

REVISTA **eduUCA**

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CATÓLICA PAULISTA

V. 3 N.8 SETEMBRO DE 2020

ISSN 2674-8460



FACULDADE /
CATÓLICA
PAULISTA | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

R454 REVISTA EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ausra Marão – Vol. 3, n. 8 (30-Setembro/2020) - Marília, SP: Editora Faculdade Católica Paulista, 2020

134 p.

Trimestral

Modo de acesso:

<<https://revista.uca.edu.br/index.php/EDUCA/issue/view/11/SETEMBRO20>>

ISSN: 2674-8460 (on-line)

1 Pesquisa Científica. 2. Multidisciplinaridade. 3. Educação.

CDD: 001

Aline de Deus Ferreira- Bibliotecária CRB- 8/10195

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

SUMÁRIO

- 4** **SISTEMA CONSTRUTIVO PARA PAREDES DE CONCRETO MOLDADAS *IN LOCO* POR FORMAS METÁLICAS**
Francisco Paulo de Almeida Vieira, Laureci Cesar da Vitória, Ausra Marão, Mario César Minami
- 20** **A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DO CONTADOR NAS DECISÕES GERENCIAIS: UMA REVISÃO DA LITERATURA**
Jeferson de Lima Souza, Rafael Gutierrez Cascanha, Karina Rabelo Ogasawara Vieira
- 32** **EXISTENCIALISMO TEOLÓGICO: DEUS E O SENTIDO HUMANO**
Luiz Fernando Mellão Júnior, Ana Caroline Barros dos Santos
- 45** **O IMPACTO DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**
Adriana de Souza Gomes
- 56** **O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL**
Maria Luciana Teles de Oliveira
- 69** **A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS DIFICULDADES**
Rosemeire Aparecida de Oliveira Siliano Mineo
- 80** **A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS: DO LACTENTE AO ADOLESCENTE**
Simone Maria Bichara
- 91** **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA**
Sandra Inês Boller
- 103** **A DISLEXIA E SUA ATUAÇÃO NEGATIVA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**
Ediclaudia Jesus De Souza
- 112** **ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL**
Maria Betânia de Souza Mendonça
- 123** **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**
Flávia Renata Kurkdjian Nery Jameli

EDITORIAL

“A ciência não é uma ilusão, mas seria uma ilusão acreditar que poderemos encontrar noutro lugar o que ela não nos pode dar.”
(Sigmund Freud)

Freud nos dá uma direção, em que não conseguimos falar de compreensão e entendimento sem passar pela ciência. Fora dela ficamos nas ilusões, e as ilusões nos enchem de frustrações.

Um aprendizado sólido e ao mesmo tempo dinâmico. É isso que buscamos, ao nos debruçar sobre pesquisas científicas como na edição atual da Revista EDUCA.

Aproveitem a oportunidade e vivam com a ciência!

Prof. Me. Francisco Ramirez Martins Junior
Gerente de Ensino Superior

CONSELHO EDITORIAL

Ausra Marão
Lucas Pauli Simões
Ana Patrícia Aranha de Castro
Rodrigo Maia de Oliveira
Ricardo Zanni Mendes da Silveira
Caio Prestupa Malta Rolim

EDITORA CHEFE

Ausra Marão

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ausra Marão
Aline de Deus

PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO

Ausra Marão

COPYRIGHT

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista
ISSN 2674-8460
Faculdade Católica Paulista
(30-Setembro/2020) - Marília, SP

Publicação trimestral e multidisciplinar vinculada à Faculdade Católica Paulista.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.



SISTEMA CONSTRUTIVO PARA PAREDES DE CONCRETO MOLDADAS *IN LOCO* POR FORMAS METÁLICAS

Francisco Paulo de Almeida Vieira¹
Laureci Cesar da Vitória²
Ausra Marão³
Mario César Minami⁴

RESUMO: As paredes de concreto moldadas *in loco* são um excelente sistema construtivo, pois são capazes de reduzir os cronogramas de execução de obras de forma significativa, além de uma melhor racionalização dos materiais utilizados. Esse método construtivo é de grande aceitação pela população brasileira, pois se assemelha muito com o sistema tradicional de construção, onde é aplicado alvenaria de tijolos para divisão e fechamento dos ambientes. Os principais tipos de fôrmas e características das paredes de concreto moldadas *in loco* são descritos nesse artigo. O objetivo geral desse trabalho é apresentar as principais vantagens e desvantagens desse sistema construtivo. A metodologia utilizada para coleta de dados será através de pesquisa de campo e pesquisas bibliográficas, mostrando descritivamente as etapas de trabalho. Por fim, chegou-se à conclusão de que apesar das desvantagens, esse método construtivo possui vantagem em relação aos métodos de construção convencionais, visto que permite uma melhor otimização da mão de obra, elevado controle de qualidade e menor geração de resíduos.

Palavras-Chave: Concreto moldado. Paredes de concreto. Habitação. Construção civil.

1 INTRODUÇÃO

O uso do sistema construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* no Brasil começou ainda na década de 1970, para atender a necessidade de entrega rápida dos empreendimentos incentivados pelo governo brasileiro. Por enquanto, o uso de parede de concreto teve certa queda com o passar dos anos, sendo retomado com força por meio do programa “Minha Casa Minha Vida” em 2009. Nesse programa as construtoras e empreiteiras buscavam, justamente, um tempo de construção reduzido.

O crescimento da construção civil com a execução de projetos mais rápidos e de qualidade uniu algumas instituições importantes, como a Associação Brasileira de Cimento Portland (ABCP), o Instituto Brasileiro de Telas Soldadas (IBTS) e a ABESC, Associação Brasileira de Serviços de Concretagem (COLETÂNIA DE ATIVOS, 2007/2008). Juntas, elas iniciaram um movimento

¹ Graduando em Engenharia Civil pela Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: fpav28@hotmail.com

² Graduando em Engenharia Civil pela Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: laureci-polaco@hotmail.com

³ Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação na área de Ciências da Tecnologia, subárea de Energia e Termo engenharia da Universidade de Tecnologia de Kaunas. E-mail: ausra.marao@uca.edu.br

⁴ Engenheiro civil da construtora CAP arquitetura e construção Ltda.

denominado “Comunidade da Construção”, a fim de debater sobre as edificações realizadas com o método construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco*.

Esse método construtivo deu base à chamada construção industrializada, uma vez que oferece condições técnicas e econômicas para a produção de unidades habitacionais, com edificações semelhantes entre si, em grande escala, sem comprometimento de qualidade (COLETÂNIA DE ATIVOS, 2007/2008).

A construção com paredes de concreto moldadas *in loco* não é uma tecnologia barata, já que o custo para a compra das fôrmas tem um valor relativamente alto e ainda falta neste cálculo o ônus com o treinamento dos funcionários para aplicação do sistema. Por este motivo, seu uso é indicado para grandes loteamentos ou construtoras com um grande volume de obras, o que ajuda na distribuição dos custos envolvidos com a aplicação da tecnologia construtiva (MISURELLI e MASSUDA, 2009).

A imensa procura pelo sistema construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* por formas metálicas, impulsionada pelo já então mencionado programa “Minha Casa Minha Vida”, do Governo Federal Brasileiro, que gerou um grande aquecimento da construção civil no país, e a necessidade das empresas buscarem novas alternativas que atendam a essa crescente demanda através da atualização de seus métodos construtivos, motivou a pesquisa para elaboração do presente artigo.

O objetivo geral desse trabalho é apresentar as vantagens de aplicação do sistema construtivo de edificação em parede de concreto moldadas por formas metálicas *in loco* e demonstrar as características do sistema construtivo, pontuando as vantagens e desvantagens desse método de construção.

Citam-se os benefícios dentro da construção com a utilização deste sistema construtivo, parâmetros da diferença de custo da obra de sistema convencional e para o sistema de parede de concreto moldadas *in loco*, o aumento de produtividade dentro do processo, a economia de material e praticidade na obra na hora do uso de acabamentos, e também os ciclos de montagem desde a fundação até a finalização da obra, para o sistema construtivo de parede do concreto moldadas *in loco*, mostrando os principais tipos de formas utilizadas nas paredes de concreto, explicaremos um pouco de cada forma; aço, alumínio, plástico (Polietileno).

Ao longo do tempo foi possível concluir que sua utilização está proporcionando uma aceleração nos cronogramas de execução e gerando uma grande economia de gastos com mão de obras, o que significa dizer que traz uma redução significativa nos prazos de execução e diminuição nos gastos, vindo de encontro com as necessidades do mercado no que diz respeito aos custos e benefícios, deixando os empreendedores do setor da construção civil e imobiliário com grandes expectativas.

O tema abordado neste artigo foi desenvolvido com base em pesquisa de campo, artigos, bibliografias e consultoria de engenheiros, possibilitando compreender e desenvolver de maneira detalhada e bem abrangente o processo de construção com paredes de concreto moldadas *in loco* por formas metálicas, que vem sendo cada vez mais utilizadas por empreiteiras e construtoras de médio e grande porte, podendo ser utilizadas nas construções de casas populares, assim como, em edifícios de pequeno, médio e de alto padrão.

2 PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA

O programa “Minha Casa Minha Vida”, criado pelo Governo Federal, visou fomentar o mercado de Habitações populares, para que todos pudessem ter acesso a “casa própria”, e para as empresas se enquadrarem nesse perfil criou-se incentivos como redução de impostos, fácil acesso ao crédito, entre outros, de maneira a diminuir os custos da obra. Desta forma, sabe-se que na execução de obras de habitações populares, os orçamentos são muito restritos, visto serem obras de baixo custo, portanto, há a necessidade de gerir tal situação, minimizando os erros comuns na construção civil.

Assim, a fim de atingir tal objetivo, as empresas têm buscado técnicas mais vantajosas e maneiras de industrializar os métodos construtivos. As paredes de concreto moldadas *in loco* são processos construtivos que se assemelham a essa técnica, uma vez que permitem etapas mais fáceis e repetitivas, aumentando a eficiência da mão de obra e a velocidade da construção (GÓES, 2013).

O sistema construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* poderá tornar-se um método construtivo ainda mais importante quando for possível detectar os seus problemas com antecedência, dessa maneira, será aumentada a sua eficácia, a qualidade de vida dos moradores dessas residências e mais construtoras irão investir nesse processo construtivo.

3 ESTUDO DE CAMPO

Através de experiências realizadas em campo e em estudos de casos de várias obras, buscou-se de forma específica apresentar dados, seguindo as diretrizes apresentadas na Norma ABNT NBR 16055:2012, que apresenta requisitos gerais de qualidade, critérios de projeto, propriedades dos materiais limite para dimensões, deslocamentos e aberturas de fissuras, análise estrutural, dimensionamento e procedimentos para fabricação das paredes, detalhando e mostrando os tópicos de ações a serem executados de forma técnica e com todos os reforços.

O estudo de campo foi realizado no Bairro Vale Verde em Marília/SP, como mostrado na figura 1, durante a execução da obra do condomínio Vale Verde Margaridas, Vale Verde Limoeiros e Vale Verde Laranjeiras, totalizando a construção de 18 torres de 16 apartamentos residenciais cada torre,

com áreas de 50 m² aproximadamente, além de salão de Festa e Portaria, executada pela construtora CAP Arquitetura e Construção Ltda.

Figura 1: Implantação do Bairro Vale Verde Marília/SP



Fonte: Wilson WR Drone – Fotografia da obra.

A obra está enquadrada dentro do programa “Minha Casa Minha Vida”, e utiliza somente o sistema construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* por formas metálicas. O sistema consiste na moldagem de paredes e lajes maciças de concreto armado com telas metálicas centralizadas. A estrutura é dimensionada para cada projeto específico de arquitetura do edifício. O processo de produção do sistema construtivo permite o controle geométrico das peças e a obtenção de superfícies aptas a receberem o acabamento.

A espessura das paredes é de 10 cm e das lajes é de 12 cm. Ambas são armadas com telas de aço eletrosoldados de malha quadrada de 100 mm e fios com diâmetro de 4,2 mm. O concreto utilizado na obra é o concreto auto adensável, no qual é adicionado um aditivo superplastificante, sendo o mesmo adicionado na obra, os quais perdem o efeito aproximadamente em 40 minutos após sua adição ao concreto.

A resistência característica à compressão do concreto, aos 28 dias, é de 25 MPa e a resistência mínima do concreto na desenforma, a 12 horas, é de 3,0 MPa. A consistência especificada para o concreto é de 70 ± 5 cm *slump flow*, utilizado para a sua aplicação a forma de parede ou laje demonstrado pela figura 2, e de 05 ± 1 cm como *slump test* inicial.

Para conseguir atingir o traço adequado para o uso foi se executados vários testes de traços até ele atingir a resistência e consistência necessária. A consistência mais adequada para a utilização, que foi aprovada pela construtora CAP Arquitetura e Construção Ltda foi o traço de fck 25 MPa (C25), com a combinação de 330 kg/m³ de cimento CP V, 732 kg/m³ de areia fina, 331 kg/m³ de areia artificial, mais conhecido como pó de brita, 790 kg/m³ de brita 0, 1,4 kg/m³ de aditivo plastificante, 2,5 a 3,5 kg/m³ de aditivo policarboxilato, 300 g/m³ de fibra de poliéster e 190 l/m³ de água.



Figura 2: *Slump Flow*

Fonte: Autoria própria (2019).

3.1 Fundação por Estacas

Neste estudo de campo a sustentação das torres foi executada por fundação rasa tipo radier, compostas por 52 estacas com diâmetro de 40 cm e com profundidade de 9 metros por torre. Usando armadura para a confecção dos estribos eletros soldados, aço 10 mm e ferro de 4,2 mm, e foram utilizados aproximadamente cerca de 48 metros de aço 10 mm e 8 metros de ferro 4,2 mm, por estacas, preenchidas por concreto fck 20 MPa. E foram utilizados na concretagem das estacas aproximadamente 58,78 m³ de concreto, de acordo com a figura 3.

Figura 3: Estacas concretada



Fonte: Autoria própria (2019).

3.2 Fundação por Radier

Neste estudo de campo o radier foi executado por telas metálicas nervuradas eletros soldados Q-92 (malha de 15 cm x 15 cm e diâmetro de 4,2 mm), com uma quantidade de 25 telas por radier, utilizadas como tela negativa. E telas metálicas nervurados eletros soldados Q-335 (malha de 15 cm x 15 cm e diâmetro de 8 mm), com uma quantidade de 25 telas por radier, utilizadas como telas positivas. Na figura 4, a fundação radier é executado com espessuras de 15 cm e na sua montagem da armação é executada a dobra da ponta de ferro de 10 mm que ficam para fora das estacas, travando a mesma na malha do radier, e preenchida com concreto convencional de fck 25 MPa. A consistência especificada para o concreto é de 10 ± 2 cm *slump* inicial, utilizado para a sua aplicação. E foram utilizados na concretagem do radier 43 m³ de concreto por torre.

Figura 4: Fundação Radier



Fonte: Autoria própria (2019).

3.3 Sistema Construtivo

A obra em questão utilizou somente o tipo de fôrma de aço, montagem por pavimento dividida em 02 ciclos, concretando 02 apartamentos a cada ciclo e em um dia e meio cada montagem de ciclo. O preço da fôrma metálica custou aproximadamente R\$ 900.000,00. Esse valor foi distribuído por 08 empreendimentos, com um total de 43 torres e 688 apartamentos, medindo 48,86 m² cada apartamento.

Através do estudo de campo foi possível identificar que em questão de custos o sistema de alvenaria convencional apresenta maior custo em relação ao sistema de paredes de concreto *in loco*. Outra vantagem é que o sistema de paredes de concreto *in loco* tem, é a agilidade, rapidez e economia de mão-de-obra, pois o tempo de serviço em campo é muito mais curto (COSTA, 2013).

Com esse sistema também foi possível observar a redução de resíduos na obra, vendo que, com a eliminação de algumas etapas no processo de parede de concreto ajudou com a racionalização do sistema, acarretando uma simplificação da gestão tanto do serviço, quanto da logística dos materiais.

Reduzindo também as variáveis da execução, é possível também reduzir os erros de esquadro, alinhamento, prumo e imperfeições (não conformidades) das paredes. Podendo se treinar, em pouco tempo, mão de obra para a montagem, concretagem e desmontagem das formas, ou seja, não é essencial que se tenha na obra pedreiros, carpinteiros, armadores, sendo necessário apenas um grupo de profissionais executores formados por pedreiros e serventes, pois os serviços são de fácil manuseio e acerto.

3.4 Armação

Neste residencial foram utilizadas 50 telas metálicas nervurados eletros soldados Q-92 (malha de 15 cm x 15 cm e diâmetro de 4,2 mm) posicionadas no centro das paredes, com ajuda de espaçadores do modelo PVC redondo com diâmetro de 10 cm, por pavimento. Nesse sistema foram executadas torres de 4 pavimentos, sendo utilizado um total de 200 telas metálicas por torre.

A armação também auxilia a conter fissuração por dilatação térmica das paredes. Outra função é promover a segurança ao garantir uma deformação antes da ruptura, quando a estrutura, por razões adversas, ficar sujeita a cargas muito além das toleradas e projetadas (PACHECO 2012).

Figura 5: Montagem da armação de parede e instalações elétrica



Fonte: Autoria própria (2019).

Junto com a montagem da armação é instalado toda a rede elétrica nas paredes e lajes posicionando os pontos de acordo com o projeto elétrico, tomadas, interruptores, “plafon” e quadro de

distribuição com todos os disjuntores, mais conhecido na obra onde foi efetuado o estudo de campo com kits de parede e laje elétricos, demonstrado na figura 5.

Figura 6: Instalações elétrica e Concretagem da Laje



Fonte: Autoria própria (2019).

A cobertura é formada por estrutura metálica, com telhado em telhas de fibra cimento, mas também pode ser definida em projeto para cada implantação habitacional.

As formas têm a função de moldar, dar forma e espessura às paredes, propiciar um bom acabamento e impedir deformações na hora do lançamento do concreto que possam prejudicar o prumo e alinhamento. O sistema de formas também deve ser leve, de fácil manuseio, encaixe e travamento. Não pode se desgastar rapidamente, propiciando sua reutilização (PACHECO, 2012).

3.5 Instalação de esquadrias, elétricas e hidro sanitárias

Na obra em que foi efetuado o estudo de campo, todos os sistemas de acabamentos são projetados junto com a forma metálica, para proporcionar um melhor encaixe e acabamento, permitindo que se torne mais rápido em sua instalação e sua qualidade, sendo um processo preciso e mais limpo.

Segundo Pacheco (2012) “Em termos de instalações, o sistema possibilita facilidades de execução. As janelas e portas prontas são posicionadas na forma e simultaneamente na concretagem, estes elementos são definitivamente fixados nas paredes”.

Na hidráulica temos a montagem dos *shafts* (placas de isopor recortadas, coladas, com tela de polietileno presa por nata de cimento) vertical, já com a tubulação de água fria preparada para as torneiras e chuveiros.

Na elétrica, como citado anteriormente, junto com a montagem na malha é feito a montagem dos kits elétricos já com toda a fiação, somente após a concretagem é efetuado os fechamentos dos circuitos para a instalação dos acabamentos, como tomadas, interruptores, “plafon” e espelhos.

As instalações das esquadrias são fixadas com espuma expansiva e parafuso, além das guarnições para dar o acabamento final. Na figura 7 são mostradas as esquadrias já instaladas e com os acabamentos.

Figura 7: Esquadrias finalizadas



Fonte: Autoria própria (2019).

3.6 Serviços Complementares

Concluído a estrutura das paredes, laje e platibanda, pode-se realizar o acabamento. Externamente, basta preparar a face das paredes de concreto para receber a textura. Para isso, utiliza-se espátula para remover as irregularidades de concretagem, tais como natas de cimento e arestas de concreto. Também é necessário corrigir as fissuras das paredes com argamassa.

Realizada esta etapa, pode-se realizar o acabamento externo, a exemplo textura externa. Internamente, caso se deseje um acabamento fino, executa-se nas paredes e no teto uma espessura de gesso corrido ou massa corrida com menos de 5 mm para regularizar a superfície, proporcionando uma superfície lisa, pronta para pintura.

3.7 Redução de custos

No estudo de campo foi verificado que a diferença de custo do sistema convencional para o sistema de paredes de concreto moldadas *in loco* por formas metálicas possui uma diferença considerável em execução e principalmente em ganho de tempo e a redução de mão de obras.

As tabelas 1 e 2 foram desenvolvidas considerando as informações do estudo de campo, através de análise de contratos de prestação de serviços, pedidos de compra de materiais, pesquisas de valores de todas as etapas da construção.

No desenvolvimento das tabelas, foi demonstrado os valores das etapas, pesquisados através de planilhas de orçamentos desenvolvidas pela caixa utilizando a análise sintática, e de mão de obras aplicada na construtora. Os dois estudos de campos tiveram como base de cálculo um imóvel com área de 48,86 m². Todos os valores utilizados para o desenvolvimento das tabelas, são valores reais e aplicados na execução da obra.

Tabela 1: Alvenaria Convencional

Estrutura (Concreto)	R\$ 3.860.514,26
Alvenaria bloco de concreto	R\$ 950.164,37
Aço	R\$ 1.106.109,62
Segurança e escoras	R\$ 211.075,20
Revestimento	R\$ 964.206,29
Pintura	R\$ 1.143.535,59
MÃO DE OBRA	R\$ 562.867,20
Total p/ 18 torres	R\$ 8.798.472,53
Total p/ 1 torres	R\$ 488.804,03
Total p/ 1 apart.	R\$ 30.550,25

Fonte: Autoria própria (2019).

Tabela 2: Parede de Concreto

Formas Metálicas	R\$ 900.000,00
Concreto FCK 25Mpa	R\$ 2.123.605,44
Aço	R\$ 961.834,45
Segurança e escoras	R\$ 136.082,01
Revestimento	R\$ 784.409,08
Pintura	R\$ 739.333,44
MÃO DE OBRA	R\$ 1.081.190,88
Total p/ 18 torres	R\$ 6.726.455,30
Total p/ 1 torres	R\$ 373.691,96
Total p/ 1 apart.	R\$ 23.355,75

Fonte: Autoria própria (2019).

Os valores obtidos e aproximados para a execução do sistema convencional e sistema por paredes de concreto, demonstram que a apuração não está aproximada por se tratar de uma estimativa de gastos, desconsiderados os custos com projeto, aprovação, planejamento, habite-se, averbação, serviços técnicos, calçadas e jardinagem, que evidencia que o sistema de concreto de paredes moldadas

in loco é viável e que o potencial de redução de custos pode ser significativo quando houver uma maior adequação, costume e experiência na sua implantação e desenvolvimento.

Observa-se que o custo de execução em paredes de concreto é cerca de 23,5% menor que o custo em alvenaria convencional, essa diferença advém principalmente das diferenças de preços dos materiais e redução de mão de obras.

Outro fator que deve ser comparado é a racionalização e redução de desperdícios, que na alvenaria convencional é ilimitado, já que o recorte da alvenaria para instalações elétricas e hidráulicas produz uma alta quantidade de resíduos, o que não são gerados no sistema construtivo de paredes de concreto.

3.8 Principais tipos de fôrmas utilizadas nas paredes de concreto moldadas *in loco*

O modelo construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* exige a aplicação de fôrmas que auxiliam na contenção do concreto, ferragem, tubulação hidráulica e elétrica, caixas de passagem, quadro de energia, entre outros. A aplicação do concreto é realizada com a utilização de uma bomba que joga o concreto usinado diretamente dentro dos vãos das fôrmas, em uma única etapa, garantindo assim uma parede de concreto uniforme e sem patologias (VENTURINI, 2011).

De acordo com Costa (2013) as principais fôrmas usadas para paredes de concreto são:

a) Aço: as fôrmas de aço são elementos mais densos, exigindo, assim, grande maquinário para ser transportado e colocado dentro do local de uso, possuindo alta resistência a compressão, tração e dilatação do concreto. Apesar disso, esse material tem suas desvantagens, como: custo elevado, dificuldade de ser transportado e necessidade de atenção para evitar a corrosão. Essa análise foi obtida através do estudo de campo, conforme apresentado na figura 9.

Figura 9: Forma de Aço, montagem com auxílio de Grua



Fonte: Autoria própria (2019).

b) Alumínio: as fôrmas de alumínio permitem uma redução no cronograma da obra. Essas fôrmas são fáceis de serem transportadas e possuem alta durabilidade, entretanto o alumínio ainda é um material que possui um alto custo, podendo ser inviável sua utilização sem elevar o orçamento, conforme estudo de campo na obra da Construtora Homex Brasil em 2010 (figura 10).

Figura 10: Estrutura Forma de Alumínio



Fonte: Site Oeste Formas

c) Plástico: as fôrmas de plástico são mais leves se comparadas com as fôrmas de aço e alumínio e possuem elevada resistência à compressão. Por possuírem um custo relativamente baixo, tornam-se uma opção favorável para reduzir o orçamento final da obra. Essa análise foi obtida através do estudo de campo, conforme apresentado na figura 11.

Figura 11: Forma de Plástico



Fonte: Autoria própria (2019).

De acordo com estudo de campo, foi observado que as formas acima citadas também podem ser utilizadas na modalidade de aluguel, sendo cobrado pelo tempo de utilização. Contudo, devem ser avaliadas pelo empreendedor os custos envolvidos com o aluguel, transporte, tempo de uso e manutenção, verificando se não vão ultrapassar os custos, comparando com a aquisição de uma fôrma nova, para utilização nos canteiros de obras.

3.9 As principais vantagens da utilização das paredes de concreto moldadas *in loco*

O estudo de campo permitiu concluir que existem no sistema construtivo inúmeras vantagens para o seu emprego no canteiro de obras, principalmente relativo ao tempo de execução do empreendimento. De acordo com Góes (2013) e Costa (2013), as principais vantagens do sistema construtivo de paredes de concreto moldadas *in loco* são:

- Baixa utilização de mão de obra;
- Elevada produtividade;
- Revestimentos externos como chapisco e reboco podem ser dispensados;
- As tubulações elétricas e hidráulicas ficam embutidas dentro da parede de concreto ou externa, de acordo com o projeto adotado, reduzindo erros e inconsistências de projeto;
- Racionalização dos materiais de construção;
- Prazo de entrega reduzido, pois, permite a execução de projetos de estrutura e vedação simultâneos, além de uma sequência ordenada de tarefas, facilitando o trabalho;
- Baixo custo construtivo, uma vez que as fôrmas podem ser reutilizadas em outras residências idênticas dentro de um empreendimento de grande porte.

3.10 Desvantagens da utilização de paredes de concreto moldadas *in loco*

Como todo processo construtivo, é preciso estar atento para as possíveis desvantagens. O estudo de campo mostrou que alguns aspectos impedem a sua aplicação em determinados empreendimentos, e isso se deve ao alto custo envolvido na aquisição de formas novas, transporte, logística e a capacitação de mão de obra para sua utilização.

De acordo com Góes (2013) e Costa (2013) as principais desvantagens a serem consideradas na utilização de paredes de concreto, são:

- O custo para aquisição das fôrmas é elevado, impedindo que pequenos construtores apliquem este método construtivo;
- Outro aspecto é sobre o projeto da edificação, pois, a compra do conjunto de fôrmas somente é usada para projetos pré-determinados e específicos, não podendo ser utilizados em diferentes

modelos de empreendimento que não sejam aqueles já destinados, assim, as fôrmas nem sempre podem ser reutilizadas;

- Necessidade do empreendimento ter todos os projetos como hidráulico, elétrico, estrutural, arquitetônico, entre outros, afim de evitar transtornos com retrabalho;
- As reformas de edificação que foram construídas em paredes de concreto merecem uma atenção especial para evitar problemas como rompimentos de tubulações, dessa maneira, é necessário ter todos os projetos complementares;
- Necessidade de mão de obra qualificada;
- Dificuldades ao concorrer com alvenaria estrutural.

3.11 Processo construtivo das paredes de concreto moldadas *in loco*

A obra objeto do trabalho de campo utilizou dois tipos de fundações: estacas e radier, podendo ser utilizadas outros tipos de fundações de acordo com as condições locais do empreendimento. Na sequência são executadas as armações por telas metálicas eletros soldados posicionados ao centro da parede com ajuda de espaçadores de PVC redondo, junto com a montagem das telas também são posicionadas as instalações do kit elétrico (eletrodutos, caixas 4X2, fiação e quadro de distribuição). As formas são confeccionadas para moldar no próprio local de acordo com o projeto arquitetônico, seguido pela concretagem utilizando concreto auto adensado, e as instalações hidráulicas são montadas posteriormente através de *shafts*.

Outras atividades relacionadas à execução de paredes e laje de concreto moldadas *in loco* que devem ser atentas ao controle de qualidade da execução do processo até a sua conclusão são, nivelamento das fundações (radier); sistema de marcação das paredes nas bases; aplicação de desmoldante nas formas; montagem das formas, alinhamentos e prumo das formas metálicas; verificação de montagem da armação, esperas dos pontos hidráulicos e elétricos e espaçadores; instalações elétricas e hidros sanitárias embutidas (infraestrutura); concretagem e cura do concreto, realizando análise de resistência por laboratórios qualificados; desforma e limpeza das formas metálicas para a próxima concretagem do ciclo de montagem; e não esquecendo da estucagem que simplesmente significa corrigir imperfeições após a desforma das paredes.

Uma vez finalizado o processo construtivo o resultado são paredes com largura praticamente final, com ótima aparência e pronta para receber o acabamento.

A execução de paredes de concreto pode variar de acordo com os processos construtivos adotados por diferentes construtoras. O material das formas e seu fechamento, assim como o tipo de concreto utilizado, são alguns itens que podem mudar de empresa para empresa (VENTURINI, 2011).

O sistema construtivo para paredes de concreto moldadas *in loco* por formas metálicas permitiu em um período de 22 dias a execução de um prédio residencial contendo 16 apartamentos com áreas de 48,86 m², sendo quatro apartamentos por pavimentos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos houve um aumento da construção civil no mercado de trabalho, tornando um setor relevante para a economia brasileira. O aquecimento da construção civil no mercado é devido à facilidade no acesso de créditos, financiamentos, diminuição do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), redução de juros, entre outros.

Com a facilidade que o governo proporcionou, houve um aumento da quantidade de consumidores com melhores condições econômicas. Novos consumidores exigem prazos curtos, alta qualidade na obra e custos mais baixos, dessa maneira, as empresas construtoras buscaram sistemas construtivos mais industrializados e rápidos para atender uma grande demanda de obras.

As paredes de concreto, a estrutura e vedação são compostas por um elemento único, cujo método é basicamente o preenchimento com concreto, mas tendo embutido instalações hidráulicas e elétricas.

O sistema construtivo parede de concreto moldadas *in loco* é muito utilizado em países como Chile, Colômbia e México por apresentarem também vantagens em termos de prazos, custos e qualidades (SANTOS, 2018).

É um sistema que, apesar de suas desvantagens, tem sido uma das escolhas das empresas que ingressam no mercado econômico de habitação no Brasil em relação aos sistemas convencionais, pois permite uma otimização de mão de obra em função da velocidade de execução, controle de qualidade, baixa geração de resíduos, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIMENTO PORTLAND; COMUNIDADE DA CONSTRUÇÃO SISTEMA A BASE DE CIMENTO. **Parede de concreto velocidade com qualidade:** coletânea de ativos em paredes de concreto (2007/2008). São Paulo, 2008. Disponível em: <https://abcp.org.br/download/coletanea-de-ativos-em-paredes-de-concreto-2007-2008/>. Acesso em 15 de maio 2019.

_____. **Parede de concreto velocidade com qualidade:** coletânea de ativos em paredes de concreto (2008/2009). São Paulo, 2009. Disponível em: <https://abcp.org.br/download/coletanea-de-ativos-em-paredes-de-concreto-2008-2009/>. Acesso em 15 de maio 2019.

_____. **Parede de concreto velocidade com qualidade:** coletânea de ativos em paredes de concreto (2009/2010). São Paulo, 2010. Disponível em: <https://abcp.org.br/download/coletanea-de-ativos-em-paredes-de-concreto-2009-2010/>. Acesso em 15 de maio 2019.

_____. **Parede de concreto velocidade com qualidade:** coletânea de ativos em paredes de concreto (2011/2013). São Paulo, 2013. Disponível em: <https://abcp.org.br/download/coletanea-de-ativos-em-paredes-de-concreto-2011-2013/>. Acesso em 15 de maio 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16055:** parede de concreto moldada no local para a construção de edificações – requisitos e procedimentos. Rio de Janeiro, 2012.

COLETÂNIA DE ATIVOS – **Parede de concreto.** 2007/2008 Disponível em: http://abesc.org.br/pdf/coletanea_ativos.pdf. Acesso em 30 jun. 2020.

DA COSTA, L. J. D. **Paredes de concreto moldadas in loco em condomínios horizontais: avaliação de desempenho pelos usuários.** 2013. 72 f. Trabalho de Diplomação (Graduação em Engenharia Civil) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78240/000896806.pdf?sequence>. Acesso em 30 jun. 2020.

GÓES, B. P. **Paredes de concreto moldadas “in loco”, estudo do sistema adotado em habitações populares.** 2013. 80 f. Trabalho de Diplomação (Graduação em Engenharia Civil) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://monografias.poli.ufrj.br/monografias/monopoli10008999.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MISURELLI, Hugo e MASSUDA, Clovis – Tecnologia Parede de Concreto Edição 147 junhos/2009. – Técnica - <http://techne17.pini.com.br/engenharia-civil/147/paredes-de-concreto-285766-1.aspx> – Acesso: 10 abr. 2019.

METRO MODULAR. - Formas para Concreto Armado - **Forma Plástica.** Disponível em: <http://www.metromodular.com.br/formas-concreto-armado>. Acesso em: 25 set. 2019.

OESTE FORMAS PARA CONCRETO. – Sistema Habitacional Aluform. – Obras – Formas de Alumínios. Disponível em: <http://oesteformas.com.br/formas/>. Acesso em: 25 set. 2019.

PACHECO, F. H. **Sistema Parede de Concreto: elaboração de listas de verificação para aprimorar a execução dos serviços.** 2012. 76 f. Trabalho de Diplomação (Graduação em Engenharia Civil) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63188>. Acesso: 10 abr. 2019.

SANTOS, Altair – Cresce uso de parede de concreto entre países latinos de junho/2018. – Cimento Itambé Disponível em: <https://www.cimentoitambe.com.br/cresce-uso-de-paredes-de-concreto-entre-paises-latinos/>. Acesso: 23 mar. 2020.

