

epistêmiCCI

REVISTA TÉCNICO-CIENTÍFICA



PERSPECTIVAS EPISTÊMICAS EM MOVIMENTO

EDITORES

PROFESSOR DOUTOR JUSCELINO SANT'ANA

PROFESSORA DOUTORA LUCICLEIDE ARAÚJO

REVISTA

EpistêmiCCI



Revista de divulgação técnico-científica da comunidade acadêmica da Faculdade CCI.

Ano 1, n. 1, out. de 2022.

FACULDADE CCI

Direção Geral

Clayton Braga

Diretora Adjunta

Valéria Faria

Diagramação: Bárbara Cabral

Expediente

Editores

Juscelino Sant'Ana (Faculdade CCI)

juscelino.silva@portalcci.com.br

Lucicleide de Araujo (Faculdade CCI)

lucicleide.alves@portalcci.com.br

Conselho Editorial

André Aleixo (Faculdade CCI)

Débora Lima (Faculdade CCI)

Elter Faria (Faculdade CCI)

Hailane Larissa (Faculdade CCI)

Helba Batista Gonzaga Faria (Faculdade Anhanguera)

Isabela Castelli (Psicologia - Faculdade CCI)

Juscelino Sant'Ana (Faculdade CCI)

Kleybe Brum (Faculdade CCI)

Lucicleide Araujo (Faculdade CCI)

Renata Aquino (Faculdade CCI)

Sósthene Carlos (Faculdade CCI)

Revisão

Juscelino Sant'Ana

Os trabalhos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Catálogo na publicação

P467cci Revista EpistêmiCCI. Perspectivas Epistêmicas em Movimento.
[Revista de divulgação técnico-científica da comunidade
acadêmica da Faculdade CCI.] Vol. 1, n. 1, (out. de 2022) –
Brasília: Faculdade CCI, 2022- v. il.

Anual

ISSN

Publicação exclusiva em meio eletrônico disponível em:

1. CCI. 2. Iniciação Científica. 3. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Educação Ensino Superior. 4. Políticas no Ensino de Línguas. 5.
Saúde. 6. Autismo na Infância. 7. Enfermagem.

Guido Pereira e Silva Júnior (CRB-1 _ 2068)



Diretrizes para publicação

A Epistêmica é uma revista técnico-científica interdisciplinar que publica textos inéditos (artigos originais, relatos de experiência, resenhas), entrevistas entre outros gêneros acadêmicos. Para submeter o trabalho à revista, o autor deve enviar arquivo para o endereço eletrônico de e-mail **revista.epistemicci@faculdadecci.com.br**. A avaliação será feita por pareceristas do tipo duplo cego.

Alunos de graduação devem enviar trabalhos em coautoria com seus orientadores.

Foco e escopo: revista de publicação de trabalhos técnico-científicos de estudantes e professores de graduação da Faculdade CCI e de colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior.

Periodicidade: anual

Objetivo: publicar trabalhos acadêmicos inéditos de estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores nas seguintes áreas: Educação, Letras, Saúde (Enfermagem, Psicologia), Administração e ADS.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
ENTREVISTA	
Papéis e Importância da Iniciação Científica Professor Dr. Renan Antônio da Silva	10
ARTIGOS	
EDUCAÇÃO	
A Educação de Jovens e Adultos e os Currículos Praticados Prof. Dr. Renan Antônio da Silva	14
O Uso do Caderno de Registros Reflexivos no Ensino Superior Dra. Lucicleide Araújo	23
Quebra de Paradigmas em Educação: resistências à incorporação de disciplinas virtuais em cursos superiores presenciais MsC. Patrícia Maria Borges Caixeta	40
Rupturas em Políticas no Ensino de Línguas Dr. Juscelino Sant'Ana	58
SÁUDE	
Autismo na Infância: Revisão Integrativa da literatura com estudo de caso Elisangela André Teixeira; MsC. Isabela Castelli	74

APRESENTAÇÃO

Para compreender o conhecimento científico, é necessário fazer um recorte desse universo, um campo tão vasto da atividade humana. Por isso, por ocasião do lançamento de um instrumento de divulgação e de movimentação do conhecimento científico, é apropriado explorar um pouco a natureza desse conhecimento.

Inicialmente, quando se menciona uma categoria denominada científica é porque se reconhecem outras categorias aproximativas. Podemos pensar, por exemplo, no conhecimento religioso ou no conhecimento informal (também chamado de senso comum algumas vezes), entre outros. Esse último refere-se ao conhecimento construído ao longo da vida, oriundo de nossas experiências diárias, muitas vezes expresso como uma intuição, uma sacada de um detalhe que eventualmente podemos ter. Ele pode ser baseado em memórias individuais ou coletivas de uma sociedade, uma época, um povo. O conhecimento religioso tem como uma de suas características a inflexão, baseado na autoridade divina e suas representações. Cada conhecimento tem seu valor nos campos da atividade humana, seus contextos próprios e produzem resultados para o ser humano.

O conhecimento científico, diferente dos tipos brevemente apresentados no parágrafo anterior, tem características próprias, bem definidas e reconhecidas na comunidade onde ele é válido e aceito como linha mestra. Ele também é chamado de conhecimento formal. É sistematizado em teorias explicativas de parcelas da realidade. A teoria, entendida aqui como fruto de um esforço de descrição rigorosa dos fenômenos do mundo sensível e de interpretação dessa descrição, é essencialmente parte de um conjunto que chamamos de prática, pois toda prática é passível de descrição e de explicação. Assim, quando ouvimos alguém dizer que “na prática a teoria é outra”, talvez essa pessoa esteja querendo dizer que não é de outra teoria que se trata, mas, sim, de outra prática. O conhecimento científico organizado em teorias é fruto de pesquisa científica. Toda pesquisa válida é pautada por duas dimensões indissociáveis: um rigor metodológico, que não caracteriza outros tipos de conhecimento; e uma comunidade que valida cada pesquisa realizada.

O rigor metodológico refere-se a um conjunto de procedimentos e uso de instrumentos que ajudam um pesquisador a coletar dados, organizá-los,

descrevê-los e interpretá-los. Para fazer isso, o pesquisador precisa lançar mão de uma linguagem específica, adequada, com termos que não variem em seus significados no contexto de um sistema teórico. É o rigor terminológico. Por isso, pode parecer “estranha” algumas vezes a fala de pesquisadores e as palavras “difíceis” a que muitas vezes os professores precisam recorrer em sala de aula.

Toda pesquisa está apoiada em um bloco denso de conhecimentos chamado Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. Esse estado é constituído pelo conhecimento científico produzido pela humanidade em uma ou várias áreas do conhecimento, registrado, publicado e tornado disponível para usufruto das sociedades.

A teoria, então, é fruto desse processo: coleta de dados de forma rigorosa, sistematização desses dados (organização, tabulação, descrição etc.) e interpretação. O novo conhecimento passa a compor o Estado da Arte, o repositório de conhecimentos científicos produzido pelas comunidades acadêmicas.

Essas comunidades, também chamadas de academia ou comunidade científica, é formada pelo conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que se lançam à prática da ciência e estudantes de todas as áreas do saber formal. São praticantes da ciência, no dizer de Thomas Khun. É essa comunidade que supervisiona a qualidade e o rigor científicos de toda pesquisa acadêmica. Quando uma banca é organizada para avaliar um TCC, manifesta-se em sua materialidade ritualística a comunidade científica reunida para validação (ou não) de uma pesquisa. Quando acontece uma banca de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado, ocorre outro exemplo de reunião da comunidade científica para validação da pesquisa. Mas a comunidade científica não se reúne apenas em bancas.

A validação de pesquisa ou de publicações de seus resultados pode se dar pela aceitação de trabalhos divulgados em forma de artigos científicos, relatos de experiências, resenhas, apresentações em congressos e outros eventos acadêmicos. Esses rituais acadêmicos têm sua razão de ser pela busca do conhecimento aceito como científico e sua circulação e movimentação nos meandros da academia, seja no âmbito do ensino desde a graduação, no da pesquisa ou no da extensão.

A Revista Epistêmica é trazida a público com a proposta de contribuir para ampliar a movimentação do conhecimento científico-acadêmico produzido em periferias de um dos centros de decisão mais importantes do país, a capital política em Brasília. Nesta primeira edição, a comunidade acadêmica da faculdade circula conhecimentos canônicos, consagrados no âmbito da formação de profissionais de vários campos. Esta edição contempla estudos no escopo da Educação, da Enfermagem e da Psicologia.

Esta Edição, de número 1, tem sua abertura com uma entrevista sobre iniciação científica (IC) concedida pelo Professor e Pesquisador Dr. Renan Antônio da Silva. Experiente na condução de projetos de iniciação científica, o Prof. Dr. Renan Antônio da Silva explica em linguagem acessível o que é e como funciona a IC, sua importância para estudantes da graduação e seus benefícios para os bolsistas.

Na seção seguinte, dedicada aos estudos no campo da Educação em interface com áreas das licenciaturas, concentram-se quatro artigos. O primeiro, escrito pelo Prof. Dr. Renan Antônio da Silva, discute o currículo na Educação de Jovens e Adultos. A partir de uma análise da literatura sobre o tema, o autor argumenta que o currículo pode tanto garantir acesso e permanência de estudantes quanto ser a razão de exclusão. O segundo artigo, da Professora e também Pesquisadora Dra. Lucicleide Araújo, registra o processo de aprendizagem de uma turma na graduação pelo uso do caderno reflexivo.

O artigo da Professora Patrícia Caixeta aborda a atual questão de disciplinas presenciais em transição para meios virtuais após uma mudança forçada pelas demandas causadas pela pandemia da COVID-19. O texto do Professor Juscelino Sant'Ana apresenta considerações a respeito de como políticas públicas no campo da Educação muitas vezes são interrompidas mesmo antes de completarem seus ciclos iniciais de implementação. O artigo de Elisângela Teixeira e Isabela Castelli trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA) desde um ponto de vista da Psicologia. As autoras se servem de uma linguagem acessível no intuito de popularizar conhecimentos relevantes sobre TEA.

Nós, organizadoras(es), autoras(es) e colaboradoras(es) do trabalho acadêmico responsáveis por esta edição inaugural, portanto histórica, esperamos

que a Revista Epistêmica seja útil no desenvolvimento das atividades acadêmicas de suas (seus) leitoras(es). Boas leituras!

Os Editores.

ENTREVISTA

PAPÉIS E IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Professor Dr. Renan Antônio da Silva

RESUMO

O tema da entrevista é a iniciação científica (IC). Com vasta experiência em programas de IC, o professor Dr. Renan Antônio da Silva trata do assunto de forma acessível e esclarecedora. O entrevistado explica o que é IC e que benefícios pode trazer a estudantes e profissionais em formação. Entre outros objetivos, a IC visa o compartilhamento de conhecimento acadêmico e promove aprendizado extra aos participantes do programa. Desenvolvida no âmbito de grupos de pesquisa, a IC também fomenta a ciência e a pesquisa, melhora o desempenho acadêmico de estudantes e as/os prepara para o mundo do trabalho.

Biografia do Entrevistado: Prof. Dr. Renan Antônio da Silva, 34 anos. Possui alguns pós-doutorados realizados no Brasil e Exterior (UNESP, Warwick, Sevilla e Harvard). Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Publicou mais de 150 artigos científicos qualificados e 20 livros. Foi Consultor Geral na Unesco e Pró-Reitor na PUC. Considerado, desde 2017, o jovem pesquisador mais respeitado do Brasil. Listado entre os melhores pesquisadores do mundo desde 2020. Publica ao lado de Maria Cecília de Souza Minayo, Pedro Demo, Cialdini etc. Especialista em Documentação Universitária e Escrita Científica. Citado mais de 10 mil vezes.

Biografia da Entrevistadora: Aldeisa Santos de Carvalho é professora da SEEDF. Possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Psicopedagogia. Participou como alfabetizadora e coordenadora do programa Brasil Alfabetizado vinculado a Universidade Católica de Brasília - UCB. Cursa Mestrado na Universidade de Brasília - UnB.

Aldeisa Santos de Carvalho: Fale um pouco da sua experiência ou da experiência do seu grupo de pesquisa com a iniciação científica.

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva: A iniciação científica nada mais é do que um instrumento acadêmico que possibilita ao aluno um maior contato com as produções acadêmicas científicas, ganhando vivência com as metodologias formais. Sendo assim, a IC prepara o aluno para exercer com mais qualidade atividades de pesquisa e extensão, que tratarão habilidades como concentração, foco, organização e autonomia em sua trajetória profissional. Em meu grupo de pesquisa,

onde conto com grandes pesquisadores nacionais e internacionais, contamos com 10 pesquisadores de iniciação científica (todos com bolsa, até mesmo ERASMUS MUNDUS, fazendo um intercâmbio pelos EUA na Universidade de Harvard).

Aldeísa Santos de Carvalho: Que papel ou papéis a iniciação científica pode desempenhar na formação de futuros professores e outros profissionais de nível superior?

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva: A importância de se participar de um projeto de IC reside no fato de ele trazer uma nova visão do mundo acadêmico, que não é apresentada pronta pelo corpo docente aos alunos dentro de sala de aula, mas sim que é produzida pelos próprios. Isto gera novos produtores de informação, conteúdo e conhecimento, trazendo um grande enriquecimento profissional àqueles que participarem. Haja visto o entendimento de que a pesquisa científica é uma atividade coletiva e cooperativa, é compreensível e até esperado que os grupos/núcleos/centros de pesquisa fossem concebidos como ambientes promotores de relações de crescimento, mais próximas e colaborativas por promoverem o encontro entre pesquisadores e estudantes com interesses em uma mesma linha de pesquisa. É ressaltado pelas orientadoras que a relação estabelecida com o bolsista é diferenciada dos demais alunos de graduação, pois a partir das reuniões do grupo e o compartilhamento de tarefas é possível estabelecer laços de afeto e carinho.

Aldeísa Santos de Carvalho: Pressupondo que a iniciação científica possa desempenhar uma função de preparo de futuros pesquisadores ou de contribuição para formação científica de futuros profissionais de nível superior (professores, psicólogos, administradores, advogados, entre outros), você considera que haja algum ponto recomendável no percurso da formação em que se deve ingressar na iniciação científica? Qual pode ser considerado o momento ideal para se iniciar a formação de um futuro pesquisador ou de profissionais interessados numa atuação cientificamente orientada?

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva: As / Os orientadoras/ res compreendem que o ensinamento da orientação se desenvolve de forma concomitante ao trabalho, e que ao “fazer” pesquisa junto com o bolsista está compartilhando seus conhecimentos e experiências de forma mais prática e rica, permitindo que o bolsista desenvolva com a execução das atividades não somente habilidades metodológicas para a pesquisa, e, sim, um olhar crítico e criativo sobre a realidade. Neste processo, as

entrevistadas se percebem como coordenadoras no processo de formação em pesquisa do bolsista ao negociar, estabelecer acordos, organizando as demandas e articulando as produções e os pesquisadores envolvidos.

Aldeísa Santos de Carvalho: Qual é a importância da iniciação científica para instituição de nível superior?

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva: A iniciação científica tem a finalidade de promover o **compartilhamento do conhecimento acadêmico**. Por ter caráter educativo, colabora com a pesquisa e a ciência nas universidades. Os programas de iniciação científica são um **aprendizado extra** vivenciado pelos alunos durante a graduação. São projetos realizados por equipes de professores e pesquisadores das universidades, auxiliando o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes, tendo a pesquisa científica como fonte de apoio teórico e metodológico. Os programas devem ser organizados pelas universidades com ou sem o pagamento de bolsas de incentivo à pesquisa, que são oferecidas pelas agências tradicionais de fomento. Os recursos vêm de órgãos governamentais. **O objetivo é fomentar a ciência e a pesquisa** com auxílio para a compra de materiais permanentes e o pagamento das bolsas aos estudantes/pesquisadores. Os maiores beneficiários são as universidades públicas e os institutos de pesquisa. As agências de fomento são instituições que têm como objeto social a concessão de capital de giro para o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento.

