
- e- Confusões por proximidade articulatória;
- f- Omissões de grafemas,
- g- Omissões de sílabas.

As características linguísticas mais marcantes das crianças disléxicas, envolvendo as habilidades de leitura e escrita, são:

- A acumulação e persistência de erros de soletração, ao ler, e de ortografia, ao escrever;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u;etc;
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no

espaço: b-d; b-p; d-b; d-p; d-q; n-u; w-m;a-e;

- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e, cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x;c-g;m-b-p;v-f;

- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las;pal-pla.

Segundo Condemarín (1987, p.23), outras perturbações da aprendizagem podem acompanhar os disléxicos:

- Alterações na memória
- Alterações na memória de séries e sequências
- Orientação direita-esquerda
- Linguagem escrita
- Dificuldades em matemática
- Confusão com relação às tarefas escolares
- Pobreza de vocabulário
- Escassez de conhecimentos prévios (memória de longo prazo)

Ainda de acordo com Condemarim (1987) alguns fatores de ordem pedagógico-linguística podem favorecer a aparição das dislexias, como, por exemplo, a atuação de docente não qualificado para o ensino da língua materna (um professor ou

professora sem formação superior na área de magistério escolar ou sem formação pedagógica, em nível médio, que desconheça a fonologia aplicada à alfabetização ou sem conhecimentos linguísticos e metalinguísticos aplicados aos processos de leitura e escrita).

- Crianças com tendência à inversão
- Crianças com deficiência de memória de curto prazo
- Crianças com dificuldades na discriminação de fonemas (vogais e consoantes)
- Vocabulário pobre
- Alterações na relação figura-fundo
- Conflitos emocionais
- O meio social
- As crianças com dislalia
- Crianças com lesão cerebral

No caso da criança em idade escolar, a Psicolinguística define a dislexia como um fracasso inesperado na aprendizagem da leitura (dislexia), da escrita (disgrafia) e da ortografia (disortografia) na idade prevista em que essas habilidades já devem ser automatizadas. É o que se denomina de dislexia de desenvolvimento. No caso de adulto, quando

ocorrem tais dificuldades, depois de um acidente vascular cerebral (AVC) ou traumatismo cerebral, dizemos que se trata de dislexia adquirida.

A dislexia, como dificuldade de aprendizagem, verificada na educação escolar, é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre no início da alfabetização. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o Quociente de Inteligência (QI) acima da média. Além do QI acima da média, o psicólogo Jesus Nicasio García (1998, p.144) assinala que devem ser excluídas do diagnóstico do transtorno da leitura as crianças com deficiência mental, com escolarização escassa ou inadequada e com déficits auditivos ou visuais.

Disgrafia

Normalmente vem associada à dislexia, porque se o aluno faz trocas e inversão de letras conseqüentemente apresenta dificuldade na escrita. Além disso, está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto. A habilidade de escrita está abaixo do nível esperado para idade cronológica, escolaridade e inteligência, associada ou não ao transtorno de leitura. De acordo com Ciasca (2005), a disgrafia é uma falha na aquisição da escrita e

provoca diminuição no desenvolvimento da escrita. Cerca de 5 a 10% da população escolar é atingida pela disgrafia, que pode ser dos seguintes tipos: disgrafia do pré-escolar (construção de frases); ortográfica e gramatical (caligrafia e espacialidade).

Disortografia

É a dificuldade da linguagem escrita e também pode acontecer como consequência da dislexia. É um quadro, muitas vezes, descrito como característico da disgrafia. Esse transtorno da escrita apresenta-se como uma persistência de trocas de natureza ortográfica (como ch por x, ou s por z, e vice-versa), aglutinações (de repente/derepente, tem que/temque), fragmentações (em barçar); inversões (in/ni, es/se) e omissões (beijo/bejo), após a 2ª série do Ensino Fundamental ou equivalente. Estas alterações devem ser observadas com determinada frequência, e em vocabulário conhecido pelo aluno.

Discalculia

É a dificuldade em lidar com cálculos, numerais e quantidades, prejudicando as atividades de vida diária que envolvem essas habilidades e conceitos. De acordo com o DSM (Manual de diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais), em indivíduos com transtornos da Matemática, a capacidade para a realização de operações

aritméticas, cálculo e raciocínio matemático encontra-se substancialmente inferior à média esperada para sua idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade.

Conforme Ciasca (2005), discalculia é uma lacuna na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático e atinge de 5 a 6% da população com dificuldade de aprendizagem. Envolve dificuldade na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina atividades dos dois hemisférios.

