

REVISTA CEHL EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Volume 2, número 2. Janeiro de 2025.

Expediente

Publicação semestral

Volume 2, número 2. Janeiro-julho de 2025.

Colégio Estadual Horácia Lobo - Rua Afonso Jacob, S/N Caldazinha-GO,
CEP: 75245-000.

Editor responsável: Prof. Dr. Ademar Santos de Araujo

Equipe gestora:

Diretora: Glaucilene da Silva Araújo Soares

Secretária Geral: Denise Faleiro Marques Alcantara

Coordenação pedagógica:

Nara Rúbia da Silva Lima Durante

Elisanjela Piedade Marques Faleiro

Coordenação de turno:

Andreia Andrade Teixeira

Fernanda do Socorro Gouveia Lima

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ademar Santos de Araujo – CEHL

Prof. Ms. Valdir Pereira de Souza - CEHL.

Prof.^a. Esp. Madalena Pereira da Silva -CEHL.

Daiane Rachel Santos de Araújo Alves – Int. e trad. de LIBRAS

Pe. Dr. Luiz Alberto Vieira Rodrigues – PUC-GOIÁS/Diocese de Goiânia

SUMÁRIO

EDITORIAL, p. 4
Adelmar Santos de Araújo

ROBÓTICA EM AMBIENTE EDUCACIONAL, p. 5
Murilo Alves de Macêdo

URBANIZAÇÃO E RURALIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS DIANTE DA
RELAÇÃO CAMPO- CIDADE, p. 16
Valdir Pereira de Souza

ANTROPOLOGIA HISTÓRICA E COTIDIANO NA HISTÓRIA, p. 25
Adelmar Santos de Araújo

PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA, p. 32
Eliane Andrade de Sousa
Madalena Pereira da Silva
Regiane Rodrigues Oliveira
Simone Andrade de Sousa
Renata de Oliveira da Silva Alves

EDITORIAL

Conforme assinalado no primeiro número desta revista, o nosso objetivo é “criar um instrumento de discussão e divulgação das atividades e produções realizadas na escola, bem como incentivar os domínios da leitura e da escrita através do trabalho interdisciplinar”. Nessa perspectiva, este segundo número da RCEHL traz textos oriundos de pesquisas e eventos acadêmicos cujos objetos de reflexão estão diretamente relacionados com a prática escolar.

São textos que refletem o histórico da robótica e sua evolução, de acordo com proposição de Murilo Alves de Macêdo. O autor destaca como a robótica foi introduzida na educação e se tornou instrumento de ensino, sua relação com as tendências teóricas das diferentes metodologias de ensino, possibilitando aos professores novas ferramentas de ensino-aprendizagem; a tecnologia chega ao campo incrementando a modernização e maquinificação num processo de urbanização intensificado que alterou e inverteu a localidade de moradia da população: o meio urbano teve um rápido crescimento e dominou o espaço, conforme o texto de Valdir Pereira de Souza. Para o autor, isso implicou em busca de melhorias da qualidade de vida. A comunicação de Ademar Santos de Araujo traz uma proposta de estudo na qual se observa que, entre os anos 1960 e 1980, a história cultural se projetou de maneira significativa mundo a fora, inclusive no Brasil. Verificou-se como a Escola dos *Annales* resultou numa nova história cultural e na antropologia histórica esclarecendo de que maneira os historiadores e antropólogos passaram a fazer usos das formas de vida cotidiana em suas pesquisas a partir de então. Por fim, Eliane Andrade de Sousa *et al* abordaram acerca do Transtorno do Espectro Autista e as intervenções psicopedagógicas cabíveis, visando atenuar os impactos desse comprometimento na vida acadêmica e nas relações socioafetivas do aprendente.

Editor
Ademar Santos de Araújo

ROBÓTICA EM AMBIENTE EDUCACIONAL

Murilo Alves Macêdo

Mestre em matemática, pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professor CEHL

Resumo:

O texto traz um panorama histórico da robótica e sua evolução. E como a robótica foi introduzida na educação como instrumento de ensino trazendo os aspectos metodológicos para analisar sua relação com as tendências teóricas dos diferentes métodos de ensino e fornecer aos professores as ferramentas necessárias para colocá-los em prática.

Palavras-Chave: Ensino aprendizagem. Robótica educacional. Tecnologia. Mediação.

ROBOTICS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract:

The text provides a historical overview of robotics and its evolution. And how robotics was introduced into education as a teaching tool, bringing methodological aspects to analyze its relationship with the theoretical trends of different teaching methods and providing teachers with the necessary tools to put them into practice.

Keywords: Teaching learning. Educational robotics. Technology. Mediation.

Robótica e sua História

Desde o início, os humanos têm usado várias ferramentas para melhorar suas vidas diárias. Isso motivou as pessoas a criarem máquinas que podem substituí-lo em certas atividades. Com o tempo, muitas invenções produziram ferramentas que gradualmente as substituíram. O homem sempre foi fascinado pela imagem de um mecanismo semelhante a si. A vontade de fabricar máquinas autônomas capazes de realizar tarefas sempre fez parte do imaginário das pessoas (ARAÚJO; RICARDO; MAFRA, 2015).

Em 1300 a.C. Amenhotep construiu uma estátua do rei da Etiópia, que emite um som quando o sol nasce ao amanhecer. Na Grécia antiga, o filósofo e matemático contemporâneo de Platão, Arquitas de Tarento é considerado o pai da engenharia mecânica e o pioneiro da robótica ocidental. Ele inventou equipamentos como tornos e roldanas. Em 62 d.C, Heron de Alexandria introduziu vários mecanismos que podem se mover em um sistema hidráulico em seu livro "Automata", com o propósito de exemplificar essa ciência (ARAÚJO; RICARDO; MAFRA, 2015).

Entre os séculos XV e XVIII, as máquinas calculadoras de John Napier, Wilhem Schickard e Charles Babbage eram fascinantes. Na época, Leonardo da Vinci propôs um projeto que nunca saiu do papel: o homem Vitruviano, que é o esboço de um cavaleiro cujos braços e pernas podem ser controlados mecanicamente. Em 1698, mais de mil anos após o lançamento da máquina de Heron, surgiu a primeira máquina a vapor com valor industrial, fabricada pelo engenheiro militar britânico Thomas Savery. A máquina foi originalmente projetada para bombear água de minas de carvão, mas devido ao uso de vapor de alta pressão, ela pode explodir (ARAÚJO; RICARDO; MAFRA, 2015).

Por volta de 1712, o britânico Thomas Newcomen aperfeiçoou o maquinário de Savery e Papin e projetou uma nova máquina termodinâmica que poderia ser usada em minas profundas com menor risco de explosão e, além de aumentar o nível da água, também poderia aumentar a carga. Sua máquina fez sucesso na Europa no século

XVIII. Em 1801, Joseph Marie Jacquard projetou e construiu um sistema de tear automático que pode ser operado com cartões perfurados para executar tarefas repetidamente da mesma maneira (MARTINS, 2007).

O termo "robô" e o conceito da compreensão de hoje só apareceram em uma peça de teatro em 1921 do escritor Karel Capek. A palavra original em tcheco é *robot* e que depois de traduzida para o inglês, torna-se *robô*, que significa trabalhadores que realizam trabalhos compulsórios. Em 1941, acredita-se que o romancista de ficção científica Isaac Asimov (Isaac Asimov) foi a primeira pessoa a usar o termo robótica para descrever sua ciência de lidar com robôs. Desde então, e mais tarde, a comunidade científica adotou o termo robótica (MARTINS, 2007).

No final dos anos 40, o neurofisiologista americano William Gray Walter conduziu pesquisas inovadoras sobre robôs móveis autônomos para modelar funções cerebrais. Por meio de seus experimentos, ele construiu dois robôs em forma de tartaruga chamados Elsie e Elmer. Esses robôs influenciaram o nascimento da ciência das redes e inspiraram o trabalho de Seymour Papert, pesquisador do Massachusetts Institute of Technology (MIT). A pesquisa de Gray Walter foi divulgada em "The Living Brain", publicado em 1953.

Entre 1943 e 1946 H. Goldstine, P. Eckert e J. Mauchly do Ballistic Research Laboratory (BRL) construíram o primeiro computador digital da história, denominado Electronic Numerical Integration and Calculator (ENIAC). Esse foi um passo importante para a consolidação da computação e a sua introdução nas empresas. Em 1950 Alan Turing publica o artigo *Computing Machinery and Intelligence* onde apresenta o Teste de Turing. Tal teste verifica a capacidade de uma máquina exibir comportamento inteligente equivalente a um ser humano, ou indistinguível deste.

As bases dos robôs modernos surgiram em 1954 quando o britânico Cyril Walter Kenward patenteou o primeiro desses mecanismos, e com as invenções do americano George C. Devol em 1946 e 1961. Os dispositivos criados por Devol levaram ao desenvolvimento dos robôs, tal qual os entendemos atualmente. Em 1962 Joseph Engelberger juntou-se a Devol para desenvolver o primeiro protótipo de robô industrial, o qual foi denominado Unimate e que foi utilizado na Ford Motor Company. A Stanford Research Institute é um instituto de pesquisa independente que em 1968 desenvolveu um robô móvel, e três anos depois projetou um braço robótico com atuação elétrica. O primeiro robô industrial, conhecido como T3, controlado por computador, foi desenvolvido em 1973 pela firma Cincinnati Milacron Corp. Neste mesmo ano, foi criada a primeira linguagem de programação de robôs.

A firma Olivetti Sigma, de 1975, foi a primeira a utilizar robôs em operações de montagens. No ano seguinte o Remote Center of Compliance (RCC) foi elaborado para ser utilizado na linha de montagens nos laboratórios Charles Stark Drapper.

No fim dos anos 70, o robô PUMA (Programable Universal Machine for Assembly) foi comercializado pela empresa Unimation. Em alguns anos depois, a IBM (Institute Business Machines Corporation) comercializa em escala o robô RS-1 que funciona em uma variedade de montagens de precisão, inserção de peças e outras operações de manufatura complexas.

A empresa Inteldex Corporation, 1984, apresenta um robô para operações de montagem que utiliza os processadores da INTEL (Intel Corporation) 8086 e 8087. E no fim dos anos 90 a HONDA (Honda Motor Company) anuncia o primeiro robô humanoide que sobe escadas.

A robótica está cada dia mais presente em nossa realidade. Os avanços tecnológicos não têm o objetivo de substituir e subjugar o homem. Pelo contrário, são passos importantes no auxílio e desenvolvimento da nossa vida de maneira geral.

Robótica de Papert

Seymour Papert, nasceu em 1º de março de 1928, na cidade de Pretória, África do Sul, onde viveu grande parte de sua vida e infância e juventude. Iniciou seus estudos na University of the Witwatersrand, em Juanesburgo, África do Sul, alcançando o título de bacharel em filosofia em 1949. Chegou ao Ph.D. de matemática na mesma universidade. Papert desenvolveu a primeira versão do LOGO em 1967, uma linguagem de programação voltada para crianças, que foi adotada em todo o mundo como recurso tecnológico na educação. Assim ele deu os primeiros passos na direção do que hoje chamamos Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica. Por isso, Papert é considerado um dos autores fundamentais sobre tecnologias de informação e comunicação na educação, principalmente no que diz respeito ao uso de computadores na aprendizagem (CAMPOS, 2019).

Inspirado no trabalho de William Grey Walter, Papert construiu um robô também em forma de tartaruga (PAPERT et al., 1971). A tartaruga de Papert, denominada tartaruga de solo, tinha a habilidade de obedecer a comandos simples enviados por um computador. O robô era ligado ao computador por meio de fios conectados a uma caixa de controle e a uma linha telefônica. Dessa maneira, nenhuma programação especial era necessária para fazer o computador falar com a tartaruga. Papert et al. (1971, p.47) sugerem que se: "alguém preferir fazer uma tartaruga mais sofisticada pode usar uma ligação via rádio. Mas nós gostaríamos que as tartarugas sejam baratas o suficiente a fim de que qualquer criança possa brincar com uma". De acordo com Fainguelernt (1996, p.25):

"Papert influenciado pelas teorias de Piaget, com quem trabalhou durante alguns anos, observa que a criança deve ser vista como construtora do seu próprio conhecimento. Ele argumenta que as crianças parecem ser aprendizes inatos, pois antes de irem à escola, elas aprendem a se comunicar com o mundo que as rodeia, aprendem a Geometria intuitiva para se deslocarem no espaço, aprendem a lógica e a retórica para viver com os pais sem ter um ensino formalizado, isto é, o que Papert denominou processo de aprendizado sem ensino".

O trabalho de Papert é baseado na psicologia genética, incluindo o foco na afetividade e sua aplicação ao ambiente de aprendizagem do LOGO, expandindo assim o foco cognitivo da pesquisa de Piaget.

De acordo com Papert (1985) é importante transformar os computadores em instrumentos flexíveis o bastante para que muitas crianças pudessem criar para si próprias algo que despertasse o desejo de explorar, descobrir, construir e aprender. E assim para o autor a educação é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do indivíduo.

Robótica Educacional

A robótica é um ramo da tecnologia que engloba mecânica, eletrônica e computação. Ela lida com sistemas compostos por máquinas e partes mecânicas

automáticas, controladas manual ou automaticamente por circuitos integrados (microprocessadores), ou mesmo por computadores que tornam sistemas mecânicos motorizados (D'ABREU, 2007).

A robótica é um dos recursos tecnológicos que começam a se embrenhar nos ambientes escolares brasileiros, por esse motivo denominado Robótica Educacional. Assim segundo Castilho (2002, p.4):

"A robótica educacional é voltada a desenvolver projetos educacionais envolvendo a atividade da construção e manipulação de robôs, mas no sentido de proporcionar ao aluno mais um ambiente de aprendizagem, onde possa desenvolver seu raciocínio, sua criatividade, seu conhecimento em diferentes áreas, a conviver em grupos cujo interesse pela tecnologia e a inteligência artificial é comum a todos".