Alguns dos órgãos financiadores no Brasil:

- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP);
- Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

A iniciação científica visa melhorar o desempenho do aluno durante o curso, além de **prepará-lo para o mundo do trabalho**. Durante o projeto, o aluno aprende, por exemplo, a pesquisar e produzir artigos, fazer testes, montar e aplicar questionários, realizar entrevistas. O programa não trata, exclusivamente, sobre o conhecimento de alguma matéria em específico, mas sim sobre como aprender a

pesquisar e criar senso crítico para produzir artigos ou pesquisas. Geralmente, os alunos entram em algum projeto que já está sendo desenvolvido por um professor e ajudam com pesquisa e produção de artigos.

Aldeísa Santos de Carvalho: Há algum ponto sobre a iniciação científica que você considera importante e que as perguntas não tenham contemplado?

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva: A iniciação científica durante a graduação é muito importante, pois **esse processo é uma pequena amostra do que o aluno deve enfrentar na sua vida profissional**. Em algum momento, seja qual for o estímulo, ele encontrará um problema, ou uma mudança no paradigma de sua área, para o qual ele precisa encontrar uma solução.

ARTIGOS

A Educação de Jovens e Adultos e os Currículos Praticados

Prof. Dr. Renan Antônio da Silva¹

RESUMO

Este paper desenvolve discussão acerca do currículo na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram utilizados artigos científicos, publicados em periódicos da área da Educação, e que abordaram tal tema como objeto de análise. Ao longo do texto, apresentou-se o currículo como um sistema de relações sociais que define não somente os conteúdos a serem ensinados, mas um complexo de conhecimentos que definem concepções de sujeito, escola e aprendizagem. Como resultados, o levantamento apontou para o fato de que o currículo pode ser uma das formas de garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes, bem como agir como uma das razões de sua exclusão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículos; Complexidade.

ABSTRACT

This paper develops a discussion about the curriculum in Youth and Adult Education. For this, scientific articles were used, published in journals in the area of Education, and which addressed this topic as an object of analysis. Throughout the text, the curriculum is presented as a system of social relations that defines not only the contents to be taught, but also a complex of knowledge that defines conceptions of subject, school and learning. As a result, the survey pointed to the fact that the curriculum can be one of the ways to guarantee the access and permanence of students, as well as act as one of the reasons for their exclusion.

Keywords: Youth and Adult Education; Resumes; Complexity.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos desde o final da década de 90 do século passado vem avançando qualitativamente, tanto no sentido pedagógico como no diálogo para torná-la política pública de Estado. Construir uma EJA do campo que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são os sujeitos-alunos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola em uma instituição que valorize os interesses, os conhecimentos, as culturas e as expectativas dos

¹ Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB. E-mail: renan.silva@unb.br

sujeitos-alunos dessa modalidade, favorecendo a participação em atividades que articulem teoria-prática. Nessa direção Oliveira e Cavalcante (2016) afirmam que:

[...] O currículo da/na EJA deve ser forjado a partir dos conhecimentos dos educandos, suas histórias e culturas que se fazem presentes no cotidiano escolar nas redes de conhecimentos que são trazidas para os ambientes educativos e não deveriam ser invisibilizadas. (OLIVEIRA e CAVALCANTE 2016, p.25)

Todas as modalidades de ensino são importantes e necessárias, mas será que especificamente a Educação de Jovens e Adultos principalmente aqui no Brasil é respeitada, assegurada por lei e pelo Estado, será que temos concretas políticas públicas para EJA do Campo?

Uma modalidade não é mais importante do que a outra, uma vez que se interpenetram. Todas ocorrem na vida dos indivíduos, e, exatamente pela importância das práticas educativas informais, há a necessidade da educação intencional, especialmente a formal, escolarizada, a fim de se alcançarem objetivos preestabelecidos. (LIBÂNEO, 2003, p. 170)

A Educação de Jovens e Adultos busca alcançar os segmentos sociais que, por razões históricas e diversas, foram negligenciados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política. A importância dessa modalidade começa a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com o mínimo de escolarização.

Essa modalidade de ensino está sempre ligada a uma concepção de pessoa, de mundo, e de sociedade – sujeita a interpretações que variam de acordo com o projeto político-ideológico que lhe serve de base.

O desenvolvimento da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo e teve início com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras, realizados pelos jesuítas, durante o Brasil Colônia. Ao longo do tempo o avanço econômico e tecnológico passou a exigir mão-de-obra cada vez mais qualificada e alfabetizada, com isso, várias medidas políticas e pedagógicas foram adotadas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo, a Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos denominada Brasil Alfabetizado. Além disso, foram lançadas várias outras campanhas e programas para acabar com o analfabetismo.

A Agência IBGE Notícias (2018) traz dados relevantes em relação ao analfabetismo no Brasil. Segundo o módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0 em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa é de 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. O abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%, as menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada, no Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

Dados do último censo da Agência IBGE mostram que Alagoas possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, ficando em posição de 27º lugar, com 0,631 dados de 2010, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e também é um dos estados mais pobres, ficando em 1º lugar no Brasil com uma taxa de 59,54% da população. Conforme dados de 2003, da Pesquisa de Orçamento Familiares (POF). Isso mostra que mais da metade da população alagoana vive em condições desumanas. Além disso, o índice educacional também é um dos piores do país. Esse quadro só reforça o quanto é importante lutarmos pela garantia constitucional da Educação para toda a população.

Para modificar esse quadro, a sociedade tem que buscar mecanismos de participação e controle social, pois são vários os fatores que proporcionam o fracasso escolar, a repetência e a evasão desses sujeitos. Como sociedade, temos o dever de lutar por melhores condições para a educação. Isto devido ao desmonte das políticas públicas para a modalidade da EJA na conjuntura histórica e política do país.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

As ideias e propostas apresentadas por Paulo Freire no final da década de 1950 trazem uma proposta de natureza diferenciada à educação de adultos. Ele defende uma educação para a conscientização e libertação, fundada na realidade de sujeitos concretos, históricos e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2021) concebem-na como um processo educativo que deve possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial para desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Nesse sentido, a EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, de maneira integrada, portanto, é uma promessa da qualificação de vida, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações e provocam um diálogo intergeracional ao processo de formação dessa modalidade. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões de trabalho e de cultura.

O texto de Moura (2004, p. 20), intitulado “Evolução Histórica das Concepções sobre Alfabetização de Adultos”, traz uma abordagem histórico-social das concepções teórico-metodológicas de alfabetização de adultos ao longo da história dessa modalidade de ensino. Para tanto, a pesquisadora lança o seu olhar sobre os momentos de mais relevância na Educação de Adultos no Brasil.

A autora (op.cit.) mostra que a temática da alfabetização é mais especificamente a de adultos ao longo da história vem se tornando relevante e ao mesmo tempo um campo de estudo polissêmico pela variedade de teorias e métodos existentes na área. Segundo Moura (2004, p. 21), o que se tem observado é a existência de um campo de conflito entre o pedagógico - numa perspectiva técnica ou não -, o político e o linguístico.

Ao longo da história, houve uma evolução das concepções de alfabetização na Educação de Adultos, mas também um retrocesso ao longo da história dessas concepções, especificamente na década de 1960 com a Ditadura Militar no Brasil, no qual as concepções da década de 1930 voltam com força total e apoio do

Estado, executado com a criação e a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Nessa concepção, a alfabetização era compreendida como mera aquisição do código da escrita e da leitura.

Moura também apresenta as contribuições dos estudos teórico-empíricos de Emília Ferreiro e Vygotsky, inseridos nas propostas e práticas, como forma de melhor explicitar e delimitar o campo de estudo da alfabetização e de planejar e selecionar os procedimentos metodológicos.

Vale ressaltar que Ferreiro (1999) e Vygotsky (1991) não descrevem uma concepção de alfabetização para adultos, mas sim nos trazem contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e da teoria Histórico-Cultural, teorias que sugeriram das investigações empíricas com crianças. Tais contribuições possuem princípios e características que podem perfeitamente ser utilizadas como referências de análise explicativas dos processos de desenvolvimento psicológicos e linguísticos de jovens e adultos.

Na sociedade contemporânea, estamos imersos em um mundo globalizado, onde há mudanças constantes em todas as esferas da sociedade, ou seja, vivemos em um mundo pós-moderno marcado pela liquefação das coisas e das pessoas, sendo assim, a cultura não foge desse paradigma pós-moderno. Segundo Bauman:

[...] a expressão “modernidade líquida” para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como “pós-modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade” ou “hipermodernidade”. O que torna “líquida a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo [...]. (BAUMAN, 2013, n. p.)

Nesse contexto, para Bauman (2013), a cultura consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas. Para ele, a sociedade de consumidores, em que a cultura, em comum com o resto do mundo por eles vivenciado, se manifesta com o arsenal de artigos, destinados ao consumo.

Assim como a cultura é híbrida, o currículo também é. Nesse mesmo pensamento, Chizzotti e Ponce (2012, p.30 e 34) afirmam que “temos hoje um

modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias”, [...] “vivemos propostas curriculares híbridas”.

Os autores afirmam que:

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social, de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p.32).

Nesse sentido, existem conflitos de ordem de “interesse” que permeiam o currículo escolar e conflitos de ordem teórico-prática, mas também epistemológicas e ideológicas porque um currículo é um campo de disputa como mostra os autores:

Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p.32).

Percebe-se que o currículo não é um elemento neutro, inocente, desinteressado do conhecimento social; o currículo, a cultura e sociedade estão intrinsecamente relacionados, no qual:

[...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.07 e 08)

Para Santos (1999, 135-136) “o contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam”.

Assim, currículo, cultura e território (re)constroem a identidade dos sujeitos. Identidade atravessada por mudanças que caracterizam os sujeitos, constituindo-lhes uma identidade própria, porém fragmentada e híbrida.

CONCLUSÃO

O currículo na/da EJA está entrelaçado com a história da modalidade. Nessa seção, apresentamos fragmentos do processo histórico da EJA a partir das relações existentes entre as políticas sociais e econômicas de cada época. Traremos de forma sucinta as nuances e mudanças no paradigma curricular da EJA institucionalizada através do marco temporal de 1930 aos dias atuais.

As políticas e ações desenvolvidas na EJA sempre foram geradas por motivos de ordem econômica, política e ideológica de uma determinada época e sociedade, como afirma Freitas e Moura (2006, p. 21), ao afirmarem que a Educação de Adultos (EDA)², sempre esteve ligada a uma concepção de homem, de mundo e de sociedade, portanto, sujeita a interpretações que variam de acordo com o projeto político-ideológico que lhe serve de base.

Com a Revolução de 1930, o Brasil dá início à consolidação de um sistema público de educação elementar, por meio de mudanças políticas e econômicas desencadeadas pelo processo de urbanização e industrialização, exigindo a ampliação da escolarização, como também dos adolescentes e adultos. Moura (2004) destaca que o processo de alfabetização de adultos nesta década estava ligado às demandas de um mercado de trabalho, que iniciava o processo de formação industrial no país e a “alfabetização era entendida como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita”. (MOURA, 2004, p. 24).

A pesquisadora (op. cit.) destaca, ainda, que, a partir de 1930, coexistiram três frentes de lutas no campo das propostas e iniciativas para a área. A primeira era a predominância das Campanhas de Alfabetização, que duraram até 1963; a segunda, à sistematização e divulgação do Ensino Supletivo, concentrado nas capitais e a terceira frente, o desenvolvimento de um processo educativo, em sua maioria desempenhado por professores leigos³.

² Nessa época a qual estamos nos reportando a Educação de Jovens e Adultos – EJA era nomeada como Educação de Adultos – EDA, pois ainda não tinha tantos jovens frequentando este segmento educacional.

³ Pessoas que não tinham formação específica na área da Educação de Adultos.

Dessa forma, os (as) professores (as) que atuavam neste segmento educacional não tinham uma formação que os (as) habilitassem para exercer seu trabalho nas classes noturnas e não existia uma preocupação pelo poder público para formação de professores (as) em Educação de Adultos-EDA. Moura (2004, p. 27) denuncia que na época “não existia qualquer política de formação ou de valorização, muito pelo contrário, normalmente eram identificados como os menos capacitados e que ganham menos”.

A década de 40 pode ser considerada historicamente como um período de grande importância para a Educação de Adultos – EDA. É que ocorreram várias iniciativas políticas e pedagógicas tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), inserindo no contexto a EDA; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), incentivando e realizando estudos na área; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), caracterizada como a primeira grande campanha de massa; o I Congresso Nacional de Educação de Adultos⁴ realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos no ano de 1949.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Parecer 11/2000, CEB. Aprovado em 10.05.2000.

⁴ Nesse Congresso aconteceram discussões sobre a formação de professores para o ensino de adultos.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.**

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Tradução Leila Souza Mendes. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, Coleção Aldus 18, 2003.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. P. 283 – 350.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.25-36, set./dez. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DOLL, Johannes (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA/NEAD, 2006.

O Uso do Caderno de Registros Reflexivos no Ensino Superior

PhD Lucicleide Araújo
Faculdade CCI
lucicleide.alves@portalcci.com.br

RESUMO

O registro reflexivo é uma das estratégias didático-transdisciplinares de que o(a) professor(a) pode fazer uso nos processos de ensino e aprendizagem para facilitar o acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como para que eles acompanhem o próprio processo de aprendizagem. O presente artigo apresenta resultados sobre a percepção dos estudantes em relação à prática do registro em sala de aula, utilizando cadernos. A experiência ocorreu em uma turma do curso de graduação em Pedagogia, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem, em uma instituição privada, localizada na região administrativa de Samambaia, no Distrito Federal. Os resultados apontaram para a importância de, em uma sala de aula, o planejamento contar com momentos para escuta, reflexões e atividades que possam potencializar esses dois processos anteriores por meio da escrita. Por isso, foi feita a opção pelo uso do caderno de registros reflexivos nos contextos acadêmicos do Ensino Superior. Por meio dos registros, os estudantes puderam exercitar a escrita, revelar seus conhecimentos sobre os saberes apreendidos, além de possibilitar processos para se pensar sobre o próprio pensamento, expressando-se sem medo e constrangimentos, pois a cada estudante foi dada a liberdade sobre o que iriam escrever sobre cada aula, elencando, sobretudo, o que estava fazendo sentido e significado, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Palavras-chave: Estratégia didática. Aprendizagem. Registro. Auto-formação. Avaliação.

ABSTRACT

The self-reflective records are one of the didactic-transdisciplinary strategies that a teacher can use in the teaching and learning processes to facilitate the monitoring of the students' learning development process, as well as for them to follow their own learning process. This article presents results on the students' perception of the practice of recording in the classroom by the use of notebooks. The experience took place in a class of a graduation course in Pedagogy, in the discipline of Psychology of Learning, in a private institution, located in a region called Samambaia, in the Federal District, Brazil. The results pointed to the importance of planning, having moments for listening, reflections and activities that can enhance these two previous processes through writing in the classroom. That is why we decided to use the reflective records notebook in the academic contexts of Higher Education as a tool to save the students' perception. Through the records, students were able to practice writing, reveal their understanding of the knowledge learned, in addition to making possible the construction of processes to think about their own thinking way, letting

them express themselves without fear and constraints, since each student was given freedom over what they would write about each class, listing, above all, what would make sense to them, both in their personal and professional lives.

Keywords: Didactic Strategy. Learning. Records. Self Education. Assessment.

INTRODUÇÃO

Vivemos novos tempos, cuja tecnologia digital retira de nossas mãos o instrumento mais valioso: o caderno. Desde séculos passados, o registro manual, sob a forma de escrita em cadernos, das experiências vivenciadas em contextos acadêmicos tem sido uma das práticas mais utilizadas para o registro da cultura e de sua disseminação.

O caderno sempre foi o recurso mais cobiçado por estudantes. Na música de Toquinho, por exemplo, o caderno é descrito como o instrumento chave para materialização dos sonhos, poesias, da palavra, do conhecimento e das experiências de vida. Em tempos mais modernos e contemporâneos – Século XXI – o caderno tem se distanciado do sujeito conhecedor. Seria uma tentativa de ser substituído por outros cadernos mais modernos, pelos cadernos digitais?