VENTURINI, J. Casas com parede de concreto. **Revista Equipe de Obra**, São Paulo: Pini, n. 37, jul. 2011. Não Paginado. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/68154303/revista-equipe-de-obra-edicao-37>. Acesso em: 25 set. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DO CONTADOR NAS DECISÕES GERENCIAIS: uma revisão da literatura

Jeferson de Lima Souza¹

Rafael Gutierrez Cascanha²

Karina Rabelo Ogasawara Vieira³

RESUMO: Esta pesquisa apresenta um estudo a respeito das competências em informação presentes na atuação de contadores gerenciais e tem como objetivo, verificar, segundo a literatura quais são as competências, habilidades e atitudes que o contador deve possuir para atuar, de maneira efetiva e assertiva, com a Contabilidade Gerencial. Como resultado, foi apresentado as competências fornecidas pela literatura e elencadas a atuação profissional do contador gerencial. Dessa maneira, tem-se que, um contador gerencial competente em informação tem como característica elevar o grau de importância dado a informação a seu favor, pois, ela está presente em todas as partes e ajuda visualizar de maneira mais clara as possíveis as diversas situações de uma organização podendo o contador tomar as devidas precauções.

Palavras-chave: Competência em Informação. Contabilidade Gerencial. Informação.

1 INTRODUÇÃO

A contabilidade já era uma ferramenta presente na sociedade há muitos anos antes de Cristo, mesmo sem o domínio da escrita, o homem usava a Contabilidade como um instrumento para controlar o crescimento patrimonial. Pedras e fichas de barros de vários formatos representavam o controle e os primórdios do que se conhece hoje como registro contábil (MARTINS; 2001).

A contabilidade começou com a necessidade de informações dos proprietários das empresas comerciais, ao longo do tempo foi expandindo numa ferramenta complexa, que ajuda as organizações a realizarem sua missão (REIS, 2004).

Contabilidade é um serviço de informação especial. Ela começou com a necessidade de informações dos proprietários das empresas comerciais. (...) Mas, ao longo do tempo, a Contabilidade expandiu-se em um instrumento complexo. (...) Como um mapa de navegação, ela assiste na realização da missão – uma ajuda na medida em

¹ Graduando em ciências contábeis pela faculdade católica Paulista (UCA). E-mail: jeferson.souzalima90@gmail.com.

² Docente da faculdade Católica Paulista (UCA). Mestre e Doutorando em Ciências da informação, graduação em Licenciatura em Matemática. Marília- SP. E-mail: rafael.castanha@uca.edu.br

³ Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Mestre em Engenharia de produção Blz. em administração de empresa. Marília-SP. E-mail: rabelo.karina@gmail.com

que a informação esteja disponível para os navegadores e para todos a quem interessar (LITTLETON,1953 apud REIS, 2004, p.14).

O mundo do trabalho se desenvolve em função das mudanças sociais, políticas, econômicas e inovações científico-tecnológicas. Destaca-se ainda que, o

[...] mundo do trabalho se constrói em função das irregularidades do mercado financeiro, novidades, fundamentos, diálogos e inovações decorrentes da globalização, da Sociedade da Informação e do Conhecimento e da inovação científico-tecnológica. Nessa perspectiva, a informação e conhecimento ganham importância primordial na produção e economia, pois as fontes de maior produtividade dependem desses elementos para concretizarem o cumprimento de suas funções (SANTOS, 2017, p. 18).

Neste cenário, é necessário que o profissional esteja constantemente atualizando seu saber-fazer, saber-se e saber-agir para “navegar” no cenário da competitividade (LE BOTERF, 2003). Ou seja, é imprescindível possuir competências, habilidades e atitudes (SANTOS; BELLUZZO, 2015). Assim sendo, as autoras apresentam suas respectivas definições:

– Competências: permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequada. As competências implicam uma mobilização dos conhecimentos e recursos para desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos;

– Habilidades: são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. Desta forma, as habilidades estão relacionadas ao saber-fazer;

– Atitudes: estão ligadas ao agir, ao querer fazer e à ação.

Considerando a discussão exposta, o contador deve adquirir e ampliar suas competências, habilidades e atitudes para atuar com a Contabilidade Gerencial e Estratégica, áreas da Ciências Contábeis que estão diretamente relacionadas ao uso inteligente e estratégico da informação para tomadas de decisão assertivas.

A Contabilidade Gerencial dispõe-se de informações para auxiliar o gestor na tomada de decisão, podendo ser caracterizada, superficialmente, trazendo um enfoque especial conferido a várias técnicas e procedimentos contábeis, aplicando na contabilidade financeira, na contabilidade de custos, na análise financeira, de balanços etc., expondo um grau de detalhe mais analítico ou forma de apresentação na linguagem diferenciada, de maneira ajudar os gerentes das entidades em seu processo decisório (IUDÍCIBUS 2006, p. 18).

Frente às discussões expostas, o problema da pesquisa está representado pela seguinte questão: quais são as competências, habilidades e atitudes necessárias ao contador, de acordo com a literatura, fomentam o apoio de tomadas de decisões de âmbito gerencial?

Para responder ao problema, foi proposto como objetivo geral de demonstrar, por meio da literatura, a importância da habilidade e competência em informação do profissional contábil para atuar, de maneira efetiva e assertiva, com a Contabilidade Gerencial. Como objetivos específicos, delimitamos:

- a) Realizar levantamento bibliográfico na literatura sobre Contabilidade Gerencial;
- b) Verificar quais são as características da Contabilidade Gerencial;
- c) Definir quais são as competências, habilidades e atitudes que o contador deve possuir para atuar com as atividades da Contabilidade Gerencial.

Desta forma, ao fim do trabalho espera-se apresentar discussões a respeito da interligação entre competência em informação e Contabilidade Gerencial. Mais especificamente apresentar as possíveis competências que um contador gerencial possa ter para que se desenvolva como profissional crítico e reflexivo e tenha insumos para desenvolver as diversas competências a serem elencadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL

A seguir são apresentados os conceitos teóricos relacionados a competência em informação, bem como as principais características que a envolvem, além dos aportes teóricos da contabilidade gerencial e de suas implicações nas decisões gerenciais.

2.1 Competência em informação

De acordo com Santos (2017) a notícia e a experiência podem interferir na realidade para mudar a sociedade, pois fundamentada na Competência da Informação, atualizam o processo que desenvolve, melhora e gerencia a capacidade, competências, habilidades e atitudes que estimulam as pessoas a informar sobre o assunto, resolver problemas, tomar decisões gerando resultados e a estruturar conhecimento pessoal, educacional e profissional.

Em resumo, a autora em questão mostra que, pode-se entender que a informação e o conhecimento apurado na abordagem da CoInfo (Competência em informação), têm a habilidade de apoiar a autoridade para a tomada de decisões assertivas.

Santos, Almeida Jr. e Belluzzo (2015, p. 4) explicam que:

O conhecimento é um apoio capital para o crescimento de qualquer tipo de atividade humana. O crescimento da sociedade, como sendo avanço do conhecimento, só realiza com cidadãos bem informados que estimulam e utilizam planejadamente, capacidades e habilidades em informação de forma minuciosas, pensativa e crítica quanto ao uso das informações disponíveis.

É possível analisar que o mundo do trabalho se desenvolve em função das mudanças sociais, políticas, econômicas e inovações científico-tecnológicas. Juntando informação e o conhecimento

recebem, importância na produção e desenvolvimento econômico, no auxílio deles cumpri suas funções, e, assim, a educação profissional e tecnológica deve exercitar seus objetivos para se impor o aprendizado crítico, permanente e autônomo aos discentes frente às demandas do mundo do trabalho (SANTOS; BELUZZO, 2017).

A tecnologia avançada e as informações que vem se apresentando, mostram grandes desafios para o mundo contábil que, bruscamente, levarão a uma direção em relação ao desempenho dos profissionais ligados a essa área. Precisa-se com urgência de uma posição de práticas e comportamentos tradicionais dos profissionais de Contabilidade que, atualmente apresentam características, que de acordo com Taveira e Maciel (2007) consiste na:

- Recusa em avançar além do limite restrito da apuração contábil;
- Limitação aos aspectos ligados a questões fiscais, tributárias e jurídicas;
- Concentração em moldar o cliente.

Segundo as orientações do poder público, em vez de atender às suas necessidades e omissão na intervenção em área de consultoria de gestão para pequenas e médias empresas. Nesse contexto, é possível observar que a sociedade está se desenvolvendo, e com ela o avanço do conhecimento, formando cidadãos bem informados que movimentam e utilizam estrategicamente suas capacidades e habilidades em informação de forma analítica, reflexiva e crítica sobre o uso das informações disponíveis, para ser competente em informação:

[...] uma pessoa deve reconhecer quando uma informação é necessária, e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e utilizar efetivamente a informação. [...] as pessoas competentes em informação são aqueles que aprendem a aprender. Elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989 apud BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JUNIOR, 2014).

Desta maneira, Abell et al. (2004) apontam as seguintes habilidades e competências necessárias para uma pessoa ser considerada como “alfabetizada em informação” (ou competente em informação – tradução própria) está relacionada a compreender:

- I. A necessidade da informação: Entender qual informação necessita; quantas e que tipo de informação requer e as limitações para consegui-la (como tempo, acesso, formato, atualidade, etc.). Compreender que uma informação pode ser apresentada em formatos variados e disponível em diversas localizações geográficas e virtuais;
- II. Os recursos disponíveis: identificar recursos a serem explorados, e suas disponibilidades e como acessá-los e quando é apropriado utilizá-los;
- III. Como encontrar informação: pesquisar soluções necessárias da melhor maneira possível e identificar a informação que deseja. A procura por esta informação é feita em vários meios.

IV. A necessidade de avaliar os resultados: Avaliar a informação segundo sua veracidade e autenticidade, correção, atualidade e valor. Analisar os caminhos que poderão ser alcançados com os resultados para um planejamento bem realizado sem apresentar resultados equivocados ou incompletos;

V. Como trabalhar com os resultados e explorá-los: analisar e trabalhar com as informações adequadas e corretas que tragam os resultados apresentáveis, para compreender, comparar, combinar, anotar e aplicar a informação encontrada, e, saber quando há necessidade de buscar mais informações;

VI. A ética e a responsabilidade na utilização: ter respeito a confidencialidade reconhecendo o trabalho de outras pessoas ou autores, se atentando para não cometer plágio e apropriar-se das propriedades intelectuais;

VII. Como comunicar e compartilhar seus resultados: Utilizar meios adequados para transparecer e comunicar/compartilhar uma informação (resultados) ao público que se dirige nas diferentes situações;

VIII. Como gerir o que foi encontrado (informação/resultados): apropriar-se de métodos seguros para o armazenamento e gestão da informação, obtendo estudo sobre todo o processo de busca das fontes encontradas, de forma a aprender a utilizar a informação.

As “competências” são intervenções intelectuais utilizadas para preparar as habilidades e apoderar-se de atitudes apropriadas à realização de atividades e conhecimentos. Enquanto, as “habilidades” são características relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-se (BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JUNIOR, 2014).

2.2 Contabilidade gerencial e decisões gerenciais

Diante da análise de Iudícibus (2006), nota-se que a contabilidade gerencial se destaca das demais áreas da contabilidade no quesito da visão. Enquanto, as outras áreas apresentam a contabilidade dentro de seu limite conceitual, a gerencial ordena um olhar mais preciso, capaz de conferir aos usuários as informações necessárias à decisão.

A contabilidade gerencial difere-se da contabilidade financeira, pelo fato de o destinatário de cada informação ser diferente, pois nem toda informação contábil serve para todo tipo de usuário. De fato, a contabilidade gerencial deve estar presente em toda empresa, auxiliando o gestor na tomada de decisão (NOGAS; LUZ; NAVARRO, 2007).

Dessa forma, a contabilidade gerencial fica por dentro da empresa, apoiando o gestor na decisão. Desse jeito, a contabilidade gerencial tem importância para todas as organizações,

independentemente de seu porte. Deste modo, um dos instrumentos usados nesse processo definitivo são as análises econômico-financeiras por indicadores.

A Contabilidade Estratégica utiliza os meios da Contabilidade Tradicional para produzir e distribuir informações, na organização, apurando o apoio na definição da ideia inicial que serão consideradas na definição do planejamento estratégico (NOGAS; LUZ; NAVARRO, 2007).

Retorna aos ambientes interno e externo da organização, mirando os resultados a longo prazo. Na nova economia, a qualificação dos ativos está concentrada não só a fatores físicos, tangíveis, mas também a fatores imateriais, exigindo da contabilidade novos padrões de controle e definição. A nova aproximação da contabilidade não poderá ficar só no histórico passado, mas, com prudência, devem ser antecipadas a habilitar na organização e a englobar o ambiente em que está inserida (NOGAS; LUZ; NAVARRO, 2007).

A função da contabilidade estratégica baseia-se em conquistar as atividades das empresas a um estudo permanente, analisando determinação dos objetivos a serem cumpridos a curto e longo prazo, com a finalidade essencial de responsabilizar a sobrevivência da empresa (NOGAS; LUZ; NAVARRO, 2007).

O ambiente organizacional vive em constante mudança. Nesse momento, se destaca que a informação se baseia no recurso básico e essencial para qualquer atividade humana. Sendo assim, é necessário que as informações realizadas estejam organizadas, dispostas a orientar os diferentes processos organizacionais na tomada de decisão. A informação é o apoio necessário para tomar decisões, atualizar os conhecimentos, e direcionar as atividades, bem como atuar sobre o desenvolvimento cultural e social. Com isso, toda organização deve coletar, usar, obter e processar informações, seja na parte interna e externa, para seus processos de planejamento, gestão e tomada de decisões (SÁNCHEZ VIGNAU; RODRIGUEZ MUÑOZ, 2000; KAYE, 1996 apud MORENO, 2007).

A informação consiste em um produto delicado para seu processo decisório. Além de ter a informação correta, deve-se repassar essa informação a pessoa certa, no momento certo, garantindo eficácia no processo decisório. Com isso, para a tomada de decisão eficaz, é preciso muita cautela com a correção, a exatidão, sinceridade, a confiabilidade, a qualidade e o valor geral da informação, entre outros. É necessário lembrar que a informação é a chave principal para a elaboração de estratégias (MORENO, 2007).

A Contabilidade Gerencial, segundo Pizzolato (2000) e Atkinson et al. (2000) apud Machado, Rapé e Souza (2015), fornece informação útil para a administração, na qual mostra informação para vários propósitos como: auxílio no planejamento, na comparação e avaliação de desempenho, na fixação de preços de venda e na análise de ações alternativas. Assim, a contabilidade gerencial, deve

ser compreendida como um processo de identificação, cálculo, retorno e análise das informações sobre eventos econômicos das empresas.

Para Padoveze (2009, p.36):

Contabilidade gerencial é relacionada com o fornecimento de informações para os administradores, isto é, aqueles que estão dentro da organização e que são responsáveis pela direção e controle de suas operações. A contabilidade gerencial pode ser contrastada como contabilidade financeira, que é relacionada com o fornecimento de informações para os acionistas, credores e outros que estão de fora da organização.

Segundo Wright (2000), o planejamento é realizado com antecipação na decisão. É uma metodologia que resolve o que fazer, e sobre como fazê-lo, antes que se promova uma ação. Pode impedir tanto os atos incorretos, quanto diminuir a presença dos fracassos ao cultivar oportunidades.

Para Frezatti et al. (2009, p. 54):

Planejar significa decidir antecipadamente, involuntariamente do horizonte temporal e do nível de formalização e participação em que isso se verifique. Em alguma dimensão todas as organizações planejam. O processo, conceitualmente, estabelece o padrão em relação ao qual as ocorrências devem ser comparadas, sejam elas eminentemente quantitativas ou mesmo qualitativas.

Os planos normalmente vêm acompanhados de uma estimativa, um propósito detalhado para o futuro que geralmente manifesta-se em cláusulas quantitativas precisas (GARRISON; NOREEN; BREWER, 2013).

O planejamento, está ligado a organizar e direcionar as atividades de controle da ação empresarial, da organização e da direção. No controle, suas funções têm profunda ligação com o processo administrativo (FLORIANO; LOZECKYI, 2006).

Para que a empresa tenha bons resultados, precisa de planejamento ao longo período que as atividades sejam nítidas, antecipando e preparando para prováveis erros futuros. Ele avalia os pontos fracos e fortes, detalhado sobre ameaças e oportunidades da empresa liberando o aumento da concorrência empresarial (FLORIANO; LOZECKYI, 2006).

O domínio está fortemente ligado ao retorno que busca afirmar que o plano seja adequadamente destacado ou alterado à medida que as situações mudem. A tomada de decisões abrange preferir uma ação dentre alternativas adversárias (FLORIANO; LOZECKYI, 2006).

Com isso, a tomada de decisão pode ser esclarecida como a cargo administrativo que endireita ou faz parte do processo administrativo, e que precede como meio de regulamento utilizado por um indivíduo ou empresa. Como certas tarefas que um controller (aplica em uma empresa para acompanhar e calcular o seu comportamento e dirigir decisões, como a função negativa de um sistema para manter os participantes dentro dos padrões esperados e evitar qualquer irregularidade, pode ainda

apresentar vários conceitos como: conferir ou examinar, aceitar, checar com um padrão, desempenhar atividade sobre alguém:

O controle interno compreende o plano de organização e o conjunto coordenado dos métodos e medidas, adotados pela empresa, para proteger seu patrimônio, verificar a exatidão e a fidelidade de seus dados contábeis, promover a eficiência operacional e animar-se a adesão à política traçada pela administração. (ATTIE,1998, p. 111).

Segundo Chiavenato (2011), é essencial ter planejamento para definir parâmetros de controle administrativo e potencializar o autoconhecimento organizacional. O planejamento estratégico possibilita junto ao processo gerencial estabelecer caminho a ser seguido pela empresa, visando racionalizar as tomadas de decisões e a alocar recursos organizacionais de forma eficiente, o que conseqüentemente vai gerar mudanças e inovações na companhia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto nas seções anteriores e das bases teóricas apresentadas nesta pesquisa, apresenta-se o Quadro 1 composto pelas oito características (habilidades e competências) elencado por Abell et al. (2004) (presentes na seção 2.1), juntamente com as possíveis características de um contador gerencial a fim de relacionar tais habilidades e competências a atuação deste profissional.

Quadro 1 – Relação de competências e habilidades de Abell *et al.* (2004) na atuação do contador gerencial

	Competência em Informação do Contador Gerencial
A necessidade da informação	Contadores Gerencial ao extrair informações detalhadas e importantes para tomada de decisão controla, acompanha e facilita o planejamento de suas tarefas e afazeres como um todo. As informações mais utilizadas pelo Contador Gerencial são técnicas e procedimentos contábeis, envolvendo parte financeira, parte de custos e balanço patrimonial.
Os recursos disponíveis	Um bom planejamento previne atos incorretos, diminuindo fracassos futuros de acordo com as atividades de controle da ação empresarial. O planejamento estratégico é a visão mais detalhada e cautelosa. Para isso, a utilização de maneira consciente e domínio de recursos como o prezar pela informação atualizada, a análise de relatórios de maneira crítica e consciente, a elaboração de orçamentos partindo dos dados históricos e reais da contabilidade, são de extrema importância para atuação do contador gerencial.
Como encontrar informação	A Informação é encontrada por meio de pesquisas e coletas em bases de dados diversas e arquivos. No sentido de processar a informação de maneira correta, usar as ferramentas certas, auxilia a identificar a

	informação que deseja, seja na parte interna e externa, para seus processos de planejamento, gestão e tomada de decisões.
A necessidade de avaliar os resultados	O Contador Gerencial ao ter pleno conhecimento do funcionamento da organização, apoiando e analisando os dados disponíveis para saber como está a mesma, se está bem planejada, se a decisão está bem direcionada, poderá avaliar de maneira mais assertiva o desenvolvimento do negócio e assim gerir os projetos a serem desenvolvidos. Deste modo, um dos instrumentos usados nos processo decisivos são as análises econômico-financeiras por indicadores.
Como trabalhar com os resultados e explorá-los	Por meio de feedback visando o todo da empresa conhecendo as dificuldades encontradas e realizando novos estudos a serem explorados. Com isso o contador Gerencial, desenvolve um estudo critico de renovação, auxiliando os gestores com novas soluções, ambos cooperando a partir de problemas reais em que a empresa está exigindo solução.
A ética e a responsabilidade na utilização	Ter respeito a confidencialidade reconhecendo o trabalho de outras pessoas ou autores, se atentando para não cometer plágio e apropriar-se das propriedades intelectuais.
Como comunicar e compartilhar seus resultados	Os contadores gerenciais dispõem de ferramentas para compartilhar os resultados obtidos pela empresa, através dos relatórios gerencias no âmbito interno. A composição dos dados apresentados pelo contador é caracterizada por informações necessariamente verdadeiras e relevantes para organização. O balanço patrimonial também é uma grande ferramenta pois demonstra os resultados transpassados ao longo do período, detalhando as operações obtidas pela empresa e seus departamentos.
Como gerir o que foi encontrado (informação/resultados)	Através das informações e resultados obtidos pelos relatórios gerenciais os gestores podem tomar uma ação necessária e objetiva para o bem dos negócios, corrigir erros, alcançar metas traçando um bom planejamento com as ferramentas certas e com eficiência e eficácia.

Fonte: Elaboração do Autor

O Quadro 1 apresentou as possíveis relações entre as oito competências propostas por Abell et al. (2004) e a atuação do contador gerencial. Dessa maneira, observa-se que o contador gerencial pode atuar, segundo tais competências o contador gerencial consegue trabalhar técnicas, controlar suas finanças, acompanhar os custos e facilitar leitura do balanço patrimonial. Bom planejamento, ação

empresarial, recursos e informação atualizada, consiste na elaboração do orçamento contábil, livre de atos incorretos e futuros fracassos.

Por meio de pesquisas, coletas de dados e arquivos, consegue identificar a informação correta, tanto na parte interna quanto na externa, tendo uma boa gestão e tomada de decisão. O Pleno conhecimento sobre planejamento e direcionamento, obtém instrumentos decisivos as análises econômico-financeiras por indicadores.

Através de feedback, os gestores encontram soluções dos problemas e desenvolve um estudo crítico de inovação. Ter respeito e confidencialidade com os em nível pessoal e também a nível técnico apresenta-se como parte essencial da atuação profissional.

O contador utiliza o balanço patrimonial como uma grande ferramenta, pois demonstra os resultados transpassados ao longo do período, tendo detalhes das operações obtidas pela empresa. Resultados são frutos de um bom planejamento usando as ferramentas certas com eficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou um estudo a respeito das competências em informação presentes na atuação de contadores gerenciais. Tendo base neste trabalho, o perfil de um profissional Contador Gerencial, se fundamenta nas suas competências, habilidades e atitudes de modo inteligente competitivo nas decisões.

Assim sendo, esta pesquisa aponta a relação entre as competências explicitadas por Abell et al. (2004) e os possíveis relacionamentos com o ofício de contador gerencial, expondo as possíveis interligações e como tais competências podem agregar valor ao profissional e/ou organização que o mesmo seja vinculado.

Desta forma, as relações entre competência em informação e contabilidade gerencial podem ser descritas como diretrizes e aptidões auxiliares no processo decisório de organizações. Suas relações são conjuntas, pois por meio de tais competências é possível obter um bom planejamento e fornecer informações para atender as necessidades dos usuários e das partes interessadas.

Com relação ao problema proposto, é possível apontar que, um contador gerencial competente em informação tem como característica elevar o grau de importância dado a informação a seu favor, pois, ela está presente em todas as partes e ajuda visualizar de maneira mais clara as possíveis as diversas situações de uma organização podendo o contador tomar as devidas precauções.

As competências, habilidades e atitudes, de uma pessoa competente em informação, e mais especificamente, de um contador gerencial competente em informação, são importantes e estão ligadas ao saber-fazer, saber-se e saber agir. Este conjunto de características favorece o profissional a resolver problemas e tomar decisões assertivas.

Por fim, esta pesquisa espera contribuir para o desenvolvimento de novos estudos relacionado não só a contabilidade gerencial, mas também a competência em informação analisadas nas diferentes áreas de atuação profissional, além de possíveis diretrizes formação de novos contadores que desejam atuar como contadores gerenciais.

REFERÊNCIAS

ABELL, A. et al. Alfabetización en información: la definición de CLIP (UK). Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, v. 19, n. 77, p. 79-84, 2004.

ATTIE, William. Auditoria: **Conceitos e Aplicações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998

BOER, L. **Contabilidade Gerencial como ferramenta de gestão a empresa prestadora de serviço de manutenção e reparação de veículos automotores**. Caxias do Sul, 2010.

BRASIL. Congresso. Princípios Fundamentais e Normas Brasileiras de Contabilidade. Brasília, DF. 3 ed. 2008

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Editor, Project Management Institute; **Um guia do conhecimento em gerenciamento do projetos (guia PMBOK)**. Sexta edição, 2017.

FLORIANO, José; LOZECKYI, Jeferson. **A importância dos instrumentos de controle interno para gestão empresarial**. UNICENTRO-Revista eletrônica lato sensu. 2006.

GARRISON, RAY, H; NOREEN, ERIC, w.; BREWER, Peter, C. **Contabilidade Gerencial**. AMGH Editora Ltda, 14ª Edição, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

IUDICIBUS, Sérgio de. **Contabilidade gerencial**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LE BOTERF, Guy. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, Janaina; RAPÉ, Sara; SOUZA, Sinval. Contabilidade Gerencial e sua importância para a gestão e tomada de decisão das empresas contemporâneas.

Revista eletrônica dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis n. 11. 2015.

MARTINS, J. R. **Modelo para configuração de processos de apoio e mensuração de performance com base em processos de negócios de clientes internos**. 2004. Dissertação (Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://ufsc.br>. Acesso em: 25 nov. 2019.

MARTINS, Maria. **Um passeio na contabilidade, da pré- história ao novo milênio**. 2001.

MORENO, Nádina Aparecida. A informação arquivística e o processo de tomada de decisão. **Informação & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2007.

NOGAS, Cláudio; LUZ, Érico Eleuterio da; NAVARRO, Roberto Marcos. A contabilidade estratégica como fator de competitividade das empresas no mercado globalizado. **Revista do CRCPR**. 2007.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Contabilidade Gerencial: um enfoque em sistema de informação contábil**. 6.ed.São Paulo. Atlas, 2009.

PAGNONCELLI, Larissa Caroline. **Habilidades e Competências do Contador: Percepção de profissionais, docentes e acadêmicos**. 2016.

REIS, Luciano Gomes. As dificuldades de mensuração e conseqüente divulgação nas demonstrações contábeis do capital intelectual: uma reflexão teórica. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2004.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica**. 2017. 287f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SANTOS, Camila Araújo dos; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação (CoInfo) como pré-requisito diferencial e inovador no apoio à educação profissional**. In: Elmira Luzia Melo Soares Simeão; BELLUZZO, Regina Célia Baptista (Orgs.). **Competência em Informação: teoria e práxis**. Brasília: UNB, 2015.

TAVEIRA, Elizandra Maia; MACIEL, Luiz Emilio Santos. O perfil do contador do século XXI. **XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba**. 2011.

WRIGHT, Peter L. **Administração Estratégica: Conceitos**. São Paulo: Atlas, 2000.

EXISTENCIALISMO TEOLÓGICO: Deus e o sentido humano

Luiz Fernando Mellão Júnior¹

Ana Caroline Barros dos Santos²

RESUMO: O presente artigo busca expor uma comparação entre as Ciências para a compreensão da existência humana e a alocação de Deus como a centralidade de um modo de vida. Elenca por meio da pesquisa uma visão sobre como os indivíduos enxergam as matérias para a explicação da subsistência, seja pela intelectualidade, seja pela crença por meio de alguma religião ou corrente espiritual. Estrutura a ideia de Apostasia Vital que é a adoção de uma radicalidade do negativo do Existencialismo para a *práxis*, apoiado pelas evoluções que transcorreram nas disciplinas, como, também, o exemplo do uso da abolição e reflexão como via para a defesa da questão “Deus tem sentido?”. Questiona a problemática do desbrío em conjecturar o sistema teológico ao filosófico, por conseguinte, o equívoco em separar ideais semelhantes para o mesmo fim. Defesa de nova perspectiva para a relação homem-problema doravante a cognição da complexidade da vida em todas as suas características, expondo ensaios sobre como a sociedade lida com estes anseios cotidianamente, inteligivelmente e interiormente. Construção hipotética da aura de cada matéria como auxílio na busca primaz do questionamento existencial, se abstendo de afirmar, mas sim esboçar o que cada uma possibilita de maior grau para tal. Apresentação do reducionismo como problemática das ciências atuais e também se apresenta noções do Existencialismo de Soren Kiergaard, o pai do Existencialismo, de Epicuro e de outros pensadores que assistiram para a formação da escola de Kiergaard; da fé, como ferramenta de observação reflexiva, condição natural e indispensável para o desenvolvimento humano, e de fundamentações filosóficas.

Palavras-chave: Deus. Teologia. Existencialismo. Vida. Fé.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se mais claramente que, à medida que o tempo transcorre, o ser humano tende a se perceber, percebe-se como algo em outro Algo. Porém, sempre que medita neste tema, o invólucro primaz surge como uma medida de segurança, a fim de sempre poder apaziguar a alma num estado de catarse existencial. A afirmação que o ser humano é religioso se encontra em quase todas as disciplinas, como também suas peculiaridades e abrangências, mas a questão é que quando mais reduzimos esta tese mais ela se torna vaga.

Ao se reduzir que o ser humano é religioso, conclui-se que deve haver algum sentido por trás de tal afirmativa. Entretanto, se forma uma dúvida perniciososa: Isso contribui para o entendimento do existencialismo humano?

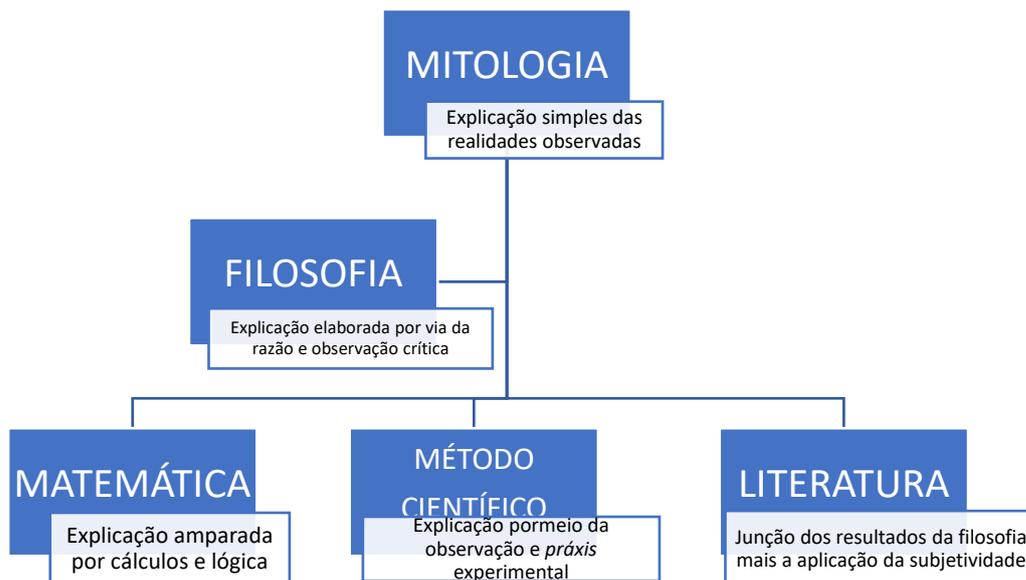
¹Discente do curso Bacharelado em Teologia EaD – Faculdade Católica Paulista. Email: luizfernandomellaojunior@gmail.com

²Tutora EaD do curso Bacharelado em Teologia da Faculdade Católica Paulista. Tecnóloga em Produção Publicitária – Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP). Email: ana.santos@uca.edu.br

2 HISTORICIDADE INTELECTUAL

No princípio era a observação, e a observação estava contida. Então se fez luz e a luz se fez ensaio. O ensaio engendrou histórias que estruturaram mitos e tal um complexo, a Mitologia. Outra problemática é que estes mitos não apaziguaram a primazia humana, assim, ocorreu que houvesse um questionamento, as dúvidas cresceram e a luz foi se tornando mais tangível, palpável, era preciso analisar. Criou-se, destarte, a Filosofia, o algo que estuda os outros “algos” e como eles se complementam. A água, portanto, não eram as lágrimas dos deuses, mas sim um acúmulo de átomos em sua forma líquida. A terra não era o corpo dos deuses, mas o desgaste de milhões de anos de grandes rochas que, com a junção da matéria orgânica, consegue fomentar vida a partir de uma simples semente. Era dessa forma que tudo o que era transcendental findava? Quer dizer que realmente a lógica venceu a emoção em afirmar que não existe nada além-vida? Para que viver uma moralidade espiritual se ao final não teremos um julgamento criterioso? Por que dogmatizar o ser humano se ele é indomável em suas paixões? Por que estar aqui se não há um sentido?

Esquema 1- Transcorrer da Intelectualidade: Percurso da evolução das Ciências ao passar do tempo. Observe-se que cada uma possuía uma explicação sobre a realidade e a condição humana a partir de seu horizonte de sentido.



O conjunto de evoluções em cada disciplina possibilitou futuras ramagens no saber, como é o caso do Existencialismo, iniciada pelo filósofo Soren Kierkegaard, na França, pelos meados do século XIX. Assim, segundo Kim (2016, p. 195), Existencialismo: “Explora as formas nas quais podemos viver com significado num universo sem deus, onde cada ato é uma escolha, exceto o ato de nosso próprio nascimento.”

Então quer dizer que esta corrente é benéfica para a compreensão existencial? A priori, nunca se deve cair em tentação ao afirmar que uma ou outra é a conclusão dos problemas, porém, se pode conceber uma síntese analisando o que os futuros adeptos desta abordagem proporcionaram ao mundo.

3 APOSTASIA VITAL

Muitos estudiosos conceberam filosofias e ideologias para explicar a virtude e seus caminhos mais seguros. Desde Sidarta Gautama, Buda, até o mais contemporâneo dos intelectuais, sempre vêm delineando vias para elencar resoluções que o ser humano traz em seu interior.

Teologicamente dito, o sofrimento humano deve-se ao fato do rompimento da ingenuidade que trazia com o seu Criador. Tal ingenuidade não deve ser vista como virtude própria, mas como condição, característica. Eram ingênuos por estarem isentos das causas e consequências. Biologicamente dito, por causa do aprimoramento que foi imposto naturalmente sobre os humanos. Eram frágeis em um ambiente hostil, porém, já vivenciavam a causa e consequência. Filosoficamente dito, a partir do momento em que possuem a oportunidade de reflexão, tendo como guincho a mesma condição do biológico, isto é, da participação nas causas e consequências. Mas o que são essas causas e consequências?