A robótica educacional é uma metodologia de ensino que tem como objetivo estimular o aluno a investigar e materializar os conceitos aprendidos no conteúdo curricular. O objetivo não é que o aluno saiba apenas repetir, mas que o aluno aprenda por si próprio. Possibilita que o aluno seja capaz de interagir com a realidade desenvolvendo a capacidade para formular e equacionar problemas.

De acordo com Camacho e Fino (2010, p.28):

"Os educadores de hoje enfrentam um grande desafio, já que lidam com implementação massiva de novas tecnologias na escola. Observamos que no meio escolar e acadêmico é cada vez mais frequente utilizarmos as novas tecnologias e há inúmeros benefícios em relação a essas novas ferramentas de trabalho."

Dentre os principais benefícios da robótica educacional podemos destacar o incentivo de trabalho em grupo, raciocínio lógico, estimular a criatividade e desenvolvimento de habilidades para solucionar situações adversas.

Robótica Educacional inicia e incentiva o aluno a aprender tecnologia com base nos três pilares da robótica: Mecânica, elétrica e programação. O aluno percebe que pode usar conhecimentos adquiridos da robótica em outras disciplinas (matemática, história, física, geografia etc.) sentindo-se motivado a empenhar-se mais nos estudos, desta forma, aumenta o rendimento, com facilidade de fixação dos conceitos aprendidos em sala de aula de forma divertida e descontraída. Proporciona uma maior independência, responsabilidade, autonomia e senso crítico, tornando o aluno mais preparado para os novos desafios do mundo atual.

Apesar da robótica ter demonstrado potencial positivo no contexto educacional, ela não é um remédio para os problemas da educação. Na literatura especializada, existem estudos destacando que, em alguns casos, o uso da robótica não teve impacto na aprendizagem dos alunos (BENITTI, 2012). A capacidade da robótica de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades precisa ser validada por meio de evidências em pesquisas.

Deste modo, é importante trazer também a necessidade de que haja um trabalho pedagógico intencional do professor, pois a robótica possa não ser atrativa para certos alunos e que isso não tem nada de errado. Existem ótimos alunos que não gostam de trabalhar com tecnologia.

As pesquisas precisam destacar em qual projeto de robótica ou curso os objetivos de aprendizagem foram alcançados, verificar se mais alunos demonstram interesse em ciência e tecnologia ou se desenvolvem de maneira significativa por meio

da robótica as habilidades cognitivas ou sociais. Soma-se a isso a necessidade de investigarmos a influência que a robótica no contexto educacional tem sobre as futuras carreiras profissionais de alunos da educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, o que requer projetos de avaliação longitudinal.

Um importante aspecto a considerar sobre a robótica é a articulação entre as áreas de computação e educação. Há evidências de que o uso de robôs físicos é mais eficiente e estimulante, do ponto de vista de despertar interesse e motivar estudantes (BENITTI, 2012).

Ainda segundo a autora:

"A robótica tem aspectos multidisciplinares, tendo em vista que o ato de montar e programar um robô exige conhecimento em várias áreas. Diversos conceitos são abordados e almejados, como o desenvolvimento do raciocínio lógico, capacidade de solucionar problemas, trabalho em equipe, senso crítico, criatividade etc., pois junta a teoria à prática" (PE- REIRA, 2010, p.6).

Outro aspecto também importante, é considerar na formação do educador um currículo que permita articular a teoria e a prática da robótica educacional, proporcionando reflexão quanto ao currículo e aos saberes didáticos e técnicos que envolvem a utilização desse recurso em sala de aula.

Assim a formação inicial e continuada do professor faz parte deste trabalho com a robótica educacional, para que alcance um resultado efetivo pedagogicamente. É preciso investir na formação do docente para proporcionar efeitos positivos no exercício profissional, como podemos ver na fala do autor.

"As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por esta razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional" (LIBÂNEO, 2011, p.45).

A robótica tem potencial de oferecer muito à educação, entretanto, os benefícios à aprendizagem não são garantidos pela simples introdução da robótica em sala de aula, já que existem vários fatores que determinam esses resultados.

A robótica é mais que um recurso, pois a questão essencial não é o recurso tecnológico em si, mas sim, o currículo. Uma proposta adequada, o currículo e um ambiente de aprendizagem são alguns dos importantes elementos que podem direcionar o campo da robótica educacional.

Aliado a tudo isso está a questão da robótica necessitar do trabalho dos professores em equipe, o que pode estar previsto no currículo escolar, o que desencadeia uma série de ações conjuntas, entre elas, ambiente, formação pedagógica para uso da robótica e ainda, o comprometimento com uma formação humanizada dos alunos, para que a robótica sirva como uma metodologia e não como um instrumento que promova meritocracia no ambiente escolar.

A robótica no contexto educacional deve ser um recurso para fomentar habilidades essenciais para a vida (como o desenvolvimento cognitivo e pessoal,

assim como o trabalho em equipe), com as quais as pessoas possam desenvolver seu potencial para usar a imaginação, para expressarem-se e tomar decisões valiosas em suas vidas. Os benefícios da robótica são relevantes para as crianças e os jovens. A robótica deve ser usada por todos na escola, não apenas pelos que demonstram maior interesse em ciência e tecnologia.

Uma perspectiva mais abrangente se faz necessária para fomentar habilidades criativas para todos os educandos, independentemente da orientação escolar ou gênero. Abrindo espaços aos alunos com interesses e estilos de aprendizagem diversos.

Conjuntos de Robótica Educacional

De acordo com Campos (2019) existe uma variedade de conjuntos de robótica no mercado para a educação básica. Entre os materiais disponíveis podemos citar:

- i. Robot Roamer: é parecido com a tartaruga de chão, possui em sua carapaça um teclado de funções com os mesmos comandos da tartaruga da LOGO, que pode ser usado para programar o dispositivo para fazer suas tarefas. É desenvolvido pela empresa Cnotinfor, de Portugal, e está na segunda versão.
- ii. Fischertechnik: um conjunto de fabricação alemã com peças muito parecidas com os blocos da LEGO. O interessante é que esse material tem características mais profissionais, o que fica perceptível quando os dispositivos são construídos. Possui interface, motores e sensores e o programa utilizado para controlar os dispositivos é o LLWIN 3.0.
- iii. LEGO Robolab (Mindstorms): o conjunto de robótica na educação mais encontrado nas escolas. Possui diversas peças LEGO com motores, sensores, lâmpadas e um bloco programável RCX/NXT/EV3, que também pode ser usado para a construção de objetos. Sua programação é feita por meio do software Robolab, que utiliza a linguagem de ícones para facilitar o aprendizado.
- iv. LEGO Spike: é a versão mais atualizada da linha de produção LEGO education, lançada em 2020.
- v. Modelix: conta com peças de metal, motores elétricos e partes diversas, que permitem a iniciação nos trabalhos de robótica.
- vi. Knex: um material produzido nos Estados Unidos que permite a criação de objetos em 3D. Basicamente, é formado por eixos, conectores e motores, é utilizado no ensino de conceitos de ciências, engenharia e máquinas simples, e possui também produtos para programação.
- vii. Vex: é um conjunto de peças similares da LEGO, com sensores, tijolo programável e linguagem de programação.
- viii. Tetrax: é um material desenvolvido pelo grupo de robótica da Carnegie Mellon University, nos Estados Unidos, que pode ser utilizado com o conjunto LEGO Mindstorms.
- ix. PETE: é um conjunto de fabricação nacional que permite a criação de dispositivos com peças diversas.
- x. Atto educacional: um conjunto desenvolvido com peças plásticas, além de um acervo de atuadores, sensores e uma interface programável.
- xi. RoPE: um brinquedo no qual as crianças podem programar uma sequência de ações que será reproduzida pelo robô. Com apenas cinco botões, o RoPE possibilita o engajamento de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (de 3 a 8 anos). Desenvolvido no

Laboratório de Inovação Tecnológica na Educação (Lite) da Univali, em Santa Catarina.

Além desses materiais, existem algumas escolas que estabeleceram parcerias com em- presas ligadas ao campo da tecnologia educacional e usam materiais alternativos, como sucata e placas de desenvolvimento de protótipos de uso geral (como a placa de desenvolvi- mento de protótipos eletrônicos de código aberto Arduino) , utilizando tecnologia robótica e diversas linguagens de programação para controlar os equipamentos para desenvolver seu trabalho.

Para Camacho e Fino (2010, p.60), existe um rápido crescimento do:

"Movimento Maker (que prega a aprendizagem por meio de atividades mão na massa e que está relacionado com a utilização de diversos tipos de materiais) e da fabricação digital (produção de objetos físicos com base em modelos digitais, associada à utilização de impressora 3D, cortadoras a laser, etc.) como elementos no desenvolvimentos de novos recursos e integração com os conjuntos já existentes no mercado educacional".

Assim em todo mundo o trabalho com robótica está sendo utilizado, estando cada vez mais presente nas instituições de ensino na educação básica no processo de ensino- aprendizagem.

A Robótica Educacional e seu Papel no Ambiente Escolar

A robótica educacional vai servir como uma forma de organizar o processo de ensino e de aprendizagem nas atividades escolares, buscando incluir a todos para um processo de mediação pedagógica, isso implica que todos os alunos devem participar do processo e não apenas alguns escolhidos ou apontados como aqueles merecedores. Assim, ao se falar sobre a robótica na perspectiva humanizada é importante para o docente entender o seu papel dentro deste processo de mediação. De acordo com Freire, as exigências necessárias para a prática do professor dentro desta perspectiva são:

"Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, as- sumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identi- dade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional" (FREIRE, 1996, p.14).

E ainda é significativo entender que precisamos ver a robótica educacional de formacrítica, entendendo que não resolve todos os problemas da educação. Dessa forma Freire, defendeu que nossa atitude em relação a tecnológica deve ser de curiosidade crítica, inda- gação, crítica e vigilância, e devemos sempre refletir isso:

"O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, peda- gogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la". (FREIRE, 1992, p.133).

Dentro desta perspectiva, ao desenvolver uma atividade com esta tecnologia na escola pode gerar alguns mitos que rondam a ideia de que a robótica é para os melhores alunos ou para os professores que possuem habilidades com exatas ou que são capazes de programar etc. O trabalho com robótica educacional pressupõe uma perspectiva de colaboração entre pares, envolvendo deste modos, todos: professores, alunos - o que leva a uma atividade interdisciplinar, ou seja, todos podem se envolver no trabalho com as habilidades que possuem e fazer deste um trabalho significativo.

A robótica possui possibilidades ampliadas, uma delas é o trabalho com projetos. São inúmeros os benéficos que a robótica educacional traz dentro da perspectiva da pedagogia de projetos. Dentre eles podemos destacar que o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. A esse respeito Valente (1999, p.4) acrescenta:

"(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender".

Ao se trabalhar com robótica, além de potencializar a interdisciplinaridade, o professor deve ter clareza sobre suas intenções de ensino, ou seja, saber intervir no processo de aprendizagem dos alunos, para que os alunos entendam, sistematizem e formalizem os conceitos utilizados na execução do projeto, sejam eles intuitivos ou não.

Interdisciplinaridade

Vivemos num período de rápido desenvolvimento científico e tecnológico com implicações sobre a formação de profissionais da educação. Desse modo o espaço educacional é desafiado a criar possibilidades para favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Matos (2019, p.2)

"Atualmente, muitas escolas têm aderido à robótica educacional como atividade extracurricular e/ou como projeto extensivo para a própria comunidade, visto que estimula a criatividade e o raciocínio lógico matemático, quiçá inspirando os sujeitos envolvidos para competições e/ou carreiras futuras".

A robótica apropria-se da interdisciplinaridade para realizar um trabalho pedagógico fundamentado e contextualizado a partir da relação entre as disciplinas estudadas em sala de aula. Assim, a robótica é adequada para a interdisciplinaridade, baseada na relação entre os sujeitos com base na pesquisa em sala de aula e o trabalho docente de acordo com o contexto.

O Parecer 15/98 do conselho Nacional de Educação (CNE) afirma:

"O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos". (BRASIL, 1998, p.38)

Por outro lado, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) deixa claro que a interdisciplinaridade:

"[...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade, mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos e negociação de significados e registro sistemático de resultados." (BRASIL, 1999, p.76)

Ambos os conceitos mostram uma mudança no significado do termo "interdisciplinar", o que vai de encontro aos componentes curriculares, que pressupõem uma relação permanente de cooperação e/ou antagonismo de saberes. Assim podemos definir interdisciplinaridade como uma proposta de integração das diferentes áreas do conhecimento, um fazer pedagógico de cooperação, aberto ao diálogo e ao planejamento. As diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão levará à unificação. Dessa forma Matos (2019) declara que para ampliar a possibilidade de aplicação dessa teoria em todas as disciplinas, é fundamental tornar universal a singularidade de cada disciplina e transformá-la em uma estratégia educacional que atenda aos objetivos de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Matos (2019, p.10) "a versatilidade da aplicação da robótica em diversas atividades do cotidiano e no contexto educacional revela a sua característica multidisciplinar para dialogar com as diversas áreas do conhecimento". Embora seja interdisciplinar nesta perspectiva, quando falamos de um ambiente interdisciplinar na escola, precisamos envolver as disciplinas escolares também.

Assim o projeto de robótica com sucata é um exemplo de interdisciplinaridade possibilitando a construção de utensílios reciclados do lixo retirados das ruas, como forma de mediar a construção de conhecimento sobre conteúdos curriculares, eletrônica e robótica. Este projeto tem uma série de coisas envolvidas que não se resume à programação ou aos conteúdos técnicos da robótica. E isso irá permitir que os docentes que não entendem diretamente de programação ou montagem do robô, possam se envolver em projetos de robótica desenvolvendo a interdisciplinaridade.