No sentido de preservar a sua memória e seu poder transformador é que a professora da disciplina e autora deste artigo recorreu ao uso do caderno de registros reflexivos, tendo em vista promover o resgate de seu uso em sala de aula como parte constitutiva da rotina dos acadêmicos e construção de conhecimentos por meio do registrar e materializar a experiência, por meio de narrativas sobre os conteúdos apreendidos e as reflexões suscitadas a cada aula vivida. Desse modo, optou-se pelo caderno para dar asas à imaginação, voz com liberdade de expressão pela escrita, por parte dos estudantes, a partir de reflexões suscitadas pelo pensamento e sentimentos para então se colocar o agir, com vistas a mobilizar os aprendizes a se descolarem em níveis de percepção e conhecimento da realidade e atuarem, modificando-se para promover também modificações.

O registro reflexivo é uma das estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares (ARAÚJO, 2015b) de que o(a) professor(a) pode fazer uso nos processos de ensino e aprendizagem e que muito pode ajudar e facilitar no acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante, em quaisquer níveis de ensino, bem como serve de instrumento avaliativo e auto

avaliativo eficiente em relação ao próprio processo de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em processo de formação.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta a experiência de utilização do caderno reflexivo como estratégia-didático-pedagógica transdisciplinar e os resultados sobre a sua importância para a construção de conhecimentos com mais sentido e significado e potencializar a qualidade na aprendizagem dos estudantes, elevando o nível dos estudantes, a partir do registro das reflexões suscitadas a cada conteúdo ministrado em cada aula, durante o decurso do processo de desenvolvimento da disciplina Psicologia da Aprendizagem em uma instituição situada em Samambaia, no curso de Graduação em Pedagogia.

O uso do caderno reflexivo trata-se de um percurso estratégico de construção de conhecimentos que possibilita uma mudança de ótica tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos educadores sobre o próprio processo de construção do conhecimento. Apontando para este sentido, o presente artigo apresenta resultados sobre a percepção dos estudantes em relação à prática do registro em sala de aula, utilizando o caderno como um instrumento rico e estratégico na formação de pedagogos e futuros profissionais da Educação Básica.

1. Metodologia

Para a realização desta experiência, adotou-se o estudo de caso do tipo etnográfico (LAVILLE & DIONNE, 1999). A proposta consistiu em analisar um caso delimitado, de valor singular. Portanto, o foco da análise envolveu um grupo de estudantes pertencentes à disciplina: Psicologia da Aprendizagem, do curso de Pedagogia, de uma Faculdade de ensino particular, situada em Samambaia. O caso em questão envolve o estudo da percepção dos estudantes em relação aos próprios processos construtivos de conhecimento sobre uma determinada disciplina, por meio do uso do caderno como prática reflexiva e estratégia didático-pedagógica transdisciplinar (ARAÚJO, 2015b). A dinâmica do caderno de registro em sala de aula apoia-se na didática transdisciplinar proposta por Araújo (2011, 2015a).

A estratégia didático-transdisciplinar (ARAÚJO, 2015b) de utilização do caderno deu-se do seguinte modo: a cada aula era solicitado aos estudantes o registro reflexivo ou após um complexo de situações de aprendizagem como síntese

da aula, dos conhecimentos apreendidos, a partir das experiências vivenciadas e refletidas. Tanto as aulas de cunho teórico quanto práticas – com base em oficinas – eram registradas no caderno. Não havia uma regra para o registro; cada estudante poderia, livremente, encontrar as suas formas próprias de colocar no caderno os seus conhecimentos e aprendizados.

A presente pesquisa foi realizada com uma turma do 1º semestre/2022. A amostra é composta por 28 estudantes do curso de Graduação em Pedagogia, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem. Destes, 27 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. A faixa etária varia de 18 a 35 anos.

No sentido de garantir o anonimato do/as participantes respondentes da pesquisa, cada uma delas/e será identificada/o pelas letras E e L, significando Escritoras/es de Liberdade, escritas em letras maiúsculas juntas e em negrito, acrescido à frente da sigla EL, o respectivo numeral. Por exemplo: **EL1**, **EL2**, **EL3**, etc.

O instrumento para análise das percepções das/o estudantes foi o próprio caderno de registro, tendo como base os textos produzidos pelos estudantes durante todo o percurso de desenvolvimento da disciplina, bem como foi utilizada uma questão discursiva sobre as contribuições do caderno de registro no processo de conhecimento e formação dos estudantes e que foi respondida pelo/as estudantes do curso de Pedagogia, participantes da pesquisa. Todos os depoimentos foram lidos, analisados e categorizados com base em Bardin (2002).

2. O caderno reflexivo como estratégia didático-pedagógica transdisciplinar

No início do semestre, logo na segunda aula, após ter apresentado o Plano de Ensino, a professora explicou o trabalho e entregou, no dia 14/02/2022, para cada um(a) do/as estudantes um caderno brochura, totalmente em branco, iniciando-se, portanto, o processo de construção de conhecimentos por meio do uso do caderno reflexivo em sala de aula, no Ensino Superior.

Figura 1 – Entrega dos Cadernos para o Registro Reflexivo (início do percurso)



Fonte: acervo pessoal da autora

O registro da própria prática por parte do educador/a é um exercício valioso capaz de lhe permitir perceber com atenção os ruídos ocorrentes na sala de aula para em seguida atuar, tanto em nível presencial quanto digital, no sentido de fazer uma retomada de redimensionamentos sobre o planejamento anteriormente pensado para uma ação mais eficiente quanto aos processos futuros de construção do conhecimento.

Neste sentido, o registro reflexivo sobre o aprendido em aula é uma estratégia didático-pedagógica transdisciplinar (ARAÚJO, 2015b) capaz de avaliar os processos de desenvolvimento do estudante bem como a própria prática do/a educador/a, trazendo avanços significativos no percurso do processo de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

O constante exercício do registro reflexivo no caderno, a cada aula, ou por unidades complexas de conhecimentos, promove ao educador e ao educando uma autoavaliação, em percurso, em relação aos próprios níveis de desenvolvimento e crescimento ocorridos durante o desenvolvimento da disciplina, no que diz respeito aos processos construtivos de conhecimentos e de formação, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem está como aprendiz, neste contexto.

A constante reflexão sobre o conteúdo em desenvolvimento e em processo de aprendizagem, tanto por parte do educando quanto por parte do/a educador/a, possibilita novos olhares sobre si mesmos, sobre o conhecimento em processo de

aprendizado, sobre a própria vida. É um recurso que oportuniza ao estudante autorreflexões constantes e o estabelecimento do encontro individual com as próprias formas de conhecer.

A prática do registro em sala de aula, utilizando o caderno, possibilita uma dinâmica pedagógica diferenciada e altamente desafiadora ao estudante em formação, pois o registro mobiliza os estudantes a irem à busca por conhecimentos mais significativos, autonomia e autoria diante do conhecimento e que possibilitem maior sentido tanto à vida pessoal quanto profissional dos envolvidos nesses processos, retirando-os de suas zonas de conforto. Ajuda também na tomada de consciência dos próprios limites por parte daquele que conduz o processo (o educador) bem como por parte do que vivencia a prática pedagógica (o estudante).

Por isso, o uso do caderno reflexivo, é um instrumental necessário e potencial a ser reinserido nos contextos de aprendizagem como situações didáticas transdisciplinares provocadoras, a fim de que o educando ao fazer o registro não o faça por obrigação, mas porque deseja, tem vontade de dizer, de assumir-se, de verbalizar, de registrar para apropriar-se de um saber estruturalmente já nele acoplado. Conhecimento a se deixar na memória sobre o que se viveu, pois, o vivido vale a pena ser dito e registrado como marca do processo sócio-histórico-cultural da humanidade, de inclusão e reinserção do sujeito na sociedade.

Libâneo (1994) alerta sobre a importância do/a educador/a registrar a própria prática, os conhecimentos e experiências apreendidas durante o desenvolvimento da própria ação educativa. Esta postura possibilita ao educador ou futuro educador a oportunidade para refletir e avaliar constantemente o próprio percurso construtivo de conhecimento, a própria prática, no intuito de inová-la, a partir do constante diálogo entre o seu pensar e o seu agir, em um constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução. Freire (1996, 2005) reforça a importância de uma maior proximidade entre o que se diz e o que se faz. Sendo assim, a leitura, a reflexão e o registro são uma tríade necessária para a construção de conhecimentos com sentido, significativos e duradouros.

O registro no caderno como estratégia didático-pedagógica tem sido uma das práticas frequentemente utilizadas em turmas de graduação, na formação de

professores tanto em nível inicial quanto continuada (GUIMARÃES, OLIVEIRA & MELO, 2013). A partir desta constante prática em sala de aula, alunos têm se transformado tanto no que diz respeito à escrita bem como em relação à oralidade. Nesse sentido, é pela linguagem que os sujeitos se fazem presentes, assumem-se pelo seu dizer, pela palavra, pela linguagem. Mello (2012, p. 15), nesta perspectiva, refere-se ao registro de aula

[...] como espaço de narrativa, onde as histórias de cada dia se entrecruzam, se entrelaçam. Narrativa que possibilita ao professor recuperar a sua experiência, refazendo, no seu discurso, o percurso vivido. Escrever as experiências vividas possibilitará, então, refazer o caminho percorrido, percebendo seus meandros, curvas, as distâncias percorridas.

A prática do registro tem como objetivo levar tanto os professores, quanto os estudantes a uma reflexão constante sobre o próprio processo construtivo de conhecimento, pois à medida em que refletem e registram, os estudantes vão tomando consciência de suas próprias limitações e necessidades a serem vencidas em termos conceituais, bem como habilidades a serem desenvolvidas. O registro no caderno possibilita aos sujeitos aprendizes tomarem consciência dos próprios limites em termos de leitura e escrita e o sujeito consciente de sua necessidade vai buscando as próprias formas de vencer as barreiras que o estão impedindo de caminhar, de avançar para outros níveis de realidade em relação ao conhecimento e à vida. Assim, o sujeito vai tomando as rédeas de seu próprio percurso construtivo de conhecimento e colocando-se na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem com mais protagonismo. Entrando em cena com mais altivez.

Em contextos educativos, a inteligência cega, perpetuada pelo paradigma clássico, separa o conhecimento em construção do conhecido (MORIN, 1999, 2007). Ou seja, vida e conhecimento são compreendidos como realidades distantes. Nesse sentido, o conhecimento é compreendido como simples objeto de reprodução, sem necessidade de serem refletidos e muito menos registrados. Ao contrário dessa prática reprodutiva, o uso do caderno de registro em sala de aula, compreendida como uma prática que possibilita processos de reflexão em relação aos conhecimentos em apreensão, permite a ampliação do olhar, por parte dos estudantes, pela constante reflexão sobre os saberes apreendidos e possibilidades para sua expansão.

É importante ressaltar que o registro reflexivo consiste em levar o sujeito a saber dizer, a desenvolver seu lado crítico-reflexivo, a se posicionar frente a realidade para não ser por ela enganado. A prática do registro em sala de aula, quando utilizada de forma consciente, promove transformações significativas nos estudantes, ampliando os olhares para novas concepções em relação à realidade, a si mesmo, e em relação à vida.

O exercício constante dessa estratégia didático-pedagógica transdisciplinar, segundo Araújo (2011, 2015b), em contextos educativos, permite que educadores e educandos percebam os próprios processos construtivos do processo de conhecer e avancem para outros níveis no que diz respeito ao conhecimento em construção. Por isso, a importância de construção de espaços favoráveis e potenciais para o registro acontecer em sala de aula e se expandir pelo estabelecimento de elos entre o que está sendo estudado, discutido, pesquisado e refletido, de modo a favorecer os processos construtivos de conhecimento e a formação dos pedagogos, tanto nos espaços da sala de aula, quanto para além dela.

3. Contribuições do caderno reflexivo na construção de conhecimentos e formação de pedagogos

A dinâmica do caderno de registro em sala de aula apoia-se na didática transdisciplinar proposta por Araújo (2011, 2015a), cuja estratégia possibilita aos estudantes – no processo da vivência da experiência, por meio da escrita dos sentimentos, emoções e conhecimentos – a materialização sobre o processo educativo vivido e o desenvolvimento das habilidades de saber dizer sobre o que foi dito em sala de aula, após constantes reflexões, por parte dos sujeitos aprendizes, religando os saberes em processo de aprendizagem com os já anteriormente apreendidos por cada um deles, durante o viver.

Além disso, por meio do registro reflexivo é possível o sujeito/aprendiz compreender o próprio processo de construção de conhecimentos pelo emergir de sua aprendizagem suscitadas pelas reflexões.

O caderno de registros reflexivos é um instrumental valioso que resgata o sujeito, devolvendo-lhe a direção de seu protagonismo frente aos processos construtivos do conhecimento, possibilitando-lhe participação ativa na tomada de decisões, organização das ideias, fazer escolhas. Enfim, a se perceber como

principal protagonista em seu processo de formação, constituída pela tríade dinâmica entre informação (leitura), conhecimento (reflexão) e sabedoria (registro). Permite ao sujeito compreender que para conhecer é preciso, portanto, perpassar por processos diferenciados de leitura, reflexão e registro. Tríade esta constitutiva e indissociável para a vivência da experiência da “Didática Transdisciplinar” (ARAÚJO, 2011, 2015a), que requer teoria, prática e teorização dessa prática vivida em sala de aula para se voltar novamente à teoria.

Para tanto, é necessário transformar as informações aprendidas em sala de aula em conhecimentos significativos, a partir de constantes reflexões, no sentido de suscitar processos de autoconsciência sobre o que se pensa, o que se diz e o que se escreve para que outrem compreenda. Relação essa em que foi possível perceber a partir dos seguintes depoimentos:

O caderno me ajudou até **refletir** porque muitas vezes escrevia o que a professora falava, mas a gente tem que ir além da fala. Hoje eu sei que não basta só escrever o que você acha, mas também o que as outras pessoas vão entender da sua reflexão. (EL1)

O caderno dá muito trabalho, mas é uma experiência nova, diferente e que tem trazido muito retorno ao meu desenvolvimento e também tem me feito **refletir** mais a respeito do conteúdo. (EL10)

Tem me proporcionado momentos de **reflexões sobre os aprendizados** que temos em todas as aulas, fazendo com que fique registrado e gravado na mente cada conteúdo, comentário, exemplos e frases ditas, pois no momento de registrar no caderno, relembramos os acontecimentos, emoções e sensações daquela aula ministrada. (EL11)

Morin (2007) explica que informação e conhecimento são níveis de realidade completamente diferentes. Em estilo de linguagem metafórico o autor compara a informação como sendo a menor unidade presente na linguagem de programação, o *bits*, e o conhecimento como o organizador das informações e a sabedoria como sendo a reflexão sobre o conhecimento organizado. Assim, a reflexão sobre o conhecimento organizado, em associação com o próprio processo de vida do sujeito, gera, possivelmente, conhecimento imbricado com o processo de viver. Ou seja, um conhecimento pertinente. Por isso, a importância dos processos de construção do conhecimento serem acompanhados por momentos reflexivos e de registros, pois estes são momentos únicos e oportunos para os sujeitos aprendizes voltarem para si, na tentativa de reconhecerem as próprias cegueiras, incertezas e

fraquezas diante dos conhecimentos construídos durante a vida em espaços educativos e superá-los. Ao refletirem sobre as próprias ações, possivelmente os estudantes estariam mais prontos a atuarem, com uma consciência mais elaborada, sobre a realidade, sentindo-se partes atuantes de um todo bem maior que os englobam.

Assumir postura reflexiva sobre o próprio processo de vida em congruência com os conhecimentos conceituais apreendidos nas salas de aula, seja no modo presencial como virtual - em espaços educativos -, exige atitude por parte dos sujeitos/aprendizes, para redimensionar ações e intenções destes diante da realidade tanto no que diz respeito aos seus projetos de vida individual bem como de vida social. O caderno de registros de reflexões neste sentido é instrumental que funciona como iluminador de caminhos a apontar novos horizontes a serem trilhados enquanto ao mesmo tempo se reflete sobre para onde se deseja navegar, e o que se almeja atingir, quais os conhecimentos a serem conhecidos com mais sentido e significado.