O que é a causa do sofrimento? Kim (2016), ao explicar Epicuro, pai do Epicurismo, diz que não há nada a temer na morte e tal ainda afirma que a maioria dos sofrimentos provém do medo da morte. Mas ela é uma consequência da causa vital, ou seja, de se nascer, crescer e prosperar, para que, enfim, empregue-se a morte. Entretanto, as pessoas têm medo deste feitio, baseado no quê?

Poder-se-ia atestar que ao adquirir o conhecimento de ser algo em Algo, iniciou no Homem a pendência do “acordar reflexivo”, o momento em que qualquer ser se dá conta que é apenas um ser dentre infinitos, mas que possui suas diferenças e habilidades. O animal, apesar de se perceber, não raciocina profundamente como o ser humano, como, por exemplo, ilustrando contextualmente: imagine que um cachorro e um camponês corram e acabam se deparando com um precipício que dá em um rio profundo. Se não houver nenhum fator que os incitem a pular, ambos tendem a permanecer na margem. Mas se houver algum motivo emergencial é bem provável que o cachorro pule enquanto o camponês observe o ambiente em procura de outra saída. Mesmo que o desespero seja o motor de uma decisão bruta, ele ainda pensa mais que o animal, que é levado pelo instinto da sobrevivência. Pode-se tomar como outro exemplo à própria percepção de espiritualidade entre as coisas. Uma flor nasce, se alimenta, perdura e morre, a razão dela é isso. Já o ser humano, mesmo que realize todas estas funções, ainda exerce sua razão em se atentar ao seu exterior, interior e o vago. Então o desespero pode nascer de variadas formas, seja de uma reflexão ou *in natura*, isto é, sem causa aparente, pois, como explicam Hermeto e Martins:

O verdadeiro desespero ocorre, dizia ele, quando se tem mais consciência de si; os graus mais profundos de desespero derivam de uma aguda consciência do ‘eu’ aliada a uma profunda aversão por esse ‘eu’. Quando algo dá errado, por exemplo, quando um indivíduo fracassa numa prova de doutorado, ele aparentemente se desespera porque perdeu algo. Mas numa análise mais atenta, segundo Kierkegaard, torna-se óbvio que o homem não está desesperado por causa do fato (fracassar na prova), mas por causa de si mesmo. O ‘eu’ que não conseguiu alcançar seu objetivo torna-se intolerável. O indivíduo desejava tornar-se um “eu” diferente (um doutor), mas agora está preso a um ‘eu’ fracassado em desespero. (KIM, 2016, p. 27).

Quando ele percebe que sua presença é irrelevante para o ambiente, ele tende a assumir duas decisões: a primeira é da Apostasia Vital, que compreende a uma radicalidade que pesa para o negativo do existencialismo; e a segunda, que é a busca pela compreensão Sobrenatural, ou seja, a procura do Algo que o oprime racionalmente e o frustra espiritualmente. Assim, a Apostasia Vital é quando um indivíduo assume uma mentalidade do “não sentido” em tudo aquilo que toca, expõe e observa. Dar-se-á mais exemplos desta característica, juntamente com a visão geral dos conhecimentos que o Empirismo e o Racionalismo ofereceram para a Humanidade.

Entende-se que a imaginação colabora bastante para o desenvolvimento humano, seja por idealizações futurísticas, seja por simples devaneios. Se toca em algo, instintivamente se sabe o que fazer com ela, mesmo que não se tenha pleno conhecimento do objeto. Dessa forma, de algo desconhecido se reaproveita a luz do conhecido dentre os inúmeros conflitos entre o Racionalismo e o Empirismo e, por fim, na acoplação de ambas, a Apostasia Vital é uma inferência dos opostos das escolas filosóficas, porque ao mesmo tempo em que se conhece na prática se exclui pela razão e vice-versa. Daí se parte o perigo de abolir as direções, já que se não consegue chegar a uma conclusão, pode-se apenas revogar, como, por exemplo, pensar e não obter apoio por outro sentido, então se desclassifica, como é o caso da metodologia científica que pega o abstrato e o põe a prova. Se houver resultado palpável é concreto, se não, anulável.

Seja o entender pelo Monismo ou a Semiologia, o Universo tem os seus mistérios e complexidades, no entanto, não é por tê-lo que se deixa de experimentá-lo. Logo, se for possível uma síntese, como elaborar, questionar e compreender as complexidades que tal nos propõe sem inteirar na Apostasia Vital? As respostas seriam inúmeras, cada uma apoiada em alguma disciplina, mas diria que o mais compreensível seria realocar todos estes sentidos e adicionar o “mais”. Esse “mais” é o incognoscível, aquilo que nos é obscuro, que tanto pode ser, um dia, compreendido ou não. No entanto, ainda que o oculto viesse à luz, formariam outras dúvidas e assim por diante, um infinito ciclo de incertezas. Ora, então há uma problemática em todos os sentidos, pois se um indivíduo não entende algo ele adota duas simples formas de se lidar com o empecilho: refletir ou abolir. Refletindo, ele pode conseguir algo que talvez o sane de suas dúvidas, porém, se o abolir, taxá-lo-iam como “indolente intelectual” ou como livre? A verdade é que ambos são os “catetos” que compõem o valor da

hipotenusa da angústia, isto é, o medo de saber por meio do questionamento e/ou da preservação do conforto por meio da ignorância.

4 A COMPLEXIDADE DA VIDA

Compreendendo a frase de Soren Kierkegaard (1844): “A angústia é a vertigem da liberdade”, contempla-se o que fora exposto acima. Somos livres por natureza para exercer nossa liberdade intelectual, social e emocional. Dessa forma, podemos pensar livremente e realizar estas ideias por meio da *práxis*. Podemos andar e interagir com os espaços e quem/corpos que ali estão. Podemos amar, odiar, perdoar, acolher, esquecer, menosprezar, e tudo o que for possível por meio das nossas emoções. Somos, portanto, livres na medida em que o limite permite. Em alguns casos que o limite é ameaçado a razão adota seu papel com maestria. Logo, se eu pular do precipício eu tenho chance de viver ou morrer, isso é razão lógica. Mas o que acontece antes de eu pular?

Quantas vezes se mostram casos de suicídio que, a priori, não se consegue elaborar uma razão? Eles aparentam estar bem, vivem normalmente, gostam de coisas e pessoas. Por que então elas realizam este ato? Porque todas as vezes que esta dúvida aparece, isto é, o de porquê continuar vivendo, e isso é mais comum do que se imagina, o ser humano se depara com um dos mais execráveis sentimentos e ao mesmo tempo sublime, a angústia. Ela é uma junção da dúvida com a frustração e a incapacidade de se lidar com a complexidade da situação, este é o momento em que pode ocorrer a reflexão e a abolição. Quem consegue se livrar destas correntes racionais é somente quem possui experiência de batalha, então, não se pode pensar que qualquer leigo saia ileso destes momentos. A angústia é degustada antes mesmo da fecundação, hoje, o contínuo medo da maternidade e paternidade. No ventre, a angústia da mãe e seu interior para o futuro. No nascimento, a angústia do expulsamento do Paraíso maternal. Ao transcorrer da vida, a angústia das frustrações. Na morte, a angústia da incerteza.

A verdade é que a vida é complexa e isso todo mundo entende, mas não consegue lidar. Resumindo: tudo é altamente complexo, portanto, tudo é altamente sublime de questionamento. Para ilustrar, tome-se o corpo humano. Concorde que ele é complexo? A partir da junção de células em um ambiente fértil e totalmente arquitetado para que este processo se realize perfeitamente, começa a nascer outra rede de células que vão se agrupando até assumir um corpo. Analisar este processo de mitose é surpreendente, apesar de ser cognoscível, não deixa de ser complexo. Há também o cordão que leva nutrientes para este corpo com sua complexidade. O corpo ao nascer passa por outro processo complexo e assim adiante. A vida é um processo complexo.

Isso quer dizer que cada área de estudo é uma explicação de uma complexidade que envolve o ser humano. Perceba que nenhuma matéria é *extra omnes*, mas que tudo envolve o ser humano. Para que surja efeito, é preciso que se reduza esta complexidade a um estado de compreensão capaz de

apaziguar a primazia natural da dúvida. Por conseguinte, todo indivíduo, mesmo que não queira, passa pelos dois processos: de reflexão e abolição. Teoricamente falando, é a afirmação de que o cérebro seleta apenas aquilo que é mais importante para a subsistência do corpo, isso também quer dizer que todos, em algum momento, vão realizar a Apostasia Vital como parte integrante do processo evolutivo físico-espiritual.

E onde Deus entra nesta história? Ora, o que pode ser mais complexo do que a existência de Deus? Veja que por milênios este tema é tratado, revisado, reformulado e nunca se chega a uma decisão. Para isso, têm-se milhares de bifurcações que conseguem aquietar esta angústia que é natural do Homem. Doravante asseveração, o ser humano é um seletor de complexidades e o que o torna sobrevivente é a aplicação de intensidades. Se alguém é intenso para você é porque você não possui ou se assemelha com tal. Assim se vê pelas vastas abordagens psicológicas que presenteiam a sociedade com tentativas de abarcar a mente humana e suas expressões, no entanto, a Divindade é quase um parafuso solto na engrenagem do processo abolitivo-reflexivo, pois mesmo que se chegue a um resultado, ainda é passível de novas investigações e conclusões. Portanto, Deus é este parafuso solto que tanto pode ser utilizado para pensar um modo de viver quanto de enroscá-lo, o que leva ao embasamento da Apostasia Vital.

O Existencialismo não pode ser visto como uma abordagem melancólica ou mórbida sobre a vida, mas um mecanismo de entendimento. O Existencialismo Teológico é um entendimento que pega do exterior, Deus, para o interior, a humanidade. Até onde existe sentido na vida e não?

5 DEUS TEM SENTIDO?

Algo que é preocupante é a arrogância entre as matérias uma com as outras. Ao dizer que uma é leviana ou desnecessária, cria-se um limite intelectual, algo separatista, coisa que nunca foi e será. Existem muitas falhas em todas as ciências, porque existem limites. Destarte, nada e ninguém explica a vida, por consequência, Deus. Então Deus não tem um sentido? Para responder isto, é preciso entender que o próprio sentido do sentido é uma formulação reducionista. Qual o sentido do carro? Ora, correr pela estrada, levar gente para lugares. Isso se torna simples, porque foi reduzido. Mas sua complexidade é estarrecedora. Por que falamos? Ora, porque por meio da evolução era preciso se comunicar com outros ambientes e seres para que conseguíssemos “sobreviver”. Reduzindo, temos a Antropologia e a Linguística. Para o carro a Mecânica, Física e Engenharia.

A Teologia tenta exprimir, dentro de seus limites, um discurso sobre a concepção de Deus. Em seu interior há uma sistematologia que acompanha e equilibra, mesmo que tal seja acompanhada pelo seu lugar, isto é, a fé. Dessa forma, esse equilíbrio é o que orienta ao afirmarem que a pedra não é integralmente Deus, pois Ele é imutável e eterno, enquanto a rocha é finita e mutável. Já a relação

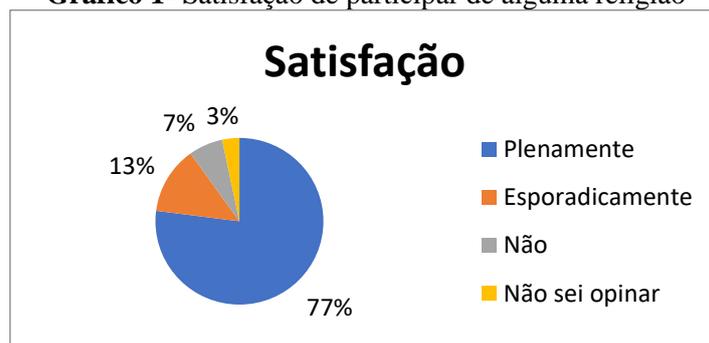
entre o Existencialismo e a Religião, por consequência, Deus, não foi muito amigável, pelo simples fato do medo. Tada explica que:

O lugar teológico de toda filosofia deixa de ser preenchido por simples atitude de arrogância. Por outras vezes o problema central é o medo. Medo de que haja uma intervenção direta do sistema teológico sobre o sistema filosófico. Obviamente, tanto arrogância quanto medo geram lacunas difíceis de serem reparadas, sendo que o sistema mais prejudicado é sempre aquele mesmo que negou reconhecer seu par no sistema alheio. (TADA, 2014, p. 11).

Formulando, segundo Pirolli (1993, p. 25): “O nosso conhecimento de Deus não é intuitivo, mas dedutivo, que quer dizer que nós formamos um conhecimento de Deus por meio das coisas que existem, atribuindo a Deus nomes e qualidade, que só podem ser afirmados para Deus.”

Assim, como doravante afirmado em textos anteriores, por mais que a Teologia se apegue mais a esta temática, Deus, só se poderia ter uma síntese a partir da junção de todo o conhecimento mais aquilo que é incognoscível. Porém, isto ainda não resolve a questão de Deus ter um sentido ou não, justamente pelo motivo do limite em de concebê-Lo dentro das razões humanas. Porém, apoiado dentro das paredes reflexivas, o que se pode conjecturar é que ao procurar um sentido para a vida, a crença em divindade(s) se torna indispensável. Contudo, isto não quer dizer que o ser humano é medíocre em ter sua seguridade em uma força, mas sim um indício de evolução, visto que nem todos os seres vivos se compreendem como unicidade como os seres humanos. Portanto, qualquer espectro que o Homem exala não pode ser taxado de insignificante, a não ser que traga malefícios, o que, objetivamente, a religiosidade não traz, pois o verdadeiro sentido de tal é fomentar no indivíduo uma descoberta do seu “ser”, algo interior, e depois, de certa forma, para o exterior.

Gráfico 1- Satisfação de participar de alguma religião



Em uma pesquisa realizada com sessenta participantes para este fim, verificou-se a presença da crença em alguma divindade (91,8%), assim como 90,2% estendem ao frequentar alguma religião ou corrente ideológica. Apurando apenas estes dados, conclui-se que é natural da maioria possuir uma denominação religiosa e, por conseguinte, frequentá-la, porém isso se torna mais subjetivo quando se empreende em graus de satisfação emocional.

Gráfico 2- Grau de felicidade

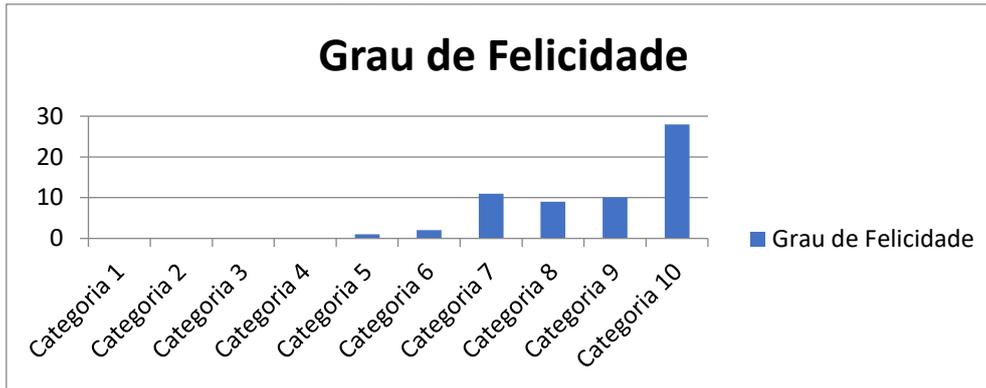
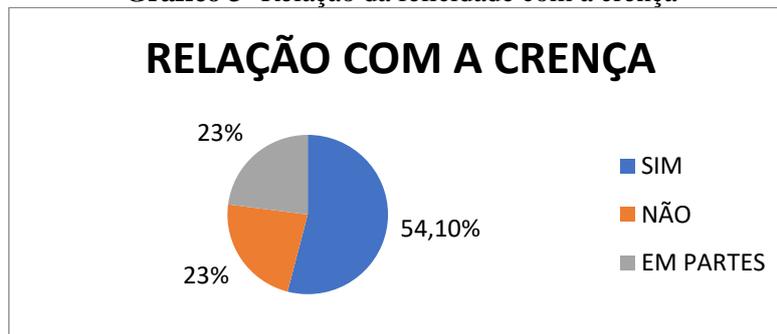
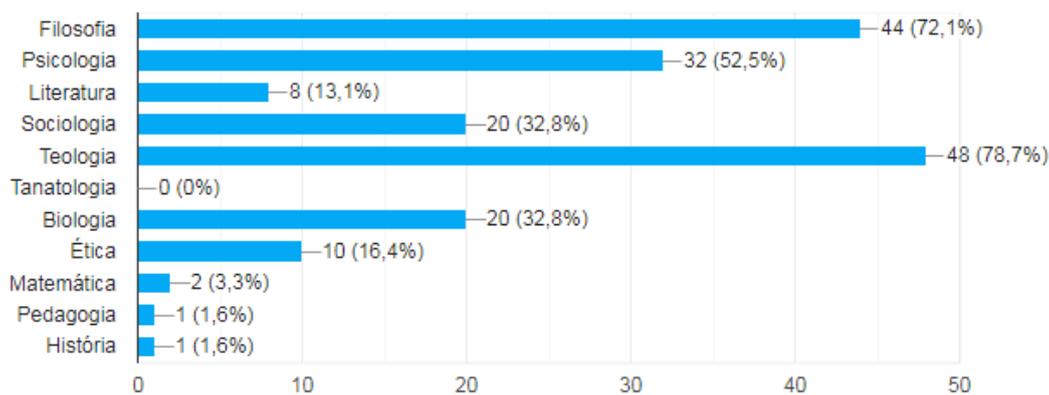


Gráfico 3- Relação da felicidade com a crença



O mais admirável foram os resultados ao se perguntar quais Ciências podem trazer mais conclusões /reflexões acerca da existência humana e o cômputo foi o seguinte:

Gráfico 4- Censo das Ciências que apresentam melhores conclusões acerca da existência humana.



Portanto, apesar de ser uma pesquisa com um número pequeno, frisando a soma de 60 participantes, entre eles discentes de Teologia, grupo Pedagógico da Faculdade Católica Paulista e discentes que participam do Projeto de Iniciação Científica, a Teologia foi a que mais se enalteceu ao expor uma conclusão para a existência humana, logo, se tal ciência é o discurso sobre Deus, conclui-se que a Divindade, independente de qual seja, é importante para se construir uma rede de sentidos capazes de sanar a angústia primaz humana. Em segundo lugar a Filosofia, simplesmente pelo fato de seu enfoque ser sobre o engendramento da percepção do humano em suas muitas faces racionais. E,

em terceiro, a Psicologia, pela excelência no entendimento do subjetivo da mente humana e como ela se exterioriza. As três são ciências humanas com o mesmo objetivo, ou seja, trazer um entendimento, hipóteses e, de certa forma, um aliciamento pela constante busca da verdade.

Tem-se outro fato que ampara esta tese, porque se Deus exerce tamanha força para dar sentido a uma vida, não se pode execrá-la, como também todas as suas ideias e conclusões. Pois o estudo teológico, à medida que amadurece, entende que sua perspectiva só pode ser compreendida pela fé, porém com o uso da razão, pois ambas não se anulam, mas sim se complementam. O próprio aspecto da fé é abrangente, visto que a reproduzimos desde o dormir ao acordar, desde ao sair de casa ao chegar e adiante. O Catecismo da Igreja Católica expõe essa temática ao afirmar que:

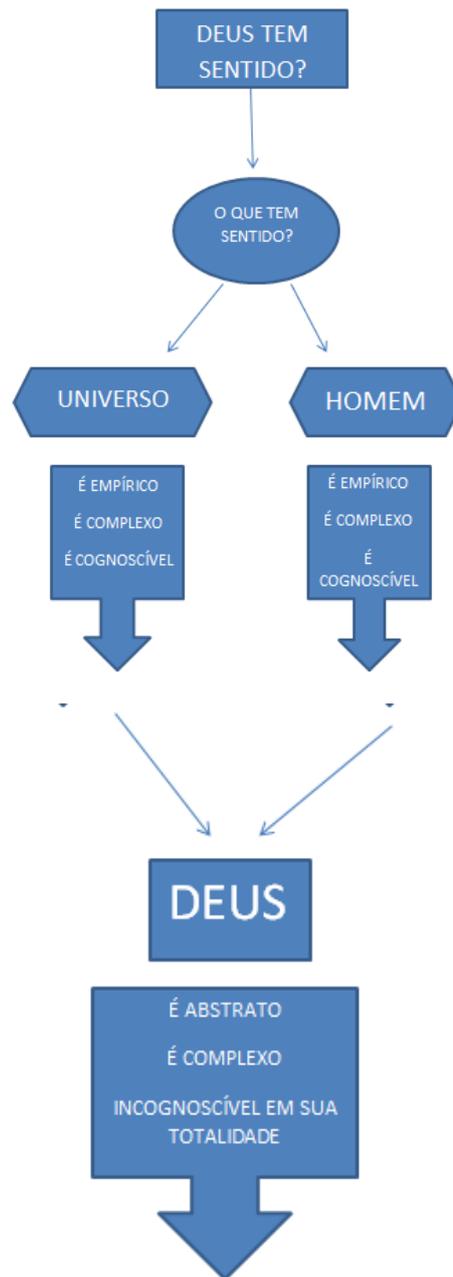
A fé é um ato pessoal: a resposta livre do homem à iniciativa de Deus que se revela. Ela não é, porém, um ato isolado. Ninguém pode crer sozinho, assim como ninguém pode viver sozinho. Ninguém deu fé a si mesmo, assim como ninguém deu a vida em si mesmo. (CIC, 2000, p. 55).

Isso quer dizer que a fé é uma liberdade racional, já que ninguém crê simplesmente por imposição, porque acreditar é permissível e sucinto pela dúvida. Ora, se alguém duvida de Deus é porque tem sua liberdade de pensá-lo assim, logo, o seu sentido de vida não pode se apoiar por meio de deidades, mas por outra explicação. Dessa forma ele procura outra subjetividade que melhor se adeque ao seu modo de refletir, contudo, ao seguir este raciocínio, independente da síntese, ele irá passar pela abolição e reflexão. Diz-se subjetividade porque assim o entende humanamente, já que todo o fato sempre será questionado, apesar de ser suficientemente comprovado.

Após exposto estes paradoxos, volta-se a questão principal de se haver ou não sentido em Deus. Para esta resposta se pode utilizar o método da abolição e reflexão.

Há um indivíduo que se coloca a refletir a respeito de Deus e pergunta se “Deus tem sentido?”. Ele começa então a observar seu redor e descobre que se situa em um ambiente dentro de outro ambiente, a isto ele denomina Universo. Este Universo é palpável e possível de estudo, logo é cognoscível, porém tem sua complexidade. Percebe também que dentro deste Universo existem outros seres que o compõem, ele sabe que há uma cadeia crescente em que cada possui seu grau de importância: no mais alto está o Homem. Portanto o ser humano é palpável, cognoscível e altamente complexo, logo tem um sentido fixo, isto é, um ser evolutivo que se compreende em um Universo. Mas se o ser humano é uma evolução, o Universo também o é? E a partir de que pressuposto? Aqui começa a natividade da angústia, porque aquilo que era conhecível e concreto se formula para o engendramento de outra hipótese.

Esquema 2- Ilustração do acordar reflexivo.



O indivíduo entende que faz parte de um ambiente e que é parte de uma evolução, assim, ele pode simplesmente parar por aqui ou continuar. Neste caso ele é curioso e quer prosseguir. Vendo que o universo possibilita a evolução dos seres, pode-se pensar que ele também assim se faz, destarte, algo possibilita essa evolução, mas o quê? Então, o indivíduo percebe que pode existir algo antes do Universo que permitiu a probabilidade da evolução de tal e que, por conseguinte, a sua própria evolução. Entretanto, esse algo é abstrato, porque é hipotético, mas só se conhece por meio da observação do ambiente, então ele é complexo. Contudo, se ele parasse aqui teria uma parte de suas dúvidas sanadas, todavia, ele compreende que esse Algo se manifesta por seu ambiente, e este último

ao Homem. E que o Homem percebe esse diálogo porque em seu interior há uma certeza querendo se desenvolver, provido destes sentimentos ele vai buscar mais profundamente e chegará a resultados a partir do pensamento e exclusão e, enfim, conclui que acima de todo o sentido natural, há um que excede, Deus.

Resumindo, para que Deus tenha sentido devemos nos apoiar em outros sentidos, como é o caso do Universo e da própria humanidade. Quando alguém coloca em seu centro existencial a ideia de Deus como sentido para tudo o que faz, ele adota a Transcendentalidade. Alocando isto na realidade, se diria ao processo de conversão que o indivíduo passa para a sua própria compreensão nesta vida terrena, pois é certo que inicie uma crença em outra vida, onde o sentido seja pleno, ou seja, estar com Deus, sem tristezas e necessidades. Contudo, uma vida com Deus ou de interação com Deus se torna obsoleta quando se desvia da normalidade, como é o caso do fanatismo. Entende-se fanatismo como um cuidado anormal que leva a extremidades religiosas. Ora, se Deus prega amor e quem O acredita vive o contrário, o que se terá é uma antítese moral, hipocrisia. Não obstante, quando a alocação de Deus é bem aproveitada ela se torna benéfica para todos, como, por exemplo, Martin Luther King Júnior, Papa São João Paulo II, Mártires e grandes intelectuais religiosos.

Outra questão a ser levada em consideração são os próprios conceitos de moral e ética religiosa. Poder-se-ia questionar o porquê de querer viver uma vida se abstendo dos “prazeres mundanos” e a resposta quase sempre ser por acreditar em algo maior. As leis que estão em vigor atualmente são uma herança do percurso religioso no homem, já que um dos primeiros códigos de justiça, as Leis de Talião, propunha o arquétipo do “olho por olho, dente por dente”, enquanto a religião ditava o conceito do amor acima da vingança. E a moral vai se reformulando sempre que necessária para atender a demanda do entendimento do homem em seu espaço social. Também acontece com as religiões e correntes espiritualistas que vêm a necessidade de promover seus dogmas/doutrinas seguindo o curso do desenvolvimento humano, obedecendo as leis, a tolerância e todo o conjunto de harmonia da comunidade.

Em suma, a resposta para “Deus tem sentido”, se for reducionista, sim. No que se apoiaria tal afirmação? No Homem. E como isso se dá? Pelo próprio uso da razão de cada indivíduo que se compreende no Universo, a partir do acordar reflexivo, da observação e da vivência contínua, como, também, pela certeza que existe em seu interior. A angústia é a ferramenta que a própria mente se utiliza para elaborar a sua melhor hipótese de sentido, portanto, a melhor conclusão que conseguir convencer a dúvida primaz humana vai ser a centralidade explorada. A partir deste centro o indivíduo poderá assumir um papel de apóstata da vida ou de aventureiro, porém nunca se distanciando do uso da abolição e da reflexão em cada decisão que tomar.

Quanto às Ciências no auxílio para a erudição da existência humana, segue-se:

- PSICOLOGIA: Fomentação da observância do indivíduo em seu espaço exterior e interior, estendido por seu comportamento (Como viver a vida?);
- FILOSOFIA: Fomentação da observância do indivíduo em seu modo de viver, pensar e se relacionar (Por que viver?);
- TEOLOGIA: Apresentação de vias por meio da *práxis* religiosa (Como dar um sentido à vida com Deus sendo o sentido?);
- LITERATURA: Exposição de todas as ideias por meio da subjetividade (O que se pode fazer com a vida?);
- HISTÓRIA: Cognição da evolução humana em seu processo existencial (Como melhorar a vida?).

Estes são alguns exemplos das inúmeras vias que o Existencialismo pode tomar em diferentes disciplinas. Seja crendo em Deus e colocando como sentido principal, seja em uma apropriação mais niilista, tudo é uma manifestação da lacuna do acordar reflexivo. Seja levando uma posição mais aristotélica ou platônica, uma reflexão mais apoiada em Jó ou em Nietzsche, algumas coisas são imutáveis: a dúvida, a vida com suas complexidades e Deus.

6 CONCLUSÃO

Conclui-se, enfim, que para que o ser humano tente entender Deus é preciso que suas complexidades sejam reduzidas por meio dos estudos. Então o que se tem de Deus é uma soma das disciplinas ao “mais”. Esse mais também é a soma dos limites de cada ciência ao outro “mais”, aquilo que não se prende ao limite. Não é a vida que não possui sentido, mas a dificuldade de entender sua complexidade. A vida não é simples, ela é complexa, assim, apenas se simplifica para que se torne vivível.

Para ter uma definição de Deus com sentido, então nunca haverá. Por outro lado, se observar aquilo que se tem, ou seja, uma redução da complexidade total, um sentido, talvez se consiga viver em paz, no que São Francisco de Assis chama de perfeita alegria. Não se pode negar nada e nem mesmo reduzir, porque tudo é apenas uma expressão da busca pela compreensão da complexidade que nos cerca. O que não pode ser adotado é uma Apostasia Vital, ou seja, tomar tudo como um “não sentido” e taxar como consequência do Racionalismo ou da frustração de um Empirismo assertivo. Assim, humanos, não são pragmáticos, existenciais, racionalistas, positivistas, religiosos, fanáticos ou viciados. São uma complexidade, algo que para ser vivível é preciso fracionar. Ao entender que o ser humano tem suas facetas, dizer que é religioso não é tolice, mas sim uma característica importante que o diferencia de todos. A sua convivência, a intensidade de suas emoções, a procura sapiencial pelo

desenvolvimento, pelo seu valor real, isso é o que define o ser humano. Teologicamente falando, o ser humano é a mais bela obra do Criador por ser excelente em sua formosidade anatômica, racional e principalmente espiritual. Deve-se tomar cuidado ao manusear as Ciências com o intuito de rebaixar o homem, como, também de enaltecê-lo ao ponto de um ser Transcendental, pois mesmo que Deus fosse uma ideia ele ainda seria maior, porque ela não possui limites, assim como a imaginação, e quando Ele foge do cárcere mental ele ainda é maior, visto que é inexplicável, mas ainda portador de uma sedução que há milhões de anos vem trazendo aos Homens. Pelo que se vive atualmente as Janelas de Johari não são apenas quatro, talvez infinitas, talvez nenhuma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Catecismo da Igreja Católica. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000, Artigo 2, nº 166, pg. 55.

HERMETO, Clara M.; MARTINS, Ana Luisa. **O livro da Psicologia.** Editora Globo – 2. Ed. – São Paulo, Globo Livros, 2016. Soren Kiergaard, Ser quem realmente somos, p. 27.

KIM, Douglas. **O livro da Filosofia.** Editora Globo – 1. Ed. – São Paulo, 2016. Soren Kierkegaard, O pai do existencialismo, p. 195.

PIROLI, Frei Cristovão. **Ó homem, salva a tua alma imortal.** Editora Traçado Designer, Goiânia-GO, [1993], Gráfica e Editora Redentorista, pg.25.

TADA, Elton Vinicius Sadao. **O Ateísmo Metodológico: Teologia e hermenêutica existencial.** Revista REFLEXUS - Ano VIII, n. 11, 2014/1.

O IMPACTO DO PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Adriana de Souza Gomes¹

RESUMO: Este presente artigo tem como objetivo analisar as publicações científicas que versam sobre o impacto do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede municipal de São Paulo no período de 2015 até 2019, constituindo numa Revisão de Literatura. Tomamos como base três universidades (USP, UNIFESP e PUC). Dentre as pesquisas levantadas, selecionamos 7 publicações, sendo 6 dissertações e 1 tese. Usamos as palavras-chave: AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC, a partir da leitura dos resumos selecionávamos a pesquisa, caso houvesse relevância ao tema e, posteriormente uma leitura mais aprofundada. Uma tabela síntese foi criada de modo a informar os dados relevantes usados para a publicação deste artigo. Concluiu-se que o PNAIC, pouco ou quase nada, contribuiu para o desenvolvimento de crianças leitoras. O programa, assim como tantos outros, não conseguiu aprofundar os desvios que interrompem o processo de alfabetização, principalmente, em São Paulo.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização na Idade Certa. Impacto do PNAIC.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma Revisão Bibliográfica sobre os impactos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desde a sua implantação em 2012 na rede municipal de educação em São Paulo.

O anseio sobre produzir um artigo científico a partir dessa temática tomou consistência a partir da análise dos dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)^a que apontam, ainda, um número significativo de escolas em situação de Atenção e Alerta, sendo respectivamente, 12,8% e 5,8%.

Dessa forma, investigar sob à luz das produções científicas já produzidas as contribuições do PNAIC poderia responder às seguintes perguntas:

- 1) Houve mudança significativa no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano da rede municipal sob a luz dos periódicos?
- 2) O que os periódicos já publicados discorrem sobre a temática (o PNAIC e a melhoria dos índices)?
- 3) Quais análises podem ser feitas a partir das publicações já divulgadas?

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNIFAI -Centro Universitário Assunção -São Paulo - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: drika2205@gmail.com.

^a Para análise completa acesse <https://www.qedu.org.br/sobre> (Acesso em 15/01/2020)

Buscamos assim, tangenciar as questões supracitadas, mas longe de esgotá-las e, tampouco, desconsiderando que as questões em torno da educação, sobretudo, da alfabetização não se minimizam aos Programas e/ou Projetos limitados. Uma política pública séria e comprometida, de fato, com a educação requer ações sem rupturas e, acima de tudo, com objetivos claros, coesos e nulas de interesses escusos, partidários ou governistas.

Tem-se como objetivo geral analisar as pesquisas publicadas (dissertações, teses e artigos) acerca das contribuições do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Para os objetivos específicos pretende-se catalogar essas publicações em tabela para melhor análise.

Para este artigo optamos pela pesquisa exploratória (Revisão Bibliográfica) selecionando, catalogando e organizando o material coletado tratando-se, inclusive de uma abordagem qualitativa.

A partir da seleção das seguintes palavras-chave: PNAIC, as contribuições do PNAIC na rede municipal de ensino e o impacto do PNAIC buscamos as produções acadêmicas nos sítios de busca das seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Mackenzie.

Nessa busca priorizamos as principais Universidades públicas e privadas situadas no município de São Paulo por ter como hipótese de que haveria maior produção acadêmica a partir da temática em questão.

2 BREVE HISTÓRICO

Para a investigação do nosso objeto de estudo vale destacar que, prioritariamente, há de se mergulhar sobre o que é o PNAIC e em qual contexto ele se constitui.

O PACTO é um compromisso formal firmado por todos os estados e municípios, incluindo o Distrito Federal para a garantia da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, ou seja, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

O documento norteador que orienta a implantação do PNAIC preconiza que:

A garantia da alfabetização plena de todas as crianças, como redigido na estratégia 5.1, exige uma visão sistêmica da educação e é um dos pilares para o alcance de outras Metas do PNE, em especial a de nº 2, que determina universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. Considerando que, em média, 97% das crianças brasileiras estão matriculadas no 1º ano e que a etapa de Alfabetização é a base para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos” (Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, da qual o Brasil é signatário), a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras

como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 3).