Sabe-se que no cotidiano escolar existe uma multiplicidade de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, mas que, na maioria das vezes, não são identificadas e estes alunos não são atendidos em suas reais necessidades (SANTOS, 2009). Segundo a autora,

Talvez a maioria das dificuldades não tenha causas orgânicas e não esteja relacionada às atividades cognitivas da criança, mas seja resultado de problemas educativos ou ambientais. Estratégias de ensino ineficientes podem prejudicar o nível de sucesso das crianças na

realização de tarefas, gerando problemas como falta de autoconfiança e efeitos negativos sobre a aprendizagem comprometendo aspectos como a atenção, concentração, memória, coordenação motora e outros. Verificamos que a maioria dos professores não recebeu formação docente, para atuar junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes dos problemas apresentados. Muitas vezes utilizam práticas pedagógicas incompatíveis com as necessidades educacionais especiais dos referidos alunos, que, por consequência, não alcançam os resultados esperados em seu processo de aprendizagem (SANTOS, 2009, p. 16)

Os distúrbios de aprendizagem e a neurociência

É sabido que o cérebro é a fonte biológica da aprendizagem, é função dele todo o processamento, conservação e expressão das informações. Assim, podemos afirmar que, sem uma organização cerebral integrada, não é possível uma aprendizagem normal. Segundo Luria (1981), o

sistema nervoso é responsável por regular os mecanismos que garantem nossa sobrevivência (respiração, digestão, liberação de hormônios, regulação da pressão arterial, etc.), nossa movimentação voluntária, nossas sensações e nossos comportamentos (pensamento, imaginação, emoção, etc.). Assim, não é de se esperar que o estudo da Neurociência seja algo simples, não somente pela complexidade de cada uma dessas funções, mas principalmente pelo fato delas ocorrerem na maior parte das vezes simultaneamente.

A Neurociência busca compreender o funcionamento do sistema nervoso, na simultaneidade de suas diversas funções (movimento, sensação, emoção, pensamento, etc.). Sabe-se que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais. Esse processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre graças à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de

neurônios. É essa característica de constante transformação do sistema nervoso que nos permite adquirir novas habilidades motoras, cognitivas e emocionais, e aperfeiçoar as já existentes. A Neurociência busca ainda estudar a complexidade do assunto, analisa o papel das diferentes regiões do cérebro em situação de aprendizagem (SANTOS, 2009, p.16-17).

Neste ponto é importante e necessário mencionar a interação entre as três unidades funcionais do cérebro, que segundo Fonseca (1995) são:

O primeiro bloco funcional, que inclui o tronco cerebral e o sistema límbico, garante o tônus adequado às funções de atenção e vigilância e o controle da informação proprioceptiva: O segundo bloco funcional, que inclui as partes posteriores dos hemisférios cerebrais, garante as funções receptivas e de armazenamento da informação exteroceptiva e proprioceptiva (visão, audição e tatiquinestésica) a que corresponde às funções

elementares do processo cognitivo. O terceiro bloco funcional, que inclui as partes anteriores dos hemisférios cerebrais, garante a programação, regulação e controle das ações humanas, além das funções eferentes que permitem a execução dos comportamentos de acordo com os fins e motivos conscientizados (FONSECA, 1995, p. 154).

Pode-se concluir do excerto acima que é no cérebro que se processa a aprendizagem. Saber como o cérebro funciona não é a mesma coisa que saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente, e que fazem os neurônios formarem novas sinapses. Dessa forma, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais intensas. Consequentemente, estas formam circuitos que processam as informações, com capacidade de armazenamento molecular (SANTOS, 2009).

Conforme Assencio-Ferreira (2005, p. 127), —o estudo da aprendizagem une a neurociência com

a educação, portanto, a neurociência contribui investigando o processo de como o cérebro aprende. O autor afirma ainda que — o ensino bem sucedido provocando alteração na taxa de conexão sináptica, afeta a função cerebral. Certamente, isto também depende da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula e da família e comunidade.

O autor afirma também que a neurociência cognitiva faz uso de vários métodos de investigação (por ex. tempo de reação, eletroencefalograma, lesões em estruturas neurais em animais de laboratório, neuroimageamento) objetivando estabelecer relações entre cérebro e cognição em áreas importantes para a educação. Essa abordagem possibilitará o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem, o que levará à utilização de métodos especiais de educação. Aponta também estilos individuais de aprendizagem, o que permite a descoberta da melhor maneira de introduzir informação nova no contexto escolar (SANTOS, 2009).