Ao refletir sobre as próprias ações (conhecimentos em processo de aprendizado) o sujeito é levado a construir o seu próprio mundo e, conseqüentemente, mobiliza-o a processos que permitem ir ou não ao encontro de seus objetivos, ainda que consciente de todos os desafios a serem enfrentados. Por meio de reflexões, sonhos, ideias e intuições surgem, e todos esses processos são necessários para atuação em busca do conhecimento a ser desvelado. Esse fazer surgir algo novo manifesta-se pela vontade do sujeito transcender, ou seja, como encontramos em D'Ambrósio (2009), de ir além do visível, do aparente, para se tentar traduzir uma realidade absoluta, ainda que saibamos de sua impossibilidade conforme os pressupostos teóricos da complexidade nos ensinam.

Neste sentido, o constante exercício da reflexão pela prática processual do registro reflexivo em sala de aula pode possivelmente desenvolver processos auto-eco-reorganizadores em relação ao pensamento por parte do sujeito/aprendiz para em um outro momento se colocar o agir. Pensamento, reflexão e ação em constante processo e totalmente imbricados para o construir dinâmico da aprendizagem, a partir de um movimento recursivo, contínuo e espiralado em relação ao conhecimento.

Ademais, o registro reflexivo é um recurso didático valioso que, possivelmente, pode contribuir na formação de estudantes, futuros professores e pesquisadores reflexivos, bem como possibilita a compreensão de que a escrita é um canal informativo para que outras pessoas compreendam a mensagem reflexiva do/a autor/a e por meio dela o/a leitor/a também possa processar as suas, como fora assim declarado, anteriormente, pela **EL1**.

A Escritora de Liberdade 2 também corrobora ao afirmar que o registro reflexivo representa importante instrumental capaz de ajudar o/a professor/a a avaliar a própria prática e o processo de aprendizagem do estudante bem como possibilidades para os próprios estudantes de Pedagogia (futuros professores) de se autoavaliarem em relação ao nível de conhecimento que se encontram e em relação à futura prática profissional docente. Vejamos,

Com o caderno eu pude fixar pontos específicos das aulas que me fizeram refletir sobre como tratar meus futuros alunos, não usar métodos tão tradicionais. É importante registrar aquilo que ficou “marcado” na aula para depois lembrar. Também nos ensina (sic) a **sermos organizados**. Estou com tudo em dia. Ajuda caso ocorra algum imprevisto, assim não perdemos o prazo. (**EL2**)

Portanto, pelos depoimentos acima proferidas pelos estudantes, **EL1, EL2, EL10, EL11**, é possível considerar que o uso do caderno em sala de aula é uma estratégia didático-pedagógica transdisciplinar de caráter emancipatório do pensamento e da linguagem que materializa o pensar para em seguida se colocar o agir; com consciência reflexiva. Portanto, é uma possibilidade de caminho metodológico que se mostra funcional para o registro por escrito do próprio processo construtivo de conhecimento.

O registro reflexivo possibilita, nesta perspectiva, o resgate do sujeito/aprendiz, tornando-o visível e ator principal de seu próprio processo construtivo de conhecimento. Impulsiona o sujeito/aprendiz (o pedagogo em formação) a sair da situação de passividade para uma situação mais ativa, pelo expressar e emitir de ideias, sentimentos, experiências e pontos de vistas, sem medos, constrangimentos, retomando, sobretudo, a própria voz e sua escuta.

O caderno me ajudou a melhorar a maneira com que eu expresso meus sentimentos, pois era necessário coloca-los lá. (**EL3**)

O caderno é importante pelo fato de que com ele eu consigo me expressar sem medo de errar, colocando realmente as minhas experiências e pontos de vista. Quando passamos para o papel o que nos foi passado, o nosso conhecimento em determinado momento avança mais um degrau. E futuramente será possível uma releitura e automaticamente a percepção de melhora no conhecimento, nas experiências e pontos de vista. (EL4)

O caderno de registro teve uma contribuição essencial no meu processo de absorção de conhecimento. Foi muito bom registrar e, principalmente, poder colocar os meus sentimentos e as percepções que tive através das reflexões em todas as aulas, sem dúvidas esse processo nunca vai ser esquecido e acrescenta muito para a minha formação. Para mim, teve todo um sentido a proposta do caderno com relação à matéria. (EL5)

O caderno de registro tem me ajudado no processo da escrita, pois ainda tenho algumas dificuldades para organizar minhas ideias no papel. Então isso me fez perceber o quanto é importante saber escrever bem. Sei que com prática vou conseguir desenvolver uma escrita de qualidade como eu quero. (EL12)

O uso do caderno, como declara a **EL4**, **EL12**, possibilita ao sujeito em processo de aprendizagem a se autoavaliar sobre o conhecimento em construção e os seus avanços conseguidos, pelo simples fato de se ter que expressar no papel as experiências e os próprios pontos de vista. É um processo desafiador, pois escrever não é algo tão simples. Requer esforço, muita leitura e constantes processos de leitura e reflexão para coadunar e conectar os saberes formais com os informais, os saberes acadêmicos com os da vida cotidiana. No entanto, como diz a **EL4**, futuramente ao ser feita uma releitura, são perceptíveis os ganhos no que se refere às melhorias no conhecimento, nas experiências e pontos de vista, visto que o sujeito já não estará mais no ponto iniciado, mas em outro nível de percepção e conhecimento sobre a realidade circundante. Ou seja, a experiência do registro reflexivo por meio do uso do caderno possibilita avanços em relação aos níveis de conhecimento. Desenvolve algumas habilidades e aguça a autopercepção dos estudantes sobre si mesmos em relação aos conteúdos apreendidos e a fazerem auto-avaliações sobre o próprio processo de construção de conhecimentos que requer a compreensão e a interpretação do conteúdo desenvolvido em sala de aula, como bem coloca a **EL9**, “o caderno tem proporcionado que sou capaz de compreender e interpretar o conteúdo aplicado em sala de aula, com minhas próprias palavras e isso me ajuda muito a entender o conteúdo.” E todo esse processo ocorre como uma espécie de espiral ascendente, evolutiva.

Além disso, o registro das reflexões suscitadas a cada aula, com a prática, como bem disse a **EL7**, estimula algumas áreas do cérebro, como a atenção, a memória, a

criatividade, tornando o aprendizado mais fácil de ser apreendido, processado e guardado por um maior tempo na memória de longo prazo e não ser esquecido tão rapidamente.

Eu achei o caderno muito interessante, pois registrar momentos é algo que eu gosto bastante. Além disso, estimula a nossa criatividade, faz com que aprendamos mais fácil (sic), porque com a prática da escrita nos faz lembrar mais das aulas e não cair no esquecimento e nos motiva a estar sempre atentos e se dedicar mais. Estou amando essa matéria de psicologia da aprendizagem e vou lembrar de muitos momentos dela com toda certeza. **(EL7)**

Com o caderno de registro, eu posso me lembrar e também memorizar os conteúdos passados em sala de aula. Além disso, é um meio de se expressar sobre como você se sentiu com as aulas e conteúdos. Contribui também com a criatividade de como decorá-lo ou com o que/como escrever os conhecimentos ocorridos. **(EL78)**

O caderno de registro nos ajuda na fixação do conteúdo, sempre que vamos passar as informações para o caderno temos que (sic) reler o conteúdo, refletir novamente sobre aquele momento vivido, sem contar a lembrança que nos gera, e até mesmo uma satisfação pelo trabalho concluído, por ter conseguido finalizar um projeto que nos foi proposto. **(EL13)**

Tudo isso mediado pela palavra, pela linguagem, pois é somente pela comunicação amável que o sujeito encontra o sentido subjetivo da própria vida e se faz presença. (MORIN, 2007). Assim, quanto mais elucidativo for o pensamento desse ser que se faz sujeito pela palavra, melhor condição terá para fazer escolhas, elaborar estratégias de pensamento, transpondo da condição passiva, de anonimato, para uma condição mais ativa, autônoma e responsável perante o próprio processo de cognição e vida.

Segundo Paulo Freire (2005, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, ainda que sendo, ao mesmo tempo, este sujeito dependente, provisório, vacilante, incerto, tudo e nada para o universo, como assegura Morin (2007).

Sendo assim, a prática do registro reflexivo em congruência com outras estratégias didático-pedagógicas-transdisciplinares é um dos possíveis caminhos capazes de permitir ao sujeito abrir-se para o conhecimento, ao novo, ao emergente, ao incerto, a assumir-se como autor e co-construtor, na com-vivência intersubjetiva ocorrentes em quaisquer ambientes onde a aprendizagem é a principal tônica. Ora assumindo a condição de sujeito/leitor, mediante o acesso aos

conteúdos propostos pela disciplina e outros complementares a partir de seu próprio protagonismo de busca, ora como sujeito/autor revelando, mediante a constante prática do registro reflexivo, os saberes já apreendidos e ancorados no cérebro. Leitura e escrita, nesse sentido, são processos imbricados, interdependentes e instrumentos culturais fundamentais na formação do sujeito integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O caderno de registro reflexivo - neste contexto de realidade -, pudemos concluir a partir da percepção dos estudantes, atuou como um instrumento de acolhimento da diversidade de olhares dos estudantes da disciplina Psicologia da Aprendizagem, bem como de suas multirreferencialidades, ideias e reflexões. Desse modo, atingiu-se o objetivo proposto pela professora titular da disciplina. Finalizando-se o processo e a experiência com o uso do caderno reflexivo, em 30/06/2022.

Figura 2 – Finalização do percurso com o Caderno de Registro Reflexivo



Fonte: acervo pessoal da autora

Instrumento formativo e ao mesmo tempo avaliativo do processo de desenvolvimento dos acadêmicos, o caderno de registros de aulas funcionou como elo de comunicação entre o que foi dito durante a disciplina, o que se pôde dizer por parte dos estudantes em formação sobre o que se disse em aula, pelo registro no caderno e o que era necessário ainda a se dizer sobre o não dito, revelando assim

os conhecimentos já ancorados pelos estudantes em seus processos formativos em articulação com os conhecimentos em desenvolvimento e construção.

Pressupõe-se, neste processo, que o caderno de registro atuou também como um espaço aberto, por meio do qual os estudantes puderam ir além dos conhecimentos apreendidos pela disciplina, integrando, dessa forma os saberes já acumulados por eles durante o seu processo formativo, apreendido em outros espaços com os apreendidos durante o desenvolvimento da disciplina.

Conclusões

Enfim, por meio da experiência do registro escrito em sala de aula, utilizando-se do caderno, durante 1 semestre, foi possível concluir que; a experiência de utilização do caderno de registros reflexivos em sala de aula e para além dela; desenvolve possibilidades de os estudantes coadunarem os conhecimentos que já sabem com os que estão aprendendo na disciplina. Também de se organizarem mentalmente, de prestarem mais atenção aos conteúdos colocados a serviço de cada um dos sujeitos aprendizes em processos de construção de conhecimento, bem como de quererem demonstrar o que sabem; com mais segurança.

O caderno de registros reflexivos abriu um espaço de escuta e de expressão para o refletir com liberdade sobre si mesmo, sobre a vida, sobre os saberes dos estudantes em relação à futura profissão docente. E; tudo isso sob as mais variadas formas de linguagens expressivas: em forma de texto, de poesias, de músicas, de imagens.

No entanto, para que esse processo se constitua é preciso que o/a professor/a crie ambientes favoráveis, emocionalmente saudáveis e prazerosos para processos de construção de conhecimentos mais abertos e plurais, flexíveis, contextualizados, desafiadores, diversos, polifônicos, pois toda essa integração funciona como propulsores que possivelmente poderão motivar os estudantes para o despertar do gênio criador e criativo que habita em cada ser. Um encontro de sinergia entre corpo, mente e espírito. Tríade complementar e indissociável no processo do aprender e de se desenvolver que pressupõe caminhos e possibilidades para a construção de conhecimentos mais elaborados,

interconectados e com mais sentido tanto à vida pessoal quanto à profissional dos estudantes.

A vivência da experiência de registrar a própria trajetória construtiva de conhecimentos pelo processo de refletir e registrar sobre as reflexões suscitadas em relação aos conteúdos apresentados em sala de aula é um processo que permite aos sujeitos/aprendizes vivenciarem, possivelmente, uma experiência ótima de fluxo em relação ao conhecimento em constante construção e reconstrução e a aprendizagem acontecer com mais sentido e significado.

Neste sentido, o processo de registrar o pensamento por meio da linguagem escrita é, possivelmente, conspiração em favor de uma formação para a inteireza humana e pode garantir aos educandos e futuros professores processos de aprendizagens contínuos e com mais qualidade de vida. É um processo de reintegração do sujeito ao seu próprio processo construtivo de conhecimento, devolvendo-lhe a voz e a condução de sua própria vida tanto pessoal quanto profissional.

Assim, concluímos que o uso do caderno para o registro do próprio processo construtivo de conhecimento em sala de aula é um instrumental que muito pode suscitar transformações nos sujeitos tanto do ensino quanto da aprendizagem. É um caminho didático-pedagógico e metodológico a ser vivenciado por todos os que acreditam que educar para o desenvolvimento e transformação é educar por meio de processos reflexivos, de registros, para em seguida se colocar em ação, pois só se transforma quem foi transformado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lucicleide. **Didática transdisciplinar**: um pensar complexo sobre a prática docente. Brasília: Exlibris, 2011.

ARAÚJO, Lucicleide. **Didática transdisciplinar**: a teoria. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015a.

ARAÚJO, Lucicleide. **Estratégias didático-transdisciplinares**: a prática e a teorização. Curitiba: Appris, 2015b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2002.

D'AMBRÓSIO, Umberto. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Anilda; OLIVEIRA, Rosalba; MELO, Maria José. **CADERNO DE REGISTRO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**: uma experiência no Curso de Pedagogia. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X, 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Maria Lucia de Souza. *Registros de aula*: espaços de formação continuada de professores. Anais. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Quebra de Paradigmas em Educação: resistências à incorporação de disciplinas virtuais em cursos superiores presenciais

Patrícia Maria Borges Caixeta⁵

RESUMO

O trabalho discute a implementação das disciplinas virtuais em cursos superiores presenciais. Parte de uma reflexão a respeito das normas do Ministério da Educação - MEC que regulam essa prática e de dados que apontam a resistência de alunos e professores às disciplinas ministradas a distância. O propósito é buscar entender as questões que estão por trás do descontentamento em relação às disciplinas virtuais dos cursos presenciais. Para atender a esse propósito, foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições de ensino superior particulares situadas em Brasília-DF. Constatou-se que há queixas dos alunos em relação à pouca interação com os professores que ministram as disciplinas a distância, entre outras advindas das dificuldades que eles encontram com relação ao material disponibilizado pelos professores e ao tempo para realizar as atividades. Alguns professores, por sua vez, se ressentem da falta de estrutura e apoio da faculdade para oferecer disciplinas nessa modalidade. O Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil, referente ao Censo de EAD realizado em 2011, mostra que ainda há dificuldades significativas que precisam ser superadas nesse sentido. Autores que tratam do tema em questão apontam o despreparo do aluno para o estudo autônomo. Conclui-se que há a necessidade de se considerar a estrutura da faculdade e o preparo do professor e dos alunos para atuar com as disciplinas virtuais buscando sempre meios de superar as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Resistências. Disciplinas virtuais. Cursos presenciais.

ABSTRACT

The article discusses the implementation of E-learning subjects in higher classroom courses. It starts from a reflection of the Ministry of Education - MEC rule's that regulates this practice and data indicating the resistance of students and teachers against the subjects taught at a distance. The purpose is to seek understanding the discontentment in relation of E-learning subjects on the classroom courses. To serve this purpose, a field research was conducted in two private institutions of higher education located in Brasilia. It was found that there are complaints of students in relation to little interaction with professors who teach E-learning subjects, among others coming from the difficulties they encounter in relation to the material provided by teachers and the time to carry out the activities. Some teachers, in turn, resent the lack of structure and support from the college to offer courses in this modality. The Analytical Report of the E-Learning in Brazil, for the EAD Census conducted in 2011, shows that there are still significant difficulties that must be overcome in this way. Authors who deal

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, mestre em educação pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha), especialista em: Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; em Gestão e Organização Escolar pela Universidade Potiguar - UnP- (Natal-RN) e em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Atuou como professora e orientadora educacional na educação básica. No ensino superior, lecionou nos cursos de Letras e cursos de pós-graduação em educação. Atualmente leciona na graduação de Pedagogia.

with the subject in question point to the unpreparedness of the student to autonomous study. Concludes that there is a need to consider the structure of the college and the preparation of the teacher and the students to act with E-learning subjects always seeking ways to overcome the difficulties encountered in this type of education.