Pelo excerto observamos que, apesar de priorizar a Meta 5, o PNAIC esbarra em outras metas do PNE.

O documento e a implantação do Plano priorizavam um pacote de formação continuada docente, avaliações de desempenho e, portanto, foi instituído a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

Todo este pacote compunha, também, do subsídio para material pedagógico. Dessa forma, cada estado e cada município organizou o seu plano de implantação do PACTO. Nesse processo as estratégias de implantação, mesmo que orientadas pelo Governo Federal foi se constituindo de forma muito peculiar em cada local.

Ao se instituir uma política pública muitas coisas estão em jogo e a apropriação dessa política pode repercutir de forma muito diferenciada de lugar para lugar, apesar da proposta prever a padronização do método de alfabetização.

As pesquisas que analisam a implantação do PACTO durante esse período apontam que a apropriação dos sujeitos foi sendo reestruturada. Dessa forma, em 2017 o PACTO passa por uma reestruturação buscando assim uniformizar as ações formativas e, portanto, práticas pedagógicas.

No artigo, aqui apresentado, essa trajetória é esboçada.

3 DESENVOLVIMENTO

A discussão e desdobramento acerca da alfabetização no Brasil é antiga. Temos nesse processo, quase 40 anos, de “idas e vindas” a partir de projetos e programas institucionalizados. O fracasso escolar é tema recorrente e que até hoje não foi erradicado como aponta Patto (1990).

Para Sawaya (2000), o grande conflito está em ainda divagarmos sobre o conceito de infância e de que “não conhecemos a criança brasileira, ignorarmos o que ela sabe e conhece e, portanto, a não existência de políticas públicas sérias que contemplem a alfabetização e suas dimensões integrais”.

Nesse sentido, esse artigo buscou realizar um resgate das produções já consolidadas, analisá-las e, por fim, sintetizar qual ou quais contribuições o PNAIC deixou após alguns anos de exercício.

Sendo assim, definimos um corte temporal para análise do material. Este corte corresponde a 4 anos consecutivos, ou seja, de 2015 até 2019. Sabendo que o PNAIC foi implantado em 2012, definiu-se um período de três anos após a implantação para catalogar as pesquisas.

Definiu-se, também, que o acervo de literatura se daria a partir de teses e dissertações que traria em seu bojo contribuições amplificadas para a análise.

Definido o recorte temporal e os tipos de materiais produzidos para análise definimos os locais de publicação. Por este artigo discutir os impactos do PNAIC na rede municipal de ensino de São Paulo, optamos por delimitar produções que tivessem sido publicadas em Universidades dentro do município de São Paulo.

Sabemos que a temática poderá ser constatada em pesquisas nos variados espaços do território brasileiro, no entanto, nossa intenção era delimitar um espaço menor, sendo assim buscamos as publicações na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Localizamos 3 publicações, sendo uma tese na USP, 3 publicações na Unifesp e 1 publicação na PUC, assim como aponta o quadro abaixo:

Quadro 1 - Síntese do Levantamento de Pesquisa

Instituições	Quantidade	Tese	Dissertação
USP	3	1	2
UNIFESP	3	0	3
PUC/SP	1	0	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Para a pesquisa usamos a palavra-chave: PNAIC. Foi realizado um acervo digital das publicações para posterior análise. No sítio da USP a partir da palavra-chave supracitada, a pesquisa apresentou 163 publicações entre teses e dissertações. No sítio da UNIFESP, ainda sem ferramenta de busca, analisamos o título de 137 dissertações. Já, no sítio da PUC/SP tivemos o levantamento de 12 publicações entre teses e dissertações. Assim, obtivemos um total de 312 publicações.

Inicialmente, foi realizada a leitura do título e resumo, por meio desse primeiro contato com o texto aprofundávamos a leitura e baixávamos o arquivo para a composição do acervo. Dessa forma, constituiu-se um levantamento com 7 publicações, sendo 6 dissertações e 1 tese. Um quadro-síntese foi esquematizado, de modo a melhor expor os dados obtidos. Em linhas gerais, há pouca publicação com a temática, tendo em vista o município de São Paulo. A partir desses dados, elaboramos um quadro-síntese para melhor leitura.

Quadro 2 - Síntese da REVISÃO LITERÁRIA

INSTITUIÇÃO	AUTOR/TÍTULO/TIPO (Dissertação ou Tese)	ANO DE PUBLICAÇÃO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	CONCLUSÃO
UNIFESP	GUEDES, Rodrigo Silva “Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?” Dissertação	2016	Tal interesse deve-se aos poucos estudos sobre tal conceito e à recorrência de termos como “sistematização”, “trabalho sistemático” e “momentos de sistematização” nos programas de formação continuada do Pró-Letramento (2007) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).	Compreender o processo de sistematização de no ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental relacionado aos programas de formação continuada de alfabetizadores.	Os materiais de formação continuada analisados evidenciaram com recorrência a necessidade de um ensino intencional, explícito e sistemático dando a compreensão à sistematicidade, ou seja, as fontes documentais primam pela organização do trabalho pedagógico em sequências didáticas e projetos que demandam tempo cronológico para tal organização
UNIFESP	SANTOS, Vanessa Santana dos Reforma Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013) concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis Dissertação	2017	Considerando as alterações da nova proposta curricular do município de São Paulo e as concepções de alfabetização e letramento que surgiram ao longo das reformas, propõe-se a seguinte problematização: Quais as concepções de alfabetização e letramento estão presentes	Compreender as concepções de alfabetização e letramento no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de	Concluiu-se que os textos políticos sofreram recriações e recontextualizações de acordo com as concepções e as perspectivas dos professores que reformularam as políticas da vertente do alfabetizar letando de forma diversa ao que foi apresentado.

			<p>no currículo municipal da cidade de São Paulo e nas práticas pedagógicas das professoras de duas escolas, localizadas em territórios vulneráveis?</p> <p>A pesquisa faz um levantamento histórico do termo alfabetização e letramento paralelamente à reorganização da rede (introdução da terminologia Ciclos) com enfoque a duas áreas vulneráveis e a implantação do PNAIC.</p>	<p>São Paulo- Mais Educação São Paulo e a relação delas com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis</p>	
UNIFESP	<p>BIANCO, Fernando Solano</p> <p>Professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo: O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização</p> <p>Dissertação</p>	2019	<p>Análise do percurso didático proposto no material de formação organizado, sobretudo, nas JEIFs.</p>	<p>Identificar o que as professoras do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo dizem sobre o ensino das Ciências Humanas e da formação continuada.</p>	<p>Espaços de formação que intensificam a discussão a partir de áreas fundantes, mas que desmerecem ou omitem outras áreas, no caso Geografia. O próprio PNAIC (sua organização textual) demonstra esse desequilíbrio que enfraquece o ensino de outras áreas.</p>
USP	<p>BARROS, Paula Mangolim</p>	2017	<p>Necessidade de conhecer os mecanismos de planejamento</p>	<p>Conhecer os mecanismos de planejamento</p>	<p>As formações e experiência contribuíram para a prática</p>

	<p>A implantação da Meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso</p> <p>Dissertação</p>		<p>do PNAIC para a consolidação da Meta 5 do PNE (2014-2020), bem como se organizam e articulam.</p>	<p>o utilizados na organização da implantação da Meta 5 do PNE 2014-2020 na esfera federal, na rede municipal da cidade de São Paulo e nas duas escolas pesquisadas, assim como analisar como os elementos constitutivos do PACTO se desenvolveram.</p>	<p>das professoras analisadas. As Políticas Públicas não são consolidadas levando em conta todos os agentes envolvidos na ação. A implantação do PACTO não foi dialogada com os sujeitos envolvidos, de fato, na ação. A meta distancia-se muito no exercício prático das professoras entrevistadas.</p>
USP	<p>NEVES, Edna Rosa Correia</p> <p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma formadora e seus formandos.</p> <p>Tese</p>	2018	<p>Contribuir para uma melhor compreensão do processo de apropriação das mudanças educacionais propostas pelo PNAIC.</p>	<p>Ampliar e aprofundar a compreensão o das peculiaridades inerentes à implantação desse programa.</p>	<p>Ainda que com toda a estrutura normatizadora e ampla do PNAIC pouco ou quase nada se avançou a cerca da melhoria da qualidade do ensino (no caso, alfabetização). Esse não avanço advém de variados fatores com preponderância à descaracterização do professor (como um sujeito com conhecimentos prévios) à constituição do material.</p>
USP	<p>PERINI, Renata Livia Soares</p>	2018	<p>Necessidade de conhecer as</p>	<p>Analisar a atuação do</p>	<p>Concluiu-se que ambas as</p>

	<p>O Coordenador Pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo</p> <p>Dissertação</p>		<p>reais contribuições do Coordenador Pedagógico para a prática pedagógica do professor, a partir de um programa instituído.</p>	<p>Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo diante das ações formativas oferecidas aos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), em especial o Projeto de Ação Especial (PEA).</p>	<p>formações (PNAIC e PEA) contribuem, em partes, para o desenvolvimento da ação educativa dos professores, no entanto, deve-se considerar um fator de extrema importância: a experiência individual e que ainda há um longo caminho a se trilhar para que, de fato, as duas frentes formativas possam ser produtivas ao professor.</p>
PUC	<p>SANTOS, Cintia Anselmo dos</p> <p>O papel do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa – PNAIC.</p> <p>Dissertação</p>	2015	<p>Por se tratar de um Mestrado Profissional a proposta é criar elementos que ressignifiquem a proposta de formação a partir do PNAIC.</p>	<p>Elaborar recomendações aos coordenadores pedagógicos para auxiliá-los a promover (ou a ressignificar) a formação em serviço junto aos professores do ciclo de alfabetização, apoiados nos conhecimentos e habilidades construídos pelos professores nos processos de formação realizados no PNAIC,</p>	<p>Por se tratar de um referencial, a proposta de recomendações foi garantida por meio da metacognição, memória e retomada das atribuições do Coordenador Pedagógico</p>

				para qualificar a aprendizagem dos alunos em sala de aula	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Material elaborada pela autora.

Ao analisar as conclusões do material coletado, constatamos que pouca ou nenhuma contribuição foi observada no período investigado em relação ao PACTO Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Essa ineficiência muito se relaciona com fatores relativos à proposição de políticas públicas, bem como a apropriação destas pelos professores e, sobretudo, às condições para o exercício da profissão, ainda precários e adversos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica (dissertação e tese) que tem como premissa investigativa a contribuição do PNAIC (no período de 2015 até 2019) na rede municipal de Educação de São Paulo, observamos que das 312 publicações, apenas 7 traziam a temática específica da busca e dessas a conclusão que obtivemos foi de que o PACTO apesar de reunir um esforço federal para o avanço no processo de leitura e escrita às crianças no processo de alfabetização (1º ao 3º ano) pouco ou nada contribuiu para a melhoria dos índices de alfabetização no município de São Paulo.

Para Neves (2018), desde a década de 80 com a democratização da educação muitas são as políticas públicas que visam a melhoria da qualidade do processo de alfabetização. A autora, em sua dissertação, relembra essas ações históricas, mas que, ainda assim, são ineficientes. Sobre o PACTO, a autora, diz ainda:

A legitimidade da busca de um ideal coletivo, de uma escola justa, que abarque a todos nas suas diferenças, foi o sentimento que certamente motivou a reforma e seus projetos, a ponto de dali se sobressair uma proposta expressa num projeto de Lei que alcançasse de Norte a Sul do país o desejo sincero da alfabetização para todos. Mas a história desses programas, a repetição de seus propósitos e concepções, os precários resultados alcançados até o momento nos levam a interrogar as possíveis razões das recusas entre os educadores desses programas; e investigar o modo com que se apropriam desses documentos e que uso deles fazem. Também apontam para a necessidade de se buscar as contradições e problemas existentes entre o desejo sincero de alfabetizar nossas crianças e as dificuldades em realizá-lo plenamente. (NEVES, 2018, p. 223).

Nesse sentido, reconhece no PNAIC uma ação necessária e pertinente para uma escola justa em que haja conhecimento para todos, mas que assim como tantos outros programas este, também, aponta resultados precários.

Para Sawaya (2000), a escrita é uma das formas mais antigas de dominação e poder. Assim sendo, não é à toa que, ainda hoje, seja alvo de grandes movimentações políticas e que, portanto, resulte numa grande dificuldade, sobretudo, no Brasil em se oportunizar o acesso à leitura e à escrita como um direito constituído.

Se outrora, a discussão permeava o fracasso escolar e a evasão como elementos de exclusão, atualmente, discorremos sobre outro ponto: a permanência de crianças e jovens dentro do espaço escolar, mas que pouco aprendem, pouco se empoderam do conhecimento tendo como premissa a leitura e a escrita como dispositivos de poder.

Para a reversão desse quadro, para além de políticas públicas eficazes, faz-se necessário um aprofundamento teórico/metodológico que aponte possibilidades e intervenções. Há de se contestar formas prontas e acabadas que não concebem os sujeitos nas suas múltiplas possibilidades de aprender.

Na revisão de literatura empenhada neste artigo, identificou-se que o PNAIC, apesar de pontuais contribuições ao processo de alfabetização e letramento das crianças de até 8 anos de idade, constituiu-se de forma distinta em cada estado e município e que, portanto, pouco ou nada contribuiu para que os números acerca da alfabetização nos anos iniciais fossem indicativos de uma considerável melhoria.

REFERÊNCIAS

BARROS, Paula Mangolin de. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede Municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso.** 2017. 166 f. Dissertação de Mestrado. USP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GUEDES, Rodrigo da Silva. **Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?** 2016. 193 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento Orientador. 2017. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/default.aspx?tabid=7872#:~:text=A%20garantia%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20plena,14%20anos%20e%20garantir%20que>. Acesso em: 12 mar. 2020.

NEVES, Edna Rosa Correia. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores.** 2018. 296 f. Tese. USP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre a característica de um discurso.** Caderno de Pesquisa (São Paulo), 72-77, Maio. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198>. Acesso em: 2 jan. 2020.

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.** 2018. 296 f. Dissertação de Mestrado. USP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do Coordenador Pedagógico no processo formativo dos professores do Ciclo de Alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015. 88f. Dissertação de Mestrado. PUC. Mestrado Profissional em Formação de Formadores, 2015.

SANTOS, Vanessa Santana dos. **Reforma curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis.** 2017. 270. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

SAWAYA, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jan. 2020.

SOLANO, Fernando Bianco. **Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo: O que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização.** 2019. 170 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Maria Luciana Teles de Oliveira¹

RESUMO: A sociedade atual a cada dia está mais conectada. A celeridade nunca foi tão valorizada e, por meio das tecnologias de informação é possível saber o que ocorre do outro lado do mundo. A comunicação ocorre em tempo real independentemente da distância entre os indivíduos. Diante desse cenário, a educação também passa a fazer uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem e, adaptando-se a realidade atual, passa a oferecer ensino a distância, o que possibilita a oferta até em regiões remotas em que o acesso é dificultado pela distância e localização. A educação a distância tem como diferencial o ensino não presencial ou semipresencial, com aulas virtuais, por meio das novas tecnologias de informação, maior alcance e democratização do ensino. Atualmente essa modalidade está presente ao redor do mundo, demonstrando relevância e eficácia. No Brasil, o ensino a distância trouxe oportunidades de escolarização e formação aos que antes se deparavam com entraves que limitavam seu acesso ao ensino, possibilitando a efetiva democratização da educação formal.

Palavras-chave: Acesso e Democratização do Ensino. Educação a Distância. Tecnologias da Informação.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas tecnológicas provocaram mudanças na sociedade e possibilitaram o desenvolvimento de novas formas de interação, além de ampliar o acesso a ferramentas que funcionam como facilitadoras das atividades diárias. A tecnologia, então, está cada vez mais presente no cotidiano de todos, revolucionando, principalmente, o acesso e a forma de comunicação e o impacto individual dela está diretamente relacionado ao domínio e destreza desta ciência. Sendo assim, a educação não pode se revelar indiferente a esta realidade, ignorando as facilidades e viabilidades que as tecnologias de informação proporcionam a ela.

Os avanços tecnológicos trouxeram uma nova dinâmica ao ambiente escolar, possibilitando mudanças no processo de ensino aprendizagem, já que a realidade do ensino tradicional (aulas expositivas, professor detentor do saber, sistema lousa-giz) está sendo confrontada com as novas práticas que as tecnologias de informação incorporam ao cotidiano das pessoas, demonstrando que, muitas vezes, as entraves se apresentam por alunos dominarem as tecnologias e os professores não.

Muito se fez pela democratização do ensino. Contudo, essa democratização evidenciou as limitações que muitos indivíduos encontram para não apenas acessar a escola, mas, também, para

¹ Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas Hebraico Brasileira Renascença (2000); Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006); Docente na EMEF Brasil Japão, Docente na EE Professor José Ribeiro de Souza. E-mail: marialucianateles@gmail.com.

permanecer no ambiente escolar, conciliando exigências da vida cotidiana com a educação formal. Essas dificuldades demandaram mudanças na relação existente entre educação e escola, para que se cumprisse as determinações impostas por lei, ou seja, acesso e permanência na escola e oferta de educação de qualidade.

A Lei 9.394/96 provocou mudanças no ensino do Brasil, reafirmando a necessidade da democratização do ensino. Em um cenário mundial que exige cada vez mais qualificação e constante atualização, a escola deve acompanhar essa evolução e estar preparada a ofertar qualificação, garantindo acesso a um ensino de qualidade.

As transformações que vem ocorrendo na sociedade atual foram influenciadas pelo desenvolvimento e o avanço tecnológico. Presente no cotidiano, essas transformações revolucionaram as relações entre indivíduos, formas de trabalho e aprendizagem, impactando, principalmente, o acesso e a forma de comunicação e exigindo destreza e domínio das novas tecnologias. Diante disso, a educação precisou se adaptar a essa nova realidade, introduzindo em seu ambiente pedagógico as várias facilidades proporcionadas pelas tecnologias da informação. A legislação brasileira prevê que a educação é um direito de todos e cabe ao Estado garantir o acesso e permanência a todos, inclusive aos que não tiveram a oportunidade na idade adequada. A esse respeito, a Lei 9.394/96 determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Nesse artigo pretendemos, portanto, compreender o ensino a distância como uma modalidade de ensino que democratiza o acesso à educação formal e proporciona educação a partes da população que de outra maneira não teria a oportunidade de conquistar uma formação acadêmica, complementar os estudos por meio de pós-graduações ou dominar uma profissão.

Além disso, o ensino a distância destaca-se por apresentar um importante diferencial na democratização do ensino, ou seja, investe nas tecnologias existentes em cada período da história para oferecer oportunidades de aprendizagem a todos às pessoas, cumprindo as legislações que atualmente regem educação na sociedade brasileira.

2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A sociedade atual passa continuamente por mudanças e transformações. A educação é um processo complexo e ensinar torna-se um desafio contínuo e incessante.

Há alguns anos, as tecnologias voltadas ao ensino consistiam no uso de enciclopédias, mimeógrafos, vídeo cassete. Com o tempo, as pesquisas avançaram e surgiram outras tecnologias como *data show*, *pen drive*, HD externo, *notebook*, *tablets*, *smartphones*.

A educação a distância é uma modalidade de ensino cada vez mais presente na sociedade atual, principalmente, por se adaptar as mais diversas realidades enfrentadas pelos indivíduos que buscam formação. Isto, contudo, não significa que ao buscar a educação a distância, o aluno deseje uma forma mais fácil de obter títulos, ou uma formação de baixa qualidade, mas sim as facilidades que esse sistema de ensino proporcionam e, também, por atender as necessidades de um público específico. A esse respeito, Aretio afirma:

O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível. (ARETIO, 2002, p.26).

O surgimento da educação a distância deu-se pela necessidade de formação e qualificação profissional de pessoas sem acesso ou condições de frequentar um estabelecimento de ensino presencial. Com o desenvolvimento da tecnologia surgem-se novas demandas influenciando, entre outras áreas, a educação e a sociedade como um todo.

A educação a distância consiste em uma modalidade de ensino em que alunos e professores não compartilham o mesmo espaço físico e o desenvolvimento das aulas ocorrem por meio do uso das tecnologias. Em algumas instituições, contudo, verifica-se a existência de encontros presenciais quando ocorrem determinadas tarefas como provas ou esclarecimentos de dúvidas.

Em relação à necessidade de se comparecer em aulas presenciais em cursos a distância, Gonçalves escreve:

Quando incluída no ensino à distância, a presencialidade, tem sua função revista, bem como a frequência, os objetivos e a forma das situações presenciais de contato dos alunos entre si e dos alunos com aqueles que os apoiam ao longo do processo de aprendizagem. Há esquemas operacionais de ensino à distância em que os educadores se encontram diariamente, não em termos obrigatórios, com um tutor ou orientador de aprendizagem, seja para assistir algum programa em vídeo, para receber algum tipo de material, para resolver um problema, etc.; há outras em que os educadores se reúnem periodicamente para debater assuntos que estejam estudando - reuniões estas que podem ou não contar com a presença de um tutor. (GONÇALVES, 1996, p.13)

Para o Ministério da Educação a educação a distância trata-se de:

Modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de

informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, 2018)

A educação a distância possibilita o acesso ao ensino a diversos grupos, muitas vezes de diferentes regiões, que por razões diversas, como falta de horário pré-determinado disponível, dificuldade de transporte, entre outros, não encontram disponibilidade para frequentar uma instituição de ensino. A educação a distância viabiliza, portanto, oportunidades de formação a indivíduos que de outra maneira deparar-se-iam com inúmeros obstáculos para ter acesso a cursos profissionalizantes, educação superior, capacitações, atualizações e, até mesmo, a educação básica e incontáveis cursos que permitem a ampliação de escolhas profissionais e sociais. Preti salienta:

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade. (PRETI, 1996, p. 16)

Diversos estudiosos definiram educação à distância. Dohmem (1967) apud DOMINGO (2010) define essa modalidade de estudo da seguinte maneira:

Uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (DOMINGO, 2010, p. 139)

No decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta a Educação a distância, o artigo 1º estabelece:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

A internet está cada vez mais acessível à população e o desenvolvimento das tecnologias possibilita o uso cada vez mais frequente de aparelhos móveis de comunicação como telefones celulares, *laptops*, *smartphones*, *tablets* utilizados em tarefas simples do dia a dia como consultar o clima, o melhor trajeto, participar de reuniões por teleconferências.

O progresso tecnológico permite, então, que a mobilidade virtual incorpore-se a rotina da população, oferecendo facilidades em todas as áreas, inclusive na oferta de ensino a distância.

A educação a distância faz uso das tecnologias de informação, permitindo que as novas ferramentas de comunicação, já incorporadas à vida de muitos indivíduos trouxessem novas maneiras de ensinar.

Cruz et al. (2009, p.1) afirma que a modalidade EaD

vem sendo apontada como uma alternativa eficaz para atender à grande demanda por educação inicial e continuada de nosso país, à medida que abre possibilidade para aqueles que não puderam frequentar a escola, além de propiciar permanente atualização dos conhecimentos que são gerados em grande quantidade e em uma velocidade cada vez maior dia a dia.

Os estabelecimentos de ensino puderam, então, aperfeiçoar suas metodologias, expandir a oferta por meio da educação a distância, oferecendo acesso a educação a muitos, que de outra forma não ingressariam na educação formal. O indivíduo assume o protagonismo de sua aprendizagem, responsabilizando-se por momentos e lugares para aquisição do conhecimento.

De acordo com Silva (2004, p. 21):

A inserção de tecnologia com toda a sua parafernália no cotidiano escolar fornece a base para uma potencial revolução no aprendizado, deslocando, inclusive, o *locus* do poder do professor para o aprendiz. A informática abre um espaço sem fronteiras nas mãos dos aprendizes; através dela é possível se trabalhar em tempos e maneiras individualizadas, em velocidades variadas. Por muito tempo, a educação tem feito promessas infundadas para atender às necessidades únicas dos indivíduos e ensiná-los de que maneira aprender. A era da informação com seus computadores pessoais pode tornar essa meta em realidade.

A sociedade atual, portanto, além de empregar as inovações tecnológicas na rotina diária, também a insere na educação, modificando o ensino tradicional e as novas tecnologias passam a ser empregadas como um instrumento a mais que contribui com a construção do processo de ensino aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância não é uma modalidade de ensino recente. Embora muito divulgada nos últimos anos, a tecnologia já é utilizada há algum tempo como ferramenta de aprendizagem pela educação. A história revela que sempre houve integração entre as tecnologias desenvolvidas no período e as práticas educacionais. Há relatos de que no século XVIII havia o ensino por correspondência, sendo esta uma forma de ofertá-la. Alves (2011, p.86) afirma:

O marco inicial da Educação a Distância foi em 1728, quando a Gazeta de Boston, na edição de março, anunciou um curso especial em que o professor Caleb Phillips, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a Educação a Distância começa a existir institucionalmente.

No Brasil não há registros exatos de toda instituição que já ofereceu educação a distância, por isso torna-se complexo qualquer processo que deseje determinar uma cronologia precisa de como ela se desenvolveu em nossa sociedade. Contudo, sabe-se que, inicialmente no Brasil, o ensino a distância ocorria por meio de aulas ministradas pelo rádio, com o envio de apostilas pelo correio. Nessa época, no entanto, ainda não existia suporte legal regulamentando o ensino a distância, ou seja, não existia uma legislação específica que norteasse essa modalidade de ensino.

No início do século XX existiam anúncios nos jornais da época que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. O Jornal do Brasil em 1904, por exemplo, oferecia cursos de datilógrafo por correspondência. A educação a distância, portanto, não é um fenômeno moderno e inovador, uma vez que, utilizando-se das tecnologias desenvolvidas em cada época, as instituições de ensino adaptavam suas metodologias para promover o ensino a distância.

Em 1904 foi aberta no Brasil a Escola Internacional, que oferecia cursos por correspondência a quem demonstrava interesse em trabalhar no setor de serviços e comércios. Alves, a respeito do início da Educação a Distância no Brasil, afirma:

O marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização americana que, aliás, até hoje existe, com presença em alguns países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que pretendiam estar empregadas, especialmente no comércio e no setor de serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. (ALVES, 2007, p. 01)

Em 1923, estabeleceu-se a Rádio Sociedade, sediada no Rio de Janeiro e administrada por Henrique Morize e Roquette Pinto, entusiastas da educação e do rádio, que oferecia cursos a distância a seus ouvintes. De acordo com o site da FioCruz, Roquette Pinto, considerado o pai da radiodifusão no Brasil, definia o rádio da seguinte maneira: “O rádio é o jornal de quem não sabe ler, o mestre de quem não pode ir à escola, é o divertimento gratuito do pobre, é o animador das novas esperanças, o consolador do enfermo, o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado.” (FIOCRUZ, 2004).

Serviam-se do rádio, portanto, para assegurar não apenas diversão, entretenimento e atualização sobre as notícias aos ouvintes, mas, também, para democratizar o acesso a uma educação que pudesse proporcionar aquisição de conhecimento que contribuísse com a melhor qualificação para o mundo do trabalho, oferecendo cultura e modernização. A oferta de cultura e modernização provocada pelo surgimento do rádio repercute em todo o contexto social e econômico. Del Bianco e Litto (2009, p. 56-57) afirmam:

Como meio de comunicação social de amplo alcance, o uso do rádio no sistema de aprendizagem a distância possui vantagens e desvantagens decorrentes de sua natureza tecnológica. A mais importante característica é a unissensorialidade. Rádio é sim, o que inclui o texto, a fala, a música, os ruídos e efeitos sonoros. O código sonoro tem o poder de personificar materialmente o espaço físico, transmitir sensações (temor, medo, amor, paixão), conceitos ou representações. Remete a um referencial de tempo, modo, espaço ou ambiência. No rádio a ausência de imagens não é uma inferioridade, ao contrário [...] é uma superioridade porque na unissensorialidade reside o eixo da intimidade. Por meio da imagem que se forma na imaginação, constrói-se uma relação de proximidade e interação informal entre emissor e receptor.

Em 1941 há mais um avanço na Educação a Distância, quando foi criado, em São Paulo, o Instituto Universal Brasileiro, uma das instituições privadas que inicialmente ofereciam o Ensino a Distância. Utilizando-se de apostilas elaboradas pelo próprio instituto e com linguagem acessível, atingia um grande público, oferecendo cursos que, na época possibilitava a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Sobre o Instituto Universal Brasileiro, Menezes e Santos (2001, p. 1) afirmam:

Instituição privada pioneira no ensino a distância no Brasil, pela modalidade de ensino por correspondência. Fundado em 1941, o Instituto Universal Brasileiro constituiu-se no maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do país, no século XX. Por meio de anúncios em jornais e revistas de todo o país, o Instituto chegou a oferecer cerca de 30 tipos de cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência.

A modalidade de trabalho do Instituto permitiu que os cursos oferecidos chegassem aos lugares mais distantes e de difícil acesso do país. Os materiais eram enviados por correspondência e os alunos, após receberem apostilas e manuais pelo correio, devolviam as tarefas realizadas também via correio.

Nesse período, poder estudar de acordo com a disponibilidade de tempo, sem interferir no horário de trabalho ou nas atividades domésticas, além de não precisar se deslocar até uma instituição pré-determinada, foi determinante para o Instituto Universal Brasileiro que ganhou destaque entre as instituições de ensino. De acordo com Ary, a chegada da televisão no Brasil também contribuiu para a difusão do ensino a distância oferecido por essa instituição:

No início da década de 50, aproveitando a chegada da televisão ao Brasil, o Instituto Universal Brasileiro lançou o curso 'Aprenda Rádio e Televisão', divulgando-o de maneira massiva num dos veículos de comunicação de maior expressão na época: a revista O Cruzeiro, que na época tinha uma tiragem semanal de 60.000 exemplares. (ARY, 2007, p.1)

Nessa época, o Brasil vivia um período de intensas mudanças na área industrial. A educação, portanto, deparava-se com uma nova demanda imposta a partir da geração de novos empregos na indústria.

Em 1946, por meio do Decreto 8621/46, o Governo Federal autorizou a criação de escolas de aprendizagem comercial em todo o país, organizando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

(BRASIL, 1946). De acordo com as informações no site oficial do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1947, acompanhando os avanços tecnológicos, o SENAC apresentou a Universidade no ar, que oferecia aulas por meio do rádio, ou seja, utilizava-se das ondas do rádio para propagar o conhecimento e, por se tratar de um meio de comunicação de massa, o alcance era imenso. Essa modalidade de ensino possibilitou que comerciários tivessem a oportunidade de se desenvolverem em âmbito educacional e social.

De acordo com o site da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o movimento de Educação de Base (MEB), fundado em 21 de março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, pela Igreja Católica e pelo Governo Federal, foi criado com o objetivo de desenvolver um programa que possibilitasse a alfabetização e educação de base. Baumworcel (2008, p.2) afirma que o MEB foi pensado com o intuito de “desenvolver um programa de educação de base, por meio de 15 mil escolas radiofônicas com recepção organizada nas zonas rurais e áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste”. Dessa forma, por meio das ondas de rádio, alcançavam-se diversas regiões e indivíduos que de outra forma não teriam acesso à educação formal.

Ainda na década de 1960, a Tv Rio transmitiu o primeiro curso a distância. Tratava-se de um curso de alfabetização voltado para o público adulto com a participação da professora Alfredina de Paiva e Souza. A esse respeito, Conceição (2017, p. 2879) afirma:

A aproximação com o audiovisual ocorreu no início dos anos 1960, quando Alfredina assumiu a responsabilidade pela formatação artística e ideológica da TV educativa do período. E, conseqüentemente, definiu os primeiros rumos que a formação escolar deveria seguir para lidar com a televisão. Ela foi idealizadora e diretora do curso de alfabetização pela TV, promovido pela Fundação João Baptista do Amaral, TV Rio e mais tarde atuou na formação de profissionais para trabalhar com televisão educativa.

Menezes (2001) esclarece que nos anos de 1970, as fundações Padre Landell de Moura e Padre Anchieta uniram-se em convênio com o Governo Federal e, por meio do projeto Minerva produziam textos e programas radiofônicos para oferecerem educação a adultos que cursavam o ensino supletivo. Rocha (2015, p. 1) escreve que o objetivo desses programas era a “utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos”.

Em 1978, a parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho possibilitou a oferta de um programa de estudos a distância via televisão, denominado Telecurso, voltado para a formação do antigo 2º grau, por ser considerada, na época, a maior necessidade de ensino.

Já na década de 1980, passou-se a ofertar, também, o Telecurso 1º grau, que consista em aulas via televisão, complementadas por materiais facilmente adquiridos em bancas de jornal. A conclusão

dos módulos de ensino ocorria mediante avaliações aplicadas pelo governo, que após aprovação, forneciam o certificado correspondente ao ensino concluído.

Na década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceram-se algumas normas para a modalidade de ensino a distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

As instituições de ensino passam, portanto, a seguir a legislação na oferta de EaD, com exigência de credenciamento daquelas que apresentassem interesse nessa modalidade de ensino. Essas instituições passaram a obedecer a diretrizes que determinam de que maneira ocorrerão as avaliações, os estágios, a defesa de trabalho e conclusão de curso e a carga horária.

Atualmente, a educação a distância ocupa um grande espaço nas instituições de ensino e transformou-se numa modalidade de educação empregada em várias partes do mundo. É possível matricular-se em aulas estando em um continente, enquanto a universidade ou escola encontra-se em outro.

Niskier (2000, p. 49) afirma:

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por certa distância e, às vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Diante da importância que a educação a distância assumiu na sociedade atual, em 2005, durante o Fórum das Estatais pela Educação, cria-se uma parceria com as Universidades Públicas, que possibilita a oferta de formação superior por meio das Universidades Abertas do Brasil. O Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006 normatiza essas universidades, oficializando o ensino por elas oferecido:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006)

A sociedade passa por constantes transformações. Na sociedade atual, o ensino a distância apresenta um crescimento significativo no Brasil e no mundo. A tecnologia e as facilidades que ela proporciona, asseguram o acesso, a permanência e a democratização do ensino. Essa modalidade de estudo minimiza as dificuldades encontradas por indivíduos impossibilitados de frequentar a modalidade presencial de ensino.

O avanço tecnológico trouxe novas formas de interação e exigiu uma revolução no ensino tradicional, funcionando como um facilitador na construção do processo de ensino aprendizagem. A escola viu-se obrigada a adaptar-se a nova realidade a qual foi exposta, introduzindo nas atividades cotidianas as facilidades proporcionadas pelas tecnologias da informação. Essas facilidades variam de acordo com o tempo e o espaço, mas contribuem ricamente para o acesso e permanência do aluno na escola. As novas tecnologias, guiadas por legislações, portanto, trouxeram suporte necessário, ferramentas e mensalidades acessíveis à maioria dos estudantes. A legislação brasileira garante a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência inclusive aos que não puderam frequentar a escola na idade apropriada.