Ensino por Projetos

Ao se trabalhar com robótica educacional na perspectiva de ensino de projeto, já está contida uma intencionalidade, mas interessa-nos tecer considerações acerca de sua veiculação no campo educacional e as implicações com o currículo escola e a construção do conhecimento, sem desmerecer as influências sofridas no contexto histórico social de todos neste processo.

De acordo com Ludke (2003), alguns traços caracterizam o trabalho com projetos, argumentos que merecem a nossa atenção neste estudo:

- i. Ruptura com o esquema tradicional de ensino por disciplinas
- ii. Possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo nos vários campos do conhecimento
- iii. Construção de conhecimento pela investigação própria dos alunos
- iv. Articulação entre trabalho individual e coletivo e valorização de atitudes e comportamentos sociais
- v. Combinação entre o trabalho escolar e várias outras instituições e agências.

A pedagogia de projetos inserida na robótica educacional está ligada à interdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

Nesse sentido, Almeida (2002, p.58) corrobora com estas ideias destacando:

"(...) que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção".

A integração da robótica educacional, no desenvolvimento de projetos deve ser orientado por este pensamento. Conhecer as especificidades e as implicações do uso pedagógico de cada tecnologia disponível no contexto da escola, favorece ao professor criar situações para que o aluno possa integrá-las de forma significativa e adequada ao desenvolvimento do seu projeto.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. d. Como se trabalha com projetos (entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, 2002.
- ANTUNES, C. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. [S.l.]: Artmed Editora, 2002.
- ARAÚJO, C.; RICARDO, J.; MAFRA, S. Robótica e educação: ensaios teóricos e práticas experimentais. Curitiba-PR: Editora CRV, 2015.
- BENITTI, F. B. V. Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. Computers & Education, Elsevier, v. 58, n. 3, p. 978–988, 2012.
- BRASIL, M. d. E. Parecer 15/98, de 01 de junho de 1998. Conselho Nacional de Educação. Brasília,, 1998. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso: 23 março, 2021.
- . Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio. Brasília: Mec, 1999. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso: 23 março, 2021.
- . Base nacional comum curricular. Brasília: Mec, 2020. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso: 15 de abril, 2021.
- CAMACHO, R. C. S.; FINO, C. Síntese crítica ao livro de seymour papert "a máquina das crianças repensando a escola na era da informática". Universidade da Madeira, 2010.
- CAMPOS, F. R. A robótica para uso educacional. [S.l.]: Editora Senac São Paulo, 2019.
- CASTILHO, M. I. Robótica na educação: Com que objetivos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002. Disponível em: <https://www.pucrs.br/eventos/desafios/mariaines.php>.
- D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria a prática. [S.l.]: Campinas-SP, Papirus, 2012.
- DEMÉTRIO, M. Uma Gotade Sangue: històriado pensamentoracial. [S.l.]: São Paulo:Contexto, 2009.

D'ABREU, J. Ambiente de aprendizagem baseado no uso de dispositivos robóticos automatizados. *Aprendizagem na era das tecnologias digitais*. Ed. Valente, JA, Mazzone, J., Baranauskas, MCC, Cortez/FAPESP, São Paulo, 2007.

FAINGUELERNT, E. Representação do conhecimento geométrico através da informática. Tese (Doutorado) – (Tese em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, v. 3, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. [S.l.]: Editora Paz e Terra, 1992.

. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: paz e terra, v. 2006, 1996.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. [S.l.: s.n.], 2005. p. 77–77.

IBGE. 2020. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/caldazinha/panorama>>. Acessado em 20 de maio, 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. [S.l.]: 13. ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre: Mediação, p. 67–80, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária São Paulo, 1986.

MARCONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. [S.l.]: 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2020.

MARTINS, A. *O que é robótica?* [S.l.]: 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MATOS, I. d. S. d. *A robótica como um caminho para a interdisciplinaridade*. *Revista Aprendizagem em EAD*, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>>. Acesso: 21 março, 2021.

OLIVEIRA, M. K. d. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. [S.l.]: Editora Scipione, 1992.

PAPERT, S. *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Tradução José A. Valente, Beatriz Bitelman, Afira V. Ripper. ,PIAGET, J.

PAPERT, S.; SOLOMON, C.; SOLOWAY, E.; SPOHRER, J. *Twenty things to do with a computer*. Cambridge, MA., 1971. Disponível em: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/5836>. Acesso em: 03 mar.2021.

PARASURAMAN, A. :*"MarketingResearch",2-ndEdition,Addison*. [S.l.]: Wesley Publishing Company, Inc, 1991.

PEREIRA, G. *O uso da robótica educacional no ensino fundamental: relatos de um experimentooinfor*. Curso de Ciência da Computação, Campus Catalão, UFG, Catalão, 2010.

SELLTIZ, C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. [S.l.]: EPU, 1974.

TOSCHI, M. S. *Cmdi–comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, p. 113–131, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. *A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2019.

VALENTE, J. A. *Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, cap, v. 6, p. 131–156, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. de Paulo Bezerra. [S.l.]: São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em 20/10/ 2024. Aprovado em 16/12/2024.

URBANIZAÇÃO E RURALIDADE: novas perspectivas diante da relação campo- cidade.

Valdir Pereira de Souza
Mestre em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Professor no CEHL.

Resumo:

O presente artigo trata-se sobre a relação entre o campo e a cidade que se diferenciam em diversos fatores, no meio rural, os meios de produção e costumes são fortemente ligados às atividades agrícolas relacionadas ao serviço braçal e o meio urbano por uma rede mais complexa de fatores, caracterizados por uma maior diferenciação e artificialidade das relações sociais. Com essa análise, foi possível identificar que, com a industrialização e acelerado incremento da modernização e maquinificação no campo, o processo de urbanização foi se intensificando e invertendo a localidade de moradia da população, uma vez que, o meio urbano teve um rápido crescimento e passou a dominar o espaço, entretanto, há um fluxo contínuo de pessoas do campo para a cidade e das pessoas da cidade migrando para o campo, ambos em busca de melhorias da qualidade de vida.

Palavras-chave: Campo. Cidade. Modernização. Urbanização.

URBANIZATION AND RURALITY: new perspectives on the country-city relationship

Abstract:

This article deals with the relationship between the countryside and the city that differs in several factors, in the rural environment, the means of production and customs are strongly linked to agricultural activities related to manual service and the urban environment by a more complex network of factors, characterized by a greater differentiation and artificiality of social relations.. With this analysis, it was possible to identify that, with industrialization and the accelerated increase in modernization and machinification in the countryside, the urbanization process was intensifying and inverting the population's place of residence, since the urban environment had a rapid growth and came to dominate the space, however, there is a continuous flow of people from the countryside to the city and people from the city migrating to the countryside, both in search of improvements in the quality of life.

Keywords: Countryside. City. Modernization. Urbanization.

Introdução

Muitos questionamentos e discussões sobre a visão tradicional do rural e suas dicotomias com o mundo urbano já foi tema de inúmeras abordagens acadêmicas, porém, ainda não há uma definição clara dessas diferenciações que caracterizam os atores sociais que habitam essas localidades. Contudo, o debate acerca dessas definições torna-se temas relevantes para compreendermos o modo de vida dos habitantes de cidades pequenas e de médio portes que mantêm suas tradições arraigadas na cultura rural.

Desde o surgimento dos aglomerados urbanos, na antiguidade, a vida dos habitantes do campo vem se diferenciando da dos moradores das cidades por diversos

motivos, aos quais, explicaremos neste artigo. Nessa perspectiva, Sorokin, Zimmerman, Calpin (1981), preconiza algumas diferenciações entre o universo simbólico que orienta as práticas sociais nesses espaços sociais heterogêneos.

Na medida em que as cidades foram se desenvolvendo, houve um crescimento significativo entre o mundo social e cultural que distingue o campo da cidade. Porém, muitos traços diferenciais que separam o modo de vida da população rural da urbana são imperceptíveis nas fases iniciais dessa diferenciação e foram tornando-se mais evidente nos estágios secundários, que nortearam os hábitos cotidianos dessas populações.

Muitas das diferenças entre o mundo rural e o mundo urbano foram se tornando mais claras a partir do desenvolvimento dos processos de urbanização das sociedades humanas. Na medida que a população foi se urbanizando, foi adquirindo novos hábitos que singularizam suas práticas sociais cotidianas. No entanto, é preciso analisar e estabelecer variáveis diferenciais para explicar as causas do aparecimento de outras diferenças. (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN 1981).

Essa dicotomia que diferencia o mundo rural do urbano remete-se aos primeiros estágios da diferenciação campo/cidade e foram, gradativamente, desenvolvendo-se com a urbanização e crescimento das cidades ao longo do tempo. Desta forma, busca-se com este artigo, fazer uma análise sobre os fatores que influenciam as modificações no meio rural e urbano ao longo dos anos. Análise conceitual de diferenciação entre o Meio Urbano e Rural.

De acordo com Lefebvre (2001), desde os tempos feudais, os modos de produção sempre foram fatores determinantes para a relação cidade-campo, tornando-a complexa, pois, em determinado momento era conflitante, em outro, pacífico. Isso foi se acentuando com o processo de urbanização, com a substituição do meio rural pelo meio urbano causado pelo crescimento das cidades, envolvendo além dos meios de produção, a cultura, paisagem e fisionomia.

Muitas das diferenças entre o mundo rural e o mundo urbano foi se tornando mais claras a partir do desenvolvimento da urbanização das sociedades humanas. Na medida que as populações rurais foram transferindo suas residências para os centros urbanos, sua cultura sofreu profundas transformações e suas relações sociais se tornaram mais complexas. No entanto, é preciso analisar e estabelecer variáveis diferenciais para explicar as causas do aparecimento de outras diferenças.

De acordo com Romanelli, Abiko (2011) a partir da primeira metade do século XX, a industrialização foi se intensificando e, conseqüentemente, se tornando o setor mais importante para economia, na mesma época, o processo de urbanização no Brasil foi ficando cada vez mais intenso e mudando o cenário agrário-exportador para uma economia urbano-industrial, surgindo assim uma hierarquia, na qual, o meio urbano passou a dominar o meio rural. Porém, mesmo o meio rural tendo sua economia, cultura e atividades laborais fortemente influenciados pelo meio urbano, ainda mantém atividades tradicionais, características do meio rural até os dias de hoje, conservando, assim, uma segregação entre os dois meios.

Para Sorokin, Zimmerman, Calpin (1981, p. 200), enquanto "a sociedade rural é composta de uma totalidade de indivíduos ativamente envolvidos em uma atividade agrícola, como a coleta e o cultivo de plantas e animais", a população urbana ocupa uma diversidade de atividades ocupacionais e fica alijada desses elementos naturais por causa da vivência em ambientes artificializados das cidades. Porém, vale ressaltar que esse caráter artificializado, com as construções urbanas que causam segregação dos indivíduos no convívio social, desde os tempos remotos, já causavam um

distanciamento de seus habitantes dos elementos da natureza. Percebe-se, então, o que define a população rural é sua ocupação, geralmente agrícola e constante e que mantém uma estreita ligação com a natureza e seus recursos naturais disponíveis, como solo, flora, fauna, água, ar etc. "O caráter da ocupação agrícola faz com que os agricultores trabalhem ao ar livre mais do que fazem os trabalhadores na maioria das ocupações urbanas". (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN 1981, p.200).

Por outro lado, a população que habita nas cidades é marcada por uma maior complexidade em suas atividades produtivas, devido à dinâmica e mobilidade urbana e a cidade apresenta uma estrutura social com maior diferenciação e estratificação. Portanto, é composta por grupos sociais distintos e com funções especializadas. As cidades, desde sua origem, constituem-se pela multiplicidade e heterogeneidade dos diferentes grupos que formam a sociedade.

"A cidade diferenciando de uma vila devido à sua multiplicidade, (...). Isto significa que ela foi, desde os primórdios, um corpo social mais diferenciado do que uma vila rural. Esta diferenciação transparece em uma segmentação da cidade em várias partes, cada uma com suas peculiaridades próprias (...), um aumento da diferenciação ocupacional e da divisão do trabalho entre a população urbana, sem uma localização dentro do território da cidade, ou finalmente, em uma diversidade mais rica das tradições, traços, costumes, crenças, opiniões, gostos, etc." (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN, 1981, p. 205-206).

Ao comparar os aglomerados urbanos e os aglomerados rurais, percebe-se que a cidade apresenta maior diferenciação do que o campo. Enquanto que no campo, os indivíduos vivem na simplicidade, apresentam proximidade e afetividade em suas relações pessoais, na cidade elas não se conhecem, não interagem umas com as outras, cada um vive individualmente sua rotina, alheios aos anseios sociais e a mercê da sua própria sorte.

Nessa perspectiva, Neto (2017), preconiza que mesmo com as inovações da modernização, os tabus preconceituosos contra o trabalhador do campo perpassam o imaginário das pessoas que habitam o meio urbano e criam os estereótipos preconceituosos contra a imagem do camponês como roceiro, jeca, matuto. Para o morador da cidade, o camponês considerado um indivíduo atrasado, é um ser incapaz de compreender e assimilar a cultura urbana e se adaptar aos tempos pós-modernos. Enquanto as atividades agrícolas são uniformes e não possibilita que os trabalhadores rurais tenham uma melhor qualidade de vida e ascensão social, devido aos laços empregatícios estabelecidos pelos proprietários das terras que ocupam, os habitantes das cidades possuem maior mobilidade social.

"A população das comunidades rurais tende a ser mais homogênea em suas características psicossociais do que a população das comunidades urbanas. Por homogeneidade é entendido, em primeiro lugar, similaridade de características psicossociais adquiridas, tais como linguagem, crenças, opiniões, tradições, padrões de comportamento, etc." (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN, 1981, p. 204).