Keywords: Resistances. E-learning subjects. Classroom Courses.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do tema disciplinas virtuais ofertadas em cursos superiores presenciais. Busca identificar e analisar os fatores limitantes na aceitação dessas disciplinas por parte de alunos e provocar algumas reflexões a esse respeito. Objetiva, também, analisar as mudanças ocorridas na legislação que trata das disciplinas virtuais em cursos superiores presenciais.

A escolha do tema em questão deve-se ao fato de se observar as constantes queixas dos alunos em relação a essa modalidade de disciplina ofertada nos cursos que, até pouco tempo, eram totalmente presenciais. As reclamações levam a crer que algo pode e deve ser modificado no sentido de tentar tornar as disciplinas virtuais mais agradáveis para os alunos e proveitosas em termos de aprendizagem.

A oferta de ensino a distância vem crescendo a um ritmo bastante acelerado. Assim como o aumento gradativo de oferta de disciplinas a distância nos cursos superiores presenciais. Em consequência disso, têm surgido muitos trabalhos sobre este tema. Pode-se afirmar que boa parte dos trabalhos publicados demonstra maior preocupação com os cursos a distância. Mas os aspectos abordados em relação a esses cursos servem também para reflexões a respeito dos cursos presenciais que incluem disciplinas virtuais.

Entre esses trabalhos, destacam-se as publicações de Moran (2002), especialista em projetos inovadores na educação presencial e a distância. Em um artigo intitulado “O que é educação a distância”, o autor enfatiza a tendência e vantagens da constante expansão das diversas modalidades de aula à distância para adultos e adolescentes, mas adverte: “Algumas organizações e cursos oferecerão tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora (só visando o lucro, multiplicando o número de alunos com poucos professores)”. Sousa (2008), professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, também publicou um artigo no jornal Monitor Mercantil com o título “A educação a distância no Brasil” destacando sua preocupação com o crescimento acelerado de ofertas de

ensino a distância e cobrando um olhar mais atento do Ministério da Educação – MEC nesse sentido. O professor teme que ocorra a perda de credibilidade dessa modalidade de ensino, considerada um importante instrumento de ampliação do ensino superior. Em um artigo publicado por Gomes (2007), também intitulado “O que é educação a distância”, o professor afirma que as propostas educacionais são criadas e geralmente não há preocupação com a aceitação do aluno e, muitas vezes, nem com o devido preparo do docente. O autor afirma que os alunos não estão preparados para essa modalidade de ensino e que a cultura do brasileiro ainda está voltada para o ensino tradicional.

Com certeza, o ritmo acelerado em que vem se ampliando a oferta de ensino a distância é um fator relevante a ser considerado no universo de queixas que surgem a respeito das disciplinas virtuais. É natural, neste contexto, que surjam constantes ajustes a fazer. Provavelmente, fatores culturais e pedagógicos são preponderantes no processo da não aceitação, por parte dos alunos, das disciplinas virtuais ofertadas em cursos superiores presenciais. Não se pode, no entanto, generalizar os problemas, uma vez que tanto as instituições de ensino, como os alunos e professores possuem características próprias.

Considerando-se que a melhora na qualidade do ensino depende de constantes pesquisas, análises e reflexões acerca dos inúmeros aspectos que envolvem esse tema, o presente trabalho se desenvolve numa perspectiva de colaboração nesse sentido.

1. Considerações a respeito do EAD

O Ministério da Educação – MEC, por meio da Portaria nº 4.059/2004, autorizou às instituições de ensino superior - IES a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, estabelecendo para tal algumas normas. Entre estas, se destaca o fato de essas disciplinas não poderem exceder o limite de 20% da carga total do curso superior presencial. Além disso, deve haver encontros presenciais com obrigatoriedade nos momentos de avaliação e professores qualificados com carga horária específica para esses encontros e para os momentos a distância. A lei não especifica quantos encontros presenciais devem ocorrer ao longo do semestre. Observa-se que algumas instituições limitam esses encontros exclusivamente aos dias de prova. Quanto à qualificação do professor

para atuar com as disciplinas virtuais, também não há nada determinado. O que se constata nas instituições de ensino é um preparo técnico, satisfatório ou não, quanto ao uso dos recursos disponíveis em uma plataforma virtual. Leite e Silva (2000) destacam que saber usar a tecnologia não garante o sucesso do EAD.

Os professores precisam saber como fazer EAD. Ensinar a distância é muito diferente de ensinar presencialmente, mesmo para professores com larga experiência em ensino. São necessárias diferentes habilidades de apresentação da informação e de planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias de ensino nas quais professor e aluno estejam distantes fisicamente. (LEITE E SILVA, 2000)

O Relatório Analítico de Aprendizagem à Distância no Brasil, referente ao Censo EAD realizado em 2020, mostra que, apesar do desenvolvimento da modalidade de EAD, ainda há dificuldades significativas que precisam ser superadas.

Pela primeira vez, desde que o Censo foi criado, a evasão dos cursos de graduação presenciais foi superior àquela verificada nos cursos a distância. O motivo apontado pelas IES que participaram dos estudos e que monitoram a evasão de seus estudantes nos cursos presenciais, diz respeito à falta de adequação ao ensino remoto, que foi imposto a todas as instituições de ensino no período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid 19. Já nos cursos de graduação em EAD, o motivo que prevaleceu na evasão dos estudantes foi o aspecto financeiro.

Os dados obtidos pelo Censo EAD de 2020 corroboram a ideia de que os alunos de cursos de graduação presenciais podem apresentar alguma resistência ou dificuldade na adequação ao ensino remoto. Mesmo considerando que essas aulas no período da pandemia, em sua maioria, seguiam o modelo de aula presencial no ambiente virtual, problemas relacionados à conexão com a internet, à falta de preparo de alunos e professores somaram-se a outros que dizem respeito à disciplina necessária para qualquer tipo de ensino a distância.

Os alunos que ingressam nos cursos presenciais muitas vezes não têm a informação de que terão que cursar algumas disciplinas a distância. Isso ocorre porque muitos não leem com a devida atenção o contrato que firmam com a instituição de ensino. Fato este que pode refletir na questão da aceitação das disciplinas virtuais.

É notório que os alunos, especificamente os jovens, não apresentam dificuldades quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação. Eles interagem com as novas tecnologias de forma muito natural como algo que faz parte de suas vivências diárias. Mas isso não é suficiente quando se trata de ensino a distância. Uma das características dessa modalidade de ensino é a possibilidade de autonomia na gestão da aprendizagem. No entanto, observa-se que muitos estudantes encontram dificuldades para exercer essa autonomia assim de forma tão repentina como acontece ao ingressarem no ensino superior. Há de se considerar que grande parte desse público se origina de um ensino tido como tradicional, no qual o aluno é mero receptor do conteúdo de aprendizagem repassado pelo professor. Munhoz (2011) lembra que em grande parte da educação formal o aluno recebe um conhecimento pronto, acabado e enfatiza que a atividade de aprendizagem inclui o desenvolvimento de habilidades, conhecimento, pensamento crítico e poder de argumentação.

Ao se deparar com disciplinas a distância, o aluno se ressentido da presença física do professor que, na maioria das vezes, “traduz” em linguagem oral mais acessível o texto que ele não entende ao ler sozinho. Sem dúvida, essa é uma carência, fruto de nosso sistema de ensino, que não pode ser desprezada quando se pensa a respeito do ensino a distância.

A outra questão que pode ser apontada quando se refere à autonomia para gerir a aprendizagem é o tempo destinado aos estudos. Geralmente os alunos do ensino superior, notoriamente aqueles de cursos noturnos de faculdades particulares, trabalham durante todo o dia. É preciso considerar que o rendimento de um estudo solitário diante do computador talvez não seja satisfatório considerando-se o cansaço natural depois de um dia intenso de trabalho. Isso não significa afirmar que quem trabalha não tem condições de fazer um curso ou uma disciplina a distância. Muito pelo contrário, é desnecessário lembrar que essa modalidade de ensino veio beneficiar principalmente aqueles que não dispõem de tempo para os estudos, possibilitando a organização do tempo de acordo com as disponibilidades de cada um. Tal constatação, no entanto, não impede que o professor que ministra aulas a distância reflita sobre as características de seus alunos, as reais condições de aprendizagem que ele reúne naquele momento e busque alternativas que atendam às suas necessidades.

É sempre importante considerar os condicionamentos que incidem e interferem na aprendizagem do aluno, como o esquecimento, a fadiga, entre outros. É preciso fazer a relação entre o ensino e o contexto em que esse se desenvolve.

2. Metodologia da Pesquisa

Para buscar esclarecer os fatores limitantes da aceitação de disciplinas virtuais em cursos superiores presenciais, foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa que pode ser configurada como um estudo de caso.

Foram aplicados questionários e entrevistas a alunos, professores e coordenadores de duas instituições de ensino superior cujos cursos presenciais incluem disciplinas virtuais.

A escolha do procedimento de estudo de caso se justifica considerando-se que o objetivo da pesquisa era identificar e analisar as causas de um fenômeno que vem ocorrendo dentro de algumas instituições de ensino superior – IES. Gonçalves (2007, p. 69) acrescenta que o estudo de caso objetiva também “colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para a sua modificação”.

A pesquisa de campo foi realizada em novembro de 2012 em duas IES localizadas em Brasília, uma delas na Asa Sul e a outra em Taguatinga.

Foram selecionados quinze alunos de cada IES e três professores que ministram aulas a distância para responderem a um questionário. Sendo dois professores da Asa Sul e um de Taguatinga.

Além disso, buscou-se ampliar as informações com um questionário aplicado às coordenadoras de cursos virtuais das IES.

3. Resultados da Pesquisa

Pode-se observar que existe uma grande diferença na situação das duas instituições quanto às disciplinas virtuais. Por isso os resultados serão apresentados de forma a facilitar a comparação da situação das duas instituições pesquisadas.

3.1. Análise da situação das disciplinas virtuais dos cursos presenciais da IES de Taguatinga e da Asa Sul

Na IES de Taguatinga os alunos, naquele momento, estavam cursando apenas uma disciplina a distância. O que chamou a atenção é que, dos quinze alunos pesquisados, dez responderam que possuem alguma dificuldade com disciplinas virtuais, mas sete deles gostariam de ter pelo menos duas disciplinas virtuais e apenas quatro não desejariam cursar nenhuma nesta modalidade. O que leva a crer que não se trata de uma aversão generalizada às disciplinas virtuais. Existem aqueles que, com certeza, encontram vantagens em cursar algumas disciplinas a distância. Observa-se que, de um modo geral, os alunos (quatorze alunos) preferem as presenciais provavelmente por sentirem menos dificuldades em relação a estas.

Quadro 1 – Respostas dos alunos da IES de Taguatinga

PERGUNTAS A RESPEITO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA - 15 ALUNOS -		
PERGUNTAS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE RESPONDERAM	RESPOSTAS
Quantidade de disciplinas cursadas a distância?	15	- 1 disciplina
Quantidade de disciplinas que gostariam de cursar a distância?	4 2 7 3	- 0 disciplina - 1 disciplina - 2 disciplinas - 1 disciplina
Tem preferência por disciplinas a distância ou presenciais?	1 14	- Disciplinas a distância - Disciplinas presenciais
Possui alguma dificuldade com as disciplinas a distância?	10 3	- Sim - Não
Sente maior dificuldade nas disciplinas presenciais ou a distância?	9 3 3	- Disciplinas a distância - Presenciais - Não responderam
Tipos de dificuldades em relação à disciplina a distância?	7 3 3 2 1 1	- Interação com os professores - Quantidade de atividades solicitadas - Prazo para o envio das atividades - Desconhecimentos relativos à plataforma - Conteúdos muito extensos - Não gosta de ler, gosta de ouvir.
Justificativas a respeito das dificuldades encontradas nas disciplinas a distância	1 1 1	- Dificuldades para interagir com os colegas nos trabalhos em grupo - Falta de entendimento do professor quanto às dúvidas dos alunos. - Dificuldades para estabelecer uma sequência de leitura quando o texto é muito longo e o tempo curto para ler. O aluno acaba não lendo

	1	o texto todo, somente algumas partes o que dificulta a compreensão.
	1	- Necessidade de saber o que o professor tem a dizer sobre o tema. "Nos fóruns todos dizem a mesma coisa."
	1	- Dificuldades na interpretação do texto quando o conteúdo é muito extenso.
		- A falta de tempo para ler e se dedicar aos estudos em casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntados quanto aos tipos de dificuldades encontradas nas disciplinas virtuais, sete alunos responderam que é em relação à interação com o professor. O que é confirmado quando tentam explicar melhor essas dificuldades citando, por exemplo, a "necessidade de saber o que o professor tem a dizer sobre o tema".

Tais respostas levam a crer que o aluno, por motivos variados, ainda está muito "dependente" do professor. Na aula presencial as respostas às dúvidas são imediatas e a presença constante do professor inspira maior segurança ao aluno.

Lyrio (2012) autor de uma reportagem do periódico Gazeta online publicou um estudo do Instituto Paulo Montenegro em 2012 sobre analfabetismo funcional onde os dados apontavam que 40% dos universitários do país apresentam alguma dificuldade com leitura, escrita e interpretação de texto. Em 2018, a mesma pesquisa aponta que 4% dos estudantes que ingressaram no ensino superior eram considerados analfabetos funcionais. Considerando-se que as disciplinas a distância são ministradas utilizando principalmente a leitura de textos como material didático pode-se imaginar que grande parte das dificuldades dos alunos advenha daí.

Na mesma reportagem encontramos o depoimento da professora de pós-graduação em educação da Ufes Cleonara Schwartz que explica a dificuldade do aluno de curso superior em relação à leitura.

Na universidade, os alunos têm acesso a textos mais acadêmicos, que são mais densos e demandam mais esforço. Essa dificuldade na interpretação se mostra presente no Ensino Superior, especialmente no que diz respeito a compreender as informações principais de um texto e até mesmo relacioná-las a fatos do cotidiano ou a informações presentes em outros materiais. Acredito que isso é algo crescente, diretamente relacionado à educação básica. Se ela não dá condições para o aluno lidar com informações mais complexas, essas dificuldades vão aparecer. E elas são algo que transcende à graduação, chegando até mesmo a existir entre estudantes de pós-graduação. (SCHWARTZ, 2012)

Alguns outros fatores apontados em relação às dificuldades com as disciplinas ministradas a distância referem-se à quantidade de atividades solicitadas, ao prazo de envio das mesmas, desconhecimentos relativos à plataforma e conteúdos muito extensos. Todos esses fatores devem ser considerados mesmo constatando-se que se trata de um número reduzido de alunos que aponta essas dificuldades. As informações sempre são úteis e necessárias na busca de estratégias que visam, na medida do possível, superar as dificuldades encontradas em qualquer modalidade de ensino.

A análise da pesquisa realizada com os alunos da instituição da Asa Sul não deixa dúvidas quanto ao descontentamento em relação às disciplinas virtuais.

Dos quinze alunos questionados, dez afirmaram encontrar dificuldades nessa modalidade de ensino e informaram que preferiam as disciplinas presenciais. Além dos motivos apontados pelos alunos da instituição de Taguatinga sobre as dificuldades encontradas, os alunos da Asa Sul citaram a falta de explicação e correção das atividades e a dificuldade para compreender os textos postados pelos professores.

Quadro 2 – Respostas dos alunos da IES da Asa Sul

PERGUNTAS A RESPEITO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA - 15 ALUNOS		
PERGUNTAS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE RESPONDERAM	RESPOSTAS
Quantidade de disciplinas cursadas a distância	9 5 1	1 2 Mais de 3
Quantidade de disciplinas que gostariam de cursar a distância	10 3 2	0 1 2
Preferência por disciplinas a distância ou presenciais	0 15	- Disciplinas a distância - Disciplinas presenciais
Possuem dificuldades com as disciplinas a distância	10 5	- Sim - Não
Sente maior dificuldade nas disciplinas presenciais ou a distância?	15 0	- Disciplinas a distância - Presenciais
Tipos de dificuldades em relação à disciplina a distância	11 3 2 1 1	- Interação com os professores - Quantidade de atividades solicitadas - Prazo para o envio das atividades - Desconhecimentos relativos à plataforma - Tipos de textos postados pelo professor.