O artigo 4º da Lei 9.394/96 determina:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Diante do determinado em lei, o uso das tecnologias possibilita o acesso à educação, uma vez que o ensino a distância proporciona acesso e permanência do educando no ambiente escolar,

garantindo a democratização do ensino. Em um cenário mundial que exige cada vez mais qualificação e constante atualização, a escola se vê diante da necessidade de acompanhar essa evolução, estando apta a disponibilizar qualificação, assegurando um ensino de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância não é uma modalidade de ensino recente e teve um amplo crescimento ao redor do mundo, mas no Brasil começou de forma modesta e devagar. Contudo, no Brasil é uma realidade em expansão, possibilitando o acesso a todos que o buscam.

Essa forma de ensino proporciona vantagens, como flexibilidade de horário e organização para a realização de tarefas e trabalhos, mensalidades mais baratas já que cursos a distância apresentam custo menor do que os cursos presenciais, possibilidade de estudos em locais em que não é possível encontrar instituições de ensino superior. Diante disso, pode-se acreditar que a educação a distância deve evoluir muito mais, alcançando cada vez mais regiões isoladas com inúmeras dificuldades de acessar a educação formal, ofertando mais interatividade.

O ensino a distância trata, então, da democratização do ensino, pois possibilita a igualdade do acesso e ao conhecimento as pessoas de diferentes classes e regiões.

Entre avanços e retrocessos, a educação a distância desenvolveu-se, conforme o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, que proporciona apoio a cursos ofertados na esfera pública e nas instituições privadas, fortalecendo a democratização do ensino, à medida que, por sua ampla abrangência, oferece oportunidades que o modelo de ensino presencial não é capaz de disponibilizar.

A educação a distância, portanto, está incorporada como uma importante modalidade de ensino séria e relevante, que não compete com o modelo tradicional de ensino, denominado presencial, mas que se soma a ele, a medida que oferece meios de transformar restrições impostas pelo curso presencial, sejam elas físicas ou financeiras. Ela apresenta, ainda, o benefício de acolher inúmeros indivíduos, concomitantemente, em diversas localidades, incentivando e possibilitando interação e troca de experiências entre sujeitos que de outra forma estão privados de inter-relacionarem-se.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. **A História da Educação a Distância no Brasil**. 2007 Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD: Associação Brasileira de Educação à Distância. v. 10, 2011. p. 83-92. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

ARAÚJO, Caliane Teixeira de. **Educação a Distância no Ensino Superior brasileiro: Trajetória e avanços**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 05, pp. 167-181. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/trajetoria-e-avancos>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ARETIO, Lorenzo García. **La Educación a distância: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002, p. 26.

ARY, Edson. **A breve história da EaD no Brasil: do Instituto Universal Brasileiro à Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://edsonary.blogspot.com/2007/06/grupo-3-breve-historia-da-ead-no-brasil.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BAUMWORCEL, Ana. **As escolas radiofônicas do MEB**. 2008. Niterói, RJ.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, DE 10 DE JANEIRO DE 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro. 10 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-norma-actualizada-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 20 dez. 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de jun. 2020.

_____. Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília. 8 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. Decreto nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de Oliveira. **Intelectuais e Teleducação: O pioneirismo de Alfredina de Paiva e Souza**. In.: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017. Disponível em <http://docplayer.com.br/56299928-Intelectuais-e-teleducao-o-pioneirismo-de-alfredina-de-paiva-e-souza-1.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CRUZ, Flávia Araújo et al. **A visão de alunos sobre o conceito de Educação a Distância, Autonomia e interatividade**. Revista Simpósio Nacional ABCiber. UFP. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/42609777/A-Visao-de-Alunos-Sobre-o-Conceito-de-Educacao-a-Distancia-Autonomia-Interatividade#>. Acesso em: 5 jul. 2020.

DEL BIANCO, N. R. **Aprendizagem por rádio**. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009

DOMINGO, Reinaldo Portal (org). **Fomento para TICs na Educação**. Revista do NEAD, Volume 1, p. 13-16. São Luís: 2010.

FIOCRUZ. Entrando em sintonia. **Fundação Oswaldo Cruz**, 2004. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/radiosociedade/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1&sid=2>. Acesso em: 27 jun. 2020

FGV, Fundação Getúlio Vargas. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GONÇALVES, CONSUELO T. **QUEM TEM MEDO DO ENSINO À DISTÂNCIA**. REVISTA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, N. 7-8, 1996, INED/IBASE.

INSTITUTO Universal Brasileiro. Disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Instituto Universal Brasileiro**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/instituto-universal-brasileiro>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Projeto Minerva**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

PRETI. O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

SENAC. **Desenvolvendo pessoas há mais de 70 anos**. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SILVA, A. C. da. **Escola da linearidade presente à possível hipertextualidade um caminho a ser trilhado**. In: SILVA, A. C. da (Org.). *Infovias para a educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

A APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS DIFICULDADES

Rosemeire Aparecida de Oliveira Siliano Mineo¹

RESUMO: As dificuldades de aprendizagem cercam-nos nos mais diversos âmbitos no ambiente escolar. Diariamente lidamos com diversos tipos de pessoas, suas expectativas, suas dificuldades e as formas de lidar com elas. Entendemos que cada indivíduo tem suas particularidades e no autista estas particularidades são expressivas e intensas. Considerando as diversas formas que o educando com TEA enxerga o mundo, é preciso que o professor tenha conhecimento dos melhores métodos para alcançar o aluno em seu mundo peculiar, facilitando o seu processo de aprendizagem. Uma das características mais conhecidas desta síndrome é o quanto mudanças repentinas podem afetar o autista. Deste ponto de visão, o objetivo é mostrar que existem métodos de orientação ao educador para que, diante dos desafios do dia a dia, garanta a inclusão do educando nas atividades e rotinas desde o planejamento até sua aplicação em sala de aula, objetivando o aprendizado, a independência e realização pessoal, explorando seu potencial através de desafios diários.

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Aprendizado. Características. Individualidade.

1 INTRODUÇÃO

Estudos indicam que a cada 150 crianças, 01 possui o Transtorno do Espectro Autista e que estamos enfrentando a cada década um aumento expressivo nestes números.

Considerando que até agora, as análises têm se baseado em número muito maior de meninos do que meninas, nesta população estudada nem mesmo enumeram a população autista ainda desconhecida no meio feminino.

Levando em conta que as evidências de estudos epidemiológicos mostram que a incidência do transtorno vem aumentando consideravelmente, todo educador, em algum momento de sua carreira, terá em sua turma um ou mais alunos com TEA e deve estar preparado para lidar com as situações que poderão ocorrer.

O conceito da aprendizagem diz que se trata da capacidade individual da percepção, compreensão e retenção na memória das informações e conteúdos recebidos e, levando em conta que o aluno com TEA tem uma percepção própria e única do meio em que vive, o ambiente escolar deve oferecer a este aluno uma maneira ímpar de ensino.

¹ Licenciada em Letras – Unisantanna. Licenciada em Pedagogia – Univone. E-mail: rosemeire.mineo@gmail.com

As particularidades dos autistas, como alterações de comportamento social, dificuldades na comunicação e linguagem, por vezes tendo apenas um repertório restrito, estereotipado e repetitivo, pode ser um desafio para o educador, que deve achar a melhor maneira de abordar e trabalhar a inclusão, considerando as tarefas oferecidas ao grupo no dia a dia, por muitas vezes, caótico, de uma sala de aula cheia, barulhenta e agitada.

É importante diferenciar a dificuldade de aprendizagem do transtorno em si. Nem sempre os transtornos da síndrome implicarão em dificuldade no aprendizado, mas sim, em uma visão diferente do que foi proposto, que pedirá uma intervenção especializada para direcionamento da sua realização. O profissional precisará efetuar uma leitura do que está impedindo o aprendizado para agir neste ponto e permitir que o estudante absorva o conteúdo através de respostas que sejam razoáveis para si e sua forma de olhar a situação.

Caberá a ele entender que as ações voltadas para o educando com TEA devem ser norteadas pelos meios em que ele participará, pelas pessoas com as quais ele conviverá, considerando acessibilidade em seus ambientes físicos, acolhimento social e inclusão real, indo além, das atividades aplicadas ao aluno e seus colegas de classe, permitindo que, apesar de todas as limitações que as condições comórbidas do transtorno podem manifestar, o aluno sinta-se acolhido e confiante em participar. O professor é então desafiado a olhar para a educação além das teorias didáticas, passando a considerar bases científicas para entender o aprendizado e a melhor forma de aplicá-lo aos seus alunos.

As pessoas com TEA (considerando desde o transtorno leve ao mais severo) apresentarão, pelo menos uma das características típicas do transtorno com maior intensidade.

Hiperatividade, déficit de atenção são as mais comumente vistas, porém, podem acontecer também episódios de epilepsia, depressão e ansiedade constante. Nunca deve se rotular o aluno com base em seu transtorno ou nas características que se sobressaem. Cada pessoa com TEA, assim como as que não possuem a síndrome, tem suas características próprias, suas particularidades e não deve ser visto como um rótulo pronto, daí a importância da especialização da equipe educadora. Muito se diz sobre o nível intelectual, por exemplo. Nem autista terá altas habilidades cognitivas e o educador, ciente disso, precisa entender o nível do seu aluno, que chegará até mesmo a casos de deterioração profunda do intelecto, tornando ainda mais delicada a abordagem profissional.

Os autistas podem ser considerados o grupo mais desafiador quando falamos sobre a inclusão escolar. Partindo das características que o transtorno confere aos seus portadores, podemos citar a dificuldade sócia comunicativa como um grande obstáculo ao educador em sala de aula que precisará incentivar as relações interpessoais de maneira natural, uma vez que a tendência do educando com

TEA é manter-se isolado. Podemos considerar seu vocabulário restrito também um grande item dificultador para a relação professor-aluno.

Ciente disso, o educador deve, desde os primeiros anos da educação infantil, buscar trabalhar a independência deste aluno. Embora esta ação não elimine por completo as dificuldades de sociabilização, nortearão o indivíduo e permitirão que ele viva de forma mais integrada ao meio.

Iniciar o trabalho com a autoestima e a melhoria do desempenho de atividades cotidianas é primordial para que a criança compreenda seu papel no meio e possa se sentir confiante a atuar nas diversas atividades a serem propostas. Trabalhar seu desempenho escolar, buscando sua independência é a parte mais importante do processo de inclusão. Crescer confiante e sabendo que pode resolver questões e lidar com situações tornará a criança com TEA em um adulto que saberá lidar com desafios no trabalho.

Partindo do preceito que o autismo não é uma doença e, assim, não há possibilidade de cura, todos ao redor do aluno devem ter ciência de que estão lidando com um transtorno, para então, a partir daí, entender que pode sim trazer melhorias e evolução a capacidades que o aluno não tenha desenvolvido até aqui, sempre respeitando seus limites restritos, entendendo que, em alguns casos, o aluno não terá a evolução da forma esperada.

Para entender o nível da dificuldade que o educando enfrentará no desempenho de suas tarefas, o educador precisará analisar suas possíveis dificuldades entre as características da síndrome. Conseguimos elencar como as mais marcantes e recorrentes:

- Dificuldades na socialização e interação social: O autista precisa confiar para se sentir capaz de se relacionar. Ele precisa estar confiante nas pessoas, no ambiente que foi inserido e ter seu espaço respeitado, para, então, iniciar sua socialização e suas interações. A restrição comportamental fará com o que o autista não desenvolva naturalmente os comportamentos que lhe proporcionem prazer, tais como o brincar.

- Comunicação reduzida ou inexistente: A comunicação vai variar de acordo com o grau da síndrome em cada indivíduo com TEA. Autistas leves podem ter comunicação apenas reduzida, que poderá facilmente ser corrigida com o acompanhamento correto de fonoaudiólogo e profissionais capazes de auxiliar no desenvolvimento da linguagem, estes são os chamados autistas verbais, que preferem falar sobre os mesmos assuntos, abordando apenas temas (ou um tema único) de seu interesse. Autistas com grau severo podem ter sérias dificuldades na comunicação, que será, por vezes, inexistente.

- Comportamento repetitivo: A tendência à repetição é um dos padrões visíveis mais identificados na pessoa com TEA. Eles percebem estímulos sensoriais do ambiente de maneira

diferente, de forma aumentada ou diminuída, causando prazer ou aversão. Seus padrões repetitivos de comportamento podem ser motores ou verbais que muitas vezes funcionarão como um mecanismo para tentar acalmá-los diante de uma situação de estresse, ou para demonstrar irritação com o que está ocorrendo. Comportamentos disruptivos, que serão provocados por medo, raiva, ansiedade ou irritabilidade.

– Necessidade da organização e rotina: A necessidade da manutenção da rotina significa segurança ao autista. Fazer diariamente os mesmos caminhos, organizar seus itens da mesma forma, garante a ele que tenha o controle sobre aquela situação. Tirá-lo desta zona de conforto gerará frustração e iniciará o comportamento dito acima, além de, possivelmente, acarretar em reflexos diretos na realização da atividade proposta naquele momento, principalmente tratando-se de algo novo.

Então cabe ao educador atuar diretamente, partindo principalmente na educação infantil – fase tão importante e fundamental para garantir a absorção e desenvolvimento de novos aprendizados -, partindo do desenvolvimento precoce da melhor maneira de lidar com os imprevistos, até a melhor forma de se adaptar a eles. Quanto antes houver a intervenção da educação através do ambiente e das pessoas envolvidas, maior serão as chances de se minimizar os prejuízos ao desenvolvimento. Fica evidente aqui a necessidade de incluir o autista desde seus primeiros anos no ambiente educacional, a fim de permitir que a possibilidade de aprendizado ainda na primeira infância traga vivências e experiências além do ambiente habitual do convívio familiar, agregando novos conteúdos, experiências sensoriais e possibilidades de resolução de desafios simples na convivência com abordagens diversas de educação, ensino e pessoas.

O ambiente precisa ser acolhedor, inclusivo e acessível. Considerando a necessidade de rotina e organização que o TEA constitui, é imprescindível que o aluno sintam-se bem ali, para iniciar sua adaptação e aprendizado. Infelizmente, hoje, este é o maior obstáculo encontrado para educando e educadores, principalmente na rede pública. As escolas não estão visualmente e fisicamente preparadas para acolher este tipo de transtorno, fazendo com que o professor fique responsável por garantir o mínimo ideal ao ambiente onde trabalhará.

A falta da observação às necessidades e regulação correta do ambiente escolar pode ser considerado uma infração à Lei Federal Berenice Piana¹, que, em seu artigo 2º, conforme sanção da Presidente da República Dilma Roussef (2012, parágrafo 4) garante ser um direito: “VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;”

E ainda, no Parágrafo único do artigo 3º: “Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”

Esta lei veio para garantir direitos que, por muitas vezes, são negados às pessoas com TEA, simplesmente porque as escolas se recusam a adequar seus ambientes, abrir turmas específicas ou capacitar seus profissionais a lidarem com as necessidades que um aluno portador do transtorno pode possuir.

O modelo ideal de escolas para autistas já é adotado por diversos países ao redor do mundo e pode nos servir de exemplo. Escolas em cidades como Londres, contam com classes e profissionais para autistas severos, com um plano de aula próprio, onde os alunos autistas participam de classes especiais, com material pedagógico adaptado e salas ambientadas, estando com as demais crianças em aulas gerais, como educação física ou artes, exceto os autistas em grau leve, que frequentam as turmas regulares e participam em 100% das atividades.

É preciso ter plena convicção de que a inclusão irá muito além de fazer com que a pessoa com TEA esteja em uma sala de aula e cobrará muito mais do que apenas paciência do orientador da classe. Crianças e adolescentes com TEA apresentam dificuldades na interação e acabam com pouco interesse em realizar atividades próprias da idade. Cabe ao educador buscar a especialização. Cursos focados em terapia comportamental nortearão e indicarão os melhores caminhos a seguir. Atualmente, diversas instituições de ensino oferecem desde cursos de extensão até pós-graduação para especialização em lidar com Transtorno do Espectro Autista. Entender melhor o aluno autista e conseguir ter sucesso em sua inclusão já é parte fundamental das necessidades básicas da educação.

Inclusão é fazer com que o aluno se envolva nas atividades e tenha uma experiência de qualidade. Além de desenvolver suas habilidades, participar da rotina da escola, aprender e brincar com outras crianças. O aluno necessita realmente ser parte integrante e ativa da turma, interagir com os colegas e professores, compreender o conteúdo das aulas e se desenvolver, sempre de acordo com suas limitações e particularidades.

Lei Berenice Piana – LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2 IDENTIFICADAS AS DIFICULDADES, BUSCAR AS SOLUÇÕES

A pessoa com TEA só sentirá confiança no ambiente quando se adaptar a ele. É preciso garantir acolhimento para este aluno, ele precisa se sentir confortável, o educador deve conhecê-lo, chamá-lo pelo nome, sentar o aluno próximo para, assim, iniciar a criação do vínculo entre eles, o que permitirá ao educador compreender o aluno e suas particularidades. Um primeiro passo fundamental para reforçar a confiança será programar um roteiro, que permitirá que o aluno conheça os próximos passos em suas atividades. Uma agenda ajudará a manter a rotina e permitirá que o aluno se prepare pra ela.

Caso ele não seja alfabetizado, o educador pode usar figuras ou imagens que caracterizem a atividade proposta.

A escola deve antecipar-se no momento em que recepcionar este aluno, verificando a necessidade de um acompanhante em tempo integral. Alguém que o acolha além do professor pode ser uma boa ferramenta para ajudar na sua socialização e desenvolvimento.

É preciso que ele seja normalmente inserido na rotina da sala de aula, sem alterá-la. Será preciso oferecer aos alunos, atividades que facilitem a interação entre eles, permitindo que o aluno com TEA participe e consiga realizá-la com sucesso, porém ainda respeitando o fluxo de aprendizado e o ritmo dos demais alunos da turma.

O professor precisará também estar preparado para ocorrências de estereotípias ou ecolalias sempre que o aluno se sentir ansioso ou desconfortável, transmitindo a ele, segurança e, assim, conseguindo direcionar sua atenção para a atividade que estiver desenvolvendo. Por estes motivos reforçamos o quão essencial é a existência do vínculo entre professor-aluno. O educador será o ponto de segurança de seu aluno em sala de aula, por isso, deve ser treinado em análise de comportamento, sabendo antecipar-se à possíveis momentos de crise e sabendo como resolvê-lo.

Atualmente existem métodos diversos para entender um pouco melhor o autismo, testados e aplicados em crianças e adultos ao redor do mundo, provando serem muito funcionais e passíveis de perfeita adaptação à rotina da sala de aula.

O pioneiro destes foi o método ABA, que trata da análise aplicada do comportamento, mundialmente utilizado e com eficácia comprovada cientificamente. Segundo Silva, Reveles e Gaiato (2012), o método ABA é a terapia mais indicada para crianças com transtorno do desenvolvimento, conforme trecho:

A metodologia consiste em modificar os comportamentos inadequados, substituindo-os por outros mais funcionais. O foco da mudança baseia-se, principalmente, nos comportamentos social, verbal e na extinção de birra. Uma variedade de procedimentos comportamentais é usada para fortalecer habilidades existentes e modelar aquelas ainda não desenvolvidas. (SILVA; REVELES; GAIATO, 2012).

O ABA consiste na aplicação de técnicas de modificação comportamental, direcionando o educando para comportamentos funcionais, aplicáveis no dia a dia, reduzindo os comportamentos inadequados, permitindo que o cérebro dele se reorganize e se adapte, inserindo estes comportamentos em sua vivência. Trata principalmente da percepção e da insistência, visando modificar os comportamentos não ideais. É um método que atua diretamente no comportamento em grupo, ensina novas habilidades e permite que o educando saiba lidar melhor com situações de desconforto ou ansiedade. É indicado, principalmente na educação infantil, quando as possibilidades de absorção de conteúdo são maiores e tem maior efetividade comprovada.

Outro método muito conhecido e utilizado é o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*) ou Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação. O método tem como objetivo permitir que se entenda a forma de pensar do aluno autista e a forma que ele reage ao ambiente que está exposto, e tem como foco a promoção da autonomia e independência. Baseia-se na observação das preferências e pontos fortes do autista, criando um programa individualizado pra ele. O objetivo é que o educando enxergue o educador como um intérprete, que entenda quais são suas expectativas com relação ao que está desenvolvendo e que perceba que o educador intervirá apenas para orientá-lo na execução de novas atividades. Caberá então ao profissional adequar estas expectativas às tarefas dadas em sala de aula, utilizando dos recursos que tiver disponíveis.

É importante que o educador saiba que até sinais mínimos de mudança podem incomodar portadores de autismo e saiba lidar com estas instabilidades, sem tornar o aluno o centro das atenções da sala, ou modificando sua rotina e atingindo todos os alunos. Será preciso que o profissional seja flexível, entendendo bem as características da síndrome e buscando os melhores caminhos para que o aluno se sinta acolhido e seguro.

E também o método RDI (*Relationship Development Intervention*). Seu criador discorria sobre o autismo dizendo que neste transtorno o aprendizado não deve ser direcionado com base no que a criança faz, mas, nas habilidades que ela não desenvolveu, buscando como resultado, adultos independentes, cientes e capazes de lidar com suas responsabilidades e com plena capacidade de se conectar emocionalmente a outras pessoas. Para ele, o método deveria ser aplicado já desde seus primeiros anos de ensino, fase com base científica de comprovação de maior absorção e capacidade de aprendizado das habilidades de solucionar problemas, atuação em grupo e flexibilidade nas relações e planejamento de ações.

Baseando-se na desordem neurológica em que o TEA é fundamentado, o RDI nos mostra que o educador precisará atuar de maneira a permitir que as redes de comunicação distintas do portador do transtorno integrem-se e permita que este forme o pensamento dinâmico, que é totalmente baseado e diretamente ligado à relação desenvolvida entre o educador (adulto) e o educando (com o transtorno). A esta relação, denominou-se Relacionamento de Participação Guiada, ou, com base na sigla em inglês, RDI.

O adulto deverá, com base em sua experiência maior, adquirida pela vivência dos anos, ensinar ao educando que reflita, imagine e enxergue fatos e consequências diante da apresentação de problemas que estejam um pouco acima da capacidade atual de raciocínio da criança, fazendo-o pensar e buscar uma solução. O mesmo método deverá ser utilizado em casa, na relação familiar, permitindo que os pais entendam a forma de lidar da criança com determinadas situações, buscando evoluir os

meios de resposta desta aos conflitos apresentados, fazendo com que a família entenda a importância desta ação junto à escola, gerando oportunidades de desenvolver e melhorar os processos mentais e aumentando suas experiências vividas, com base no que recebe de seu círculo familiar.

Parte-se então para um tipo diferenciado de ensino, onde o objetivo é que o aluno realize suas tarefas buscando sua própria satisfação, permitindo que ele encontre diversas respostas e considerando-as todas corretas, ampliando as possibilidades de acerto, diferente do habitual, onde o educador busca passar em seus conteúdos respostas direcionadas, pré-determinadas, que serão então consideradas corretas desde que estejam de acordo com o conteúdo.

Através desta permissão de escolha das respostas, o educador indica à criança que ela será uma das responsáveis pelo processo que está participando, não apenas uma espectadora. Que atuarão juntos no aprendizado, ambos com suas responsabilidades necessárias para a execução da tarefa proposta. O educando passa através deste processo a ter mais confiança em seu educador, pois sabe que poderá errar sem ser culpado por isso, uma vez que a bilateralidade da situação permitirá que assim como possam errar, possam também acertar e o mérito pertencerá aos dois. Trata-se de ensinar ao educando com TEA que o trabalho em conjunto tem extrema importância, que a cooperação de um com o outro é fundamental para o sucesso da realização do que foi proposto.

Ciente da dificuldade de atuar em conjunto que o transtorno impõe ao aluno com TEA, o educador deve ter consciência de despertar a vontade própria do autista em participar da atividade proposta. Forçá-lo a atuar em algo que não deseja irá contra tudo que o método propõe, mesmo que seja através de distração ou do convencimento de que aquilo o fará feliz. Deve partir da vontade própria, mas ele deve estar ciente de que o aprendizado será fundamental para o seu desenvolvimento e, partindo daí, sua curiosidade pelo aprender deve ser despertada.

A abordagem é fundamental para que o método RDI dê certo. A recompensa do aluno deve ser suas realizações, conquistas e superações. O mentor tem a obrigação de conhecer bem seu educando, saber identificar seus medos, anseios e dificuldades, buscando construir pra ela um ambiente onde se sinta segura, estabelecendo uma relação de confiança e afeto.

Será imprescindível que o educador tenha em mente que deverá adotar estratégias específicas de ensino para os estudantes com TEA e que, independente do método que optar por utilizar, terá de lidar com as dificuldades das interações sociais, enxergando, antes até da expressão do educando através de sintomas característicos, a melhor forma de lidar com elas.

Deverão manter uma rotina diária engendrada e previsível. A concentração do aluno autista vai basear-se no que ele sabe e no que pode ser previsto. Imprevistos acontecerão, porém a parceria entre família e educadores permitirá lidar e elaborar estratégias viáveis que desenvolvam as habilidades dentro do planejado, apesar de não ter o controle sobre 100% das ações da criança.

As atividades precisam ser previsíveis e, as que não forem, precisam ser muito bem direcionadas, a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos sem causar estresse ou perda do controle. Compreender que o educando com TEA experimenta o mundo e as atividades de uma maneira diferente dos demais alunos é primordial para que os professores tenham a consciência de que devem incluir o aluno respeitando suas limitações e seus interesses próprios. Aparecerão dificuldades de coordenação, raciocínio, adaptação ou aceitação. Haverá vezes onde o aluno terá comportamento obsessivo sobre determinados assuntos, evitando aprender ou discorrer sobre outros temas que não te interessem a princípio. Cabe ao professor entender este comportamento do aluno, definindo tempos específicos para discussão, orientando todo o grupo ao caminho esperado para aquela conversa, para que todo o grupo mude o rumo do assunto naturalmente.

É preciso que todos os envolvidos no processo de educação e ensino do aluno estejam cientes da necessidade de fazê-lo pensar dentro de suas limitações, mantendo um ambiente confortável de aprendizado, que respeite sua capacidade mesmo quando a direciona a ir além de seus conhecimentos, permitindo que o aprendizado e a evolução aconteçam naturalmente. O adulto em questão no momento (pais ou educadores) deve ser um mediador entre a criança e os desafios propostos a ela.

É preciso que o educando entenda que pode contar com seu orientador no processo de resolução do problema que recebeu, mas que saiba que conseguirá fazê-lo por si só, tendo aí a real percepção de suas capacidades e habilidades.

Estudos diversos comprovam que o desenvolvimento cerebral está diretamente ligado aos desafios aos quais é exposto. É preciso que ele seja impulsionado a desenvolver conexões neuronais maiores, o que só acontece quando precisa resolver com êxito os problemas propostos, quando entende a utilidade do aprendizado que foi exposto, agregando então às suas experiências, tornando este aprendizado em conhecimento, agregando-o ao seu mundo, às suas vivências e tornando em experiência.

Com isso, reforça-se a importância do ambiente onde a criança irá aprender. O meio onde a criança vive, assim como a preparação das pessoas que ela convive permitirá o aprendizado cerebral, que fortalecerá naquela criança hoje com diversas dificuldades de relacionamento interpessoal, para que ela entenda o quão importante será para ela o relacionamento humano e o quanto este relacionamento agregará positivamente às suas realizações.

O que pode-se facilmente identificar, é que, independente do método adotado pelo educador, temos como padrão em todos eles, a necessidade da cumplicidade que este deve desenvolver com seu aluno e, embora esta pareça uma tarefa fácil, vale lembrar que uma das características mais marcantes do Transtorno do Espectro Autismo é a dificuldade no relacionamento, principalmente com pessoas ainda estranhas ao convívio diário.

O professor precisará mostrar ao educando a possibilidade da confiança, da troca mútua de aprendizados já desde o primeiro contato com ele, fazendo com que a convivência positiva flua, permitindo o início do aprendizado, o impulso inicial para a busca do conhecimento, do despertar da curiosidade para algo que não faz parte dos interesses já habituais deste aluno, o que causará, a princípio, medo, incerteza e poderá desencadear diversas reações negativas ao novo que acaba de ser imposto, tornando o ambiente improdutivo tanto para ele quanto para os seus colegas de classe.

Saber lidar com suas ecolalias quando ocorrerem também é peça fundamental para lidar com possíveis momentos de crises no decorrer da aula. Entender que a ecolalia é um meio de se acalmar quando algo incomoda o aluno com TEA, permitirá ao educador identificar o motivo do incômodo ou da ansiedade e ensinar ao educando outras formas de lidar com ele, corrigindo-o ou achando meios diversos para resolvê-lo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que o educador busque especializações com foco em métodos de ensino direcionados aos educandos com Transtorno do Espectro Autista, que permitirão a ele conhecer abordagens distintas que o guiarão no caminho para ler e entender corretamente o autista, traduzindo suas necessidades expostas através de suas características próprias e marcantes do transtorno.

Será preciso estabelecer com o aluno, independente do método adotado para a facilitação do aprendizado, uma relação de afeto e confiança, onde a troca de experiências aconteça ininterruptamente, de maneira bilateral, mostrando ao aluno em dificuldades, que ele pode, além de desenvolver suas habilidades e resolver suas dificuldades, ensinar seus colegas de classe e professores e valorizar sua forma de pensar e resolver os problemas diários.

Caberá ao educador dispor das estratégias adequadas aquele aluno no ambiente de sala de aula e escolar no geral, permitindo que o processo de aprendizagem passe a acontecer da melhor forma para o aluno, incluindo-o, fazendo sentir-se confiante com seus aprendizados, encorajando-o a expor suas ideias e, assim, passar a sentir-se parte atuante e importante no mundo onde vive.

O aluno deve ser preparado para encarar abordagens além do mundo próprio que criou para si. Precisar saber lidar com a ansiedade típica do transtorno, com suas expectativas quando estas forem satisfeitas e, quando não acontecer desta forma.

Deverá ser ensinado e orientado na educação para conhecer caminhos que o permitam encarar suas frustrações, estando assim, preparado para a vida adulta e enquadrando-se no que é esperado no mercado de trabalho, facilitando a convivência e a adaptação a novos padrões para não ser apenas parte da inclusão, mas ser naturalmente aceito, independente dos paradigmas que o TEA carregue em suas entrelinhas muito pouco conhecidas e tão mal interpretadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIVERSOS, autores colaboradores - **Associação Amigos do Autista – AMA**: Autismo, tratamentos – s.d. - Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/>. Acesso: 12 mar. 2019.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva - A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. Revista: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, pp. 303-309 – s.d. – Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722015000300303&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 15 mar. 2019.

ROUSSEF, Dilma – **Lei 12.764 de 27/12/2012 - Berenice Piana** – Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso: 05 abr. 2019.

SCHENK, Marie - **“Revista Autismo” – Relacionamento social: O caminho para aprender e ensinar**- Ano 01, Ed. 01, p.8, 2010 - Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br>. Acesso: 15 mar. 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; REVELES, Leandro Thadeu; GAIATO, Mayra Bonifácio. **Entenda o Autismo**. 1ºed. Fontanar, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES

SAUDÁVEIS: do lactente ao adolescente

Simone Maria Bichara ¹

RESUMO: Com a saída do Brasil do Mapa da Fome das Nações Unidas em 2014, a desnutrição deixou de ser o maior problema relacionado à alimentação, dando espaço para o cenário antagônico: excesso de peso. Atualmente tem crescido o número de crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade, que se relaciona com o aparecimento precoce de Doenças Crônicas Não Transmissíveis, como diabetes *mellitus*, hipertensão arterial sistêmica, dislipidemias e alguns tipos de cânceres. Sabe-se que diversos são os fatores que têm determinado essa realidade, tais como: o aumento no uso de telas de computadores, celulares, *tablets*, *video games*, etc., associado com a diminuição da prática de atividade física e consumo excessivo de alimentos industrializados. Portanto, o presente objetivou analisar o papel da escola na construção de práticas alimentares saudáveis em crianças e adolescentes. Para isso, foram descritas as características biopsicossociais do lactente, pré-escolar, escolar e adolescente. Além disso, foi definido o modelo de alimentação saudável segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira. Também foi identificado como a escola auxilia na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Dessa forma, trata-se de uma revisão bibliográfica da literatura nos bancos de dados *Scielo* e *Pubmed*, revistas científicas e livros na língua Portuguesa e Inglesa. Concluiu-se que é necessário conhecer as características biopsicossociais de cada fase do desenvolvimento dos escolares para a construção de práticas alimentares saudáveis direcionadas. Assim, a escola pode atuar aumentando a autonomia e consciência das escolhas alimentares, permitindo que o indivíduo se torne um agente transformador da realidade a qual está inserido.

Palavras-chave: Escola. Hábitos alimentares. Saúde. Criança. Adolescente.

1 INTRODUÇÃO

A saída do Brasil do Mapa da Fome das Nações Unidas em 2014 revelou a aplicação efetiva de políticas essenciais voltadas para a Segurança Alimentar e Nutricional e proteção social. Enquanto a fome deixou de ser um problema estrutural no Brasil, outro inconveniente tem se revelado, como a crescente taxa de excesso de peso e obesidade na população como um todo, incluindo crianças e adolescentes (BRASIL, 2012).

Assim, no cenário mundial atual é possível observar um aumento crescente de sobrepeso e obesidade em todas as faixas etárias, nas mais diversas classes econômicas. O estudo realizado pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) entre 2008 e 2009, mostrou que em cada três crianças entre 5 e 9 anos, uma apresentava sobrepeso e 14,3% obesidade, já com relação aos adolescentes, 20,5% apresentou sobrepeso e 4,9%, obesidade, entre 10 e 19 anos (IBGE, 2010).

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdades Integradas Campos Salles. E-mail: smbichara@hotmail.com.

Dantas e Silva (2019) afirmam que diversos são os fatores relacionados com o crescente número de sobrepeso e obesidade, como o aumento na utilização de telas de computadores, *tablets*, celulares, *video games*, entre outros, fazendo com que as crianças passem menos tempo realizando atividades físicas, como correr, jogar bola e passem a brincar virtualmente. Além da diminuição da prática de atividades físicas, houve o aumento no consumo de *fast food* e alimentos industrializados ricos em gorduras, açúcares e sódio, como salgadinhos, biscoitos recheados, refrigerantes, sorvetes, balas e pirulitos, favorecendo o acúmulo de gordura e consequente predisposição ao ganho excessivo de peso (MILLEN *et al.* 2005; LEAL *et al.* 2015; PEREIRA *et al.* 2016).