Assencio-Ferreira (2005) aponta:

(...) é importante ter a noção de que a aquisição deste sistema de comunicação humana é extremamente complexa e



envolve todas as áreas cerebrais para que se desenvolva. Não existe nada mais inteligente e intrincado para o cérebro do que capacitar-se na leitura e escrita. Assim, qualquer defeito ou desarranjo no sistema nervoso e, às vezes, até fora dele, pode determinar dificuldades de aprendizagem. Não é necessário existir grande lesão cerebral para justificar dificuldades no aprender a ler e escrever. Frequentemente deparamos com crianças incapacitadas no alfabetizar-se, sem encontrarmos qualquer alteração no exame neurológico, eletroencefalograma, mapeamento cerebral, tomografia computadorizada, ou mesmo na ressonância magnética encefálica. (ASSENCIO-FERREIRA, 2005, p. 44-45).

De acordo com Santos (2009), os pesquisadores em educação demonstram uma postura otimista no sentido de que as descobertas em neurociências ajudarão na teoria e práticas educacionais. Diversos artigos em jornais, revistas de divulgação e mesmo periódicos científicos, vem mostrando os benefícios dessa contribuição. A

neurociência oferta um grande potencial para direcionar a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. O conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar, até a senilidade ou à morte também transforma nossa visão de aprendizagem e educação. Este conhecimento nos faz rever os fracassos e as dificuldades de aprendizagem, pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano, do nascimento até a morte.

Corroborando com esse pensamento, temos em Assencio-Ferreira (2005, p. 47), a Neurociência é e será um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e poderá nos próximos anos dar respostas confiáveis a importantes questões sobre a aprendizagem humana. O conhecimento das descobertas da Neurociência faz com que seja possível o seu uso na nossa prática educativa.

A Neurociência é e sempre será uma grande aliada por identificar cada ser humano como único e para descobrirmos a regularidade, o desenvolvimento, o tempo de cada um. A Neurociência traz para a sala de aula o conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem

e as interpretações das imagens que fazemos mentalmente. O "como" o conhecimento é agregado em representações dispositivas, às imagens que formam o pensamento, o próprio desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais da infância também são contribuições da Neurociência. Tudo isto são ferramentas interessantes e imprescindíveis para nossa compreensão e ação pedagógica (ASSENCIO-FERREIRA,2005).

Portanto, a escola tem um importante desafio, que é o de aproveitar o potencial de inteligência de seus alunos para a conquista do sucesso no processo de aprendizagem. Os educadores são os principais agentes, por meio do desenvolvimento de projetos de interesse para a realidade do ensino e aprendizagem. Ao compreender que aprendizagem envolve cérebro, corpo e sentimentos, estes profissionais adotam uma ação mais competente, considerando a influência das emoções para o desenvolvimento na construção do conhecimento (SANTOS, 2009).

Dentre os aspectos que concernem ao trabalho do professor, o processo de aprendizagem é um dos mais importantes. Ao organizar a sequência de suas aulas, procurando encadeamentos lógicos, ao selecionar material

estimulante e adequado ao assunto a ser ensinado, ao escolher estratégias de ensino que despertem a motivação ou reorganizar as formas de exploração para assegurar a construção do conhecimento, ele está procurando facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos (SANTOS,2009).

Ainda segundo a autora, a presença de crianças com características fora do padrão da classe em sala de aula é uma constante preocupação para os educadores. Na maioria das vezes, trabalhar com essa criança é um desafio para o professor. Quando o aluno apresenta um rendimento abaixo da média da classe, o professor logo percebe. As ações para esta finalidade são, hoje, bem divulgadas no ambiente escolar e há certo consenso de que esta criança precisa de um atendimento extra ou de estratégias de ensino específicas no sentido de favorecer o seu desenvolvimento.

Discutir sobre prática docente em sala de aula é falar do saber-fazer do professor cheio de tarefas cotidianas e de significados. Falar da prática docente exige, então, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (ARROYO, 2000). Levando em conta estes aspectos é que se propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Para tanto é importante analisar o pensar e o fazer

pedagógico do professor na sala de aula, tendo consciência do que tem sido possível desenvolver e dos resultados obtidos.

Segundo Santos (2009),

Tem sido muito difícil a construção de práticas educativas não segregacionistas, que abram espaço para todas as crianças, principalmente aquelas que apresentam diferenças individuais acentuadas, ou com necessidades educacionais especiais. Cabe à escola criar um ambiente de aprendizagem voltado aos interesses, anseios e necessidades dos alunos. Para isso, o professor precisa rever sua prática pedagógica, assumindo uma postura flexível e criativa, elaborando formas alternativas de ensinar que correspondam às especificidades de cada um. Assim, o professor leva o aluno a participar ativamente do processo de construção do conhecimento de forma interdisciplinar, reconhecendo que é um processo historicamente construído pela sociedade e pelo aluno. Para isso, é necessário que aconteça um



trabalho coletivo e diversificado, desenvolvendo procedimentos educacionais adequados, com graduais e progressivas adaptações curriculares (SANTOS, 2009, p. 20).