Os trabalhadores do campo compartilham de uma mesma cultura rural, devido às suas funções específicas e tradicionais, pois convivem com pessoas que cultivam os mesmos hábitos e costumes. Geralmente, esses trabalhadores exercem atividades, predominante, agrícolas e mais uniformes do que os trabalhadores urbanos que,

devido à variedade de atividades que exercem e à rotatividade empregatícia, estão mais suscetíveis ao desemprego.

As famílias que residem e trabalham no campo, mantêm uma estreita e duradoura relação social, pois desenvolvem atividades que quase sempre são compartilhadas com os demais membros da família. Os laços socioafetivos são mais pessoais e duradouros, enquanto os trabalhadores rurais vivem num ambiente com mais simplicidade, os habitantes das cidades estão habituados a um estilo de vida urbana mais dinâmico e diversificado, o que possibilita uma maior diferenciação interativa nas relações interpessoais.

"Isso significa que a cidade é um universo mais dinâmico do que o campo, não somente pelo fato de que o seu sistema de interação é mais complexo, dinâmico e interativo do que o sistema de interação da população rural." (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN, 1981, p.218).

A segregação entre o meio rural e urbano, definidas pelo espaço geográfico, laços socioafetivos, formas de trabalhar e lazer são nítidas em todos os estados brasileiros, principalmente, comparando estados menos e mais desenvolvidos. Entretanto, esses fatores não impedem que pessoas do campo migrem para as cidades em busca de melhor qualidade de vida e maior fonte de renda, em contrapartida, as pessoas das grandes cidades migram para o campo em busca de uma vida mais tranquila, próximo da natureza e longe do estresse causado pelo trânsito e correria cotidiana. (PINA; LIMA; SILVA; 2008).

"As correntes de população indo do campo para a cidade ou das ocupações agrícolas para as predominantemente urbanas foram sempre mais fortes e trouxeram mais população para a cidade do que as correntes migratórias das comunidades urbanas em direção às rurais." (SOROKIN; ZIMMERMAN; CALPIN, 1981, p.217).

Para Wanderley (2001), o espaço rural está inserido num contexto que mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o recortam como uma realidade própria do qual fazem parte". Entretanto, o mundo rural enquanto espaço social, apresenta especificidades físicas e culturais que o diferencia de outros espaços resultantes das relações sociais e produtivas. Contudo, as dimensões sociais existentes nos espaços rurais estabelecidas entre os moradores do campo resultam das relações sociais e nos modelos de produção capitalista determinantes nesses espaços habitados.

Processo de urbanização no Brasil

Conforme Santos (2005), a taxa de urbanização no território brasileiro até 1940 era de 26,35%, já em 1980, atingiu 68,86%. Houve uma inversão da localidade de moradia da população brasileira. Diversos fatores contribuíram para essa nova configuração do espaço habitado, dentre as quais podemos destacar: a partir da década de 70, houve um acelerado incremento da modernização e maquinificação nas atividades produtivas no campo, o que causou a dispensa da mão de obra camponesa e uma intensa migração do trabalhador rural para os centros urbanos. Outro fator preponderante foi a crescente implantação de polos industriais nas cidades atrelada ao crescimento demográfico verificado no país a partir da segunda metade do século XX, decorrente de uma elevada natalidade e de descendente índice de mortalidade. Esses fatores foram de grande relevância para consolidar o processo de urbanização no Brasil.

É notável que mesmo após tantos anos que a urbanização começou a dominar o espaço, em sua maioria, as cidades são compostas por uma quantidade inferior a 10000 habitantes, ou seja, no Brasil existem vários pequenos aglomerados de pessoas, estes com sua cultura e costumes semelhantes a população rural, principalmente, os menores povoados distantes das grandes metrópoles, que muitas vezes, têm seus hábitos em torno da agricultura, pesca e venda desses produtos para garantir sua fonte de renda, entretanto, até mesmo esses hábitos vêm sendo modificados com a modernização dos equipamentos agrícolas, diminuindo o uso exclusivo da mão de obra, entretanto, esse modo de vida é passado de geração para geração.

Neste contexto, é possível diferenciar o meio urbano em pequenos e grandes municípios, Wanderley (2004) define os pequenos municípios de duas maneiras, aqueles que possuem população inferior a 20.000 habitantes e os pequenos municípios que têm entre 20.000 e 50.000 habitantes. Ambos concentram as atividades administrativas, econômicas e políticas, entretanto, outros recursos como serviços médicos deixam a desejar, principalmente, nos pequenos municípios com população inferior a 20.000 habitantes, já as atividades socioeconômicas ficam por conta da agricultura. Dessa forma, é possível concluir, que até mesmo o meio urbano possui suas peculiaridades de acordo com o tamanho da sua população e meio em que está localizado, pois, cidades mais próximas geograficamente das metrópoles têm costumes e economia equivalentes, já as pequenas cidades, conhecidas como interior, compartilha de uma mesma cultura rural e têm comportamentos semelhantes.

Geralmente, é nos municípios pequenos, com menor densidade populacional que a população rural é mais significativa, tendo em vista que as cidades pequenas apresentam um déficit social muito grande, a falta de emprego e moradia faz com que a maioria dos seus habitantes busquem meios de sobrevivência através de atividades predominantemente agrícolas e contribui para a permanência do homem do campo nas fazendas onde vivem e trabalham. Esse cenário duplo, pode ser considerado um "continuum" rural-urbano, já que o meio rural está intimamente ligado com o meio urbano, sem que haja limites bem definidos entre eles (CORRÊA; 2011).

No entanto, a atividade agrícola exercida por milhares de trabalhadores rurais dificulta que essas pessoas residam nos aglomerados urbanos, devido à precariedade ou mesmo ausência de transportes adequados para levarem esses trabalhadores para o trabalho no campo. Isso faz com que eles passem a residir permanentemente nas proximidades das terras cultivadas. Como a maioria dos trabalhadores rurais não são donos das terras que ocupam, eles passam a ser empregados temporários ou assalariados permanentes nas propriedades rurais.

Ruralidades: novos desafios diante do velho e do novo rural

Dentre as diferenças entre o urbano e o rural, Froehlich (2002), descreve que a sociabilidade do mundo rural é qualificada pelos atributos de rusticidade e simplicidade que caracteriza a vida camponesa advinda de uma ideologia histórica associada à natureza, muitas vezes desvalorizadas pela modernização urbana.

Porém, a visão tradicional do rural que se contrapunha ao urbano sendo subjugado a este sem nenhuma relação ou questionamento de ambos, merece discussão. Há uma imbricação entre rural e urbano, entre campo e cidade. Uma pessoa mesmo morando na zona urbana ou num grande centro traz consigo muitos elementos da cultura rural, como a música caipira, as danças típicas do folclore sertanejo, ou mesmo através de "estórias", lendas, ou no jeito de falar. Nesse sentido, importa pensar

no conceito de ruralidades, segundo Carneiro (1998), Gaviria e Moreira (2005), entre outros. Talvez devamos verificar quais ruralidades se fazem presentes no meio urbano.

Nessa perspectiva, Froehlich (2002, p. 3) interpreta a ruralidade "como um conjunto de categorias referidas a um universo simbólico ou visão do mundo que orienta práticas sociais distintas em ambientes culturais heterogêneos". Afirma que:

"A ruralidade pode ser vista como um processo dinâmico de reestruturação dos elementos culturais locais com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implicaria um movimento bidirecional no qual se pode identificar, de um lado, a reapropriação de elementos das culturas locais a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pelos urbanos de bens culturais e naturais do mundo rural". (CARNEIRO,1998; FROEHLICH, 2002, p.3).

É preciso fazer uma releitura dos elementos identitários que caracterizam a cultura do mundo rural e do urbano para compreendermos o que engendra o sentimento de pertencimento entre esses dois polos. Para Wanderley (2001), as especificidades do rural e do urbano integram dois polos extremos, porém sem destruir as particularidades de ambos. A configuração do espaço urbano artificializado não representa o fim do rural, mas reiteram as singularidades que repercutem nas identidades sociais dos indivíduos tanto no campo quanto nas cidades.

Por esta razão, Medeiros (2017), ressalta que as reflexões sobre a ruralidade devem pautar-se no reconhecimento dos elementos pertencentes ao mundo rural em suas próprias relações, concomitantemente com o urbano. Todas as especificidades e representações do rural devem ser levadas em consideração quando se trata de compreender as novas ruralidades presentes nos espaços vividos, socialmente construídos. Porém, no contexto da modernidade, há um certo tensionamento nas relações entre o mundo rural e o urbano devido a uma valoração exacerbada do espaço urbano, tido como desenvolvido e moderno, enquanto, o rural é visto como tradicional e atrasado.

Portanto, a ruralidade pode ser entendida como:

"A ruralidade pode ser entendida como um modo de vida, como uma sociabilidade que é pertinente ao mundo rural, com relações internas específicas e diversas do modo de viver urbano. A ruralidade sugere uma gama considerável de imagens quando é pensada, quando é discutida. Ruralidade é uma construção social contextualizada, com uma natureza reflexiva, ou seja, ela é o resultado de ações dos sujeitos que internalizam e externalizam através dessas ações a sua condição sociocultural presente que é reflexo da condição herdada de seus antepassados. Nesta ruralidade está expressa a capacidade destes sujeitos de se adaptarem as novas condições resultantes das influências externas." MEDEIROS, (2017, p. 182).

Nessa perspectiva, a ruralidade está intimamente ligada ao rural, não devendo haver distinção entre ambos e expressa o modo de vida da população rural quando transcende os limites territoriais e, na medida que alcança o meio urbano e são internalizadas pelos indivíduos, cria novas formas de sociabilidade e convivência sociocultural. Blanco (2004), esclarece que as novas ruralidades além de aproveitar as novas funções e atividades no campo, também, expandem essas funções através do envolvimento das famílias rurais com o poder público e iniciativa privada. Portanto, o

meio rural assume uma multifuncionalidade através da modernização e do avanço tecnológico.

Medeiros (2017), compreende que a ruralidade é resultante da vivência estabelecida pelas pequenas comunidades que habitam determinados espaços geográficos e com ele mantem uma relação de fidelidade e pertencimento. É nas pequenas comunidades humanas em que os valores e práticas sociais, através da proximidade e convivialidade cotidiana, estreitam os laços afetivos de seus membros que mantem uma coesão social determinante e por meio das relações pessoais, constroem uma cultura identitárias que as singularizam das demais categorias de comunidade.

Contudo, essa definição de ruralidade pode sofrer mudanças conceituais devido às constantes diversificações do mundo rural. Nesse período de modernidade, tudo está passando por um contínuo e acelerado processo de transformação, como por exemplo: "as atividades socioeconômicas se modificam, as paisagens se transformam, a gestão do território muda, a distribuição do povoamento se altera assim como, as relações de vizinhança" (MEDEIROS, 2017, p. 181). Portanto, a dinâmica da modernidade continua surpreendendo com sua capacidade de conservação e de transformação da funcionalidade do mundo rural, que não perde particularidade e sua influência na vida urbana.

Conclusão

A partir dessa análise foi possível concluir que além da população rural e urbana se diferenciar principalmente em relação ao tamanho dos aglomerados de pessoas e seu comportamento, elas estão intimamente relacionadas em um fluxo contínuo, no qual as pessoas do campo migram para a cidade e as pessoas da cidade migram para o campo, ambos em busca de melhorias da qualidade de vida. Até os dias de hoje, a população rural, em sua maioria, se dedica às atividades agrícolas, mas com a industrialização a população rural foi diretamente influenciada pelo meio urbano, pois, o trabalho braçal deixou de ser exclusivamente a única força necessária para exercer as funções no trabalho e as máquinas passaram a contribuir com essas atividades.

Enquanto isso, a população urbana é caracterizada por uma rotina complexa, com economia que gira em torno de várias formas de trabalho, com grupo social bem diversificado. Mas toda essa heterogeneidade do meio urbano, mesmo com a transição de pessoas do meio urbano para o rural, não garante que o preconceito não seja presente, pois, grande parte da população muitas vezes tratam as pessoas do meio rural com desdenho, isso também acontece com a população que vive nos municípios menores e mais afastado das grandes metrópoles, os quais, os costumes são semelhantes ao meio rural, onde a agricultura ainda é a principal fonte de renda e as relações socioafetivas e familiares são mais íntimas, o que torna a sua cultura similar a cultura rural, estas deixam as pequenas cidades em busca de qualificação profissional e novas oportunidades de trabalho, que normalmente, não são oferecidas em pequenas unidades populacionais.

O processo de urbanização trouxe benefícios e malefícios para as cidades e para o campo, entre eles podemos destacar como benefícios para as cidades, a pluralidade de oportunidades de trabalho, modernização e facilitação do modo de vida, incluindo a facilidade para se deslocar por meios de transportes como ônibus, metrô, maior investimento para saúde e educação, por outro lado, exigiu cada vez mais a qualificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, estreitou os laços

socioafetivos, diminuiu o contato com a natureza e aumentou a insegurança e a violência urbana.