No entanto, a obesidade não é simplesmente um desequilíbrio entre o consumo e o gasto energético, é, na verdade, uma doença crônica multifatorial que reflete as interações entre o estado fisiológico, psicológico e o ambiente externo. Como resultado desse cenário de aumento de sobrepeso e obesidade, ocorre o aparecimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs), como diabetes *mellitus*, hipertensão arterial sistêmica, dislipidemias, alguns tipos de cânceres, que têm acometido, cada vez mais precoce, as crianças e adolescentes (DANTAS e SILVA, 2019).

A obesidade também se relaciona com comportamento alimentar disfuncional. Entende-se como comportamento alimentar as ações relacionadas ao ato de se alimentar, como: o quê, com quem, onde, quando e como se come. Além disso, sabe-se que a formação desse comportamento tem início na infância, nos primeiros meses de vida e, com o passar do tempo, ocorre em decorrência da interação entre fatores genéticos e ambientais (PARENTE *et al.* 2016). Sofre influência dos hábitos alimentares familiares, culturais, condições socioeconômicas, mídia e do ambiente escolar, que possui importante papel nessa formação (PETERS *et al.* 2014; SILVA *et al.* 2016).

A escola possui relevante influência na formação do comportamento alimentar por ser o local onde a criança está inserida e passa significativo tempo diariamente, onde realiza, muitas vezes, a maior parte das refeições. Essa influência ocorre tanto pela oferta dos alimentos, quanto pelo exemplo de amigos e professores. Segundo Freire (1980, p. 39):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Dessa forma, as aprendizagens dessa etapa, tanto positivas, quanto negativas, refletem na vida futura, por isso ressalta-se a necessidade de através de uma educação transdisciplinar e intersetorial, promover a prática de hábitos alimentares saudáveis que perdurem por toda a vida do indivíduo (BRASIL, 2012).

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o papel da escola na construção de práticas alimentares saudáveis em crianças e adolescentes. Para isso, foram descritas as características

biopsicossociais do lactente, pré-escolar, escolar e adolescente. Além disso, foi definido o modelo de alimentação saudável segundo o Guia de Alimentação para a População Brasileira. Também foi identificado como a escola auxilia na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica da literatura nos bancos de dados *Scielo* e *Pubmed*, revistas científicas e livros na língua Portuguesa e Inglesa.

2 CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS DO LACTENTE

Nessa fase, o desenvolvimento é um processo contínuo onde o corpo da criança se modifica rapidamente, o cérebro aperfeiçoa habilidades fundamentais, como visão, inteligência e capacidade de interação com o ambiente. O desenvolvimento depende das características da criança, do leite que ela recebe e também da interação com o meio no qual está inserida. Por isso, devem ser satisfeitas as necessidades físicas e emocionais, como alimentação e proteção, respectivamente (BRASIL, 2019).

Alimentar-se diretamente no peito estimula a criança a se desenvolver e a estabelecer laços afetivos, pois ocorre a troca de calor, cheiros, sons, olho no olho e toques. Amamentar faz bem à saúde da criança e da mulher, promove o vínculo afetivo, é econômico, faz bem à sociedade e ao planeta. Portanto, é muito importante a participação de todos durante a amamentação: familiares, escola, profissionais da saúde (BRASIL, 2019).

Por essa importância, a criança deve ser amamentada logo na primeira hora de vida até os 2 anos ou mais, sob livre demanda. O leite materno é suficiente para suprir todas as necessidades da criança até os primeiros 6 meses. Introduzir outros alimentos nessa fase pode trazer riscos à saúde da criança, portanto a amamentação é exclusiva até os 6 meses de vida e nenhum outro alimento precisa ser ofertado. Dessa forma, não há tempo máximo para o fim da amamentação, se não houver prejuízo para ambas, pode durar enquanto for desejada (BRASIL, 2019; BRASIL, 2007).

A criança, a partir dos 6 meses de idade, precisa de mais nutrientes e outros alimentos devem ser oferecidos, além do leite materno. Esses alimentos devem ser quantitativa e qualitativamente adequados à fase, pois a alimentação contribui para a formação da identidade e permite que a criança aprenda sobre ela mesma e sobre o ambiente em que vive. Por toda a vida do indivíduo essas práticas alimentares influenciarão sua relação com a comida, por isso a família possui papel importante na formação dos hábitos alimentares nessa fase (BRASIL, 2019).

3 CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS DO PRÉ-ESCOLAR

Na fase pré-escolar estão as crianças que têm entre 2 e 6 anos. Nesse momento, o indivíduo continua a se desenvolver e crescer, porém numa velocidade menor quando comparada à fase anterior. Ocorre o desenvolvimento dos dentes, maior controle urinário e intestinal e maior maturidade

neurológica. Essa maturidade neurológica promove a deambulação da criança, bem como uma maior manifestação de preferências alimentares, pois já consegue solicitar o alimento desejado (VÍTOLO, 2008).

É comum nesse período haver menor apetite em decorrência da redução dessa velocidade de aumento de peso e de crescimento. Essa atenuação pode ocorrer também pelo aumento do interesse da criança pelo mundo ao seu redor, pelas atividades escolares, assim, se distrai com as novidades e reduz o foco da alimentação. Aliado a isso, existe a resistência em experimentar alimentos novos, denominado neofobia, exigindo da escola juntamente com a família, um apoio constante para a introdução gradual de alimentos saudáveis para a formação de hábitos alimentares benéficos, já que a criança ainda se espelha nos adultos e colegas (VÍTOLO, 2008).

Pereira *et al.* afirmam que, nesse período, as crianças também podem apresentar um baixo consumo de verduras e legumes e elevado consumo de alimentos industrializados como refrigerantes, salgadinhos e chocolates. Esses alimentos são ricos em calorias e pobres em nutrientes e, quando consumidos em excesso, se tornam inadequados. Dessa forma, é necessário reforçar orientações sobre uma alimentação saudável, no intuito de promover mudanças que perdurarão por toda a vida.

4 CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS DO ESCOLAR

A fase escolar inclui as crianças entre 7 e 10 anos e, nesse período, ocorre um desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. A criança está amadurecendo e aumentando sua autonomia, podendo, por ela mesma, definir suas predileções (VÍTOLO, 2008).

De acordo com Vítole (2008), o corpo dessa criança começa a se preparar para a fase da adolescência, quando acontecerá um expressivo crescimento, dessa forma há um aumento das necessidades energéticas e uma maior deposição de gordura corporal, desencadeando um aumento do apetite.

No entanto, segundo Dantas e Silva (2019), é um período que exige maior atenção ao que será ofertado para a criança, pois nesse momento pode se iniciar o desenvolvimento de sobrepeso e obesidade precocemente. Com o uso cada vez mais frequente de telas de computador, *notebook*, *tablet*, celular, etc., o foco para o que é consumido reduz e ocorre a perda de interesse.

Além da influência dos familiares, nesse momento há também o estímulo da mídia e dos colegas em ambiente escolar para o consumo de alimentos ricos em açúcares e gorduras e pobres em vitaminas e minerais, tais como os *fast foods* e industrializados. Todos esses fatores aliados contribuem para uma diminuição significativa na prática de atividades físicas que auxiliariam na manutenção do peso adequado. Esse ambiente obesogênico torna-se propício para o desenvolvimento precoce de Doenças

Crônicas Não Transmissíveis, como diabetes *mellitus*, dislipidemias e hipertensão arterial sistêmica (Millen *et al.* 2005; Leal *et al.* 2015; Pereira *et al.* 2016; Dantas e Silva 2019).

5 CARACTERÍSTICAS BIOPSISSOCIAIS DO ADOLESCENTE

A fase da adolescência compreende os indivíduos que possuem entre 12 e 18 anos e é definida como uma etapa de alterações físicas, comportamentais e psicológicas, onde é finalizada a maturação biopsicossocial. Ocorre a ação dos hormônios sexuais que promovem distintas alterações físicas para meninas e meninos (BRASIL, 2018; LAMOUNIER e WEFFORT, 2009; VÍTOLO, 2008).

É o segundo momento em que ocorre o maior pico de crescimento, sendo que os meninos crescem em média 10cm e ganham 8kg por ano, já as meninas crescem 8cm e ganham 7kg por ano, aproximadamente. Porém, a composição corporal desse ganho de peso é diferente. Enquanto os meninos, pela ação da testosterona, aumentam principalmente a massa muscular, as meninas, por ação do estrógeno, aumentam a gordura (BRASIL, 2018; LAMOUNIER e WEFFORT, 2009; VÍTOLO, 2008).

Nesse período, a velocidade de crescimento e a prática de atividade física, geralmente em ambiente escolar, agem no aumento das necessidades energéticas e do apetite. Porém, sabe-se que esse grupo consome mais alimentos não saudáveis, como macarrão “instantâneo”, biscoitos recheados, sorvetes, refrigerantes, pizzas, salgados fritos e assados, salgadinhos “de pacote” e sanduíches. Em contrapartida, consomem menos frutas, legumes e verduras (BRASIL, 2018).

As aprendizagens dessa etapa refletem na vida futura, dessa forma, hábitos não saudáveis podem ser fatores de risco para doenças crônicas. Por exemplo, durante essa fase é comum a omissão de refeições, como o café da manhã, o que diminui a ingestão de alimentos fontes de cálcio, podendo repercutir em um desenvolvimento inadequado dos ossos e riscos à saúde (BRASIL, 2018).

O relacionamento conturbado entre os familiares ou o sentimento de não pertencimento a um grupo social na escola, pode fazer com que o adolescente expresse esse descontentamento no alimento. Na adolescência é comum haver distúrbios na autoimagem, que podem levar aos transtornos alimentares como anorexia e bulimia. As meninas visam perder peso e iniciam dietas restritivas e jejuns prolongados. Já os meninos, normalmente almejam um corpo musculoso, e acabam utilizando anabolizantes, que são prejudiciais à saúde (BRASIL, 2018).

Muitas vezes, para fazer parte do grupo e se integrar, o adolescente acaba seguindo os hábitos alimentares dos colegas, como o de consumir *fast foods* frequentemente. No entanto, esses alimentos são ricos em calorias e baixos em nutrientes e seu consumo está relacionado ao aparecimento de sobrepeso e obesidade. Assim, para prevenir o sobrepeso e a obesidade, é essencial uma alimentação saudável aliada à, atividade física pois apresentam benefícios em curto e longo prazo (BRASIL, 2018).

6 DEFINIÇÃO DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Para que a alimentação seja saudável, deve ser variada e colorida, com qualidade e em quantidade adequada para cada pessoa. O Guia Alimentar para a População Brasileira (2014) propõe dez passos para uma alimentação adequada e saudável, sendo eles propostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Dez passos para uma alimentação adequada e saudável.

Passo 1	Fazer de alimentos <i>in natura</i> ou minimamente processados a base da alimentação
Passo 2	Utilizar óleos, gorduras, sal e açúcar em pequenas quantidades ao temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias
Passo 3	Limitar o consumo de alimentos processados
Passo 4	Evitar o consumo de alimentos ultraprocessados
Passo 5	Comer com regularidade e atenção, em ambientes apropriados e, sempre que possível, com companhia
Passo 6	Fazer compras em locais que ofertem variedades de alimentos <i>in natura</i> ou minimamente processados
Passo 7	Desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias
Passo 8	Planejar o uso do tempo para dar à alimentação o espaço que ela merece
Passo 9	Dar preferência, quando fora de casa, a locais que servem refeições feitas na hora
Passo 10	Ser crítico quanto a informações, orientações e mensagens sobre alimentação veiculadas em propagandas comerciais

Fonte: Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

Quadro 2 - Lista de alimentos *in natura* ou minimamente processados.

Legumes	Iogurte (sem adição de açúcar)
Verduras	Ovos
Frutas	Feijão
Batata	Lentilha
Arroz (branco, integral ou parboilizado, a granel ou embalado)	Leite pasteurizado, ultrapasteurizado, em pó
Frutas secas	Milho em grão ou na espiga
Suco de frutas sem açúcar	Amendoim (sem sal ou açúcar)
Castanhas	Chá
Carne de gado, porco e de aves	Café
Pescados frescos, resfriados ou congelados	Água potável

Fonte: Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

O Guia informa que uma alimentação saudável deve ser composta em sua maioria de alimentos *in natura* e minimamente processados. Sendo que os alimentos *in natura* são aqueles retirados de plantas ou animais e que não são modificados. Já os alimentos que passaram por algum procedimento

de limpeza, moagem, secagem, pasteurização, fermentação, refrigeração, congelamento ou alguma técnica que não tenha adição de açúcar, óleo, sal ou outros ingredientes, são denominados minimamente processados. Exemplos desses alimentos são apresentados no Quadro 2.

Além disso, para uma alimentação saudável também é necessário limitar o consumo de alimentos processados, pois são adicionados ingredientes (como sal, açúcar, óleos) que os tornam nutricionalmente desbalanceados quando comparados com suas versões originais, isto é, *in natura*. No Quadro 3 estão alguns exemplos de alimentos processados.

Quadro 3 - Lista de alimentos processados.

Legumes preservados em salmoura	Atum enlatado
Frutas em calda	Queijos
Frutas cristalizadas	Carne seca
Sardinha enlatada	Extrato de tomate com sal e/ou açúcar

Fonte: Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

Ainda, segundo o Guia, é necessário evitar o consumo de alimentos ultraprocessados, pois geralmente possuem excesso de calorias, açúcares, gorduras, sal e aditivos. Atualmente, é comum os escolares substituírem os alimentos *in natura* pelos ultraprocessados, por serem palatáveis e práticos, no entanto, deve-se ressaltar que suas formas de produção, distribuição, comercialização e consumo impactam negativamente tanto o meio ambiente e a cultura, quanto à saúde humana.

No Quadro 4 é possível verificar alguns desses alimentos que devem ser evitados.

Quadro 4 - Lista de alimentos ultraprocessados.

Biscoitos recheados	Molhos
Sorvetes	Salgadinhos “de pacote”
Balas	Refrescos e refrigerantes
Guloseimas em geral	Iogurtes e bebidas lácteas adoçados e aromatizados
Cereais açucarados para o desjejum matinal	Bebidas energéticas
Bolos e misturas para bolo	Produtos congelados (pizza, hambúrgueres, salsichas)
Barras de cereal	Temperos “instantâneos”
Sopas industrializadas	Pães de forma
Macarrão “instantâneo”	Pães para hambúrguer ou <i>hot dog</i>

Fonte: Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

7 O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

O ambiente no qual o indivíduo está inserido interfere diretamente no seu comportamento, inclusive alimentar. Assim, a escola se apresenta como um ambiente que exerce grande influência sobre os hábitos alimentares das crianças e adolescentes, pois têm permanecido longos períodos nesse local, tendo em vista a crescente demanda das famílias em ambiente urbano. Além disso, na escola são compartilhadas experiências e informações que farão parte da memória-aprendizado do indivíduo. De acordo com Pacheco (2008, p. 221):

A criança cresce em um ambiente familiar que tem um comportamento alimentar definido, que se repete dia após dia e ao qual ela se adapta. [...] Ao sair do convívio basicamente familiar e penetrar no contexto escolar, o indivíduo experimentará outros alimentos e preparações e terá oportunidade de promover alterações nos seus hábitos alimentares.

Dessa forma, cabe à escola organizar um ambiente de troca de saberes e aprendizados, utilizando como principal ferramenta o diálogo, no intuito de educar sobre temas de alimentação saudável propostos pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (2014). Como, por exemplo, ressaltar a importância de comer em companhia, prestar atenção no alimento durante a refeição, além de moderar o consumo de doces, salgadinhos, refrigerantes e guloseimas em geral, tendo em vista a construção da autonomia das crianças e adolescentes quanto à escolha saudável e racional de alimentos.

Não somente corroborar para o aumento da consciência na escolha de alimentos, como também, junto ao conteúdo programático, acrescer conceitos de alimentação e saúde para a promoção de hábitos saudáveis em diferentes conjunções de ensino. Também é preciso orientar às crianças quanto à construção de significados que visa mudanças no comportamento alimentar através da educação, da informação e do diálogo, com base na justiça, ética, soberania e equidade. Ainda sobre a relevância do diálogo, Paulo Freire (1980, p.82) afirmou que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Ademais, a troca de saberes na sala de aula deve despertar reflexões, busca por soluções, bem como ser correlacionada às diferentes esferas do governo, ser intersetorial e transdisciplinar para contribuir para construção coletiva sobre o tema, delinear planos, observar e avaliar os resultados durante todo o processo, para que se atinja os objetivos.

Destaca-se, portanto, a necessidade da escola promover um ambiente propício ao desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, juntamente com o ensino de práticas alimentares saudáveis que serão reflexos de escolhas alimentares conscientes e autônomas, sendo benéficas para a saúde e o meio ambiente e que perdurarão por toda a vida do indivíduo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, foi verificada a importância de conhecer as características específicas de cada fase do desenvolvimento da criança e do adolescente para que a construção de práticas alimentares saudáveis seja objetiva, tenha maior aplicabilidade e eficácia. Além disso, foi visto que uma alimentação saudável desde a tenra idade é importante para o crescimento e desenvolvimento, além de representar um dos fatores essenciais na prevenção de DCNTs que, na atualidade, são fatores determinantes para morbidades e mortalidades na fase adulta.

Dessa forma, torna-se função da escola a promoção, a partir de recursos educacionais problematizadores, o aumento da autonomia e consciência das escolhas alimentares, permitindo que a criança tenha melhor qualidade de vida e se torne um agente transformador da realidade na qual está inserida.

Ademais, o estudo de estratégias que envolvam a educação para crianças e adolescentes deve ser aprofundado, pois ações educativas que estimulam hábitos alimentares benéficos da infância até a fase adulta corroboram para a aquisição de comportamentos saudáveis permanentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Promovendo o Aleitamento Materno 2a edição**. Brasília, DF; 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica 2a edição**. Brasília, DF; 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília, DF; 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. Brasília, DF; 2014.

CUNHA, A.J.L.A.; ÁLVARO, J.M.L.; ALMEIDA, I.S. The pediatrician's role in the first thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, 2015.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572015000800006&script=sci_arttext&tlng=em. Acesso em: 14 jun. 2020.

DANTAS, R.R.D.; SILVA, G.A.P.S. O papel do ambiente obesogênico e dos estilos de vida parentais no comportamento alimentar infantil. **Rev paulis pediatr.** v.37 n.3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-05822019005009101&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009**: antropometria e sobrepeso e obesidade de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/evento/reuniao_nacional/2010/dia30/pesquisa_orcament_o_familiar.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

LAMOUNIER, J.A.; WEFFORT, V.R.S. **Nutrição em Pediatria**: da neonatologia à adolescência. 1a. ed. São Paulo: Editora Manole, 2009.

LEAL, K.K.; SCHNEIDER, B.C.; FRANÇA, G.V.A.; GIGANTE, D.P.; SANTOS, I.; ASSUNÇÃO, M.C.F. Qualidade da dieta de pré-escolares de 2 a 5 anos residentes na área urbana da cidade de Pelotas, RS. **Rev Pauli. Pediatr.**, Pelotas, 2015. 33(3):310-317. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n3/0103-0582-rpp-33-03-0310.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MILLEN, B.E.; QUATROMONI, P.A.; PENCINA, M.; KIMOKOTI, R.; NAM, B.H.; COBAIN, S., et al. Unique dietary patterns and chronic disease risk profiles of adultmen: the Framingham nutrition studies. **J Am Diet Assoc.** 2005;105:1723-34. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16256756/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MORAES, R.W. **Determinantes e construção do comportamento alimentar: uma revisão narrativa da literatura**. 2014. (trabalho de conclusão de curso) Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PACHECO, S. S. M. **O hábito alimentar enquanto um comportamento culturalmente produzido**. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N. (Org.). *Escritas e Narrativas sobre Alimentação e Cultura*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 217-238.

PARENTE L.A.; MONTENEGRO, ACC; CÉZAR P.A.; MAGALHÃES, M.C. Overweight relationship with dietary behavior and lifestyle in brazilian students. **Nutr Clin Diet Hosp.** 2016;36:17-23. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5405199>. Acesso em: 12 jun.2020.

PEREIRA, F.E.F.; TEIXEIRA, F.C.; RAUSCH, A.P.S.B.; RIBEIRO, B.G. Prevalência de hipertensão arterial em escolares brasileiros: uma revisão sistemática. **Nutr. Clín. diet. Hosp.** 2016; 36(1):85-93. Disponível em: <https://revista.nutricion.org/PDF/361pereira.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

PETERS, J.D.; PARLETTA, N.; CAMPBELL, K.; LYNCH, K.C. Parental influences on the diets of 2- to 5-year-old children: Systematic review of qualitative research. **Early Child Educ J.** 2014;12:3-19. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236345903_Parental_influences_of_the_diets_of_2-5_year_old_children_Systematic_review_of_qualitative_research. Acesso em: 11jun. 2020.

SILVA, G.A.; COSTA, K.A.; GIUGLIANI, E.R. Infant feeding: beyond the nutritional aspects. **J Pediatr** (Rio J). 2016;92:S2-7. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572016000400002. Acesso em: 7 jun. 2020.

VÍTOLO, M.R. **Nutrição da gestação ao envelhecimento**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Ed Rubio, 2008

AValiação Na Educação Infantil, Da Teoria À Prática: uma análise reflexiva

Sandra Inês Boller¹

RESUMO: O conceito sobre avaliação educacional foi evoluindo ao longo da história. No Brasil isso vem sendo moldado mais profundamente nas últimas três décadas, revelando um olhar mais humano sobre a avaliação. Justifica-se essa pesquisa em virtude da necessidade constante do aperfeiçoamento docente sobre as técnicas de avaliação. O objetivo geral do presente artigo é propor uma análise reflexiva sobre avaliação na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: apresentar os documentos nacionais que norteiam a avaliação na Educação Infantil; apresentar as diversas formas de avaliar; elucidar a composição essencial do ciclo avaliativo na Educação Infantil; delinear a relação entre teoria e prática durante uma interventiva com crianças na Educação Infantil. Utilizamos como metodologia a abordagem bibliográfica, e a pesquisa de campo que ocorreu em um Centro Educacional Municipal de Educação Infantil na cidade de União da Vitória-PR. Fortalecidos pelos autores de referência deste tema como: A Bettelheim (1996), Freire (1997) e Ostetto (2008). Diante das discussões atreladas concluiu-se que a avaliação na Educação Infantil não tem caráter de promoção, mas para acompanhar o desenvolvimento infantil. Para realizar a avaliação é preciso planejar, observar e registrar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a nossa vida passamos por infinitas avaliações, sejam elas de cunho pessoal onde avaliamos riscos, probabilidades, chances, resultados positivos e negativos de determinadas situações, e até se devemos por um casaco ao sair de casa, ou levar um guarda-chuva por exemplo. Essa tomada de decisões pode ser simples ou não. Mas a avaliação toma um rumo diferente quando vêm de outro indivíduo sejam eles seus pais, amigos ou professores.

A verdade é que a avaliação está presente em nosso cotidiano, todos os dias, mas é na escola que ela chega acompanhada de medo, ansiosos, ansiedade, mãos frias, suor. Bom na maior parte dos casos é só nesse ponto que nos damos conta que ela existe. Essa foi à experiência que acompanhou muitas gerações, onde avaliações geravam até dores de barriga e febre, no entanto nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos 1990 a educação começou re-pensar a maneira de avaliar seus alunos.

É claro que esse clima ostil é sentido mais profundamente no Ensino Fundamental período em que a criança inicia seu ciclo de alfabetização: ler, escrever, contar, etc. Mas é na Educação Infantil

¹ Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná – Campus FAVIUV, Especialização em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: boller1@hotmail.com

que as crianças começam a ser avaliadas e todo esse percurso deve ser levado em consideração no que diz respeito ao seu desenvolvimento.

Então chegamos ao ponto em questão, a avaliação na Educação Infantil. Como começar? O que observar? Como registrar? Devo anotar tudo? Qual método usar? Devo misturar maneiras de avaliar?

Mesmo estudando longos anos na graduação, pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento, ainda assim, é muito comum encontrarmos colegas com dúvidas sobre o tema, e isso é perfeitamente normal, mesmo porque a ciência educacional é mutável e passa por transformações o tempo todo, sempre se reinventando e evoluindo, assim como qualquer outra ciência.

A partir desse inquietante justificamos a relevância dessa pesquisa de maneira a oportunizar um diálogo contínuo sobre a avaliação. Principiemos então apresentando sucintamente alguns documentos nacionais que norteiam a avaliação na Educação Infantil.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando falamos sobre a educação de crianças pequenas ainda é muito vívido na memória que a Educação Infantil era e para muitos ainda é considerada uma atividade de cuidado do que propriamente de formação do indivíduo. Isso ocorre devido a muitos fatores, mas essencialmente pelas circunstâncias na qual a Educação Infantil surgiu no Brasil com olhar de caridade e princípio assistencialista. Kuhlmann Jr. (2001, p. 182) é duro, mas certo ao concluir que a educação assistencialista:

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

O olhar assistencialista perdurou até o começo do século XX então em verdade o conceito de Educação Infantil como parte do desenvolvimento educacional da criança brasileira é recente. Temos muito que aprender com cidades como Reggio Emilia cujo modelo educacional inspira o mundo por priorizar o ensino das crianças pequenas, isso não quer dizer que estejamos obsoletos as mudanças, a verdade é que ocorre um movimento de constantes transformações na Educação Infantil nacional que ficou mais a florado a partir da década de 1990.

Uma mudança de extrema significância foi à elaboração do Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil - RCNEI que ocorreu quase no final da década, em 1998. Ele é um documento

sem caráter obrigatório criado para auxiliar no trabalho educativo das crianças pequenas e foi publicado em três volumes, sendo o primeiro destinado à introdução, o segundo: a formação pessoal e social e o terceiro: conhecimento de mundo.

Esse documento pode ser considerado um marco na história da Educação Infantil brasileira. O RCNEI é um documento completo e mesmo publicado a mais de vinte anos é o norte para qualquer profissional e até mesmo para sociedade compreender melhor o desenvolvimento na infância.

Além do RCNEI temos agora em nosso currículo educacional nacional a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, construída como um documento completo que abarca todos os níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Esse documento levou anos para ser construído e foi publicado em abril de 2017, contudo em 2018 foram inseridos conteúdos relacionados ao Ensino Médio, e a meta do Ministério da Educação - MEC é que a BNCC chegue às escolas para implementá-la ainda esse ano.

Partindo como base esses dois documentos de peso, faremos uma breve exposição sobre o que o RCNEI e a BNCC trazem para nós sobre a avaliação na Educação Infantil.

2.1 Avaliação, um processo: planejamento, observação e registro

Objetivamente a avaliação é apenas um fragmento do todo, como assim? Bom o trabalho do professor inicia muito antes da avaliação, porém é a partir do planejamento de ações intencionais que, ao final do ciclo, na hora de avaliar tudo se encaixa, como um quebra-cabeça perfeito.

Mas para que isso aconteça em harmonia é preciso ressignificar a avaliação na Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei nº9394/96), lei esta que rege a educação no Brasil, na Seção II do Artigo 31 que “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”, ou seja, na educação infantil não tem o intuito de aprovar ou reter o aluno, ela serve como instrumento para acompanhar seu desenvolvimento.

Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. (BRASIL, 1998, p. 59).

Mas a questão é como e qual ou quais avaliações devemos usar? Bom, antetemos no momento para o como, principiando pelo planejamento que é o ponto principal para começar o trabalho docente, e, sejamos francos, os educadores precisam de tempo de qualidade junto a seus pares para fazê-lo, porém deixemos essa questão para uma discussão posterior.

O planejamento independente de sua modalidade (diário, semanal, mensal ou em forma de projetos) é a base do trabalho do professor, a partir dele é possível determinar o que se espera desenvolver com aluno/turma. Libâneo (2013, p.245) é claro ao garantir que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Projetado o planejamento é possível saber o que quero avaliar no decorrer das atividades e isso nos remete ao segundo ponto: a observação. Um bom planejamento antecipa situações e dá segurança para o educador ao adentrar em sala, o trabalho discorre de maneira mais tranquila e efetiva, isso permite que o professor possa gerir melhor o seu tempo e realizar as observações pertinentes para posteriormente conversar sobre a evolução de seus alunos com os familiares, bem como realizar uma avaliação pertinente sobre seus alunos.

Mas como realizar a observação? Compreendemos a grande demanda que as escolas possuem, por tanto, é válido enfatizar que as observações podem seguir um cronograma e cada educador pode e deve determinar qual e como realizará as observações e posteriormente o registro das mesmas.

Um exemplo de observação individual que pode ser aplicado é o registro diário por aluno. O professor pode seguir a ordem da chamada e cada dia observar um aluno diferente de acordo com o que vai propondo durante as atividades, na refeição, nos momentos de parque, ou de troca, durante a higiene e no convívio com os colegas.

Observação ok, e agora? Passemos para o terceiro ponto: o registro. Tão importante quanto observar é registrar o que se viu, mesmo porque passado um dia você pode recordar do que vivenciou, porém ao longo de um bimestre ou semestre será difícil retomar todas as observações com riqueza de detalhes sem o registro.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – RCNEI:

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. (BRASIL, 1998, p.59)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC conversa com o RCNEI quanto a relevância do planejamento, observação e posteriormente o registro:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da

trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado [...]. (BRASIL, 2017, p.39).

Perceba que não há uma, mas várias formas de registro e todo esse valioso material é em suma a futura avaliação dos educandos. Vejamos a seguir alguns tipos de avaliação e como unir os registros a ela.

2.2 Avaliar é olhar o todo: tipos de avaliação

Existem muitas formas de avaliar a aprendizagem das crianças, dentre elas as mais comuns são: relatórios, portfólios, avaliação diagnóstica ou sondagem, avaliação formativa e avaliação somativa, essa última mais comum nos a partir do Ensino Fundamental.

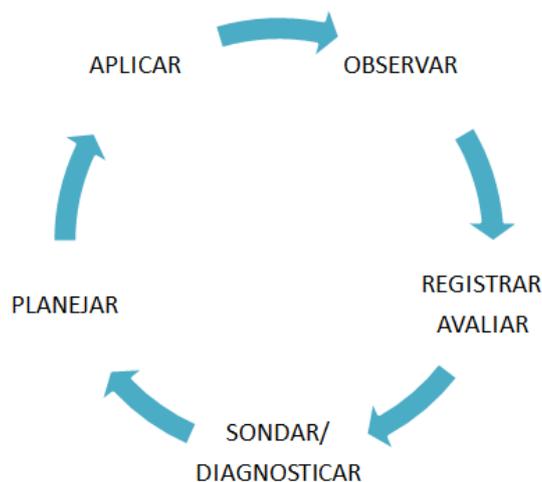
A criança é vista hoje como um ser ativo socialmente. Dentro dos grupos sociais a qual convive ela se desenvolve, numa troca mútua de aprendizados, ou seja, mesmo que comece a participar do ambiente escolar desde muito pequena ela já têm o seu conhecimento de mundo (FREIRE, 1997). Ao interagir com seus pares os saberes entre um e outro provalmente irão divergir-se e isso é deveras ótimo, pois promoverá além da socialização o aprendizado de ambos, unindo-se e complementando-se.

Essa concepção trouxe um novo olhar sobre a infância, reconhecendo a criança como um ser social completo. E como começar um trabalho com um aluno/turma deixando toda essa bagagem de lado? Por tanto, antes mesmo de planejar a aula, é sábio que o docente identifique os conhecimentos prévios sobre o tema que irá abordar com os seus alunos/turma apenas após esse parecer que é realizado a partir da sondagem ou avaliação diagnóstica é que o educador poderá objetivar os próximos passos de sua prática.

A avaliação diagnóstica, também chamada de avaliação inicial ou sondagem, é a primeira ferramenta que o educador vai usar para fazer identificar o conhecimento prévio das crianças sobre um determiando conteúdo, tema, assunto. Isso poupará tempo, pois você partirá do ponto que eles já sabem explorando mais o assunto e trazendo coisas novas o que tornará a aula mais dinâmica e atrativa.

Na Educação Infantil os temas, assuntos, conteúdos vão surgindo de acordo com o interesse da turma e isso é um gatilho valido para o professor elaborar um bom planejamento. É observando as conversas, brincadeiras e interações entre o grupo que o educador percebe a necessidade da turma em aprender algo. Avaliação está relacionada ao desenvolvimento a pequenas conquistas adquiridas muitas vezes nas narrativas do cotidiano, no convívio com o outro, nas descobertas. Perceba então que a avaliação está relacionada a um ciclo pedagógico Figura 1.

Figura 1: Ciclo Pedagógico



Fonte: Autoria própria.

Todos os registros gerados durante as observações sejam eles escritos ou em imagens servirão de base para junto a algumas atividades concretas realizadas durante um período, elaborar o portfólio. Apesar de existir diferentes modelos de portfólios (aprendizagem, demonstrativo, avaliação, etc) no geral esse documento não possui textos extensos e é carregado de imagens e de muito significado, não apenas para as crianças, mas também para suas famílias.

Por ser um documento intuitivo e de fácil compreensão, sem uso de terminologias de cunho pedagógico, educandos e familiares podem observar o desenvolvimento da turma no decorrer de um período. O olhar atento das crianças propicia e incentiva a auto-avaliação, de acordo com Bernardes e Miranda (2003, p. 21) “[...] com a auto-avaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens”.

Os portfólios podem ser individuais ou coletivos, dependendo da intencionalidade de cada docente, o período de coleta de dados e de encerramento de cada portfólio também é decidido de acordo com o planejamento e pode ser vinculado ao período de um projeto, bimestralmente e até anualmente.

Por fim e talvez o que nos tire mais o sono é hora de falar sobre os Relatórios de Desenvolvimento. Podemos dividir os relatórios em dois grandes grupos, Relatório “*ctrl+c ctrl+v*” e Relatório Descritivo Ideal, o problema é a proporção de empenho na realização deles, para mais ou para menos. E aqui não estamos na figura de jurados distribuindo notas a eles, pois em verdade todos os profissionais da educação sabem das dificuldades em se produzir bons relatórios.

O Relatório “*ctrl+c ctrl+v*” que menciono aqui é o relatório mecânico, que descreve os objetivos que o aluno alcançou e o que não alcançou isso deixa as características de cada indivíduo

apagadas gerando relatórios muito próximos uns dos outros, que ao lê-los tudo parece igual, mais do mesmo.

O segundo Relatório Descritivo Ideal é o que o docente demora o bimestre todo para realizá-lo, incluindo finais de semana, horas de lazer privando-se de algumas horas diárias de sono. Esse relatório detalhado rico em nomenclaturas técnicas fica em suma uma obra prima, no entanto muitas vezes tais relatórios ficam engavetados ou ao final do ciclo da educação infantil são encaminhados para as próximas escolas, apenas trocando de gaveta. Em algumas situações os relatórios são entregues as famílias que em verdade de nada serve para elas, pois as terminologias empregadas no texto são de uso comum apenas no ambiente pedagógico.