	1	- Tipos de atividades solicitadas
Justificativas a respeito das dificuldades encontradas nas disciplinas a distância	1	- Falta de explicações sobre as atividades postadas e a correção das mesmas.
	2	- Dificuldades para compreender melhor os textos escolhidos pelo professor.
	2	- Pouco tempo para fazer as atividades e muito conteúdo
	5	- Falta de diálogo com o professor. Ele não responde aos questionamentos
	1	- Textos muito longos.
	1	- Ausência de disciplina para estudar em casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se claramente que a instituição de Taguatinga possui melhor estrutura e organização quanto ao ensino a distância. O professor entrevistado relatou que recebeu treinamento considerado satisfatório para ministrar disciplinas a distância, recebe apoio e orientações da faculdade quanto ao uso da plataforma virtual e não percebe grandes dificuldades dos alunos, apenas algumas que são resolvidas no início do semestre. Ressaltou ainda a importância da presença do professor no ambiente virtual motivando os debates. De onde se conclui que o professor considera sua interação com os alunos satisfatória, embora alguns deles tenham relatado sentir necessidade de maior presença online do professor.

Quadro 2 – Resposta do professor da IES de Taguatinga

PERGUNTAS A RESPEITO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA – 1 PROFESSOR	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quantidade de disciplinas que leciona a distância	Mais de 3
Recebeu treinamento para ministrar aulas a distância?	Sim recebeu treinamento
Qualidade do treinamento	Satisfatório
Qualidade do apoio e orientações recebidos da faculdade quanto ao uso da plataforma	Satisfatório
Percebe dificuldades por parte dos alunos em relação às disciplinas a distância?	“As dificuldades são mínimas e resolvidas no início do semestre”.
Tipos de dificuldades dos alunos	Não especificado
Considerações a respeito das disciplinas ministradas a distância.	“A presença, no ambiente virtual, do professor motivando os debates e reflexões nos fóruns é indispensável”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores da instituição da Asa Sul ratificam as queixas dos alunos em relação às disciplinas virtuais. Segundo eles, o treinamento, apoio e orientações para ministrar as aulas a distância não foram satisfatórios. Um deles não recebeu

nenhum tipo de treinamento e ressalta o objetivo de algumas IES transformarem disciplinas presenciais em virtuais apenas com o intuito de reduzir gastos. Ambos reconhecem as dificuldades dos alunos, inclusive quanto a questões como a falta de domínio das ferramentas de utilização da plataforma e dificuldades de acesso à internet. Os professores alegam que há certa desorganização da Instituição com relação às disciplinas virtuais.

Percebe-se que não existe nesta IES pré-requisitos para que o professor possa assumir uma disciplina a distância. Quando o professor resolve aceitar este desafio se sente tão “perdido” em relação às ferramentas tecnológicas da plataforma online quanto os seus alunos.

Quadro 5 – Resposta dos professores da IES da Asa Sul

PERGUNTAS A RESPEITO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA – 2 PROFESSORES	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quantidade de disciplinas que leciona a distância?	Prof. A – 1 Prof. B – 2
Recebeu treinamento para ministrar aulas a distância?	Prof. A – Sim Prof. B – Não
Qualidade do treinamento?	Prof. A – Não satisfatório Prof. B – Não satisfatório
Qualidade do apoio e orientações recebidos da faculdade quanto ao uso da plataforma?	Prof. A – Razoável Prof. B – Insuficiente
Percebe dificuldades por parte dos alunos em relação às disciplinas a distância?	Prof. A – Sim Prof. B – Sim
Tipos de dificuldades dos alunos	Prof. A – “Habilidades simples sobre funcionamento do moodle, dificuldade na postagem de materiais solicitado pelo professor, dificuldade de comunicação com o professor para esclarecimento dos conteúdos e metodologias propostas para a execução das atividades.” Prof. B – “Várias: dificuldades em acessar a plataforma, acesso à internet e falta de domínio das ferramentas de informática necessárias para utilização da plataforma e interação com os conteúdos. Além disso, a falta de uma cultura de estudos online, a ausência de uma disciplina quanto aos estudos pessoais atrapalha muito o desempenho dos alunos.
Considerações a respeito das disciplinas ministradas a distância.	Prof. A – “Falta o planejamento da Coordenação/Direção para melhor orientação

	dos professores nas dificuldades encontradas como postagem de materiais que não são efetivadas ou salvas após várias tentativas. Dificuldades em aplicar provas presenciais em duas instituições na mesma data”. Prof. B – “Acredito que, quase todas as disciplinas podem ser ministradas a distância, principalmente em área de humanas. No entanto, para que o resultado do aproveitamento dos alunos nestas disciplinas seja satisfatório é necessário um treinamento do próprio aluno e um suporte técnico maior para o professor. Não se pode implementar disciplinas a distância nos cursos apenas com a visão de redução de gastos para as instituições de ensino (prática muito comum hoje em dia), mas por considerar este um espaço importante para a aprendizagem acadêmica”.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A coordenadora de cursos virtuais da mesma instituição relatou que os professores que ministram aulas a distância, tanto nos cursos presenciais como nos virtuais, recebem o mesmo treinamento. Há reuniões pedagógicas e formação continuada que acontecem ao longo do ano letivo de acordo com um cronograma estipulado no calendário entregue no início de cada semestre.

Afirmou que constata algumas dificuldades dos alunos com as disciplinas virtuais, o que ela atribui à falta de perfil do aluno para essa modalidade de ensino e à necessidade de um tempo para a adaptação do mesmo aos estudos com as ferramentas tecnológicas.

Observa-se que a coordenadora refere-se a duas possíveis causas das dificuldades relacionadas às disciplinas a distância, “a falta de perfil para os estudos online”, que vem a ser um aspecto importante a se considerar, uma vez que geralmente as IES não oferecem alternativa ao aluno. Ou seja, ele não tem a opção de escolher entre cursar determinada disciplina na modalidade a distância ou presencial.

Quanto à outra causa citada pela coordenadora, “o tempo para a adaptação do aluno às ferramentas tecnológicas”, deve ser considerada como algo relativo a cada aluno, uma vez que essa necessidade não se aplica a todos da mesma forma. Alguns alunos demandam um tempo maior e atenção individualizada nesse sentido,

enquanto outros não encontram muitas dificuldades quanto ao uso das ferramentas tecnológicas.

Quadro 4 – Resposta da coordenadora de cursos virtuais da IES de Taguatinga

PERGUNTAS A RESPEITO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA – 1 COORDENADORA	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
Tipo de curso que coordena	Somente curso virtual
Alguns alunos apresentam dificuldades em cursar disciplinas a distância?	Sim
A que atribui as dificuldades dos alunos?	“Falta de perfil do aluno.” “É necessário um tempo para que ele se adapte aos estudos com ferramentas tecnológicas.”
Qual a quantidade de encontros presenciais nos cursos virtuais previstos para o semestre?.	4 encontros
Já houve casos de pedido de transferência de curso virtual para presencial alegando falta de adaptação ao ensino a distância?	Sim
Os professores que ministram disciplinas a distância em cursos presenciais recebem o mesmo treinamento que os professores dos cursos virtuais?	Sim.
Colocações quanto ao treinamento do professor que ministra aulas a distância.	A formação é continuada e acontece ao longo do ano inteiro. As atualizações e reuniões pedagógicas ocorrem de acordo com o calendário e cronograma entregues a cada início do semestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

A coordenadora responsável pelas disciplinas virtuais da faculdade da Asa Sul não respondeu ao questionário. Alegou ter assumido a função recentemente e ainda estar se inteirando da situação sem, portanto, ter condições de responder às perguntas sobre o tema em questão.

3.2. Análise das sugestões para melhorar a qualidade do ensino a distância oferecido na IES de Taguatinga e da Asa Sul

As sugestões dos alunos e professores para melhorar as disciplinas virtuais se relacionam às falhas apontadas por eles. Por sua relevância, considerando-se o objetivo deste trabalho, serão transcritas aqui na íntegra para que não se perca nenhum detalhe do que foi expresso pelos alunos e professores.

Sugestões dos alunos da IES de Taguatinga:

Mais qualidade e menos quantidade. Mais de um encontro presencial ao mês. A presença constante do professor em determinados momentos para mediar os debates. O professor deve manter mais contato com os alunos para dar feedback.

Percebe-se que as sugestões estão centralizadas na questão da presença do professor. Os alunos da instituição de Taguatinga sentem que poderiam superar as

dificuldades encontradas se tivessem um contato mais frequente com o professor seja online ou por meio de mais encontros presenciais.

Sugestões dos alunos da IES da Asa Sul

A presença constante de um tutor online para tirar dúvidas. Aula presencial mensalmente e um meio de dialogar virtualmente com o professor, um contato mais direto. Comunicação mais frequente com o professor principalmente próximo à entrega de trabalhos para tirar as dúvidas a respeito do mesmo. Ter mais organização quanto aos momentos destinados à interação entre o professor e o aluno. Definir determinados momentos para um diálogo online. Contato direto com o professor pelo menos uma vez por semana. Correção frequente das atividades e retorno ao aluno. Não deveria ter mais de uma disciplina a distância por semestre. Essas disciplinas requerem um maior tempo de estudo (dedicação). Não deveriam ser ofertadas em época de estágio e trabalho de conclusão de curso - TCC. São períodos em que o aluno já tem muito com o que se ocupar fora de sala de aula.

Os alunos da instituição da Asa Sul, como já era de se esperar, em virtude da maior quantidade de queixas, deram mais sugestões para melhorar as disciplinas oferecidas a distância.

Além de sugerirem um contato mais frequente e direto com o professor para o retorno às dúvidas dos alunos o que, segundo eles, não tem ocorrido, ainda citaram o inconveniente das disciplinas virtuais serem ofertadas em períodos de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC). Segundo eles, nesses períodos fica difícil conciliar todas as atividades que desenvolvem fora de sala de aula. É preciso tempo para se dedicar ao estágio e seu relatório. O TCC é outra atividade que demanda tempo de pesquisa e elaboração. Considerando-se que grande parte desses alunos trabalha durante o dia, torna-se difícil encontrar tempo em casa para se dedicar às disciplinas virtuais.

Sugestões do professor da IES de Taguatinga

O professor da IES de Taguatinga não deu sugestões para melhorar o ensino a distância naquela Instituição por considerar de excelente qualidade as capacitações, oficinas e cursos de atualização que são oferecidos durante o ano.

O professor lembrou que alguns cursos online daquela instituição receberam nota máxima do Ministério da Educação - MEC.

Ainda assim, cabe registrar que os alunos sempre têm algo a sugerir e, quando considerado pertinente pela instituição, pode resultar em aperfeiçoamento de algo que em princípio mostra-se satisfatório.

Sugestões dos professores da IES da Asa Sul

Reuniões com professores e representantes de turmas antes e depois do semestre letivo para avaliação dos avanços e falhas. Melhoria no ambiente virtual de aprendizagem - AVA; suporte técnico mais capacitado e presente junto a professores e alunos; apoio de design instrucional e elaboração de material apropriado para este tipo de aula; realização de encontros presenciais entre os alunos facilitaria a troca de informações e conhecimento entre eles e ajudaria a formação de uma cultura de aprendizagem virtual.

O que se pode observar em relação à instituição da Asa Sul é que tanto os alunos como os professores não estão satisfeitos com a forma como vêm sendo conduzidas as disciplinas virtuais no curso presencial. Há um descontentamento em relação à estrutura e organização dessa modalidade de ensino. Falta ainda o preparo dos alunos e até mesmo dos professores para atuarem com as ferramentas da plataforma virtual.

Pode-se destacar a sugestão de reuniões com professores e representantes de turma para avaliarem os avanços e falhas nesse sentido e a realização de encontros presenciais com os alunos que, nesta instituição, se limita aos dias de prova.

Sugestões das coordenadoras de cursos virtuais de Taguatinga e da Asa Sul

A coordenadora dos cursos virtuais da IES de Taguatinga, assim como o professor da mesma Instituição, não citou sugestões para melhorar o ensino a distância oferecido nesta IES por considerá-lo de boa qualidade. Quanto à coordenadora dos cursos virtuais da Asa Sul, também não sugeriu nada por não haver respondido ao questionário alegando ainda estar se inteirando do assunto.

Considerações Finais

Não se pode afirmar, depois dos estudos realizados nas duas IES, que há resistência à incorporação de disciplinas virtuais por parte dos alunos ou dos professores pelo simples fato de se tratar de um curso presencial no qual não esperavam essa modalidade de ensino. Tampouco se pode afirmar que a

resistência, manifestada por meio de queixas frequentes, advém de um receio a algo novo, uma vez que os alunos normalmente não têm essa experiência durante o ensino médio.

O que se pode deduzir, ao final da pesquisa, é que há falta de preparo dos alunos e de alguns professores para atuarem com as disciplinas a distância. As diferentes dificuldades apontadas na amostra pesquisada geram níveis de resistência desiguais. As IES precisam se adequar nesse sentido oferecendo treinamentos, apoio e o suporte necessário à utilização das ferramentas tecnológicas. Há também a necessidade de constantes avaliações, tanto internas (da própria IES) como externas (do MEC), a essa modalidade de ensino.

Esse é um fato que precisa ser levado em consideração independentemente da estrutura organizacional da instituição. A resistência pode ter inúmeras razões ou aparentemente não possuir bases sólidas, mas é sempre um sinal de que algo não está bem e, portanto, merece investigação ainda que as queixas venham de um número reduzido de pessoas.

Existe sempre a possibilidade de melhorar, mesmo aquilo que se julga bom e satisfatório. Para que isso aconteça, faz-se necessário as constantes avaliações. Dar voz aos alunos e pedir sugestões que contribuam com a melhora do ensino é de suma importância. Assim como buscar conhecer as dificuldades e necessidades que eles enfrentam. Afinal, no ensino presencial ou a distância o que importa é o aproveitamento do aluno. Buscar meios que atendam às suas necessidades significa adequar o material didático e as atividades às características dos alunos daquela instituição específica. Sem deixar de atender as necessidades individuais dos que requerem maior apoio seja na instrumentalização dos recursos tecnológicos ou em relação às dificuldades advindas do domínio de habilidades para a leitura e escrita.

As duas IES investigadas representam apenas uma pequena amostra que pode ilustrar o que vem ocorrendo em outras instituições do país a partir do momento em que foi autorizada pelo MEC a implantação de disciplinas virtuais em cursos presenciais. Algumas IES, como foi citado por Moram (2002) e por um dos professores da Instituição da Asa Sul, incluem disciplinas virtuais em cursos

presenciais apenas com o objetivo de reduzir gastos atribuindo a um só professor um número excessivo de alunos.

Durante a pandemia de Covid 19, apesar das dificuldades enfrentadas, tivemos oportunidade de aprender muito sobre recursos tecnológicos e aulas remotas. O salto no uso de tecnologias da educação, tanto em aulas presenciais como à distância foi, sem dúvida, o maior legado desse período. Seguimos aprendendo e aperfeiçoando nesse sentido com a certeza de que foi uma mudança que veio para ficar. Sem chances de retrocessos, cabe às IES atualizar o ensino, seja ele presencial ou à distância, buscando formas que possam motivar os alunos e atender às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. Pearson Education do Brasil. São Paulo: 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf&chrome=true>> Acesso em: 03 de março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 4.059/2004**. Brasília, DF, 2004.

GOMES. Walesson. **O que é educação a distância**. 2007. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/o-que-e-educacao-a-distancia#-overblog-4144> Acesso em: 02 de março de 2013

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2007.

LEITE e SILVA. **A educação a distância capacitando professores**: em busca de novos espaços para a aprendizagem. Conect@ Disponível em http://www.revistaconecta.com/conectados/ligia_capacitando.htm. Acesso em 09 de março de 2013.

LYRIO, E. 4 em cada 10 universitários têm dificuldades para ler e escrever. **A Gazeta**. julho de 2012. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/07/noticias/especiais/enem/2012/1320231-4-em-cada-10-universitarios-tem-dificuldades-para-ler-e-escrever.html> Acesso em: 05 de abril de 2013.