REFERÊNCIAS

- Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 84p. - (Estudos e pesquisas. Informação geográfica, ISSN 1517-1450 ; n. 11).
- CÂNDIDO, Antônio. Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida, 11^a Edição. Rio de Janeiro, Ouro sobre azul, 2010.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O espaço urbano - 1^a Impressão - São Paulo, FFLCH. 2007.
- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11 de outubro 1998: 53-75.
- CORRÊA, R. L. As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural. *GEOUSP Espaço e Tempo (Online)*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 5-12, 2011. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2011.74228. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74228>.> Acesso em: 3 dez. 2020.
- CRUZ, José Adelson, PESSOA, Jadir de Moraes. Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás. Relatório final, Núcleo de Estudos Rurais, Goiânia, FE-UFG, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.
- _____, A revolução urbana. Tradução Sérgio Martins – 1^a reimpressão. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- _____, O direito à cidade; tradução Rubens Eduardo Frias, São Paulo: Centauro, 2001.
- MATOS, Ralfo (Org). Espacialidades em Rede; População, Urbanização e Migração no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: C/ e Arte. 2005. Cortez, 1995.
- MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Ruralidades: novos significados para o tradicional rural. p. 179-189, In: Dinâmicas do espaço agrário: velhos e novos territórios. NEAG 10 anos / Rosa Maria Vieira Medeiros, Michele Lindner, organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em 15 de agosto de 2021.
- MOREIRA, Roberto José (Org.). Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo, Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- NETO, Antônio Teixeira. Dinâmicas antigas e modernas: Ruralidades e urbanização do território goiano. IESA - 2017. Disponível em: <https://laboter.iesa.ufg.br.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.
- OLIVEIRA Ariovaldo Umbelino. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A. U. de.; MARQUES, M. M. I. (org.). O campo no século XXI. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004. p. 29-70.
- PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. História de Goiás – 4^a Ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1986.
- PINA, J.H.A.; LIMA, O.A.; SILVA, V.P. MUNICÍPIO E DISTRITO: um estudo teórico. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v.3, n. 6, p. 125-142, ago. 2008.
- ROMANELLI, C.; ABIKO, A. K. Processo de Metropolização no Brasil. São Paulo: EPUSP, 2011. 34 p. (Texto Técnico da Escola Politécnica da USP, Departamento de Engenharia de Construção Civil, TT/PCC/28). Este trabalho está disponível em meio

digital em <<https://publicacoes.pcc.usp.br/Textos.Tecnicos>>. acesso em 15 de novembro de 2020.

SANTOS, Milton. A Urbanização Brasileira – 5ª Ed. São Paulo: Edusp, 2005.

_____, O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Milton Santos, Maria Laura Silveira. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2006

SOROKIN, Pitirimel al. (1986) Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: FROEHLICH, J. M. (2002) (org). *A (re)construção de identidades e tradições: o rural como tema e cenário*. Disponível em: <https://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/froe.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o "rural" como espaço singular e ator coletivo. Texto inédito, 2001a.

_____. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. (Org.). *Una Nueva Ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires:Asdi/ Clacso, p. 89-112, 2001b.

_____. Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural e estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. Brasília: NEAD (Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural), 2001c. Disponível em: <https://www.nead.org.br/artigodomes/index.php>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

WOLF, Eric R. Sociedades camponesas. Trad. Oswaldo Caldeira C. da Silva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Recebido em 23/11/ 2024. Aprovado em 16/12/2024.

ANTROPOLOGIA HISTÓRICA E COTIDIANO NA HISTÓRIA

Adelmar Santos de Araujo

X SEMANA DA INTEGRAÇÃO

21 A 24 DE NOVEMBRO DE 2022

CONHECIMENTO E DEMOCRACIA PARA A HUMANIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Resumo:

A presente comunicação traz uma proposta de estudo na qual se observa que entre os anos 1960 e 1980 a história cultural vai se projetar de maneira significativa mundo a fora, inclusive no Brasil. A historiadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mary Del Priore (1999) assegura que a segunda metade dos anos 80 e os anos 90 foram muito proveitosos para a eclosão de estudos apoiados nas perspectivas metodológicas da antropologia, ou do que se convencionou chamar antropologia histórica. Para tanto, realiza-se uma breve incursão na história da Escola dos *Annales* para entender a trajetória que resulta na nova história cultural e na antropologia histórica esclarecendo de que maneira os historiadores passaram a fazer usos das formas de vida cotidiana e a utilização das contribuições advindas do método etnológico e etnográfico para a pesquisa histórica mostrar realidades sociais até então desconhecidas ou marginalizadas.

Palavras-chave: História. Virada cultural. Cotidiano.

HISTORICAL ANTHROPOLOGY AND EVERYDAY LIFE IN HISTORY

Abstract:

This communication presents a study proposal in which it is observed that between the 1960s and 1980s, cultural history will spread significantly throughout the world, including in Brazil. The historian from the Federal University of Rio de Janeiro, Mary Del Priore (1999) assures that the second half of the 80s and the 90s were very fruitful for the emergence of studies based on the methodological perspectives of anthropology, or what is conventionally called anthropology historical. To this end, a brief foray into the history of the Annales School is carried out to understand the trajectory that resulted in the new cultural history and historical anthropology, clarifying how historians began to make use of forms of everyday life and the use of contributions arising from from the ethnological and ethnographic method for historical research to show hitherto unknown or marginalized social realities.

Keywords: History. Cultural turn. Everyday.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação traz uma proposta de estudo na qual se observa que entre os anos 1960 e 1980 a história cultural vai se projetar de maneira significativa mundo a fora, inclusive no Brasil. A historiadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mary Del Priore assegura que a segunda metade dos anos 80 e os anos 90 foram muito proveitosos para a eclosão de estudos apoiados nas perspectivas metodológicas da antropologia, ou do que se convencionou chamar antropologia histórica (DEL PRIORE, 1999).

Importa realizar breve incursão na história da Escola dos *Annales* para entender a trajetória que resulta na nova história cultural e na antropologia histórica

esclarecendo de que maneira os historiadores passaram a fazer usos das formas de vida cotidiana e a utilização das contribuições advindas do método etnológico e etnográfico para a pesquisa histórica mostrar realidades sociais até então desconhecidas ou marginalizadas.

Que condições possibilitaram o "desabrochar" de estudos apoiados na antropologia histórica? Como isso se deu no Brasil, no período em questão, e que tipos de diálogo foram possíveis ou estabelecidos a partir dessa prática histórica ou historiográfica? Como as pesquisas na atualidade foram/são impactadas pela antropologia histórica? Qual o lugar do cotidiano na perspectiva da antropologia histórica?

Dessa maneira, ao propormos estudar a chamada virada cultural ou a emergência da antropologia histórica, sobretudo entre os anos de 1960 e 1980/90, compreendemos que os historiadores profissionais ainda não explicaram claramente esse fenômeno. Em primeiro lugar, de acordo com nossa visão, eles partem do pressuposto que todos já entenderam a questão, estão entre iguais, entre pares. Isso pode levar a um *diálogo de surdos*, no qual cada um prioriza falar o máximo possível sem se importar muito com o que o outro tem a dizer. Em segundo, e em decorrência disso, os novos historiadores ou professores de história não encontram ponto de apoio teórico metodológico o suficiente para encarar a questão e se encaixam em grupos conforme os líderes pesquisadores disponibilizam vagas, de acordo seus interesses.

Observa-se, assim, um efeito prático. As pesquisas acabam gerando resultados meramente descritivos, pois as lacunas teóricas não permitem que os novos pesquisadores problematizem seus objetos. Dessa maneira, determinados tipos de trabalho são priorizados em detrimento de outros, ou se busca abordar uma temática cultural por ser considerada mais fácil de pesquisar do que uma temática relacionada à economia, por exemplo. E isso implica na escolha dos métodos que, por sua vez, impactarão nos resultados das pesquisas e nas relações de poder entre os pesquisadores.

Em suma, pesquisar as condições que possibilitaram o "desabrochar" de estudos apoiados na antropologia histórica, especialmente no Brasil, no período entre 1960 e 1980/90, bem como os tipos de diálogo que foram possíveis ou estabelecidos a partir dessa prática histórica ou historiográfica significa compreender de que maneira pesquisas na atualidade são impactadas pela antropologia histórica. E, assim, identificar e problematizar o lugar do cotidiano na perspectiva da antropologia histórica complementa o percurso de estudo em questão.

Os Annales e a Antropologia histórica

A história cultural apresentou, entre as décadas de 1960 e 1990, um dos aspectos mais característicos de sua prática: a virada rumo à antropologia. Muitos historiadores aprenderam o termo "cultura" no sentido amplo, tal como Bronislaw Malinowski já houvera definido antes (BURKE, 2008).

Uma das mudanças mais significativas que se seguiu a esse longo momento de encontro entre história e antropologia – encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito – foi o uso do termo "cultura" no plural e em um sentido cada vez mais amplo. O interesse por cultura, história cultural e "estudos culturais" ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, essa virada cultural teve efeitos e talvez até mesmo significados distintos nas diferentes disciplinas (BURKE, 2008, p. 44-45).

Sendo a antropologia histórica gestada no âmbito da historiografia dos *Annales*, cabe fazer, brevemente, um percurso por esta história.

O livro de Peter Burke, "A Revolução francesa da historiografia: a escola dos *Annales* (1929-1989)": torna-se peça chave na compreensão das razões pelas quais todas as questões de grande relevância da historiografia contemporânea incidem fundamentalmente "pelos historiadores vinculados, direta ou indiretamente, à História Nova", conforme escreveu Nilo Odália no final da apresentação do referido livro. Viu-se que a partir do início dos anos de 1900 os debates em torno da renovação da historiográfica foram bastante calorosos.

A história nova inicia sua tradição própria com a fundação da revista *Annales d`histoire économique et sociale* por Lucien Febvre e Marc Bloch que a lançaram em Estrasburgo, na França, em 1929. Trata-se da retomada de um antigo projeto de Lucien Febvre, com algumas modificações, de criar uma revista internacional de história econômica (LE GOFF, 2001, p. 29).

Contudo, o mérito pela reivindicação de uma história nova não fora produto exclusivo da Escola dos *Annales*, seus precursores podem ser encontrados em autores desde o século XVIII, dentre eles podemos citar: Voltaire, em suas "Novas considerações sobre a história (1744)"; Chateaubriand, em "Estudos históricos" (1831); Guizot, em "Curso de história moderna: história da civilização na Europa, desde a queda do império romano até a Revolução Francesa" (1828); Michelet, em "História da França" (1869); e Simiand, em "Método histórico e ciência social". Enfim, os *Annales* e seus seguidores receberam importante herança historiográfica. Obviamente não seria justo reduzir a história "intelectual" dos *Annales* a Febvre e Bloch, ainda que tenham sido seus oficiais fundadores, seria preciso apresentar também outros quinhoeiros dessa "aventura intelectual pessoas como Henri Pirenne, Jules Sion, Albert Demangeon, Halbwachs etc." (CAIRE-JABINET, 2003, p. 124).

Bloch e Febvre assumiram uma perspectiva que recusava os objetos da história tradicional. Novos objetos foram criados, construídos. Rejeitaram, segundo Reis (1996, p. 68), "fundamentalmente, a história política, que era a história a serviço dos Estados nacionais: seus heróis, sua batalha, sua diplomacia, suas pretensões imperialistas". A escrita de uma "outra história" inspirava-se na *Revue de synthèse historique*, fundada em 1900 por Henri Berr, em cuja tendência recusa-se um discurso concentrado na simples narração. Colaboradores de todas as tendências participam, entusiasmados, da iniciativa: geógrafos cerram fileiras em torno de Paul Vidal de la Blache, sociólogos com Émile Durkheim, psicólogos com Henri Wallon, economistas, historiadores enfim, e em particular Lucien Febvre e Marc Bloch (CAIRE-JABINET, 2003, p. 112). O primeiro número da *Revue d`histoire économique et sociale*, lançado em 15 de janeiro de 1929, foi marcado pela perspectiva de uma reflexão econômica e social e representou uma verdadeira revolta de ex-alunos contra seus antigos mestres. Em 1939 a revista teve seu nome mudado para *Annales d`histoire sociale*, posteriormente, em 1944 para *Mélanges d`histoire sociale*, e a partir de 1946 passou a ser chamada de *Annales: économies, sociétés, civilisations* (BURKE, 1991). A Escola dos *Annales* teve três gerações.

Febvre e Bloch, os pioneiros, situam-se na primeira geração dos *Annales*. E seu primeiro combate foi contra a história política, uma história-narrativa, dos grandes acontecimentos, uma história factual (LE GOFF, 2001). Defenderam uma história-problema.

A segunda geração dos *Annales* foi liderada por Fernand Braudel, considerado o "pai fundador" da nova história. Braudel dominou os *Annales* por mais de vinte anos,

entre 1946 e 1968. Agregado em 1923, exerce o magistério na Argélia até 1932 e daí descobre o Mediterrâneo, seu espaço, sua identidade. A ele dedicará sua tese, sob a orientação de Lucien Febvre, que reconhece nele um discípulo de talento. Uma estada no Brasil entre 1935 e 1937 abre-lhe os horizontes que vêm complementar sua abordagem geográfica da história (CAIRE-JABINET, 2003, p. 131).

A obra de Braudel é marcada pela influência geográfica, a começar por sua tese "O Mediterrâneo na época de Filipe II". A primeira parte da tese ele dedica aos aspectos geográficos como montanhas e planícies, litorais e ilhas, climas, rotas terrestres e marítimas. Ele descreve o meio e as relações do homem com o meio, a cultura e a sociedade da região. A geo-história braudeliana visa "demonstrar que todas as características geográficas têm sua história, e que tanto a história dos acontecimentos quanto a história das tendências gerais não podem ser compreendidas sem elas" (BURKE, 1991, p. 49-50).

Caire-Jabinet (2003, p. 131) lembra que a obra de Braudel traz a proposta de uma diversidade de abordagens sobre o tempo: "a longa duração, uma história imóvel das relações entre o homem e o espaço; uma história das estruturas – sociais, econômicas, demográficas". Numa entrevista concedida a Peter Burke em 1977, Braudel teria dito que seu "grande problema, o único a resolver, é demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades" (BURKE, 1991, p. 52).