Mas então qual a função dos relatórios? Por que dispensar tempo realizando-os? Quem irá lê-los? Isso faz diferença no desenvolvimento da criança? Realmente ainda não temos respostas para muitas dessas perguntas, mas o que se pode afirmar é que especialmente em casos de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, crianças com deficiência e todos os casos que precisam de maior atenção o relatório será o primeiro e principal documento de consulta de professores, pedagogos, gestão escolar, oftalmologistas, psicólogos, psiquiatras, pediatras, etc. E se nossos relatórios fornecerem observações pertinentes e pudermos ajudar um aluno por ano letivo ainda assim valerá a pena. Mas é preciso que o professor tenha tempo para produzir relatórios de qualidade, isso tem que ser pensado e a luta por aumento das horas atividades é uma constante em nossa profissão.

2.3 Avaliação na prática: uma análise reflexiva

As interações e registros são de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de União da Vitória – PR. Em poucos momentos de observação já é possível identificar algumas ações das crianças e relacioná-las a teorias e autores que fortalecem cientificamente a práxis pedagógica e isso é de importante na hora de avaliá-los. Ao longo deste texto apresentaremos a descrição de uma manhã de observações e interações em uma turma do maternal com crianças de três anos.

Na semana anterior durante a roda de conversa uma criança havia comentado que tinha ganhado um peixe de presente do padrinho e que estava aprendendo a cuidar dele. Dentre os relatos da menina ela mencionou que não podia bater no vidro e tinha que dar comida para o animal. As crianças ficaram entusiasmadas e um colega questionou se ela poderia trazer o peixe para que eles pudessem conhecê-lo. Devido o grande interesse das crianças no assunto decidimos preparar as aulas da semana posterior voltadas para o tema animais.

No entanto o tema animais ficaria muito amplo, pois são muitas as vertentes que poderiam seguir os planos, uma semana é um tempo relativamente curto para trabalhar um assunto tão abrangente, preferimos então subtrair o assunto “peixes”.

Para que as aulas acontecessem de forma tranquila iniciávamos com uma roda de conversa onde retomávamos o que foi trabalhado no dia anterior, revivendo as memórias vividas, as crianças podiam expor de acordo com as inferências os conhecimentos adquiridos até o momento permitindo traçar os objetivos para próxima etapa.

Com as rodas de conversa as aulas ficam mais dinâmicas o que contribuiu para participação espontânea das crianças, o que confirma o pensamento de Libâneo (2001, p.21) que afirma sobre o pensamento crítico “Das escolas e dos professores, está sendo requerida a ajuda aos alunos no desenvolvimento da qualidade do pensar, de habilidades e estratégias de pensamento autônomo, crítico e criativo”.

Ainda segundo o autor o educador é fundamental para o desenvolvimento dos educandos, pois ele é “[...] o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes”.

A primeira atividade foi à apresentação de figuras variadas de peixes com tamanhos, cores e formas diversas. Após as observações conversamos sobre as características peculiares de cada animal, e se tinham mais diferenças ou semelhanças, nomeando-as: cores, tamanhos, formas, características, etc. Em seguida com a interação da professora os alunos imitaram os peixes que observaram.

Figura 2: Apresentação de imagem com peixes diversos. **Figura 3:** Crianças imitando peixes



Fonte: Autoria própria.

No contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão. Assim ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então, uma postura não só de observador, mas também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância. (OSTETTO, 2008, p.57)

No segundo dia após a roda de conversa fizemos o momento da contação de história “O peixe que queria voar” de Rosângela Carvalho. A história é um valioso recurso educacional, especialmente na Educação Infantil. Na fase as crianças se apropriam das narrativas das histórias unindo-as ao real e ora ou outra mesclando-as para brincar de faz de conta, ampliando seu imaginário para sair do mundo real visitando outros mundos, vivendo personagens e até mesmo lidar com conflitos internos, como aponta Cardia (2011, p. 5):

Nesta fase a criança satisfaz seu prazer por meio da simbologia, do faz de conta, da representação, isto é, dá aos objetos outra significação. Exemplo: uma folha se transforma em uma chave ou em um barco; a criança transforma qualquer objeto naquilo que quer. Assim, ela aprende agindo como se fosse “alguma coisa” ou “alguém específico”. Na brincadeira do “faz-de-conta”, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos.

Figura 4 e 5: Alunos interagem durante a contação de história “O peixe que queria voar”



Fonte: Autoria própria.

Ao final da história inseri alguns questionamentos sobre o peixe, como: peixe voa? Vocês já viram algum peixe voando? Algumas crianças misturavam o real e o imaginário em suas respostas, mas a aluna que ganhou o peixe disse que o dela não voava só nadava. Um colega sugeriu que ela o tirasse do aquário para que ele pudesse voar. Neste momento ela fez uma cara assustada e disse “*não pode, ele morre se tirar ele da casa dele*”, ao questioná-la sobre essa informação ela disse que havia aprendido com o Gabriel, que eu perguntei quem era e outra amiga de perto respondeu que se tratava do irmão dela.

Bettelheim (1996) incentiva a contação de história como recurso para o desenvolvimento da criança mesclando a diversão com o aprendizado:

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1996, p.20).

No dia seguinte após a roda de conversa onde pudemos rememorar os conhecimentos adquiridos na aula anterior começamos a produzir nossa primeira atividade concreta sobre o tema, com a confecção de um peixe com pratinhos de papelão, como ilustram as imagens abaixo:

Figura 6 e 7: 1ª etapa pintar com canetinha e 2ª etapa colar raspas de lápis



Fonte: Autoria própria.

Figura 8: Peixes em prato descartável em exposição no corredor da escola



Fonte: Autoria própria.

As atividades cronológicas da linha do tempo seguiram normalmente, mas durante a semana algumas observações fizeram-se pertinentes ao tema. No momento do lanche uma criança perguntou pra um amigo o que peixes comiam. Na brinquedoteca no dia da contação de história alguns alunos ficavam se arrastando no chão, quando perguntei do que brincavam responderam que estavam nadando. No dia de parque pudemos usufruir da área externa da escola e fazer brincadeiras de roda, nesse momento aproveitamos para inserir cantigas com peixes como: se eu fosse um peixinho, peixe vivo e carangueijo não é peixe.

Todas essas observações foram anotadas na agenda de observações da classe, um caderno separado exclusivamente para anexar as anotações do cotidiano que podem ser consultadas a qualquer tempo e serem ainda posteriormente para produzir relatórios mais encorpados e detalhados sobre o desenvolvimento das crianças e da turma em geral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se é na Educação Infantil que a criança começa a conviver com um grande número de pessoas que até então não faziam parte de seu ciclo social. As interações que surgem desses encontros propoçionam a troca valiosa de saberes, resultando no aprendizado e desenvolvimento mútuo.

O professor é fundamental no centro desse processo, para além de mediar e interagir com as crianças ele precisa formalizar todas essas ações, isso ocorre através da realização da avaliação do desenvolvimento dos educandos, afinal sabemos que a avaliação na Educação Infantil não tem carácter de promoção e sim de acompanhar o desenvolvimento da criança.

A avaliação faz parte de todo o ciclo educacional do começo ao fim e o educador deve estar atento a todos os momentos que ela se apresenta podendo assim acompanhar efetivamente o desenvolvimento de cada criança.

Principiamos pela avaliação diagnóstica onde o educador irá identificar o nível de conhecimento do aluno/turma antes de inserir um determinado assunto, atividade ou projeto. Seguindo pelo planejamento das próximas aulas/projeto. Durante todas as situações de interação a observação deve ser constante e precisa ser acompanhada do registro, que é sem dúvida fator essencial para realizar a avaliação.

Os registros podem ser realizados de maneira escrita ou com fotos e vídeos. Em uma era norteada pelos recursos tecnológicos trazê-los para a sala de aula aprimora a prática docente e facilita na execução das tarefas cotidianas. Outra forma de registro comum são os portfólios que podem ser criados com a ajuda dos alunos e apresentado às famílias em momentos oportunos.

Com a análise reflexiva da fala das crianças (no caso de crianças que não falam ainda ou possuem algum tipo de deficiência que resulte na ausência da fala entende-se fala como toda a linguagem corporal que expresse o que sente/pensa) e suas interações, e dos registros é possível ao final de um ciclo apresentar um relatório de desenvolvimento completo. Enfatizamos novamente que é necessário persistir na luta pelo aumento de horas atividades para produção desses relatórios e de tantas outras tarefas burocráticas que demandam tempo para serem realizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2020.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 29 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BERNARDES, C; MIRANDA, F. B. Portefólio: uma escola de competências. Porto: Porto Editora, 2003.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 11-43.

CARDIA, J. A. P. **A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais**: um relato de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação. Ano – V. nº 9. 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e Pedagogos: inquietações e buscas**. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Aprendendo a ser professora de bebês In: Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008.

A DISLEXIA E SUA ATUAÇÃO NEGATIVA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Ediclaudia Jesus De Souza¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo, discutir o tema relacionado à dislexia, sua causa, sintomas e cuidados que devem ser atribuídos aos portadores desse distúrbio, principalmente na escola, local onde aprendizagem, leitura e escrita estão relacionadas diretamente com a vida escolar dos alunos, sejam eles crianças ou jovens que se encontram em plena atividade escolar e ao mesmo tempo pode estar acometidos dessa anomalia. A dislexia, por se tratar de um distúrbio que afeta a aprendizagem das crianças em todos os níveis educacionais, dificulta diretamente a capacidade de compreensão da pessoa para a leitura e a escrita. Por isso é importante buscar conhecimento e esclarecer alguns pontos sobre o que é dislexia, como ocorre, quais são as suas consequências e quais procedimentos podem ser adotados, com a finalidade de facilitar o aprendizado e alfabetização dos portadores deste distúrbio. A dislexia é caracterizada pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e soletração, sendo considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica. Em teoria, essa é a definição dada pela International Dyslexia Association – IDA em 2002. Nesta direção, é preciso que os pais juntamente com a equipe escolar, tomem conhecimento da importância de se ter informações mais aprofundadas sobre a educação para alunos disléxicos.

Palavras-chave: Dislexia. Educação. Distúrbio. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Existem vários estudos que comentam a dislexia em nível mundial. Sendo esta compreendida como um transtorno de origem neurobiológica, com fator genético e hereditário, afetando a linguagem, caracterizando-se, pela dificuldade que a pessoa apresenta em compreender os símbolos gráficos, e decodificar o estímulo escrito de maneira natural.

Especialistas comentam que a causa desse distúrbio é uma alteração cromossômica hereditária, podendo ocorrer em pessoas da mesma família. Em crianças na idade entre 6 e 7 anos, fase está em que a maioria apresentam condições de maturação neurológica para aprender a alfabetização, certas crianças invertam letras e números, mas se uma lentidão exagerada persistir, é preciso ter atenção especial para acompanhar este aprendizado.

Ana Paula D. de Oliveira, apud Kanada (2010), afirma que “aprender a ler e escrever envolve um processo complexo onde se exigem habilidades linguísticas, biológicas, motoras e cognitivas”.

Na visão do Doutor Dráuzio Varella (2011) “A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto”. Para o autor ainda, esta anomalia

¹ Professora, Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Católica Paulista, professora de Educação Infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, email: ediclaudia22@yahoo.com.br.

compromete em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito, sendo que os mesmos não conseguem estabelecer a memória fonêmica, associando os fonemas às letras. Segundo ainda Varella (2011) “a dislexia pode estar relacionada com a produção excessiva de testosterona pela mãe durante a gestação da criança”.

Segundo tema em “entrevista com Dráuzio Varella”, em que o médico se refere a dados da associação brasileira de dislexia, entre 0,5% a 17% da população mundial, está com medida deste transtorno, sendo que o mesmo pode manifestar-se em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta. Nesta visão, acima de tudo, cabe aos professores, conhecerem como ocorre o processo de formação das palavras e qual o caminho que este processo segue em nosso cérebro. Saber também, diferenciar a dificuldade de aprendizagem, causada por motivos emocionais ou falta de habilidade do educador, ou que pode ser de origem sintomática, ou ainda causada por problemas que podem bloquear em algumas circunstâncias a aprendizagem, de distúrbio de aprendizagem, que são as alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, alterações devidas à disfunção do sistema nervoso central, entre outros.

Este artigo foi produzido através da interpretação teórica da teoria de autores e especialistas que debatem o tema, leitura de artigos anteriores, livros revistas e pesquisas online, onde foi possível fazer algumas considerações sobre o tema.

2 DISLEXIA CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

De acordo com Adrados (1980), “A expressão dislexia, é uma palavra derivada do grego e do latim, onde “dis” turbio e “lexia” na linguagem grega quer dizer linguagem, e em latim leitura. Assim, dislexia é um distúrbio de linguagem e de leitura.

Paras a autora, a intenção é desmistificar esse mito, onde pessoas leigas no assunto ou até professores com desconhecimento no assunto, pensam que alunos portadores de dislexia são pessoas doentes, enquanto o fato verdadeiro, é que são apenas portadores de um distúrbio de leitura e de escrita.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade que a pessoa apresenta para a leitura, apesar de sua inteligência ser considerada normal. Esta, afeta a pessoa em diferentes graus. Os principais sintomas variam de acordo com os diferentes graus em referência a gravidade do distúrbio e tornam-se mais evidentes durante a fase da alfabetização.

De acordo com Cândido (2013, p. 13), “a [...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.”

De acordo com o texto de Oliveira (2013), a dislexia foi descoberta a mais de cem anos, em meados de 1896 pelo Dr. Willian Pringle Morgan em Seaford (EUA). O texto publicado como um artigo no jornal “British Medical” na época, trata do assunto sobre um garoto de 14 anos, que dizia ser um menino brilhante e inteligente, mas que encontrava uma grande incapacidade em ler. Pelo texto, a informação passa que o menino não possui outras dificuldades, “o problema era decifrar as palavras impressas ou escritas”, e que esta anomalia até então, era conhecida como “cegueira verbal”. O Dr. Willian Morgan foi o primeiro a considerar a cegueira verbal, como sendo uma falha no desenvolvimento em crianças saudáveis.

A dislexia é conceituada por vários autores em diversos lugares, e a teoria tem definições similares na visão da maioria ou quase totalidade de quem a conceitua formalmente como um distúrbio de leitura no modo geral.

Para a Dra. Sally Shaywitz (2006) em sua obra “Entendendo a Dislexia”, tendo sua tese defendida mais recentemente, através de descobertas científicas sobre a dificuldade de leitura, a autora comenta como se pode ajudar uma criança a tornar-se um bom leitor, e que a dislexia “é a não decodificação dos sons em palavras ou das palavras em sons”.

Neste contexto Shaywitz nos orienta a conhecer a dislexia, como sendo uma dificuldade em decodificar as palavras em sons ou vice e versa. Enfoca também que o entendimento desta por parte dos educadores, faz com que o sofrimento desnecessário dos alunos disléxicos, seja evitado. Principalmente em seu aspecto psicológico, que pode ser uma influência negativa que o aluno tende a carregar por muito tempo.

Para (LYON 1995 apud, NICO; SOUZA, 2003), a dislexia manifesta-se pela dificuldade em diferentes formas de linguagem, além da leitura, na escrita e na soletração. É um entre vários distúrbios de aprendizagem, de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na decodificação de palavras e insuficiência no processamento fonológico.

Para autora Sara Pain (1978) a dislexia ocorre em pessoas com níveis de inteligência variáveis e em várias classes sociais e, desde as que não conseguem ler e escrever até aquelas que conseguem atingir o nível superior.

Segundo Porto (2009), a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizado da linguagem em leitura, soletração, escrita; em linguagem expressiva ou receptiva. Não é considerada uma doença, mas sim um funcionamento peculiar do cérebro para processar a linguagem. Não tem cura, mas pode ter seus sintomas amenizados.

Outros já comentam que o termo “dislexia” foi definido por Rudolf Berlin, médico alemão da cidade de Stuttgart para se referir de forma especial, ao que considera uma “cegueira verbal” em pessoas que perderam a capacidade de ler depois de uma determinada lesão cerebral.

Para Fonseca (2011) o conceito básico de dislexia expressa “dificuldade da fala ou da dicção”. Do ponto de vista comportamental, a dislexia distingue-se por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las.

De acordo com Oliveira (2013, p. 5),

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que afeta crianças em todos os níveis educacionais, dificultando a leitura e escrita e conseqüentemente sua compreensão, portanto torna-se importante saber o que é dislexia, onde ocorre, quais suas conseqüências e quais maneiras para facilitar o aprendizado e alfabetização de crianças disléxicas, bem em “saber” dos professores o que “sabem” sobre a mesma, já que são educadores e fazem parte da alfabetização de cada aluno.

Figura 1 – Entendendo a Dislexia



Fonte: Pinterest (2020)

A dislexia pode ser diagnosticada por meio de um processo conduzido por uma equipe multidisciplinar, composta por médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas e seu “diagnóstico precoce” pode ser verificado na escola, por meio das dificuldades até aqui relatadas pelo professor ou outros membros da equipe escolar. Este processo deve ser feito por exclusão. Antes de fazer a afirmação de que uma pessoa é portadora da dislexia ou disléxica, convém ao grupo,

descartar a possibilidade de ocorrências de outras deficiências, como visuais e/ou auditivas, déficit de atenção, problemas emocionais, psicológicos e socioeconômicos, ou escolarização inadequada que possam interferir na aprendizagem.

Oliveira (2013) diz que “É de extrema importância estabelecer o diagnóstico precoce para evitar que sejam atribuídos aos portadores do transtorno rótulos depreciativos, com reflexos negativos sobre sua autoestima e projeto de vida”.

Na visão de Moura (2013), detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Esta anomalia pode ser detectada ainda bem cedo, através de alguns sinais e sintomas que podem indicar a sua presença, mas um diagnóstico preciso só vem a ser apresentado, a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança.

Atualmente é um termo equivocado, pois na realidade trata-se de uma dificuldade, um distúrbio de ordem congênita hereditária.

Entre os sintomas mais comuns que normalmente começam a se notar na escola, estão:

- Dificuldade para ler, escrever e soletrar e pronunciar as palavras.
- Dificuldade de entendimento do texto escrito.
- Dificuldade para identificar os fonemas, associá-los às letras e reconhecer as rimas e aliterações.
- Dificuldade para decorar a tabuada, reconhecer símbolos e conceitos matemáticos (discalculia).
- Dificuldades ortográficas, como a troca de letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras e sílabas (disgrafia).
- Dificuldade de organização temporal e espacial e coordenação motora.

De acordo com Marsili (2010), em seu texto “Dislexia no contexto da aprendizagem”, dependendo de alguns fatores como estimulação, idade, entre outros, os sinais da dislexia, podem surgir com maior ou menor amplitude, e podem se agravar durante o processo de crescimento da criança. Neste sentido o autor afirma que:

Alguns destes sinais leva em conta o histórico familiar; falta de atenção e memória; atraso na aquisição da fala e da linguagem; dificuldade de nomear objetos; imaturidade, timidez exagerada; alterações de humor; atraso ou falta de coordenação fina (desenhar, escrever, etc.); dificuldade na alfabetização e na aprendizagem de matemática; dificuldade na passagem da escrita e da linguagem falada; incapacidade de aprender a lembrar de palavras visionadas; escrita em reflexo (como espelho); dificuldade em soletrar; falta de prazer na leitura; movimento errático dos olhos na leitura; confusão entre vogais ou substituição de consoante. (MARSILI, 2010, p. 15).

3 ORIENTAÇÕES DE COMO LIDAR COM ALUNOS DISLÉXICOS

A dislexia não deve ser tratada como uma paralisia cerebral, mas existem várias definições sobre paralisia cerebral. Este termo é usado para definir qualquer desordem caracterizada por alteração do movimento secundária a uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. É uma lesão provocada, muitas vezes, pela falta de oxigenação das células cerebrais. A pessoa com paralisia cerebral tem inteligência normal, a não ser que a lesão tenha afetado áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e pela memória.

De acordo com a classificação, usualmente encontramos na literatura referente aos vários tipos de paralisia cerebral, classificações de acordo com os seguintes fatores: tônus postural, tipo de alteração de inervação recíproca e distribuição da condição do tônus (topografia). Vale salientar que os termos empregados e a classificação dos tipos de paralisia cerebral, conforme os fatores acima citados, são aceitos e utilizados pela Sociedade Internacional de Paralisia cerebral, mundialmente reconhecidos para descrever a condição de acordo com sua distribuição.

Nesta terminologia a dislexia se encontra relacionada como uma dificuldade de comunicação da seguinte forma:

- Dislogias - Inabilidade para organizar o pensamento e formular corretamente sentenças;
- Disfemias - Perturbações no ritmo da fala, bloqueio, hesitação, repetições de sons, sílabas ou palavras fluentes (gagueira);
- Disfasia - Ausência de integração e organização do sistema nervoso central, resultando em falta de compreensão e expressão.
- Disartria - Dificuldade na articulação dos fonemas causando prejuízo na estrutura da linguagem;
- Dislexia - Dificuldade para aprender a ler, a escrever ou na capacidade e compreensão da leitura.

No passado recente, o papel do professor era integrar esse aluno, adotando metodologias que propiciassem sua alfabetização, mas com o modelo de integração adotado na atualidade, e o professor especializado, a expectativa é maior em relação ao que esses alunos conseguirão alcançar e o que se espera com relação ao seu desempenho e sucesso escolar. Sendo assim, nesse novo contexto, o professor especializado passa a ter um olhar muito específico para cada aluno, necessitando avaliá-lo de forma pormenorizada. Com essa mudança no processo avaliativo, que antes tinha foco clínico/terapêutico e agora passa a ser educacional, o professor especializado necessitará verificar o tipo de apoio de que eles necessitam para superar essa dificuldade. Para tanto existem ações de

formação continuada voltadas para os temas como a dislexia e outras em geral (ALMEIDA, 2012, p. 24).

Alguns cuidados que devem ser colocados em prática pelos professores ao lidar com alunos portadores de dislexia: Avaliar o conhecimento dos alunos com dislexia sempre que necessário ou periodicamente, usando métodos alternativos como avaliação oral, atividades feitas em casa e com apresentação individual. O professor deve manter a criança disléxica sentada próximo de si, facilitando o convívio e criando coragem para solicitar ajuda. Dar à criança dislexia, a oportunidade de responder às questões dos testes oralmente, refazer os testes quando necessário, substituindo as notas baixas por notas extras em forma de compensação, tomar o procedimento de revisão dos pontos várias vezes. Não fazer comparação do trabalho de crianças dislexias com os de outros colegas considerados normais. Solicitar à criança que repita várias vezes em voz alta as questões propostas, as quais o/a professor(a) solicitou para que ele fizesse, pois isso ajuda com o propósito da memorização. Avaliar estes alunos, mais pelos conhecimentos orais, do que pelos escritos, sendo avaliados diariamente. Usar materiais em textura, para incentivar à criança sentir as letras e outras formas. Não submeter à criança dislexia o comportamento de “pressão” com relação a tempo ou outras competições com outras crianças. Estimular a escrita em linhas alternadas, pois a caligrafia imprecisa e amontoada, será compreendida mais facilmente pelo professor. A lição do dia não deve ser imposta de forma forçada ao aluno, grandes redações não devem ser exigidas. Escrever no quadro-negro, não deve ser uma tarefa solicitada. Realizar aulas de revisão, com tempo suficiente para a respostas adequadas às perguntas. Durante as lições de Matemática, deverá ser permitida o uso da máquina de calcular, de forma que facilite ou ajude a criança ter gosto pelo cálculo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia prejudica a criança em sua capacidade de aprender. Principalmente nos aspectos da leitura, da interpretação de palavras de forma precisa, mas de acordo com a teoria existente para tal anomalia, nem tudo está perdido, pois esta não é uma deficiência considerada grave, apenas impede que o aluno compreenda os textos de forma concreta e no tempo considerado normal.

Os indivíduos disléxicos passam enormes dificuldades durante a fase de alfabetização. Por isso, é necessário que o professor esteja capacitado para lidar com essa situação, não aumentando a pressão, nem cobrando ações exageradas de alunos portadores desse distúrbio.

Compreender a dislexia é importante para que professores e demais envolvidos no contexto educacional tenha condições de lidar com alunos que posam apresentar o distúrbio ou transtorno de aprendizagem, que como afirma a maioria dos autores em suas teorias, é caracterizado pela dificuldade que o aluno apresenta para a compreensão da leitura, caracterizando-se, pela dificuldade em ler,

interpretar e escrever. Esta, afeta a pessoa em diferentes graus, apesar de sua inteligência ser considerada normal. E se tornam mais evidentes durante a fase da alfabetização.

Por isso é importante buscar conhecimento sobre o que é dislexia, como ocorre, quais são as suas consequências e quais procedimentos podem ser adotados, com a finalidade de facilitar o aprendizado e alfabetização dos alunos comprometidos até então, com esse distúrbio. Assim como afirma a IDA (2002) (*International Dyslexia Association*) que afirma sendo preciso que os pais juntamente com a equipe escolar, tomem conhecimento da importância de se ter informações mais aprofundadas sobre a educação para alunos disléxicos.

REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ADRADOS, Isabel. Orientação Infantil, cap. 2 - pág: 169-177, **A criança dislexia**. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 3º Edição. 1980.

ALMEIDA, Maria Amélia. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE - **Deficiência intelectual: Realidade e Ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado – São Paulo, 2012.

BRANDÃO, Letícia Peixoto Morais. **Dislexia: Características e Intervenções**. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2015.

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, políticos e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FIGUEIRA, Guilherme L. M. **Um olhar psicopedagógico sobre a dislexia**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2012.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2a. ed. Porto Alegre: Artes Mídicas, 1999.

FONSECA, Rosamaria M. R. Martins da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia**. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011.

IDA, International Dyslexia Association: **Organização sem fins lucrativos de educação e advocacia dedicada a questões relacionadas à dislexia**. Baltimore, Maryland, Estados Unidos. 2002.

LYON, 1995 apud, NICO; SOUZA, 2009. **A Dislexia e o Que Fazer em Sala de Aula** 2003.

MARSILI, Mira Allil. **Dislexia no contexto da aprendizagem**. Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010.

MOURA, Suzana Paula Pedreira Tavares de. **A dislexia e os desafios pedagógicos**. Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Cândido Mendes. Niterói: RJ. 2013.

OLIVEIRA, Ana Paula Dozzade - **A dislexia fator implicador na aprendizagem da linguagem na visão dos professores**. Curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciatura em Biologia. IFSULDEMINAS - Machado – MG, 2013.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem**, 3º Edição, Editora Nova Visão, 1978.

PORTO, O. Psicopedagogia Institucional: **teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SALLY. Shaywitz. **Entendendo a Dislexia**. Ed. Artmed; 1ª Edição: Porto Alegre, 2006.

VARELLA. Drauzio. **Entrevista com Drauzio Varella sobre Dislexia**: São Paulo, 2011.

PINTEREST. Entendendo a Dislexia. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/518758450821779426/?nic_v2=1ag5otIqY. Acesso em: 15 ago. 2020.

ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Maria Betânia de Souza Mendonça¹

RESUMO: Vivemos um período, mundialmente, em que se fala em inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. A legislação atual define a obrigatoriedade nesse atendimento de todos os alunos, seja qual for sua necessidade ou diferença. Entretanto, só esse acolhimento não é suficiente, pois não garante efetivamente a aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades dentro dos primeiros anos do Ensino Fundamental. É primordial que o professor entenda que não basta só cuidar, mas sim inclui-las nas atividades diárias e garantir aprendizagem efetiva. Para refletirmos sobre a aprendizagem busca-se no presente artigo discutir o processo de inclusão com foco no ciclo de alfabetização, além da reflexão de inclusão, um breve caminho histórico e a legislação de amparo aos portadores de necessidades especiais. Apresentam-se documentos oficiais sobre a relação entre cuidar e educar e a proposta de educação inclusiva. Sabe-se que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos em fase das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. A alfabetização hoje está no centro de atenções mundiais, e existe um pacto de alfabetização na idade certa, e por esse motivo a construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, voltados para a possibilidade de acesso, permanência das crianças na escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Trazendo este tema tenho o objetivo de ampliar e conseguir reflexões sobre a inclusão de fato, e como a aprendizagem ocorre para os alunos com deficiências especiais que estão nos anos do ensino fundamental. Desmistificar como o currículo pode ser adaptado para estas crianças especiais. Justifico, pois sobre a importância da educação inclusiva para a formação e desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais.

A inclusão é um tema sempre debatido em todas as unidades escolares. Muitos ainda não conseguem realizar esse trabalho nas condições atuais das escolas, mas existe legislação que garante a inclusão de crianças especiais em todos os níveis de ensino. Quando falamos dos processos de alfabetização isso se torna mais complicado ainda, porém alguns docentes vêm se mostrando mais flexíveis e acolhedores para as crianças com necessidades especiais.

¹ Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco. E-mail: superbetania2009@gmail.com

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dentro do cenário educacional está explícita a política de inclusão, que abrange a fundamental busca do homem pela liberdade, tanto no plano individual, quanto pela igualdade de direitos e oportunidades, e também no espaço social, que justifica a construção da sua identidade pessoal e social. A importância do acesso à educação não pode ser ignorada ou diminuída, e sim ocorrer discussão e entendimento das políticas sociais públicas para as pessoas com necessidades especiais de atendimento.

Mais do que descrever sobre a qualidade do ensino e dos objetivos da escola, devemos pensar no caráter ético-político dessa qualidade, pensando na dimensão social desses objetivos. Sendo assim, como incluir todos os portadores de necessidade especial de forma que garantam além do acesso a aprendizagem?

Pensando sobre a política educacional, podemos perceber que ela é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Diferencialmente, contempla igualmente as pessoas de todas as classes sociais, porém não se pode esquecer que a política educacional é base para a democracia social, e a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Devemos pensar na escola como formadora das qualidades políticas e sociais das pessoas com necessidades especiais, percebendo que a transformação social se constrói pela própria prática social, pois a escola não é exclusiva a oferecer esses valores, conhecimentos e desenvolvidora de capacidades e habilidades. A verdadeira inclusão é pela participação ativa dos cidadãos na vida pública da sociedade em que está inserido, sendo primordial que cada um se considere como criador de novos direitos.

Para isso ocorrer, precisa-se que a educação inclusiva se preocupe em adotar e preparar essas capacidades que de fato sejam ativas, levando essa compreensão da educação para a democracia, colocando-os nas diferentes áreas do conhecimento como parte de sua formação intelectual, pois quem não tem acesso a essas diversas expressões da cultura, literaturas, artes em geral, podem ser considerados excluídos.

A educação inclusiva, é uma construção coletiva, requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, contemplando em seu projeto político-pedagógico ações integradas intersetoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico composto de diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender. (BRASIL, 2006, p. 5).

Sendo assim, como inserir os portadores de Necessidades Especiais no ambiente escolar? Essa pergunta está sendo discutida dentro de todas as escolas. Uma possibilidade é criar currículo que insira todos o tempo todo. Considerando que os primeiros anos é o início da alfabetização, pensar no acolhimento das crianças com necessidades especiais nesta fase se faz necessário e emergencial.

A resolução nº 04/2009 do CNE a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus planejamentos e em seus projetos pedagógicos devem constar atividades próprias de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes proporcionando a plena participação de todos.

A escola é o reflexo da vida do lado de fora e todos sabemos como fazer com a aprendizagem significativa para os portadores de necessidades especiais?

Pensando na inclusão, garante-se que o grande ganho, para todos é que quando se convive em situações de inclusão escolar, vivenciam a experiência da diferença. Se não houver oportunidades de passar por isso na infância, mais tarde terá maiores dificuldades de vencer os preconceitos.

Uma escola que se faz inclusiva, deve ter suas práticas pedagógicas revistas no âmbito da inclusão, para que os alunos tenham liberdade para aprender da sua maneira e condição. Um bom projeto pedagógico, que amplie a discussão sobre inclusão, e que possa entender que inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptado, pois a adaptação também tem que ser curricular, com atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a inclusão das crianças com necessidades especiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a educação inclusiva, o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo as suas finalidades.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante. (BRASIL, 1998, p. 26).

São objetivos principais da educação especial, proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia as crianças de 0 a 5 anos, portadora de necessidades especiais.

De acordo com a lei nº 13.005/2014: “A articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência nas escolas.” (BRASIL, 2014).

Esta proposta de inserir a todos com equidade carregam muitas dimensões de inovação, afinal não há respostas prontas para o desafio colocado, mas sim de ação em processos, de exercícios, de construção de um saber sobre como incluir as crianças e garantir o direito de um ensino de qualidade.

Nesse contexto educativo, na educação infantil todas as ações educativas, ou seja, todas as experiências vivenciadas são direcionadas por intermédio das brincadeiras, inserir um cadeirante, um TEA (Transtorno do Espectro Autista), um com síndrome de Down nessas experiências torna-se o grande desafio do professor. Porém se pensarmos toda criança brinca e participa. Como então incluí-las nas brincadeiras? Como proporcionar a todos, experiências sobre previstas nas orientações curriculares?

Para que isto ocorra efetivamente o planejamento das atividades devem ser pensadas para que todas as crianças participem. A transformação das salas de aulas em salas de aulas inclusivas inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com necessidades especiais no cotidiano escolar, com a efetivação das medidas necessárias à inclusão real.

3 ALUNOS COM TEA E ALFABETIZAÇÃO

3.1 Autismo

Desde 2013, a classificação do autismo mudou. Antes dividido em cinco categorias, como síndrome de Asperger e outras, hoje os diagnósticos são feitos através de graus de funcionalidade. O espectro agrupa quadro mais leve, ou alta funcionalidade, com inteligência acima da média, e existem casos em que há retardo mental, a baixa funcionalidade (ABRA). A dificuldade de domínio da linguagem hoje não está valorizada. Atualmente, os traços de distinção incluem inabilidade para interagir socialmente e comportamento restritivo e repetitivo, alterações propostas pela DSM-5.

O critério atual se baseia na funcionalidade — a capacidade de realizar atividades simples e desenvolver o intelecto:

- Baixa funcionalidade: mal interagem. Em geral, vivem repetindo movimentos e apresentam retardo mental o que exige tratamento pela vida toda;
- Média funcionalidade: são os autistas clássicos. Têm dificuldade de se comunicar, não olham nos olhos dos outros e repetem comportamentos;
- Alta funcionalidade: também chamados de aspies, têm os mesmos prejuízos, mas em grau leve. Conseguem estudar, trabalhar, formar família;
- Síndrome de savant: cerca de 10% pertencem a essa categoria, marcada por déficits psicológicos, só que detentores de uma memória extraordinária.