O trabalho docente pode, em muitos casos, abordar atividades diferenciadas que, muitas vezes, ultrapassam os limites de uma sala de aula. É papel do educador definir metas e estratégias que poderão ser conjuntamente elaboradas com os educandos visando à qualificação do ensino e do aprendizado. Entende-se por prática educativa a forma de condução do ensino de um certo tema. Os objetos utilizados para esse objetivo, quais as pessoas envolvidas e como ocorrerá sua participação (até mesmo em que escala ela se dará) e quais as metas a serem alcançados são os elementos constitutivos da prática educativa (SANTOS, 2009).

No fazer educativo, o professor tem um papel de suma importância. O trabalho do professor em sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e de qual é a melhor forma de ensiná-los. Ele deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que o ensino acontece, o aluno seja estimulado a se expressar, pesquisar, criar hipóteses, reinventar o conhecimento livremente.

Desta forma, ele pode trazer para a sala de aula os conteúdos oriundos de sua própria experiência, de acordo com seus desejos, necessidades e capacidades, ocorrendo a partir desses conteúdos o exercício da atividade cognitiva (SANTOS,2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **O que todo professor precisa saber sobre neurologia**. São José dos campos: Pulso; 2005.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras, Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1997.

BRUMBACK, R.A, JACKOWAY, M.K. & WEINBERG, W.A. **Relation of Intelligence to childhood depression in children referred to Educational Diagnostic Center**. Perceptual and Motor Skills. 50, 11—17. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid, 1980. Acesso em 02/08/13.

CIASCA, S. M. - **Distúrbio de Aprendizagem - Uma questão de Nomenclatura**. IN Revista SINPRO. Rio de Janeiro. 2005.

_____. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar.**

Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CIASCA, S. M. & Rossini, S. D. R. **Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não?** Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre Desenvolvimento*, 8(48), 11-16, 2000.

CORTEZ, Renata Veloso de Moraes; FARIA, Moacir Alves de. **Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar.** *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2 – nº 1 – 2011.*

DUARTE, N. **O compromisso político do educador no ensino da matemática.** Em B. Oliveira & N. Duarte (Orgs.), *Socialização do saber escolar* (pp. 77-89). São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística.** Direção e coordenação geral de Izidoro Blinsein. S,P. Cultrix .1993.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem.** 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico**. http://www.inep.gov.br/imprensa/rotina/saeb/news02_02.htm, 2000. Acesso em 15/08/13.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1975.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A.R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: ao Livro técnico e científico, 1981.

_____. **O desenvolvimento da escrita na criança**. Em L. Vygotsky,

A. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **The problem of the cultural behavior of the child**. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 45-56). Cambridge: Blackwell, 1994.

MACHADO, A. M. **Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**. Em J. G. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-90). São Paulo: Summus, 1997.

MEIRA, M. E. M. **Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica**. Em

M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORALES, P. **A Relação Professor-Aluno**. São Paulo: Loyola, 2000. NOVAES, M.H. **Psicologia Escolar** – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAIVA, C. L. N. **Indivíduo e sociedade: uma contribuição ao estudo dos comportamentos**. Dissertação de Mestrado Não- Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23 edição, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1973.

_____. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Trabalho de conclusão de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE, Londrina – PR, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, A. R. **Dificuldades de Aprendizagem. Questão psicopedagógica?** Disponível em [http: NOVAES, M.H. Psicologia Escolar – 9 ed. Petrópolis: Vozes,2006//www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=634](http://NOVAES, M.H. Psicologia Escolar – 9 ed. Petrópolis: Vozes,2006//www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=634). Acesso em 10/08/2013.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar na formação de psicólogos**. Em E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo,2000.

SOUZA, M. P. R. **Repensando a formação de psicólogos a partir da queixa escolar**. www.educacaoonline.pro.br, 2002. Acesso em 01/08/2013.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 3, Dec. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Em A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 01- 18). São Paulo: Moraes,1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicología pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Transformação Socialista do Homem.** URSS: Varnitso (Nilson Dória, Trad.). <http://www.marxists.org>, 2004. Acesso em 10/08/2013.

WEITEN, Wayne. **Introdução à psicologia: temas e variações.** Tradução de Zaira G. Botelho, Maria Lúcia Brasil, Clara A. Colotto e José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

www.igranabc.com/contato
secretaria@igranabc.com
Comercial: (11) 96811-6591/3593-4505