A terceira geração dos *Annales* se inicia já a partir de 1968. No ano seguinte, sua administração conta com a participação de André Burguière, Jacques Revel e Jacques Le Goff. A raiz do projeto de Febvre e Bloch foi mantida, mas a terceira geração dos *Annales* trabalhou assiduamente para superar as limitações do "paradigma" braudeliano. Ao contrário das outras, essa geração não teve um líder máximo. Segundo Peter Burke (1990), é mais difícil definir o perfil dessa terceira geração do que no caso das duas primeiras. François Dosse foi taxativo ao afirmar tratar-se de uma geração cuja produção histórica se dá por meio de uma "história em migalhas". Em todo caso, é possível perceber diferenças mais pontuais: nas duas gerações anteriores, na Escola do *Annales* não havia presença feminina, inclusive os historiadores daquelas gerações foram duramente criticados pelo movimento feminista de terem "deixado as mulheres de fora da história" (BURKE, 1991, p. 79-80).

Contudo, a história nova ultrapassou os limites da França. Le Goff lembra que a exemplo dos *Annales* outras revistas representam a história nova, é o caso da revista britânica "Past and Present", desde 1952; a anglo-americana "Comparative Studies in Sociology and History", desde 1957. Além disso, o autor cita vários outros casos: como o da etno-história com Natalie Zemon Davis e do italiano Carlo Ginzburg; o da brilhante escola polonesa com Bronislaw Geremek; o da renovação dos modelos marxistas na história econômica e social, com Witold Kula (LE GOFF, 2001, p. 44). O historiador e sociólogo brasileiro Gilberto Freyre antecipava, já nos anos 1930, a nova geração de historiadores dos anos 1970 e 1980, desenvolvendo tópicos como família, sexualidade, infância, cultura material etc. "A representação de Freyre da casa-grande como microcosmo e como metáfora da sociedade híbrida, agrária e escravocrata impressionou Braudel que o citou em sua obra" (BURKE, 1991, p. 116).

Vale lembrar que foi a partir da Escola do *Annales* que emergiram termos como mentalidades, história cultural, antropologia política, cultura material gerando discussões positivas e negativas na atualidade. Por exemplo: por um lado, ao pensar o caso francês, Philippe Ariès (2001) explica que a chamada história das "mentalidades" excedeu os limites do círculo dos especialistas, circula com frequência pela mídia ampliando o seu público leitor. Georges Duby (1991) afirma não empregar mais o

termo "mentalidades" porque, segundo ele, o termo está defasado. Jacques Le Goff (1976) entende que o termo mentalidade é para o historiador de hoje "ainda um conceito novo e já esgotado". De outro lado, para André Burguière (2001, p. 167), a Escola dos *Annales* promoveu "não ao nascimento, mas ao renascimento de uma história antropológica". Para o autor, Lucien Febvre ao introduzir o conceito de mentalidade na "bagagem dos historiadores" teria introduzido um conceito "suficientemente incerto e suficientemente aberto para digerir a contribuição das outras disciplinas" (BURGUIÈRE, 2001, p. 148). Na mesma linha de raciocínio, ao comentar o texto de Jacques Le Goff, "As Mentalidades", Pessoa (1997, p. 69) lembra que a "abertura da história das mentalidades à diversidade de fontes e ao cotidiano não significa uma recusa da análise macroestrutural, pois é necessário reconhecer que as mentalidades nunca estão desligadas das estruturas sociais".

Importa dizer que embora na França a expressão *histoire culturelle* tenha demorado devido aos rivais que preferiam a *l'histoire des mentalités* e *l'histoire de l'imaginaire* social, historiadores como Roger Chartier e outros passaram a se definir como historiadores culturais (BURKE, 2008, p. 46), a exemplo de historiadores alemães, espanhóis, ingleses, holandeses, norte-americanos.

Segundo Burke (2008), Marcel Mauss, com seus estudos sobre o fenômeno do dom, Edward Evans-Pritchard, sobre bruxaria, Mary Douglas, sobre pureza e Clifford Geertz, sobre Bali estão entre os antropólogos mais estudados pelos historiadores. Keith Thomas, um dos pioneiros da antropologia histórica na Grã-Bretanha inspirou-se na obra de Evans-Pritchard; Mary Douglas também inspirou-se em Evan-Pritchard ao realizar trabalho na África, "Pureza e perigo" (1966). "Graças a esse livro, a longa história da preocupação ocidental com a pureza ficou muito mais visível em domínios tão diferentes quanto a linguagem e as chamadas 'ocupações infames', [...] moralmente impuras (prostitutas e carrascos)" (BURKE, 2008, p. 50), entre outros exemplos. Todavia, o autor explica que quem inspirou a maioria dos historiadores da última geração, sobretudo nos EUA, foi Clifford Geertz, especialmente com sua "descrição densa", interpretação das culturas.

Em sua própria definição, cultura é "um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida" (BURKE, 2008, p. 52). Contudo, Burke enfatiza que a preocupação com a antropologia por parte dos historiadores, sobretudo da Europa Ocidental e dos Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1990 ultrapassou o interesse por Geertz ou por dramas sociais. Assim, o autor interroga as razões para a demanda se intensificar cada vez mais em relação à antropologia no período em questão. No anseio por responder ao seu próprio questionamento, o autor apresenta alguns possíveis "atrativos" como resposta, tais como: a) na ocasião do encontro entre disciplinas e entre culturas predominam-se como princípios a "congruência" e a "convergência"; b) à medida que aumentavam os interesses pela cultura popular, os historiadores passavam a enxergar maior relevância na antropologia; c) o conceito amplo de cultura vinculado ao estudo dos símbolos da "vida cotidiana explorada pelos historiadores sociais"; d) a ideia antropológica de "regras" ou "protocolos" culturais também foi atrativa para os historiadores culturais (BURKE, 2008, p. 56-57), dentre outros.

Del Priori pondera que embora seja preciso não superestimar a aproximação dos historiadores com os estruturalistas, "vale lembrar que nos anos 70, a história buscou uma aliança epistemológica com a bem sucedida etnologia de Lévi-Strauss, da

mesma forma com que os *Annales*, alguns anos antes, procuraram ligar-se à economia e à geografia" (DEL PRIORI, p. 72).

A segunda metade dos anos 80 e os anos 90 foram muito profícuos para o desabrochar de estudos apoiados nas perspectivas metodológicas da antropologia, ou do que se convencionou chamar antropologia histórica. Autores inspirados em historiadores estrangeiros e nos trabalhos de Freyre, que então eram discutidos revistos ou criticados, começaram a apresentar os primeiros resultados do diálogo entre antropologia e história. Talvez seja interessante entender o processo de formação da história para, então, apreender seus desdobramentos.

Considerações finais

Ora, o nascimento da história dá-se num contexto cuja intenção é "narrar episódios políticos", como o fizeram Heródoto e Tucídides. "Esta vertente tornou-se mais forte no século XIX, sob a influência de Leopold von Ranke e seus seguidores, obstruindo o crescimento de outras abordagens que elegessem o cultural, o social ou o econômico para análise (BURKE, 1997)" (PEREIRA, 2010, p. 98).

Assim, metodologicamente, cabe compreender o processo segundo o qual essa história rankeana é substituída por outras formas de fazer história.

Para o historiador, compreender é "analisar em termos de produções localizáveis o material que cada método instaurou inicialmente segundo seus métodos de pertinência" (CERTEAU, 2015, p. 45). De acordo com o autor, é preciso ficar claro que quando utiliza a palavra história, ele o faz no sentido de "historiografia". Ou seja, para Certeau, a história é uma prática, uma disciplina que tem como resultado um, discurso e sua relação. Trata-se de compreender a realidade como produção humana. Para Marx (1845) as "coisas", a "realidade", invariavelmente devem ser tomadas como atividade sensivelmente humana, "práxis".

Nessa perspectiva, a "operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas 'científicas' e de uma escrita" (CERTEAU, 2015, p. 47). De um ponto de vista genérico, "um texto histórico enuncia uma operação que se situa num conjunto de práticas" (CERTEAU, 2015, p. 57). Assim, quando se faz história se realiza uma prática.

As mudanças ocorridas no mundo entre 1960 e 1980/90 foram bastante aceleradas e causaram reações das mais diversas entre os historiadores. É possível que a pesquisa demonstre que se há um ponto em comum a todos eles seja a perda da fé no progresso e à ascensão do anticolonialismo e do feminismo, além da urgência da diversidade, questão de interesse em muitos órgãos e instituições de ensino atualmente. Se há um problema a ser citado, diríamos que houve certa rejeição às grandes correntes explicativas da sociedade como o positivismo, o historicismo e o marxismo. Isso tem gerado desconhecimento, ignorância, prejuízo para a ciência, de um modo geral. Não é necessário ser positivista, historicista ou marxista para conhecer essas correntes e delas retirar conhecimento para a pesquisa histórica[1], sem cair no ecletismo.

Referências

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 4. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 153-176.

- BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 5. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 323-349.
- BURGUIÈRE, André. A antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 4. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 125-152.
- _____. A antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 5. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 168-204.
- BURKE, Peter. A Revolução francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* (1929-1989). 2 ed. Tradução de tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- _____. O que é história cultural? 2 ed., tradução: Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. Introdução à historiografia. Tradução de Laurenço Pelegrin. Bauru-SP: Edusc, 2003.
- DEL PRIORI, Mary. A Antropologia histórica e a historiografia atual: um cordial diálogo. Ci. & Tróp., Recife, i 27, n. 1, p. 71-85, jan./jun., 1999.
- LE GOFF, Jacques (org.). A história nova. 4. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PEREIRA, Laurindo Mékie. A nova história política e o marxismo. OPSIS, v. 8, p. 97-117, 2010.
- PESSOA, Jadir de Moraes. Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- RANKE, Leopold von. Heródoto e Tucídides. História da historiografia. Ouro preto, número 6, março, 2011, p. 252-259.

[1] Ainda, nossa tendência aqui é buscar relacionar antropologia histórica e cotidiano na história ancorados no materialismo histórico e dialético. A contemporaneidade tem presenciado a propaganda nos meios de comunicação, sobretudo nas redes sociais, de um discurso que se auto afirma nacionalista, patriota. Ocorre que tal patriotismo se manifesta controverso e, por vezes, perverso. Não são raras as situações de discriminação, racismo, exclusão; abundam práticas de destruição do meio ambiente, invasões a terras indígenas por meio da pirataria, pastagens e de extrações ilegais de minérios. Enfim, a isso é somada uma variada sorte de descaso com o povo pobre e sua cultura ao mesmo tempo em que entregam nossas riquezas ao grande capital.

Recebido em 14/11/ 2024. Aprovado em 10/12/2024.

PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Eliane Andrade de Sousa¹

Madalena Pereira da Silva²

Regiane Rodrigues Oliveira³

Simone Andrade de Sousa⁴

Prof^a Esp. Renata de Oliveira da Silva Alves⁵

RESUMO: Este artigo objetiva abordar o Transtorno do Espectro Autista e as intervenções psicopedagógicas cabíveis, visando atenuar os impactos desse comprometimento na vida acadêmica e nas relações socioafetivas do aprendente. Além do apoio de uma equipe multidisciplinar para complementar o tratamento da criança diagnosticada com TEA, essa intervenção é indispensável dentro da escola e na orientação para a família, cuja ação é essencial na construção da aprendizagem e na aquisição da autonomia do aprendente. Segundo o CID-10 (2013), utilizando os códigos F84.0 para descrever autismo infantil e F84.1 para autismo atípico; o primeiro é caracterizado dentro da classificação dos transtornos globais de desenvolvimento por um desenvolvimento anormal ou alterado. Os níveis de comprometimentos são relativos e por isso só é possível aplicar intervenções a partir da análise comportamental, considerando, além dos sintomas inerentes ao transtorno, as peculiaridades do aprendente. A ludoterapia e ou psicomotricidade são mecanismos de intervenção. Embora não sejam indissociáveis, o predomínio de uma dessas técnicas se faz necessário de acordo com o nível e a natureza do comprometimento da aprendizagem. A assessoria psicopedagógica institucional e clínica transpõe o aspecto da inclusão educacional e promove bem estar, e resulta na qualidade de vida do sujeito.

Palavras-chave: Autismo; Intervenção psicopedagógica; Aprendizagem; Autonomia.

ABSTRACT:

This article aims to address Autism Spectrum Disorder and appropriate psychopedagogical interventions, aiming to mitigate the impacts of this impairment on the learner's academic life and socio-affective relationships. In addition to the support of a multidisciplinary team to complement the treatment of children diagnosed with ASD, this intervention is essential within the school and in guidance for the family, whose action is essential in the construction of learning and the acquisition of learner autonomy. According to ICD-10 (2013), using the codes F84.0 to describe childhood autism and F84.1 for atypical autism; The first is characterized within the classification of global developmental disorders by abnormal or altered development. The levels of impairment are relative and therefore it is only possible to apply interventions based on behavioral analysis, considering, in addition to the symptoms inherent to the disorder, the learner's peculiarities. Play therapy and/or psychomotricity are

¹ Graduação em Pedagogia. ea260521@gmail.com

² Graduação em Letras – Português/ Inglês e Segunda Graduada em Pedagogia. madalenaps2020@gmail.com

³ Graduação em Pedagogia. regiane123@gmail.com

⁴ Graduação em Pedagogia. simonesouza43@outlook.com

⁵ Especialista em Atendimento Educacional Especializado; Neuropedagogia e Psicomotricidade pelo Instituto Consciência GO/Faculdade Delta; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela PUC Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Graduada em Pedagogia pela PUC Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Atua na área da Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Osterno Potenciano E Silva /SME/Goiânia. Docente no curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica na disciplina de Fundamentos da Psicopedagogia Clínica e Diagnóstico Psicopedagógico desde 2017. Supervisora de Estágio Psicopedagógico na Clínica. E-mail: renataoliveiragyn@yahoo.com.br

intervention mechanisms. Although they are not inseparable, the predominance of one of these techniques is necessary according to the level and nature of the learning impairment. Institutional and clinical psychopedagogical advice transposes the aspect of educational inclusion and promotes well-being, resulting in the subject's quality of life.

PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito tem sido comentado sobre casos de crianças com espectro autista. A maioria dos casos, descobertos na infância e seu processo de evolução no indivíduo que faz parte de uma instituição social organizada – a família e depois, e ao longo da vida, integra outras instituições. Nessa interação, vai se construindo uma teia de saberes, em que todos os membros da sociedade são parceiros possíveis, contribuindo cada um com seus conhecimentos, suas práticas, valores e crenças. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e a capacidade cognitiva, e apresenta graus de severidade variados: leve, moderado e grave. A organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização Mundial da Saúde (OMS), considera a estimativa de que aproximadamente 1% da população mundial esteja dentro do espectro do autismo, a maioria sem diagnóstico ainda.

Para Bandim (2010), o autismo é um transtorno do desenvolvimento e compromete três áreas: a socialização, comunicação e imaginação. As características se manifestam durante a primeira infância, independente do gênero, raça ou condição socioeconômica. Assim, a psicopedagogia possui um papel fundamental na construção de princípios para atender os indivíduos com as suas especificidades, habilidades e conhecimentos, contribuindo para suas potencialidades e desenvolvimento em seu convívio social. A aprendizagem vai ocorrendo na estimulação do ambiente sobre o indivíduo, onde diante de uma situação, se mostra uma mudança de comportamento, recebendo interferência de vários fatores – intelectual, psicomotor, físico, social e emocional.

A Constituição Federal nos informa que a educação é direito de todos, bem como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E essa educação tem que ser proporcionada a crianças com deficiência, em destaque, as crianças com TEA. Dessa maneira, se faz necessário a presença constante de um profissional nas instituições de ensino. Sendo assim, a psicopedagogia se estrutura em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos e a influência do meio (família, escola, sociedade em seu desenvolvimento).

O presente trabalho foi desenvolvido com a pesquisa de campo em caráter exploratório e investigativo na verificação de sinais de TEA (Transtorno do Espectro Autista) com anamnese, entrevista com aprendente, avaliação do material escolar, provas operatórias, projetivas e pedagógicas. Assim, a avaliação foi em seus aspectos psicomotor e ludoterápico com foco socioafetivo. O profissional reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo de construção, por isso, avalia todos os comportamentos, como curiosidades, ações e interações

do indivíduo com autismo. É essencial que o psicopedagogo avalie a sua individualidade, respeitando as particularidades para que o autista consiga se desenvolver, compreender e assimilar a interação com outras pessoas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exploratória clínica com abordagem quantitativa. O estudo teve início no segundo semestre de 2021, durante o estágio curricular de Psicopedagogia da ICG, cujo objetivo foi o de realizar uma Avaliação Psicopedagógica no formato clínico.

O atendimento foi realizado com uma criança cuja mãe apresenta queixa de recusa de socialização com outras pessoas e crianças, muita dependência da mãe e uma grande aversão a escola. No período da avaliação, a criança não estava frequentando a escola. O aprendente adotado como caso de estudo, é do sexo masculino, cinco anos, morador do município de Senador Canedo. Foi selecionado por meio de uma triagem feita pela equipe de supervisão de estágio da instituição.

Para a construção e realização da pesquisa, foram utilizados para a obtenção de dados, tais como: anamnese, entrevista com aprendente, avaliação do material escolar, provas operatórias, provas projetivas, provas pedagógicas e avaliação psicomotora. A criança não realizou todas as atividades propostas e se mostrou muito dependente de sua mãe. Foi possível perceber um quadro sugestivo de ansiedade, dificuldade na expressividade e falta de interesse por novas atividades.

1. Anamnese é uma entrevista que ocorre com os pais, por meio de um questionário, com o objetivo de conhecer a história, as particularidades numa diversidade de contextos e situações da vida anterior e atual do aprendente. Posteriormente estabelecer o contrato com a família, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Anamnese é uma técnica usada na avaliação psicopedagógica, que tem como objetivo “resgatar a história de vida do sujeito e colher dados importantes que possa esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo a novas aprendizagens”. SAMPAIO (2012, p.143).

2. Entrevista com aprendente que se mostrou muito dependente em tudo e não mostra interesse em adquirir autonomia, com dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, não expressa suas ideias e se isola de contato social, é individualista.
3. Material escolar segundo Sampaio (2012, p.140) a análise do material escolar possibilita fazer algumas observações, dentre elas, se a criança é organizada e cuidadosa com o material, como é a escrita, se existem uma sequência e rotina nas atividades escolares e se estas atividades são corrigidas. Dessa forma, observou-se que a criança durante o ano vigente não frequentou o ambiente escolar.
4. Provas operatórias, Segundo Sampaio (2012), as provas operatórias servem como instrumentos para avaliar e conhecer o desenvolvimento e funcionamento cognitivo da criança. Além disso, também é possível

5. investigar em que nível cognitivo a criança se encontra como também se há defasagens em relação à sua idade cronológica.
As provas operatórias aplicadas visavam avaliar o nível de conservação do aprendente. Para isso, utilizou-se o teste de conservação de comprimento e conservação de massa. Diante do exposto a hipótese levantada é que o aprendente encontra-se no nível 1, ou seja, Pré - Operatório intuitivo global. Onde ele estabelece a igualdade inicial, ora responde bem à pergunta de retorno empírico, ora não responde e não conserva em nenhuma das modificações. (Não conservador). Já na prova de conservação de massa mostrou-se entusiasmado ao relatar que gostava de brincar com massinha, porém quando começou a realizar o teste demonstrou ansiedade. Nesse teste observou-se que a criança apresenta um nível de pensamento em conservação de massa nível 1(não conservador) – pré-operatório intuitivo global- igualdade inicial, pois estabelece a igualdade inicial não conservando em nenhuma das modificações, e não responde bem as contra argumentações e nem ao retorno empírico.
6. Provas projetivas tem como objetivo segundo Visca (2013) de verificar as significações do ato de aprender e as relações vinculares que se formam com o conhecimento e as figuras ensinantes, foi aplicado a Família educativa que investiga a relação da aprendente individualmente e com seus familiares e o Par educativo busca compreender que relação que este possui com a figura de ensinante e outra de educando.
7. Prova pedagógicas Defasagem no processo de alfabetização (leitura, escrita, compreensão, interpretação de textos e na falta de autonomia para realização das atividades escolares.
Raciocínio lógico matemático: Possui um raciocínio lógico adequado para sua idade cronológica. Conhece os números e realiza exercícios utilizando as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão).
8. Avaliação psicomotora a psicomotricidade é de extrema importância no processo ensino-aprendizagem, pois está intimamente ligada com o cognitivo, com a motricidade e com os aspectos afetivos corporais. Para um bom desenvolvimento motor da criança faz-se necessária a maturação dos fatores psicomotores. Segundo Fonseca (1995), devemos observar sete fatores psicomotores: tonicidade muscular, equilíbrio, noção corporal (esquema e imagem corporal), lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, e praxia global e fina. Diante do exposto, orienta-se que a criança continue sendo estimulada a se envolver em atividades físicas e manuais, de acordo com seus interesses e idade cronológica, visando o pleno e constante desenvolvimento de seus aspectos psicomotores.

A pesquisa teve dois momentos distintos, sendo o primeiro o levantamento de dados, com a realização do estágio supervisionado realizado no formato clínico com uma criança que apresenta dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção e não apresenta nenhuma autonomia.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE CASO

O primeiro encontro com a mãe da criança a ser observada ocorreu numa sala reservada para reunião, sem a presença da criança. Neste encontro, após a leitura e assinatura do termo de compromisso, iniciou-se a anamnese a fim de coletar dados norteadores para as futuras observações e análises comportamentais da criança em estudo.

Trata-se de uma família composta por pai, mãe, 2 filhos, sendo uma menina a primogênita e um menino o mais novo. A avó materna é bem presente na convivência e nos cuidados com as crianças. A mãe relata que J.P. é uma criança introvertida e de poucas amizades. Identifica-se com duas crianças, uma de 9 e outra de 5 anos. Está em acompanhamento 3 vezes por semana na ADFEGO pois, embora não tenha sido diagnosticado mediante laudo, a criança apresenta características típicas de autismo.

Fruto de uma gravidez não planejada, J. P. nasceu na trigésima oitava semana de gestação, teve dificuldade de amamentar por insuficiência do leite materno e foi alimentado logo nos primeiros dias de vida com o leite NAN. Andou sem dificuldade com um ano de idade, e antes de dois anos, aprendeu falar. Apresentou algumas trocas de fonemas das quais algumas ainda persistem. (“bucha” por “ducha”). Usou chupeta até 4 anos.

Na escola, não houve entrosamento, J.P. se mantinha isolado. Não apresenta interesse em nenhuma atividade de escrita, não gosta de pegar no lápis. Se houver insistência, ele chora. Não gosta de compartilhar seus pertences e muda bruscamente de comportamento se for contrariado. Não reconheceu nenhuma letra, e soube contar apenas até 5. Já foi mudado de escola, porém, sem êxito na aprendizagem nem na socialização. Estudou em instituições particulares. Ao passarem as aulas para o formato remoto, ele se recusou a acessar. No momento, não está estudando.

Conforme o relato da mãe, em casa, J. P. demonstra ter ciúmes da mãe em relação à irmã. Isso é manifesto com isolamento e choro. Dorme por volta das 22:30 h até 09:30 h. Tem medo de dormir sozinho. Dorme no mesmo quarto que os pais. Tem sono conturbado e às vezes, tem pesadelos. Tem pouco apetite e não gosta de comer frutas. Não toma refrigerante porque tem medo de adoecer. Nega a existência da irmã quando lhe é perguntado. Manifesta incômodo com os roncoss do pai e pede para a mãe manda-lo embora quando esse chega em casa embriagado. (Isso é frequente.) A criança gosta de assistir desenhos, mas enjoa rápido. Manuseia celular dos pais para ver vídeos. Não recebe bem as regras disciplinares. Reconheceu quando errou, mas não se mostrou arrependido, tampouco justificou. É protegido pela avó quando se aplica alguma medida disciplinar e gosta de ficar com ela quando a mãe precisa sair e deixa-lo.

J. P. usa óculos 1 grau de um alado e 1,75 do outro. Tem noção de direção espacial, mistura realidade com fantasia. Tem medo exacerbado da morte. Lembra-se da bisavó que teve a perna amputada e depois morreu. A mãe relatou que, por vezes, já o amedrontou com a situação da perna amputada da bisavó “se desobedecer vai acontece isso”. Embora apresente descontento com a embriaguez do pai, a criança convive bem com os pais, apresentando maior apego com a mãe. O casal vive bem entre si e evita discussões na presença das crianças. A mãe relatou que corrige apenas o que oferece risco e que é maleável nas normas disciplinares.

Segundo a relatora, o aprendente detesta a escola. Não manifesta perspectivas para o futuro. Sabe descrever fisicamente a família, é amoroso e tem boa memória. É muito dependente em tudo e não mostra interesse em adquirir autonomia, pois se acostumou a ser servido. O objetivo da mãe com o acompanhamento psicopedagógico é que a criança se desprenda da aversão à escola, se desiniba e adquira independência e a autonomia inerentes à idade. Neste contexto investigativo, frente aos testes aplicados, levantaram-se as seguintes hipóteses:

- Dificuldades nas relações interpessoais
- Ausência de referência e interesse na construção da aprendizagem
- Falta de autonomia nas ações cotidianas.

A fim de promover uma interação entre as estagiárias e o aprendente neste primeiro encontro entre si, inicia-se uma atividade com jogos para que a criança se sinta à vontade, além de aguçar a busca pela aprendizagem e superação de desafios por meio da satisfação em brincar.

Os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo (ANTUNES, 2003, p. 9).

O aprendente em análise J. P. chegou acompanhado pela mãe e pela irmã. Embora a mãe tivesse relatado que ele estivesse ansioso para conhecer as estagiárias e brincar com os jogos, ele demonstrou muita retração e não quis que a mãe se retirasse da sala. Embora houvesse bastante estímulos das estagiárias para que ele se sentisse à vontade, ele escondeu o rosto e não se soltou do colo da mãe. Só aceitou participar dos jogos com a companhia da irmã.

O material didático escolar apresentado para análise, embora se tratasse de livros coloridos e ricos de conteúdos lúdicos e atrativos, ao ser folheado pelas estagiárias Simone Andrade e Madalena Pereira, ficou constatado que a pouca atividade executada no material não foi feita pelo aluno. A mãe relatou que a professora o fez. Apenas 1 página em que se esboçou um desenho que não consistiu nenhuma forma e um rabisco forte, demonstrativo de irritação, na contracapa de um livro se atribuem à autoria do aluno.

O aprendente apresentou interesse pelo jogo de blocos (lego) administrado pela estagiária. Demonstrou boa coordenação motora e organização ao guardar as peças do jogo. No segundo jogo, um quebra-cabeça simples (personagens em três peças) conduzido pela estagiária Regiane Oliveira, o aprendente demonstrou habilidade ao manusear as peças e uma boa memorização.

Embora tenha concluído a montagem logo se desinteressou do jogo e quis voltar para o colo da mãe. Em ambos os jogos, J.P. não dispensou a participação da irmã. Mesmo envolvido com os jogos, J. P. se manteve vigilante para se assegurar de que a mãe estivesse por perto e reincidentemente, interrompia as atividades para se refugiar no colo da mãe. Essa sessão durou cerca de 50 minutos contando com as interrupções e abordagem das estagiárias para que o aprendente retornasse às atividades.

Na perspectiva de Visca (2009), de que as técnicas projetivas psicopedagógicas investigam a rede de vínculos estabelecidos pelo sujeito nos domínios familiar, escolar e consigo mesmo, observou-se os níveis de consciência dos aspectos que constituem o vínculo da aprendizagem.