MORAN, J M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>> Acesso em: 20 de março de 2013

MUNHOZ, A. **O estudo em ambiente virtual de aprendizagem**: um guia prático. Curitiba: Ibpex, 2001.

SCHWARTZ, C. Problemas além da graduação. **A Gazeta**. julho de 2012. Disponível em:
<http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/07/noticias/especiais/enem/2012/1320231-4-em-cada-10-universitarios-tem-dificuldades-para-ler-e-escrever.html>
Acesso em: 05 de abril de 2013.

Rupturas em Políticas no Ensino de Línguas

Juscelino Sant'Ana⁶

RESUMO

O Ensino de Línguas encontra dificuldades para se estabelecer como política perene. Esse campo educacional é complexo e vários componentes (dimensões) concorrem para gerar os resultados negativos que muitas vezes tem produzido. Nesse contexto, este estudo de base documental busca compreender como a dimensão das políticas públicas contribui com esses resultados. Para isso, foram estudados dois programas de ensino de língua na rede pública do Distrito Federal. Para classificar e comparar esses programas, foi usada a categorização proposta por Gustafsson. Entre os principais resultados da análise, restou evidente que programas candidatos a políticas elaborados por não especialistas (pseudopolíticas) têm baixo potencial de atingir seus objetivos, ao passo que aqueles elaborados por especialistas, ainda que com pouca intenção de implementação (políticas simbólicas), apresentam melhores condições de realizar seus objetivos. Os programas estudados têm em comum o fato de não concluírem seus ciclos a contento. Por fim, sugere-se que toda política de ensino, para que atinja seus objetivos, seja mantida como política de estado exclusivamente.

Palavras-chave: Políticas de ensino de línguas; política simbólica; pseudopolítica.

ABSTRACT

It has been difficult for Language Teaching to get established as a perennial policy. This educational field is complex and several components (dimensions) cooperate to generate the negative results that it has often produced. In this context, this documentary-based study seeks to understand how the dimension of public policies contributes to these results. In order to meet the objective, two language teaching programs in the public network of the Federal District were studied. To classify and compare these programs, the categorization proposed by Gustafsson was used. Among the main results of the analysis, it was evident that policy candidate programs designed by non-specialists (pseudo-policies) have a low potential to achieve their objectives, while those designed by experts, even with little intention of implementation (symbolic policies), present better conditions to achieve its objectives. The studied programs have in common the fact that they do not complete their cycles satisfactorily. Finally, it is suggested that every education policy, in order to achieve its objectives, should be maintained exclusively as a state policy.

Keywords: Language Teaching Policy; Pseudo-policy; Symbolic Policy.

⁶ Doutor em Linguística, com pós-doutorado em Linguística Aplicada. Professor da SEEDF e da Faculdade CCI.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas é um campo profissional composto por um sistema complexo. Vários elementos constituem seu tecido. Essa complexidade é repercutida na teorização da área de Ensino/Aprendizagem de Línguas (AELin) (ALMEIDA FILHO, 2016; SANT'ANA, 2020). Além disso, dimensões do espaço social (tomado no sentido de Bourdieu (2007)) também podem contingenciar e delimitar um determinado campo profissional. Esse contingenciamento pode ser observado por um recorte do campo social em três dimensões: a dimensão das políticas de ensino de línguas; a dimensão da formação profissional; e a da abordagem, reconhecida nas atividades de ensino dos profissionais. Fazemos esse recorte para favorecer o estudo do campo do ensino de línguas e seu funcionamento e, também, para compreender como essas dimensões podem influenciar os processos de ensinar e aprender na escola.

Nesse sentido, Almeida Filho (2013) apresenta uma análise sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na escola brasileira. Segundo o autor, o ensino de línguas em situação formal é fundado, em grande parte, em valores do grupo social que mantém a escola. Para ele, “a sociedade reconhece um valor formativo no estudo de línguas estrangeiras na escola” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Entretanto, segundo Sant'Ana (2017), apesar do reconhecimento, o ensino de línguas no Brasil enfrenta dificuldades para se instalar de forma consistente como política perene. Os resultados, acrescenta o autor, estão aquém daqueles desejados pela sociedade. O desempenho do brasileiro em outras línguas está abaixo dos padrões mínimos esperados (GIMENEZ, 2013). É urgente, portanto, pensar sobre esses resultados considerando as dimensões apontadas acima. Neste texto, levantamos algumas considerações sobre uma dimensão específica – a da política de ensino de línguas. O objetivo norteador desta reflexão consiste em compreender a importância de papéis de agentes terceiros na elaboração e gestão de políticas de ensino de línguas e impactos no campo profissional. O estudo toma o contexto da Educação Básica como referência.

Ao propor estudar aspectos da dimensão das políticas públicas, indicamos foco nos agentes terceiros, na terminologia de Almeida Filho (2011), envolvidos na oferta do ensino de língua estrangeira. Esses agentes podem ser, entre outros,

planejadores ou gestores de políticas públicas, chamados de burocratas na terminologia de Lipsky (2019). Para desenvolver a pesquisa, foram tomadas algumas categorias desenvolvidas por Gustafsson (cf. SECCHI, 2013), pois esse autor centra suas categorias na figura do elaborador e do gestor de políticas públicas (*policymaker*).

Propomos uma perspectiva sistêmica para análise, pois, de outro modo, o risco de fragmentação do todo em partes desconexas (CAPRA, 1996) pode produzir um viés na compreensão dos fenômenos que afetam o campo do ensino de línguas. Um exemplo disso consiste na responsabilização de alguns agentes envolvidos no ensino de línguas e a desoneração de responsabilidade de outros quanto aos resultados obtidos nessa área profissional. Referimos especialmente ao risco de se entender que professores e aprendizes sejam os maiores (muitas vezes únicos) agentes responsáveis pelos resultados da aprendizagem ou aquisição de outras línguas (não) atingidos no processo, ao passo que a atuação de gestores de políticas públicas pode não ser levada em consideração na equação de forças que produzem esses resultados.

Esse contexto será considerado em nosso recorte sob dois pontos de vista: um que favoreça uma visão panorâmica, isto é, com distanciamento para se observar todo o cenário estudado, pois entendemos que esses resultados são produzidos em um cenário que sintetiza a ação de vários agentes (gestores, agentes políticos, professores, entre outros); outro, com o olhar mais próximo, com o fim de se analisar em detalhes alguns fatores pertinentes a esses resultados pela comparação de dois programas de ensino de línguas em uma rede pública da Educação Básica de um dos entes da federação brasileira.

1. Recortes do Campo do Ensino de Línguas

Numa perspectiva ampla de observação do fenômeno, podem-se registrar dimensões estruturantes (BOURDIEU, 2007) no campo do ensino de línguas. Elas são estruturantes porque estabelecem limites, objetivos e condições de trabalho na atuação profissional, além de contemplarem aspectos relacionados ao desenvolvimento de profissionais do ensino de línguas. Nessa perspectiva, três dimensões sustentam e delimitam esse campo profissional: políticas de ensino de

línguas, formação do professor de línguas e a abordagem de ensinar depreendida nas materialidades do ensino (atividade profissional).

De acordo com Sant'Ana (2017, p. 17), o “reconhecimento dessas dimensões pressupõe que a operação de ensinar línguas é fruto de uma vontade social: consequência das condições históricas e sociopolíticas, individuais e de formação acadêmica de uma determinada sociedade.” A figura 1 representa esse recorte e a delimitação desse campo estruturado por essas dimensões.

Figura 1



Fonte: criado pelo autor.

Esse recorte possibilita investigações sobre o ensino de línguas a partir de cada uma dessas dimensões. Nesse sentido, inspirados em Bourdieu (2007), entendemos que a formação inicial representa a porta de entrada no campo profissional; as políticas representam decisões e ações do Estado que estabelecem as condições de ensino e de aprendizagem (PAVAN, 2019); a atividade profissional diz respeito ao efetivo exercício da profissão por parte dos professores.

Em outro ângulo de observação, podemos analisar com mais detalhes cada uma dessas dimensões. Nosso interesse, neste artigo, foca a perspectiva de aproximação de uma dessas dimensões – a das políticas de ensino de línguas. As outras dimensões poderão ser objeto de estudo em futuras publicações. Para tratarmos a questão, serão tomados para análise dois programas de ensino de línguas no âmbito da Educação Básica propostos em uma rede pública de ensino do país. Primeiramente, serão trazidos alguns elementos de caráter histórico e teórico sobre políticas educacionais e de ensino de línguas para fundamentar as reflexões propostas neste texto.

2. Políticas de Ensino de Línguas: rupturas e retrocessos

Como já pontuado, vale retomar, o ensino de línguas é um campo complexo e depende da atuação de vários atores envolvidos no processo. Nesse sentido, as políticas públicas desempenham relevante papel. Sua presença ou ausência pode ser determinante para que aprendizes consigam (ou não) desenvolver competência comunicativa em outras línguas.

O levantamento histórico das políticas de ensino de línguas desenvolvidas no Brasil tem demonstrado uma linha inconsistente no tempo, com rupturas e descontinuidades crônicas. Segundo Fernández (2016), não há uma política de ensino de línguas consistente na história educacional brasileira. A autora demonstra que, em mais de um século de políticas de ensino de línguas, há rupturas sucessivas (descontinuidades) e inconsistências na criação, implementação e manutenção das políticas de ensino de línguas.

Nesse sentido, os registros de autores em diferentes épocas (SCHMIDT, 1935; SATELLES e ALMEIDA FILHO, 2010; FERNÁNDEZ, 2016) pontuam problemas semelhantes concernentes a políticas de ensino de línguas, como resume Sant'Ana (2017, p. 40):

[...] falta de políticas adequadas, ou mesmo falta de políticas absolutamente; recompensas salariais humilhantes; falta de investimentos em formação continuada; ausência de apoio profissional de diferentes áreas nas unidades escolares; quantidade de alunos por sala de aula acima da capacidade de atendimento dos professores; instalações e materiais pedagógicos em situação precária, entre outros fatores incidentes na produção de condições indignas de trabalho.

Políticas de ensino de línguas, tomadas no contexto mais amplo das políticas educacionais, são parte dos sistemas de ensino da Educação Básica. Nesse contexto, as observações de Sant'Ana (2017) coincidem com o diagnóstico de Plank (2001, p. 16) para quem, entre muitos fatores pontuados em seus estudos, “o problema educacional brasileiro está relacionado à implementação de políticas.” O autor aponta vários fatores que concorrem para os resultados indesejados da Educação Básica no Brasil:

As causas imediatas do desempenho persistentemente baixo do sistema educacional brasileiro são bem conhecidas. Entre elas estão os baixos salários dos professores e a conseqüente escassez de professores qualificados, especialmente nas áreas rurais, a escassez de livros didáticos e materiais instrucionais em muitas salas de aula, a jornada e o ano escolar abreviados, os prédios escolares decadentes e mal-equipados, a

ineficiência administrativa e a rigidez curricular e pedagógica perpetuadora das altas taxas de repetência e evasão. (PLANK, 2001, p. 15).

De forma consistente com essas constatações, Rocha (2007, p. 75), ao argumentar sobre “a aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares, em especial do setor público”, enumera a grande quantidade de alunos por sala e a baixa carga horária como fatores relevantes nesse quadro. Segundo a autora, entre outros, esses são fatores que colocam o valor e o propósito da aprendizagem em conflito. Irala (2019) afirma que, apesar de haver muitas publicações, pesquisas, congressos realizados e inúmeras instituições de formação inicial e continuada, há abundantes e contundentes críticas a respeito do nível de conhecimento de outras línguas por parte da população brasileira.

Ademais, as políticas incidem diretamente nas condições de trabalho e no contexto escolar. Por isso, se bem planejadas e devidamente implementadas, elas podem facilitar a atuação dos agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem. Por outro lado, entendemos que as condições oferecidas pelo poder público podem tanto dificultar (talvez, impedir) a livre atuação do professor, solapar sua abordagem ou sabotar suas competências, quanto contribuir para a realização de um ensino bem sucedido em seus objetivos. O Ensino de Línguas deve ser considerado como uma questão pública digna da envergadura de uma política no sistema educacional.

3. Ensino de Línguas como Política Pública

A análise das políticas de ensino de línguas pode ser feita no contexto de políticas educacionais (PLANK, 2001) e tomada nos mesmos termos das políticas públicas (SECCHI, 2013). Políticas públicas dizem respeito a diretrizes de decisão e de ação pelo Estado para enfrentar um problema público, segundo Secchi (2013). Elas, portanto, consistem na atividade governamental com o objetivo de promover o bem comum e o interesse público. Para Secchi (2013), a política pública tem dois traços: intencionalidade pública e resposta a um problema público. O autor explica que isso significa que a razão para o estabelecimento de política pública é o tratamento ou a solução de um problema público considerado relevante.

Nessa perspectiva, toda política pública é desenvolvida em um ciclo cujo início se realiza pela eleição de prioridades na construção de uma agenda de governo (SECCHI, 2013). Secchi identifica sete fases de uma política pública, a

saber: identificação do problema, formação da agenda (prioridades de um governo), formulação de alternativas (possíveis soluções para os problemas identificados), tomada de decisão (concepção e planejamento da política), implementação da política, avaliação dos resultados e extinção ou reinício/ajuste da política pública.

A questão relacionada aos resultados obtidos no ensino de línguas é um problema público e, a nosso ver, deve ser tratado como prioridade. Ele precisa “aparecer”, tomar relevância para que se apontem soluções (algumas ainda não experimentadas) para mitigar ou resolver o problema. A falta de políticas ou políticas minguadas ou a interrupção de políticas nos leva a considerar que o problema do ensino de línguas não tem sido tomado como relevante o suficiente para entrar na agenda de governantes ao longo do tempo.

As políticas públicas constituem uma dimensão tão relevante quanto complexa. Pesquisas sobre políticas públicas podem envolver estudos documentais como a análise de leis e de outros documentos legais, como currículos formais. Mascarenhas (2003), por exemplo, estuda a leitura que professores de língua inglesa fazem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, hoje não mais em vigor. O X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada teve como tema as políticas públicas, conforme registra a coletânea de textos de pesquisas sobre o assunto (NICOLAIDES et al., 2013). Acrescentamos, ainda, o grupo de estudos formado por pesquisadores de diversas universidades brasileiras preocupados com os temas relacionados à história do ensino de línguas, políticas, ética e epistemologia da área de ensino de línguas (AELin). (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

No campo do ensino de línguas, observa-se que as políticas, via de regra, não cumprem um ciclo inteiro para que se possa fazer uma análise adequada de seus resultados, haja vista as descontinuidades históricas apontadas por Fernandez (2016). Pavan (2019, p. 103) constata que “[...] as políticas públicas, ao longo de toda a história da formação de professores no Brasil, continuam sem sair do papel; e, quando saem, já estão obsoletas, necessitando, assim, de mais mudanças.”

Enfim, o fracasso dos sistemas públicos de ensino no Brasil é uma questão política, mais especificamente de política pública, segundo Plank (2001). O autor explica que as metas de políticas públicas, muitas vezes, não coincidem com os objetivos de autoridades responsáveis pela implementação de políticas. Os

interesses frequentemente incluem “coisas tais como a concessão de empregos e benefícios financeiros a clientes e a maximização de apoio eleitoral através da proteção ou favorecimento de interesses particulares.” (PLANK, 2001, p. 17). Apesar de essas conclusões terem sido publicadas há mais de vinte anos, suspeitamos que são válidas ainda hoje a julgar pelos dados obtidos para este estudo, conforme veremos a seguir.

4. Metodologia de análise

Este é um estudo de base documental, principal *corpus* da análise, mas também inclui outros instrumentos de levantamento de dados, como entrevistas e observação em campo, para assegurar o mínimo controle de subjetividade das análises propostas. Serão apresentados excertos de textos normatizadores das políticas em estudo (publicados ou não), mas com força de regulação e/ou orientação sobre as políticas em foco.

As entrevistas com agentes envolvidos no planejamento e implementação dos programas servem para confirmar ou ajustar interpretações a fim de torná-las mais confiáveis. Os trechos destacados dos registros das entrevistas e das observações servem como material de apoio para confirmação ou fortalecimento de conclusões quanto ao que realmente ocorre sobre o fenômeno estudado.