3.2 O autismo e aprendizagem

Hoje se tem conhecimento sobre trabalho realizado na clínica de estimulação precoce no autismo, onde, por meio de intervenções psicanalíticas com a mãe e a criança, auxilia-se a realização do circuito entre mãe e filho, podendo melhorar a qualidade de vida de uma criança com autismo. Após estudos, mostraram que a neuroplasticidade, epigenética e a incidência dos acontecimentos psíquicos precoces sobre os processos maturativos não obedece apenas aos mecanismos biológicos predeterminados. Existe uma dupla incidência que considera, por um lado, o ritmo de maturação neurológica marcado pela genética e, por outro, o processo de estruturação do sujeito psíquico que envolve as influências do meio familiar e cultural (JERUSALINSKY, 2015).

No caminho da evolução do autismo, acredito que ainda pode haver um debate produtivo entre as áreas de educação e aprendizagem. Buscar a integração dos conhecimentos para uma maior evolução de saberes, uma vez que o entendimento integrado das questões orgânicas e subjetivas relacionadas ao autismo só tem a contribuir com as práticas pedagógicas e pesquisas relacionadas.

Tendo em vista estas situações, pergunto-me: como compreender as relações entre os processos de estruturação psíquica e os aspectos de ordem orgânica na etiologia do autismo?

Escolher a educação e trabalhar com o autismo aliando as óticas das aprendizagens, investigando as relações entre os diversos aspectos dessa patologia enquanto condição de um sujeito único. Assim os professores devem tratar a demanda da criança considerando sua subjetividade quanto as questões fisiológicas, respeitando o tempo de cada um para que haja evolução, e se atentar as regressões também.

3.3 O autismo e a escola

Diversas vezes a criança chega para uma avaliação encaminhada pela escola. Quando esta criança destoa dos demais em suas relações sociais, os professores encaminham a criança para uma avaliação psicológica. Os encaminhamentos dos professores aparecem devido ao comportamento causando conflitos. Sempre tem um relato de uma linguagem monótona, repetitiva e de uma pobre narrativa. Ao questionarem a criança as respostas são de natureza com uma lacônica. Exibem também a leitura mecânica, compreensão pobre e um entendimento literal, além disso, desorganizam-se com as mudanças na rotina. Preferem ficar isolados e com as mesmas atividades.

3.4 Acolhimento do autista na escola e as práticas pedagógicas

Muitos psiquiatras e psicólogos dão o diagnóstico que a criança é autista, justificado pelas características clínicas que envolvem déficits nas áreas de comunicação e engajamento social, além

dos interesses restritos e comportamentos repetitivos. O que é descrito são algumas das formas que pais e professores descobrem que a criança tem o Autismo. As particularidades que envolvem cada caso geram um desafio para as escolas, pois os cursos de graduação em pedagogia não dão formação específica para a inclusão.

No entanto é dever das escolas estarem preparadas para receber os autistas. Desde 2014, com a regulamentação da Lei Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), pessoas com TEA são consideradas com uma deficiência e, portanto, têm direito a inclusão e proteção. Passado este momento vêm as dificuldades e conquistas para que a criança tenha uma boa qualidade de vida.

Notbohm (2005) chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades pedagógicas pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender. Ressalta-se que a aprendizagem ganha para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para que o desenvolvimento.

A escola pode contribuir para um desenvolvimento mais amplo. Apesar das dificuldades iniciais a aprendizagem sinaliza que quanto mais estímulos, melhor desenvolvimento o autista terá. A chamada “neuroplasticidade” pode ser definida como a capacidade que o cérebro possui de se reorganizar, de modificar sua estrutura em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo. Esse processo possibilita a evolução neuronal, ou seja, o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades como linguagem, motoras e sociais. Isso quer dizer que o cérebro humano pode ser considerado altamente plástico.

Para ativar esse potencial neuroplástico, é importante empreender ações de aprendizagem que estimulem os neurônios de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e otimização de resultados funcionais do cérebro de quem está no espectro. Os estímulos precoces são considerados fundamentais para quem é autista. Quanto mais cedo são introduzidas novas práticas pedagógicas e rotinas capazes de estimular o funcionamento do cérebro, mais cedo os neurônios são treinados a superar as limitações decorrentes do distúrbio.

4 ALFABETIZAÇÃO NO AUTISMO

As crianças autistas têm dificuldade em aprender de forma normal, pois como vimos sua plasticidade cerebral não é como uma criança normal. Seu sistema cognitivo simplesmente não processa informações da mesma forma que as outras crianças fazem. Eles são conectados de maneira diferente e podem precisar de apoio extra, em áreas específicas, como:

Compreensão – sentem dificuldades na compreensão, organização e planejamento da linguagem. Pode ser um desafio entender o que está acontecendo em uma história.

Atenção – em alguns momentos, sentem dificuldades em manter o foco e a atenção na história. E às vezes, crianças com autismo podem sentir dificuldade em compreender a história geral.

Perspectiva – a pessoa com TEA pode ter dificuldade em entender como funcionam os pensamentos e sentimentos dos outros. E não entender a motivação dos personagens nos livros, por exemplo.

Essas maneiras de aprendizagem podem ser realizadas não só com as crianças que tem TEA técnicas específicas que ajudam nesse processo de aprendizagem. Entre elas, está a metodologia fônica, ou seja, primeiro ensina-se os sons de cada letra até chegar à pronúncia da palavra que permite que a pessoa consiga ler. Destacar o som das letras pode tornar o processo de alfabetização mais simples e efetivo.

É possível também usar a parte visual para que o estudante com TEA veja a formação das letras e em seguida de palavras. Há muitas habilidades iniciais de alfabetização que são essenciais para as crianças desenvolverem a leitura e a escrita. Entre elas destacam-se a conversa (habilidade de falar e compreender o que se fala); conhecer uma variedade de palavras; compreender histórias; entender que as palavras podem ser divididas em sílabas e sons e saber que as letras produzem sons. Para conseguir ler e escrever, a criança com TEA precisa conhecer o maior número de palavras possível para facilitar a aprendizagem. Também necessita compreender histórias, e entender que as letras compõem as palavras e que é lido da esquerda para a direita. Além disso, precisam compreender que as palavras podem ser divididas em sílabas e sons menores e que as letras correspondem a certos sons.

A escola deve promover habilidades de alfabetização. Se possível, inclua na rotina algumas atividades que estimulem a leitura e a escrita e pode ajudar nesse processo. Algumas dicas para facilitar a alfabetização:

- Escrever o nome colegas da classe em etiquetas e usar na hora das refeições;
- Deixar disponível papel, lápis e giz de cera para que a criança possa rabiscar ou escrever quando quiser;
- Mostrar textos que fazem parte do dia a dia e estimular a compreensão, como os que estão em revistas, gibis, caixas de brinquedo, embalagens, cartões de aniversário;
- Muitas crianças gostam de ler livros ou revistas relacionadas a seus interesses especiais, como livros sobre dinossauros, revistas de automóveis ou de super-heróis. Eles não devem ser desencorajados a ler esse material, pois os motivam a interagir com as palavras.

4.1 Intermediação na Aprendizagem das crianças com autismo

Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam problemas no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes, outros presos a rígidos e restritos padrões de comportamento. Atualmente já há a possibilidade de detectar a síndrome antes dos dois anos de idade em muitos casos. Acredita-se que pessoas autistas vivem em seu mundo próprio, interagindo com o ambiente que criam; isto não é verdade. Se uma criança autista fica isolada em seu canto observando as outras crianças brincarem, não é porque ela está desinteressada nessas brincadeiras ou porque vive em seu mundo. Pode ser que essa criança tenha dificuldade de iniciar, manter e terminar adequadamente uma conversa.

Quando falamos de uma pessoa autista geralmente se pensa em uma pessoa que sabe poucas palavras (ou até mesmo que não sabe alguma). Problemas na inteligência geral ou no desenvolvimento de linguagem podem realmente estar presentes. É difícil definir se a pessoa tem um déficit intelectual se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras pessoas ou com o ambiente. Na verdade, alguns indivíduos com autismo possuem inteligência acima da média. Então é necessário para que estas crianças aprendam. Alguns alunos com autismo apresentam dificuldades em diversos momentos, como coordenação motora e de atenção, hiperatividade, dislexia, e dispraxia e, às vezes, problemas de saúde física.

No contexto escolar percebe-se que as inclusões destes alunos necessitam de um planejamento de práticas pedagógicas direcionadas ao seu desenvolvimento, segundo (BOSA, 2006) essas crianças podem despertar sentimentos de frustrações e no professor pelas dificuldades de comunicação, resistência a novidade e desafios. Por exemplo, sem a mediação do professor em situações novas como jogos e brincadeiras podem causar estresse e sobrecarregar-las. Quando se tem uma criança com TEA na classe o professor deve estar atento a todo movimento, o autista tem dificuldades para aceitar o novo, muitas vezes o professor não está preparado para receber este aluno.

Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência.

É notório que alguns professores sintam-se perdidos ao tentar comunicar e ensinar o conteúdo à essas crianças. Pensar num currículo que integre as crianças com TEA numa unidade de educação Infantil comprometida com sua integralidade exige estudo e compreensão da vida dessas crianças, das

suas condições de existência e de oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas e passarem por adaptações.

4.2 Repetição e Antecipação

Uma boa prática é trabalhar com projetos, pois propiciam um currículo integrador onde as adaptações podem ser realizadas com as crianças que possuem TEA. Os projetos também favorecem a interação entre os parceiros o que facilitava a construção e transformações de significados no desenvolvimento das crianças. Quando se trata de crianças com necessidades especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Trazê-la à participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender. Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causará frustrações. Quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita à criança compreender o que será feito.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir novamente quantas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, no autismo, torna-se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequências complexas e da dificuldade para lidar com mudanças.

As relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Sendo assim, se pensarmos que mesmo o autista tendo de dificuldades de se relacionar, professores devem procurar inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e antecipação.

Agindo assim percebe-se como é importante a mediação da professora de acordo com Vygotsky (1974/1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Observa-se que as intervenções pedagógicas desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxe-se o tema autismo e alfabetização porque contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na escola, mostrando que se o professor for mediador das aprendizagens e utilizar estratégias pedagógicas específicas as crianças com TEA também se alfabetizarão. Para que a alfabetização aconteça é preciso criar mecanismo para utilizar, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas às necessidades das crianças para que seu desenvolvimento aconteça.

A discussão sobre a inclusão de autistas nos primeiros anos do Ensino Fundamental ultrapassa o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Reforça-se a ideia de que, a inclusão depende da lógica das relações, em que os referentes são múltiplos e simultâneos, ao contrário da lógica de classes em que o referencial para o pertencimento é único e externo. Embora para o conhecimento, diferenças e semelhanças sejam, igualmente, fundamentais, o desafio está em relacioná-las de um modo diverso, reconhecendo as semelhanças sem apagar as diferenças, mas colocando-se em relação a elas, aprendendo com elas (VASQUES, 2003).

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência que incentivem a alfabetização e, se preciso for mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. Os professores têm a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças com autismo gostem e possibilitar que elas possam escolher vivências encorajadas sempre pelo grupo, que as outras crianças convidem para participar das atividades planejadas pelo professor.

O olhar atento do professor é fundamental no acompanhamento da alfabetização para que ocorram interações, mesmo que ainda não interfira, a não ser quando solicitada ou para ampliar e desafiar seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Saberes da Educação**. Educação Inclusiva. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes Práticos da Educação**, Páginas 26 e 27. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação Brasil. 2014.

DURANTE, J.C. **Autismo: uma questão de identidade ou diferença?** Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade Disponível em:

https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DURANTE_JULIANA_CAU.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

JERUSALINSKY, A. **Dar palavra ao autista**. In A. Jerusalinsky (Org.), Dossiê autismo (pp. 14-17). São Paulo, SP: Instituto Langage. 2015.

NOTBOHM, E. **Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse**. 2005. Disponível em: <http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/> Acesso em: 15 ago. 2020.

VASQUES, Carla K. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação**: análise da produção científico-acadêmica. In: Reunião anual da associação de pós-graduação e pesquisa em educação, 2009, Caxambu/MG.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Flávia Renata Kurkdjian Nery Jameli¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar como o lúdico, por meio da formação do educador pode interferir no processo de ensino/ aprendizagem da criança. Isso inclui um grande estudo teórico a respeito das estratégias referentes ao conceito histórico da criança, concepção do cuidar, fundamentos sobre as instituições escolares abordando o assunto principal que é a ludicidade e estudiosos que defendem o prazer lúdico como instrumento que contextualiza e influencia o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, auxiliando de maneira dinâmica a relação de alunos e professores no processo de aprender. Através das pesquisas realizadas pode-se constatar que as crianças aprendem com mais facilidade quando se envolvem com as brincadeiras. Assim, entende-se que a ludicidade auxilia no aprimoramento da educação, e que de acordo com cada sala de aula ela pode ser crítica e criativa, desenvolvendo possibilidades que permitam aos alunos a experimentar situações que interfiram no ensino, assim como a importância de um professor mediador, que venha a mediar esta relação de ensino aprendizagem com a ludicidade.

Palavras- chave: Ludicidade. Aprendizagem. Professor. Aluno.

1 INTRODUÇÃO

O tema trabalhado neste artigo vem oportunizar através dos jogos, brincadeiras e interação uma forma de contribuição para que ocorra uma aprendizagem significativa e facilitadora para o desenvolvimento psicomotor da criança. Com os estudos e as pesquisas realizadas revela-se que as atividades que incluem a ludicidade como eixo principal na educação infantil, está mudando a forma de desempenhar seu papel no campo da educação e também da psicopedagogia na escola.

Fazer uso das práticas lúdicas como objeto permanente de estudo e implementação pedagógica resgatam valores culturais e também aumentam a capacidade de criar e articular uma proposta que dê valor à educação em todos os aspectos. Mas para que os objetivos que são propostos com as práticas lúdicas sejam alcançados é necessário que haja um comprometimento da equipe pedagógica, professor, coordenadores, diretores entre outros que precisam trabalhar com seriedade, procurando explorar possibilidades inovadoras para proporcionar aos alunos uma maneira de aprender com qualidade e significados que trazem sentidos à sua vida.

Assim, o objetivo principal é discutir a importância de se usar brincadeiras e jogos para motivar a aprendizagem na educação infantil, dessa maneira as atividades lúdicas ajudam a vivenciar fatos e favorecem aspectos cognitivos. As brincadeiras e os jogos devem ser utilizados como uma ferramenta

¹Graduada em Pedagogia pela PUC Campinas. E-mail: flaviark@hotmail.com

muito importante no auxílio da aprendizagem da criança estruturando conceitos de interação e de cooperação.

As atividades lúdicas contribuem muito na aprendizagem da educação infantil, pois se consegue perceber tal coisa, pela sensação de prazer que as crianças exibem ao realizá-las, desenvolvendo ainda a interação entre colegas e professores. Não se podem considerar as brincadeiras e os jogos somente como um passatempo, mas sim são maneiras prazerosas de despertar nas crianças o desenvolvimento psicomotor, autoconfiança, afetividade e socialização, brincando elas aprendem regras e limites no qual usará em seu cotidiano.

Brincar é parte integrante da vida de qualquer criança, pois colabora com seu desenvolvimento e sua socialização, é muito importante que elas sejam incentivadas a criar brincadeiras e usufruir de sua imaginação e fantasia e é somente brincando que alcançará esse prodígio. O papel do professor também é muito importante ao se utilizar da ludicidade para ensiná-las, podendo oferecer á elas uma aprendizagem cheia de possibilidades.

As brincadeiras e os jogos são fontes de comunicação que faz com que as crianças tenham uma rica interação entre si aprendendo de uma forma significativa, pois através dessas brincadeiras impõem sua vontade, e começa a agir com independência, operando com significados diferentes desenvolvendo sua capacidade de abstração, pois o brincar depende da fantasia, da imaginação e de um “leque” de objetos e oportunidades que é oferecido às crianças. É muito importante a escola dar o valor necessário a esse processo imaginativo da criança.

2 A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Uma aprendizagem significativa é quando a criança já tem um conhecimento prévio de um determinado conteúdo e aprende mais sobre ele de diversas maneiras, usando inúmeros recursos complementando assim o seu conhecimento. Um novo conhecimento completa um conhecimento antigo criando um significado maior para a criança naquilo que aprende. E estes passam a influenciar os aprendizados antigos integrando o conteúdo aprendido em uma estrutura mental ordenada.

A ludicidade faz parte da vida de todo ser humano e atualmente muitas escolas já faz uso dela em suas práticas educativas. O lúdico ocorre com brinquedos, brincadeiras e jogos, pois é justamente o momento que a criança penetra no mundo da imaginação e faz da fantasia o seu mundo real. Lúdico antes possuía apenas um significado que era jogo, mas com o passar do tempo através de pesquisas realizadas em psicomotricidade surgiram então novos significados para essa expressão como brinquedo e diversão.

Dá-se então sua extensão em aprender através do exercício de jogos, brinquedos e brincadeiras tendo como objetivo promover absolutamente o desenvolvimento do estudante. Uma atividade lúdica

oferece a ele diversão, prazer e muito conhecimento para sua vida, dando uma ótima oportunidade de obterem um desenvolvimento favorável e rico em aprendizagens.

O papel do professor frente esse trabalho é encontrar formas para contribuir na formação de cidadãos, precisa assim refletir sua prática pedagógica e ao trabalhar com as atividades lúdicas procurar ensinar seus alunos de forma que brinquem se divertindo e aprendendo ao mesmo tempo. Deve-se ainda ter a preocupação em pensar sobre a necessidade de realizar uma prática pedagógica que venha a respeitar a individualidade do aluno.

Para que as crianças brinquem de maneira a expressar sua efetividade elas necessitam ter companheiros para brincar, materiais apropriados, espaço, tempo entre outros (MOYLES, 2002).

Brincando a criança expressa seus sentimentos, suas dúvidas e entusiasmos, descobrem as regras do jogo, demonstram suas emoções e sentimentos obtendo novos conhecimentos, tendo a integração e o contato com outras.

Na escola geralmente acontece das crianças só se integrarem nas atividades escolares na hora de sua realização e raramente participam das decisões e das escolhas. Quando se dá a possibilidade de participação das crianças, o professor se iguala a ela dando-lhe a condição de fazer uma troca de experiências, de cooperação e de diálogo que facilitará o aprendizado desenvolvendo princípios de jogos cooperativos (CORREIA, 2006).

Um espaço lúdico diferenciado cheio de coisas novas e diferentes leva a criança ao mundo da fantasia, ela é atraída pelo imaginário tornando-a mais criativa e estimulada a brincar de maneiras diversas e é responsabilidade dos pais e dos professores proporcionarem jogos e brincadeiras que venham despertar essa curiosidade levando-a ao conhecimento e ao enriquecimento cultural.

As atividades lúdicas têm como principal representação os jogos e as brincadeiras que permitem a interação entre as crianças, mas o mais importante é a maneira como está sendo dirigido, como é vivenciado e qual a razão de estar sendo realizado.

Toda criança ao brincar adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de maneira natural e agradável, que a desperta um grande interesse no aprendizado. Na educação infantil a criança através do aprendizado lúdico se diverte absorvendo todo conhecimento, ela age, pensa, sente e cresce culturalmente.

Tanto os jogos como as brincadeiras desenvolvem a socialização, a comunicação e a expressão da criança por isso integram a mesma ao mundo do conhecimento, mas para que a aprendizagem seja significativa precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e didática. Esses jogos e brincadeiras oferecem as crianças uma aprendizagem significativa, pois sua criatividade é provocada favorecendo que a criança aprenda sozinha através de suas experiências, explorações e

vivências. Assim, foi possível visualizar a importância do lúdico aliado aos jogos e brincadeiras, pois os mesmos auxiliam no desenvolvimento e na autonomia da criança.

Atividades lúdicas podem ser realizadas no dia a dia da escola, pois brincando a criança aprende sem ser pressionada e com segurança emocional ela pode viver situações diversificadas que a fazem escolher, experimentar e agir de maneira adequada a cada situação vencendo seus receios e inseguranças.

O jogo dentro do processo de aprender possui grande valor, desenvolvendo o conhecimento do aluno e despertando seu interesse, traz a relação entre grupos, a interação com o outro, fazendo com que a criança estabeleça decisões, resolva conflitos com seus adversários e analise conceitos.

No cotidiano da escola ainda ocorre alguma dificuldade ao falar em ludicidade, pois muitas vezes alguns professores e pais não entendem a sua real importância para a aprendizagem. Em sala de aula as atividades com brincadeiras devem ser levadas e trabalhadas com dedicação e atribuídas de forma significativa para as crianças e pelos professores. Brincar então, não pode se limitar somente ao jogar brinquedos às crianças e pronto, mas sim procurar criar situações de aprendizagem, tratando-as com propósitos significativos.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR E DO BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As brincadeiras e os jogos além de serem elementos socioculturais também são atividades naturais para que os processos psicológicos básicos da criança venham se desenvolver. E o ideal é que sejam realizados sem nenhuma obrigação, sem imposição, normas e controles. Como é abordada por Piaget (2003) na educação infantil, a criança começa a pensar de forma inteligente, começa a entender o mundo que o cerca com objetividade e consciente de suas ações, sabendo discernir o certo e o errado.

Pensando assim, trabalhar com jogos traz a intenção de se desenvolver o raciocínio lógico auxiliando a criança em sua organização de pensamentos e ideias e a fazer descobertas. Quando se trabalha com jogos a criança aprende a seguir regras e a ter limites desenvolvendo seu cognitivo e seu emocional. Conseguindo alcançar resoluções de conflitos e trabalhar com seus medos e inseguranças, interage com seu próximo de maneira descontraída fazendo com que os aprendizados vão aparecendo.

Kishimoto (2010) afirma que sempre existe uma intenção lúdica no jogador. Toda atividade pedagógica precisa ser composta de jogos brincadeiras, dando oportunidade aos professores ter contato com temas que estejam relacionados às suas vivências. É pela realização das brincadeiras que a criança amplia sua liberdade, sua forma de se expressar e aprende a manipular sua criatividade.

Jogos e brincadeiras devem estar presentes em todas as atividades pedagógicas, oportunizando as crianças ter o contato com temas que tenham relação com seu meio de vida. Brincando a criança

pode ampliar sua liberdade, sua forma de se expressar e sua criatividade. Interagindo com os próprios brinquedos e com seu meio as crianças vão construindo seus conhecimentos, ou seja, pelas atividades lúdicas e todas as suas variações, elas podem participar das elaborações de suas próprias vivências e obter experiências significativas e inesquecíveis.

Ao brincar com jogos a criança pode desenvolver sua criatividade tanto em sua execução como em sua criação. Piaget (2003) coloca que a brincadeira é considerada uma atividade formativa, que oferece à criança um desenvolvimento integral. Na fase dirigida existe a presença das brincadeiras com o objetivo de promover a aprendizagem de alguns conceitos determinados pelos professores.

As crianças que brincam sempre terão boas lembranças da sua infância, e se tornarão adultos com mais equilíbrio físico e emocional. Crianças que não têm oportunidade de brincar podem sofrer traumas profundos por não terem esse momento tão importante em suas vidas. Quando elas brincam vivenciam momentos alegres, descontraídos, prazerosos e ainda desenvolvem inúmeras habilidades. Por essa razão é necessário dar ênfase ao brincar na vida das crianças para que elas tenham um desenvolvimento saudável favorecendo a sua formação integral.

As crianças gostam dessa interação com o outro, para realizarem a brincadeira em grupo precisam ter um espaço interativo onde possam ocorrer essas ações de forma prazerosa e significativa, adquirindo laços de sociabilidade e construindo sentimentos de amizade e solidariedade.

O brinquedo é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança apresenta uma relação natural com o brinquedo através de sua utilização ela consegue expressar seus sentimentos.

Para a criança o brinquedo é considerado algo muito íntimo não precisando obedecer na hora da brincadeira qualquer tipo de mandamento ou regra, ela se sente livre para fazer aquilo que bem quer, aquilo que bem imagina.

O jogo pode ser visto como um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras, um objeto (KISHIMOTO, 2010). Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras não dependem da época ou da cultura, eles sempre farão parte da vida dessa criança que sabe que brincando cria um mundo a parte cheio de encantamentos e fantasias que sempre acaba se misturando a realidade ao faz de conta (KISHIMOTO, 2010).

O jogo se faz presente na origem do pensamento, das experiências, das vivências, da imaginação que traz a oportunidade à criança de poder transformar aquilo que ela achar necessário no momento que quiser. Através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer.

Para Wallon (1979, p. 45) “a criança aprende muito ao brincar”. O que acaba aparecendo que ela faz por diversão ou distração é muito importante para seu desenvolvimento integral. Quando ela pega um brinquedo necessita pensar e agir, estimulando seu pensamento e enriquecendo sua aprendizagem.

O brinquedo não é apenas um objeto que as crianças usam para se divertirem e ocuparem o seu tempo, mas é um objeto capaz de ensiná-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto brinquedo, quanto à brincadeira, permitem a exploração do seu potencial criativo de numa seqüência de ações libertas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal.

Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias. E pode-se afirmar então que a aprendizagem acontece no momento do brincar. O prazer, não é suficiente para justificar a importância do brincar. Possui, porém um relevante justamente com outros fatores, uma vez que leva a criança a ter iniciativa. A criança é incapaz de separar a princípio, a realidade da fantasia, o brincar para a criança e muito sério.

Devemos conhecer de fato esse instrumento (brinquedo) para poder compreender seu real valor na vida da criança. Se os professores e ao pais não saberem do que a criança necessita para soltar sua imaginação, criar e brincar poderá estar prejudicando todo seu desenvolvimento.

O brinquedo é um objeto mágico, uma rica ferramenta que colabora no desenvolvimento da imaginação, pois quando a criança está com um brinquedo seus sentidos são trabalhados, ela dispensa uma enorme segurança naquele objeto que colabora com desenvolvimento total da criança.

4 O PAPEL DO PROFESSOR AO TRABALHAR A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando ouve-se falar em ludicidade a primeira coisa que vem ao pensamento são os jogos, brincadeira, tintas, pinturas colagens tudo aquilo que tem relação com a arte. Sabe-se que as brincadeiras e os jogos se diferem conforme a cultura de um determinado lugar. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p.254) “A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disto é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento”.

Fazendo a consideração destes vários significados, atualmente no Brasil, os entendimentos mais comuns e usados na educação são: jogos, brincadeiras, brinquedos, diversão e recreação. São termos utilizados ao mesmo tempo com significados parecidos ocorrendo contradições de conceito e de metodologias.

Hoje em muitas escolas os professores usam momentos lúdicos com a finalidade de alcançarem seus objetivos com determinado conteúdo. Não permitindo que seus alunos explorem ou criem o seu modo de brincar. Assim, as crianças ao invés de brincar por prazer e diversão, brincam para cumprir regras e objetivos que foram propostos pelos professores. Atividades lúdicas não são ligadas somente pelo divertimento, a imaginação e normas presentes nos jogos e nas brincadeiras fazem parte de suas características.

As escolas muitas vezes cometem o erro de subdividir a brincadeira colocando de um lado o mundo do faz de conta, das fantasias e do divertimento e do outro lado colocam o trabalho e o estudo. Brincar então apresenta uma característica de espontaneidade, mas muitas vezes os professores o conduzem com a intenção de cumprir conteúdos didáticos, esquecendo-se da criatividade, imaginação e originalidade de seus alunos.

O mais interessante seria que as escolas considerassem como um todo, integradas as brincadeiras e a aprendizagem. Pois muitas vezes acontece da escola colocar a brincadeira em segundo plano, oferecendo-a apenas como prêmio. Os professores estão preocupados em passar e cumprir o conteúdo obrigatório e se esquecem que o brincar precisa ter espaço em seu planejamento.

Cipriano Luckesi (2002) coloca que a atividade lúdica é que possibilita que a experiência alcance sua forma plena, ou seja, o indivíduo se entrega totalmente de maneira física e mental. Quando o professor trabalha com a ludicidade ele está dando a possibilidade de estimular aspectos interiores, espontâneos e naturais, que são de grande importância para que ocorra a aprendizagem cheia de descobertas significativas. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil destaca como é importante trabalhar com a ludicidade, pois as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos tanto de construção como os que possuem regras, propiciam a ampliação do conhecimento da criança.

É o professor que tem a função de contribuir com a estruturação das brincadeiras. Ele que precisa selecionar e oferecer, brinquedos, materiais ou jogos, colocar em ordem o espaço, contabilizar o tempo para que tudo fique certinho para se desenvolver a atividade. Através do brincar pode-se observar e constituir vários processos de desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1998, p. 28. v.3).

Novos jogos, novas brincadeiras sempre precisam ser pensadas, e ainda dar as crianças as oportunidades de modificá-los e escolhê-los ou mesmo inventá-los é muito enriquecedor para o aprendizado do grupo. A intenção social que ocorre entre os participantes constroem valores sociais e morais que colaborarão com o desenvolvimento integral de cada um.

Quando a criança participa do jogo ou brincadeira com a intenção de competir ela terá o desejo de melhorar ainda mais sua performance e participação esforçando-se o máximo para conseguir a vitória através de seus conhecimentos ou habilidades. Jogar em grupo exige uma identificação entre

as equipes, gerando direitos, deveres e ensinamentos que a levam a conviver e participar mantendo sua individualidade.

É o professor que precisa ter controle do tempo das atividades propostas para a criança, não as deixando sem um direcionamento, pois se isso não acontecer o objetivo de desenvolver a aprendizagem pode ficar a desejar. A responsabilidade de oferecer ao aluno atividades lúdicas de qualidade é do professor, ele precisa manter-se informado sobre as melhores práticas pedagógicas para poder aprimorar e avançar cada vez mais as crianças em suas aprendizagens.

Todas as atividades previstas e mesmo aquelas que acontecem inesperadamente precisam ter objetivos claros tanto para o professor quanto para a criança, com a finalidade de serem significativas e busquem a participação ativa dos alunos, sua criticidade e criatividade, as atividades necessitam possuir um “para quê?”. O processo vivido por cada uma das crianças é muito importante, elas precisam saber o que estão fazendo e que ao finalizar seu trabalho possa ser valorizada pelo professor e pelos seus amigos. E para que o dia seja marcado por interesse e entusiasmo é preciso que haja harmonia e integração entre as atividades (KRAMER, 1989, p.84).

Quando as crianças brincam aprendem a ter conhecimento e domínio da sua realidade, exercem a cooperação entre si e tornam-se maduros. O jogo dá a permissão de explorar novas formas de se resolver conflitos em um ambiente de cooperação e então a aprendizagem aparece naturalmente.

De acordo com Fortuna (2003), é muito importante que o professor coloque as brincadeiras em seu planejamento, tendo os objetivos e a metodologia bem definida, tendo consciência de sua ação e relação com o que quer desenvolver em suas crianças, alcançando assim, uma aprendizagem completa.

O que é mais valorizado e que se tenta buscar com jogos e brincadeiras é a aprendizagem das crianças, isso faz com que o brincar se torne significativo. Embora muitas vezes têm professores que deixam seus alunos jogando e brincando apenas para passar o tempo, não se preocupando com o ensino aprendizagem e dessa forma as crianças perdem o estímulo de jogar ou brincar, prejudicando grandemente o aprendizado.

De acordo com (MOYLES, 2006, p.46) os pais precisam ajudar seus filhos a aprenderem as habilidades que praticam ao brincar, não necessitando somente do tempo e espaço para desenvolvê-las. Não é somente a participação dos professores importante no processo de aprendizagem, os pais também têm uma importância semelhante onde devem incentivar seus filhos desde bebê oferecendo-lhe brinquedos e brincadeiras adequados a idade da criança. É brincando que as crianças compreendem e começam a usar regras e costumes que colaborarão em sua aprendizagem, ocorrendo em sua vida uma rica integração, fazendo-a viver em sociedade com harmonia e maturidade oferecendo-a uma formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo pôde-se perceber que a ludicidade tem uma enorme importância e é necessária estar presente na vida de qualquer ser humano desde bebê. Dar a utilização de jogos e brincadeiras nas escolas valoriza a construção de um espaço lúdico como uma forma prazerosa de acolher os bebês e as crianças que estão descobrindo o mundo.

E para que a criança faça parte desse mundo de letras e números ela tem a oportunidade de ter contato com brinquedos e brincadeiras que a ajudam a familiarizar-se com as demais coisas que lhe são oferecidas complementando assim, tudo o que ela aprende. Há professores que dizem que seus alunos aprendem mais através das brincadeiras, mas para a maioria dos pais as crianças aprendem lendo e escrevendo. Afirmam que seus filhos devem ir à escola para estudar e não para brincar. Sendo uma forma de pensar totalmente errônea sobre o tema ludicidade e aprendizagem.

As brincadeiras tem um papel de grande importância na aprendizagem, pois brincando as crianças obtêm conhecimentos do seu próprio corpo, do ambiente, conhece o outro e percebe-se a si mesmo como integrante do processo de aprender, que tem como resultado uma nova dinâmica de ação, dando possibilidades para que uma construção significativa venha acontecer.

As atividades lúdicas dão a garantia de uma aprendizagem significativa também para as crianças que apresentam dificuldades, como também o prazer, o respeito, a individualidade e a socialização. Pois, cada criança aprende no seu ritmo, fazendo criações de hipóteses e encontrando suas próprias conclusões.

A ludicidade também se destaca na formação do profissional, pois todo conhecimento que o professor possuir transitará por todo universo da criança, possibilitando aos educadores que estão em formação, condições lúdicas de aprender e ensinar. Assim, os cursos de formação profissional devem investir nessas práticas pedagógicas que serão de extrema importância para trabalhar com as crianças, sendo possível considerar que os jogos e as brincadeiras estão sempre presentes na vida de todo ser humano.

Tanto os jogos como as brincadeiras desenvolvem a socialização, a comunicação e a expressão da criança por isso integram a mesma ao mundo do conhecimento, mas para que a aprendizagem seja significativa precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e didática. Os jogos e as brincadeiras na escola proporcionam o aprendizado significativo, pois despertam a criatividade e favorecem a auto aprendizagem através da exploração e da investigação, desta forma, contribuem na construção do conhecimento.

Essas atividades lúdicas ajudam a descobrir a criatividade e desenvolver a imaginação sem limites, permitindo que a criança se expresse, observe, faça análise, critique podendo transformar a

realidade em que se apresenta. Uma educação de excelência é garantida aos bebês e crianças quando lhe são oportunizados os trabalhos com jogos, brinquedos, brincadeiras e artes na escola completando de forma significativa o seu conhecimento e a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNA, T. R. **Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem**. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

KISHIMOTO, **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos** São Paulo: Ática, 1989

LUCKESI, C. (2002). **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, p. 22-60. In: Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso? publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática 2003.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade
Católica Paulista
Av. Cristo Rei, 305 Marília/SP
14 3422 1815 | revista@uca.edu.br