Para tanto, nesta terceira sessão, o aprendente em análise J. P. compareceu acompanhado pela mãe. A criança recusou ser atendido sem a presença da mãe, demonstrando muita insegurança. Esgotadas as tentativas de que o aprendente ficasse na sala só com as terapeutas, o atendimento foi iniciado com a presença da mãe mesmo.

A primeira atividade aplicada foi com tinta. A terapeuta solicitou que ele desenhasse sua família. Houve resistência em usar o lápis, pois ele queria usar somente a tinta, aplicando-a com as mãos. Ele fez riscos circulares, sem nenhuma forma que assemelhasse à figura humana, mas identificou cada figura como sendo a mãe, a irmã, o pai e ele próprio, nessa sequência. Para cada desenho ele pediu uma folha de papel. Ao colorir, identificou as cores, misturando-as, e demonstrou satisfação ao usar tinta com as mãos. Demonstrou traços autoritários ao solicitar novas cores de tinta.

Ainda nesta atividade, a terapeuta propôs que o aprendente cobrisse pontilhados nas iniciais dos nomes dele e da irmã. Ele o fez demonstrando coordenação motora satisfatória para a idade, considerando que o período de aula presencial que ele frequentou foi curto e já se passou mais de um ano. As aulas remotas foram totalmente recusadas.

Por meio da aplicação das provas operatórias, teremos condições de conhecer o funcionamento e desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica. (SAMPAIO, 2010)

A segunda atividade foi com massa de modelar. A terapeuta solicitou que ele reproduzisse um personagem de que gosta. Ele espontaneamente e usando as cores certas, modelou Bob Esponja e Patrick. Ao ser perguntado porque ele gosta desses personagens, ele respondeu “porque gosto.” O aprendente demonstrou concentração e boa coordenação motora ao desenvolver a atividade proposta. Não teve dificuldade em dividir a atenção entre executar a atividade e responder o que lhe era perguntado. Embora usasse resposta curta e direta, não apresentou dificuldade na dicção nem na compreensão das perguntas.

A terceira atividade proposta foi uma brincadeira com amoeba. A cor do produto foi identificada corretamente e J.P. se mostrou interessado no manuseio. Enquanto manuseava a amoeba, perguntou pelo jogo de blocos. Esse foi disponibilizado ele se dividiu entre montar uma torre e continuar com a amoeba. Demonstrou facilidade em desenvolver atividades simultâneas, intercalando bem o manuseio. Apresentou traço defensivo ao transferir para a terapeuta a responsabilidade de ter deixado uma peça do jogo de bloco caís. Espontânea e de imediatamente ele disse: “não fui eu. Foi você”. Ao dizer, não direcionou o olhar a quem se dirigiu a fala e continuou focado no manuseio de peças.

Nesta quarta sessão, são oferecidos à criança alguns materiais selecionados de acordo com sua idade e escolaridade; esses ficam dentro de uma caixa fechada. Para Barbosa ela é “um continente, no qual a criança poderá depositar seus conteúdos de saber e de não saber” (2002, p. 35).

Para atingir os objetivos deste momento, faz-se necessário observar as reações da criança diante do novo (descoberta), bem como resistência, bloqueios, hesitações, repetição de comportamentos e ainda, pode ser um meio um meio de analisar o modelo de aprendizagens, embora não seja o foco principal, devido à idade das crianças a que se destinam, uma vez que esta técnica é aplicada para faixa etária de até 7-8 anos, ressaltando que o aprendiz em análise tem apenas 5 anos e não frequenta a escola. Segundo Sara Paín (1985), para que esta atividade seja um canal de aprendizagem, deverá evidenciar três momentos: o inventário, a organização e a integração.

Durante as brincadeiras, as crianças constroem um espaço de experimentação e transição entre o mundo interno e o externo e assim, podemos observá-las tais como são. Daí a importância de não haver intervenções, limitações, ou mesmo críticas durante esse tempo. É essencial que ela se sinta livre para brincar e/ou criar o que e como quiser com aqueles recursos que lhe foram apresentados.

Conforme a concepção de Visca 1987, o mundo interno de um aprendiz, há conhecimentos já dominados, medos de conhecer o novo, medos da crítica, facilidades para se apropriar de determinados conhecimentos, dificuldades frente a outros, medos de perder os conhecimentos já dominados, sensibilidades e insensibilidades etc. Os objetos a serem depositados na caixa de trabalho serão objetos que representarão estes aspectos do seu mundo interno ou que receberão projeções para que passem a representá-los.

A partir desses e outros conhecimentos adquiridos durante as aulas, deu-se início a sessão com o aprendiz J.P. O aprendiz se mostrou resistente a todas as atividades propostas. Muito arredo, ele se refugiou no colo da mãe e recusou todos os convites para se envolver. Esgotadas as tentativas de envolvê-lo nas brincadeiras sem a presença da mãe e da irmã, a sessão não pôde ser realizada só com o aprendiz.

O envolvimento do aprendiz foi muito superficial, dificultando a observação pretendida. Ainda assim, foi possível perceber muita resistência ao novo e hesitação em se soltar do colo da mãe. A criança mostra muita insegurança e total escassez de autonomia e de confiança no outro. É muito acentuada a sua dependência da presença e intervenção da mãe em tudo que lhe é proposto. O aprendiz recusa qualquer outro ajudador que não seja a mãe. Esta recusa dificulta a intervenção pretendida pela psicopedagoga e conceituada por Barbosa. “A intervenção é realizada por uma coesão funcional: um ajudador, um ajudado e uma relação que se estabelece, entre ele, instalando-se neles mesmos a união, a harmonia e confiança.” BARBOSA (2001)

Apesar da impossibilidade de aplicação da atividade livre de intervenções como se deve ser, foi possível perceber coordenação motora e desenvoltura ao manusear brinquedos adequados para a idade, porém, a brincadeira não lhe estimula nenhum sentido representativo do seu mundo interno que prendesse sua atenção por nada mais que dois minutos.

As provas operatórias são instrumentos “de avaliação intelectual individual” que permitem investigar se o sujeito já atingiu um estágio cognitivo no qual é capaz de realizar operações mentais. Elas dão um bom direcionamento do nível de raciocínio lógico, indicando em qual dos estágios piagetianos o sujeito avaliado se encontra. Para o avaliador, as provas operatórias servem de instrumento avaliativo do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz, já

que elas possibilitam constatar o desenvolvimento ou bloqueio de uma gama imensa de construções cognitivas, como a noção de conservação, operações lógicas de classificação, de seriação, de compensação. Pode-se avaliar também se o sujeito já construiu os conceitos de número, espaço, tempo, ordem e velocidade.

Por meio da aplicação das provas operatórias, teremos condições de conhecer o funcionamento e desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica. (SAMPAIO, 2010)

As provas que verificam a construção da estrutura de seriação avaliam a capacidade de colocar os elementos em série, ordem crescente ou decrescente de tamanho, peso ou volume. Já as provas que objetivam a verificação da construção da estrutura de espaço investigam condutas de mensuração em relação a dimensões (altura, largura e profundidade ou comprimento).

Para melhor situar o avaliador sobre cada um desses estágios, vale recorrer à definição de cada fase do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, de acordo com a visão de Jean Piaget.

a) Estágio sensório-motor (0-2 anos). Comportamento basicamente comandado pelos sentidos e pela ação motora. Ainda não há operações propriamente ditas, nem pensamento lógico; b) Estágio Pré-operacional (2-7 anos). Aparecimento da capacidade representacional. As operações e o raciocínio são pré-lógicos ou semilógicos; c) Estágio das operações concretas (7- 11 anos). As crianças desenvolvem os “primórdios de uma lógica propriamente dita”¹, já realizando operações lógicas, mas somente sobre situações reais e objetos manipuláveis (não abstratos) e só raciocinam em cima de problemas concretos com, somente, uma variável; d) Estágio das operações formais (12-15 anos ou mais). O jovem passa a raciocinar tanto por hipóteses quanto por objetos, aplicando as operações lógicas a qualquer classe de problemas, isto é, já consegue raciocinar em cima de proposições de enunciados verbais, de simples hipóteses.

Para esta sessão, objetivando avaliar o nível da consciência lógica do aprendente em relação à sua idade cronológica, foi aplicada a prova operatória de conservação de quantidade de matéria. A dificuldade encontrada para a realização da prova foi a recusa do aprendente J. P. em se envolver na atividade. Sua inquietante preocupação era se a mãe sairia da sala. Embora fosse insistentemente proposto que a criança ficasse com as estagiárias e que a mãe lhe esperasse fora da sala para que ele lhe fizesse uma surpresa, a recusa foi implacável e a mãe permaneceu na sala de atendimento.

Nesta sessão, foi exposto ao aprendente J.P. diversas unidades de giz de cera, de cores e tamanhos diferentes e lhe perguntado qual seria o maior e o menor. A resposta foi satisfatória. Também foi exposto ao aprendente uma porção de peças retangulares de dois tamanhos e duas cores. Foi perguntado sobre o maior e o menor, e sobre de qual cor havia mais peças. O aprendente, recusando se envolver, mas depois de muita insistência da estagiária, respondeu corretamente. Ao mudar a posição dos objetos e colocar os menores intercalados aos maiores, o aprendente recusou a apontar qual seria o maior. Pegou as peças e as empilhou. Logo, foi para o colo da mãe e não quis mais se envolver com as atividades propostas.

Depois da realização das sessões, a hipóteses diagnóstica foi comprovada. A mãe da criança apresentou laudo com transtorno do espectro autista e relatou

que está passando por exames com geneticista para investigar outras hipóteses levantadas pela profissional de psicologia que a atende. No último encontro da família com o grupo desta pesquisa, a mãe recebeu o informe sobre as sessões e comunicou que o aprendente está frequentando a escola e já apresenta evoluções satisfatórias, principalmente no aspecto socioafetivo. Demonstra vínculo com a professora e com um colega em especial, a quem se refere como amigo. Diante das hipóteses levantadas durante as sessões e da comprovação diagnóstica pelo CID 10 F84, o grupo desta pesquisa sugeriu que a família e a escola adotassem práticas que proporcione superações pautadas no bem estar, visando progresso na aprendizagem escolar e na qualidade de vida cotidiana.

PROPOSTA DE INTERVENÇÕES PRÁTICAS PARA O CASO EM ANÁLISE

À família: organizar uma rotina produtiva contemplando os momentos de estudo, lazer e interação social; valorizar as conquistas por menores que sejam para o adulto; supervisionar o material escolar da criança diariamente; auxiliá-la na organização de uma rotina produtiva que estimule a autonomia nas atividades em casa e demais ambientes. À escola: desenvolver atividades que promovam sua autonomia e socialização para se adequar ao ambiente escolar utilizar o elogio e o reconhecimento de sua produtividade, em todas as possíveis situações. Ajudá-lo a assumir alguma atividade de liderança monitorada para melhorar seu autoconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deste trabalho direcionaram para questões muitas vezes negligenciadas dentro da escola. Este estudo, que foi realizado de forma qualitativa, nos possibilitou compreender e construir práticas psicopedagógicas que garantam a aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) inserida no ambiente escolar bem como na orientação da família sobre as ações cotidianas que promovem o bem estar e a construção da autonomia.

Embora o processo de aprendizagem dos alunos com TEA seja uma tarefa difícil (isso pode ser visto na prática, com a criança J.P. nas intervenções realizadas por nós estagiárias do curso de Psicopedagogia), mudanças são fundamentais para a promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas, de interação social, motoras e emocionais desses indivíduos.

Portanto, é imprescindível que as práticas educacionais ocorram em conjunto com as práticas psicopedagógicas, buscando sempre o envolvimento da família, partindo de uma abordagem Interdisciplinar com atuação mais ativa. Vale ressaltar que as características dos indivíduos com o transtorno do espectro autista (TEA) são únicas, necessitando de um acompanhamento e atenção individualizada.

Vale ressaltar que a segregação escolar pode contribuir de forma bastante negativa para a socialização da criança autista. Sendo assim, as escolas precisam reforçar as práticas de formação crítica e cidadã, desenvolver as intervenções que levem a refletir e ampliar a consciência da diversidade e socialização da criança com autismo. Uma vez que, a socialização é um dos aspectos que o transtorno bloqueia no indivíduo, a escola precisa contrapor a este bloqueio e promover práticas de interação, pois a ela também compete o papel fundamental no

processo de construção da autonomia do sujeito; e a socialização é um mecanismo essencial nesta construção a que tem direito o aprendiz diagnosticado de TEA (Transtorno do Espectro Autista).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, V. **Apostila de Provas Operatórias de Jean Piaget**. Rio de Janeiro, 2015.

ANTUNES, C., **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 9. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-dos-jogos>> Acessado em 27 Fev. 2022.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SABINI, M. A. C., LUCENA, R. F., **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3^a ed. Contracapa. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=v2JOGsKT_KoC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_vpt_reviews#f> Acessado em 27 Fev. 2022.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 123

SABINI, M. A. C., LUCENA, R. F., **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3^a ed. Contracapa. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=v2JOGsKT_KoC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_vpt_reviews#f> Acessado em 27 Fev. 2022.

TABILE, Ariete Fröhlich e JACOMETO, Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2017, vol.34, n.103 [citado 2020-09-09], pp. 75-86
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso
<https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-as-etapas-do-processo-de-aprendizagem>

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

VISCA J. Técnicas protetivas psicopedagógicas e as pautas gráficas para sua interpretação. 2^a ed. Buenos Aires. Visca&Visca Editores, 2009.

VISCA, Jorge. Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua interpretação. 3^a edição – Buenos Aires: Visca&Visca, 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica do problema de aprendizagem escolar. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

Recebido em 05/11/2024. Aprovado em 23/12/2024.