Quanto à análise das políticas investigadas, serão tomadas as categorias de Gustafsson (apud SECCHI, 2013) como parâmetro de classificação e interpretação dos dados. Há várias propostas de classificação das políticas públicas, como a de Lowi, a de Wilson e a de Gustafsson, entre outras (cf. SECCHI, 2013). Destacamos a tipologia proposta por Gustafsson por entendermos que sua categorização favorece a compreensão de um aspecto relevante para os resultados obtidos no ensino de línguas fora do escopo específico e/ou exclusivo da relação professor e aluno e, principalmente, porque possibilita o compreender o papel de agentes terceiros na elaboração e implementação de políticas.

Secchi (2013) explica que a tipologia de Gustafsson é formada por dois eixos: a da Intenção Política de implementação e a do Conhecimento para Elaboração e Implementação de uma política. Desses eixos surgem quatro categorias conforme quadro apresentado por Secchi (2013, p. 29), reproduzido a seguir:

Quadro 1 – Categorias de Gustafsson

		Intenção de implementar a política pública	
		Sim	Não
Conhecimento para elaboração e implementação	Disponível	Política Real	Política Simbólica
	Indisponível	Pseudo Política	Política sem Sentido

Fonte: Secchi (2013, p. 29)

Destacamos as categorias que servirão como parâmetros para análise das políticas selecionadas neste estudo: Política Real, Política Simbólica, Pseudopolítica e Política sem Sentido. Nas palavras de Secchi (2013, p. 29), “[a]s políticas públicas reais são aquelas que incorporam a intenção de resolver um **problema público** com conhecimento para resolvê-lo”. (grifos no original). O autor considera essas as políticas ideais, pois reúnem todas as condições necessárias para serem implementadas com condições de resolver os problemas a que se destinam.

As Políticas Simbólicas são aquelas planejadas por agentes com formação adequada para sua elaboração, mas sem intenção real de implementação (SECCHI, 2013). Acrescentamos que uma política pode ser elaborada por especialistas de uma área, mas podem não ter condições propícias ou “vontade” política por parte de autoridades responsáveis pela implementação. As Pseudopolíticas são elaboradas por agentes sem o conhecimento necessário para tal. Secchi explica que tais agentes podem até ter o interesse autêntico de implementá-las, mas não têm conhecimento para estruturá-las adequadamente. A Política sem Sentido é elaborada sem o conhecimento especializado sobre o problema e sem intenção de implementação. Essa categoria reúne incompetência e cinismo, segundo Secchi (2013).

Uma vez que a tipologia de Gustafsson será tomada como critério para classificação das políticas analisadas, serão apontadas quais categorias propostas por ele melhor descrevem o Programa Salas de vivência e as Escolas Bilíngues.

5. Confrontando programas: quando políticas não se realizam

A análise dos programas, aqui tomados como sinônimo de projeto e de política pública, teve como principal fonte os documentos ordenadores/definidores dessas políticas produzidos no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito

Federal. Esses programas constituem políticas elaboradas e/ou implementadas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Essas políticas têm em comum o objetivo de resolver problemas relacionados aos resultados obtidos no âmbito da Educação Básica na escola pública, tanto no nível dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quanto no do Ensino Médio. Eles são denominados respectivamente Salas de Vivência para o Ensino de Línguas (SV) e Escolas Interculturais Bilíngues (EIB).

O objetivo das SV é aprimorar o ensino e a aprendizagem de línguas na escola pública (DISTRITO FEDERAL, 2019). Ainda de acordo com o documento definidor do programa, ele “é voltado para estudantes e professores de escolas de Educação Integral e toca aspectos estruturais que interferem no resultado final do ensino de línguas, tais como quantidade de estudantes por sala, carga horária e abordagem de ensino.” (p. 69).

O programa das SV foi elaborado por uma equipe de especialistas em ensino de línguas e consta como uma das metas do PDE (Lei Distrital 5.499/2015), que estabelece metas e estratégias decenais para serem realizadas na Educação do DF até o ano de 2024. As metas do PDE devem, portanto, por força de lei, ser cumpridas até o ano limite indicado.

Quanto ao ciclo de políticas públicas, é possível perceber que as SV cumprem em sua etapa inicial, de acordo com o documento definidor, as fases regulares do ciclo de políticas públicas (SECCHI, 2013). O problema dos resultados considerados ruins está registrado na seção de justificativa do projeto do programa das SV. Também são elencados fatores causadores do problema apontado. Em entrevista, a Professora Flora⁷, uma das participantes da equipe de especialista responsável pela elaboração do programa, afirma que o projeto surgiu das demandas e necessidades apresentadas de forma recorrente por professores de línguas da rede. Essas demandas foram levantadas pela equipe junto a profissionais da rede em encontros e cursos de formação.

Entrevista 1 – Professora Flora

Flora: “(...) todos os contatos que nós tínhamos com professores nas formações, nas regionais, sempre perguntávamos o que era possível, o que era necessário fazer para que o ensino de línguas estrangeiras desse fruto (...) E a

⁷ Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

resposta dos professores era (...) eles sempre reclamavam do número elevado de estudantes na sala, a falta de recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula, o tempo de aula (...) então foi a partir da análise dos professores nas escolas que se constituiu o esqueleto dessa política pública (...)"

Chama-nos a atenção nessa fase de elaboração da política o fato de que os elaboradores partem do levantamento de necessidades de importante segmento que compõe o público-alvo da política, professores de línguas. O aceno democrático realizado nessa fase de construção da política indica que os interesses contemplados conferem um tom de legitimidade⁸ (no sentido de Castells, 2018) a um programa nascente. Entretanto, ao tomarmos as etapas dos ciclos das políticas públicas, é possível perceber que as SV não cumprem todo o percurso previsto por Secchi (2013), pois o processo de implementação da política foi interrompido. Isso pôde ser confirmado em visita a escolas que seriam tomadas como espaço de pilotagem do programa, onde programa ou não foi implementado ou foi suspenso.

Além disso, o programa de formação continuada para as SV não foi ofertado conforme previsto no cronograma do documento. Esse fato confirma novamente um processo de ruptura e descontinuidades registradas na literatura da área (PLANK, 2001; ROCHA, 2007). O ciclo de implementação da política foi interrompido antes de sua completude.

Se tomarmos as categorias de Gustafsson, as SV podem ser classificadas como uma **política simbólica** (conhecimento necessário por parte dos elaboradores, mas sem intenção política de realizar a política pública). Ela foi elaborada por uma equipe de especialistas da área (mestres e doutores em linguística aplicada), professores de línguas de escolas públicas do DF, com conhecimento das necessidades e demandas de profissionais e estudantes da rede de ensino à qual se destina e interessados em aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas naquela rede. Entretanto, a prioridade de altos gestores do setor responsável pela implementação dessa política mostrou-se em desacordo com o trabalho dos especialistas da área.

⁸ Para Castells (2018), a legitimidade das instituições entra em crise quando o vínculo entre o institucional e o pessoal se rompe; as pessoas não se sentem mais representadas nas instituições do Estado.

As EIB foram idealizadas por gestores do gabinete de governo e teve sua elaboração solicitada à equipe responsável pela coordenação do ensino de línguas. Esse programa não apresenta um *“documento ordenador/regulamentador publicado em Diário Oficial. Há um documento elaborado pela equipe responsável pelas políticas de ensino de línguas da Secretaria a pedido do gerente do setor, que não é especialista em ensino de línguas”*, afirma Dorinha⁹. Ela explica que o documento foi escrito pela equipe em 2019, mas ainda não havia sido publicado até o momento da entrevista (primeiro semestre de 2022), apesar de orientar o processo de experimentação (pilotagem) do projeto. Esse documento ainda não publicado foi tomado para nossa análise de dados sobre as EIB. Trata-se, portanto, de um programa sem vínculos ou representatividade da população definida como alvo daquela política.

De acordo com o documento, o objetivo das EIB é “oferecer formação integral acadêmica em idioma estrangeiro e nacional que prepare estudantes para o mundo acadêmico, do trabalho e das artes no contexto de uma sociedade internacionalizada” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 82).

No processo de pilotagem do projeto, a equipe de especialista, conforme pode ser observado em entrevista, foi substituída por outra, formada por não especialistas da área. Com isso, a execução dessa política passou para a responsabilidade de agentes sem a devida formação para elaboração e condução da implantação da política. De acordo com as categorias de Gustafsson, as EIB podem ser classificadas como uma **Pseudopolítica**: apresentam intenção política de implantação, mas sem conhecimento necessário para tal.

Na perspectiva do ciclo das políticas públicas, tanto as SV quanto as EIB não têm seus percursos finalizados. Depois de 3 (três) anos desde o planejamento inicial, as duas políticas encontram-se em fase inicial de experimentação ou nenhuma pilotagem em curso. Isso significa que o prazo definido pela Lei 5.499/2015 corre risco de não ser cumprido a contento quanto à implantação e avaliação das SV. No momento em que os dados desse estudo foram levantados, não havia nenhuma escola pilotando ou desenvolvendo o projeto das SV.

⁹ Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

Os resultados obtidos no ensino de línguas refletem, em parte, as políticas (não) implementadas no sistema de ensino, “pois é por meio das políticas que o Governo Central e dos estados estabelecem o que se vai ensinar em determinado período e de que maneira se vai ensinar.” (PAVAN, 2019, p. 106). Almeida Filho (2007) reconhece que a situação do ensino de línguas é mais delicada para o qual quase não há iniciativas de políticas.

No processo de construção das políticas sob análise neste artigo, o que se observa é uma inversão das prioridades. As Salas de Vivência surgem a partir de levantamentos de necessidades e problemas registrados junto a profissionais na rede pública. Seu projeto indica a necessidade de investimentos em termos orçamentários e cronológicos para seu desenvolvimento. As Escolas Bilíngues, por sua vez, surgem de uma decisão monocrática, portanto sem bases democráticas, para a construção de um programa que se mostra inviável na realidade do contexto para que foram dirigidas.

Ao compararmos as duas políticas, pode-se concluir que há entre elas diferenças qualitativas importantes. A pseudopolítica, idealizada por burocratas que não têm o conhecimento necessário para implantá-la, não tem chances de correção para um dia chegar a realmente resolver o problema a que se destina. Aquela, porém, criada por especialista apresenta condições de atacar problemas públicos. Nesse sentido, propõe-se que toda política educacional deve ser tratada como política de estado. Isso implica aceitar que as autoridades condutoras da política educacional devem incluir pelo menos um especialista da área como regra. A política simbólica apresenta potencial para ser eficaz para solucionar problemas. A pseudopolítica, por sua vez, implica em falso potencial para isso.

Considerações finais

É possível afirmar que o papel dos altos gestores das políticas de ensino de línguas para os resultados obtidos nesse campo tem forte impacto nos resultados obtidos no ensino de línguas nas últimas décadas. Esses burocratas podem imprimir um traço de legitimidade ao programa desenvolvido pelo estado ou pode atribuir matizes autoritários. Além disso, uma política simbólica, como no caso das SV, não chega a produzir efeitos planejados/desejados, não ataca o problema a que é destinada por perda da força de sua intencionalidade. Se o objetivo é aprimorar o ensino e a aprendizagem de línguas na escola pública, uma provável solução só

seria implementada após o início de um novo ciclo de política pública. Isso significa um atraso irreversível na melhoria da qualidade nas políticas de ensino de línguas. Além disso, é notável o gasto demandado no processo de elaboração e experimentação do programa, o que representa prejuízo no âmbito financeiro para a Administração Pública, restando prejudicado o princípio da eficiência.

Uma pseudopolítica, por sua vez, implica em planejamento autoritário e sem legitimidade (Castells (2018)), ou seja, sem enraizamento junto ao público-alvo. Por outro lado, junto aos profissionais da área, a política é falsa (*pseudo*) por não haver base suficiente para formação de professores bilíngues que possam, como equipe, levar a êxito esse programa. Essa é, portanto, uma ação sem efeitos relativos aos problemas detectados. Nesse contexto, as EIB não se colocam como solução para uma educação integral que prepare estudantes em idioma nacional e em uma língua estrangeira para o mundo acadêmico e para o mundo do trabalho. Nesse caso, a escola bilíngue não poderá preparar o aluno para usar o idioma alvo nos contextos indicados, ou seja, tal política pública perde sua capacidade de responder a um problema. Novamente, resta prejudicado o princípio da eficiência.

A análise das SV e das EIB deixam evidências de que a história de descontinuidades e rupturas fartamente apresentadas na literatura da área se repete. A descontinuidade registrada pode se dar em dois âmbitos, conforme se deduz da análise dos dados. As políticas podem ser interrompidas no tempo mediante troca dos governantes, mas também a interrupção pode ocorrer dentro de um período no mesmo governo. Assim, um programa candidato a política pública de estado não chega a se caracterizar como política efetiva. Ele perde os traços definidores (conceituais) da política pública – não tem intencionalidade nem apresenta respostas aos problemas públicos. É necessário que essa questão chegue ao debate público, uma vez que as questões políticas do Estado são, antes, questões públicas, e do público. Faz-se necessário que o processo de construção da política pública seja transparente e que haja mecanismos de participação e de observação e controle do público em geral e, especialmente, do público-alvo a que se destina. Assim, as chances de que as políticas caiam em amarras que as tornem falsas (*pseudo*) ou simbólicas podem diminuir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *A Página Omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil*. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.195-202, jul./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8059/5488>. Acesso em 08/09/2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada*. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; OLIVEIRA, L.E.; FONSECA, A.L.S.B. (Orgs.). **História, políticas, ética e epistemologias de área na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, Bourdieu, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CASTELLS, M. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Lei Nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Institui o Plano Distrital de Educação (PDE), e dá outras providências. Disponível em http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5.499_2015_PD_E_.pdf. Acesso em 08/09/2022.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno da Política de Ensino de Línguas**. Brasília, DF, 2019. (mimeo).

FERNANDEZ, E. G. Políticas (Casuais) de Ensino de Línguas no Brasil. III Fórum de História, Políticas, Ética e Epistemologia de Área na Formação, Brasília: UnB, 2016.

GIMENEZ, T. *A Ausência de Políticas para o Ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais de Escolarização no Brasil*. In: Nicolaidese, C. – Silva, K. A. – Tilio, R. – Rocha, C. H. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

IRALA, V. B. *O Ensino de Línguas no Brasil: velhos e novos desafios*. In: Aguirre, C.; Cabral, J. (orgs.). **Nas teias da linguística aplicada** / Cecília Aguirre, Jadirlete Cabral, organizadoras. _ Salvador: EDUFBA, 2019.

LIPSKY, M. **Burocracia de Nível de Rua**: dilema do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: ENAP, 2019.

MASCARENHAS, D. R. **Quando os Professores do Ensino Fundamental Leem os PCNS**. Dissertação de mestrado, UnB, 2003.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAVAN, C. A. G. *Novas Propostas, Velhos Problemas: a formação de professores de línguas para as salas de aula hoje*. In: Aguirre, C.; Cabral, J. (orgs.). **Nas teias da linguística aplicada** / Cecília Aguirre, Jadirlete Cabral, organizadoras. _ Salvador: EDUFBA, 2019.

PLANK, D. N. **Política Educacional no Brasil**: Caminhos para a salvação pública. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ROCHA, C. H. *Reflexões e Proposições para o Ensino de LE para Crianças no Contexto Educacional brasileiro*. In: Alvarez, M. L. O; Silva, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB/FINATEC; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SANT'ANA, J. S. **Por uma Porta Entreaberta**: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. Tese de Doutorado, São Carlos: UFSCar, 2017.

SATELLES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Breve Histórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil*. In: **Revista HELB**, Ano 4, nº 4, 1/2010. Acesso em 20 de março de 2022.

SCHMIDT, M. J. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1935.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SAÚDE**Autismo na Infância: Revisão Integrativa da literatura com estudo de caso**Elisangela André Teixeira ¹⁰Isabela Castelli ¹¹**RESUMO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento que engloba diferentes condições. É marcado por déficit na comunicação e na interação social. Os indivíduos apresentam características e manifestações comportamentais relacionadas a dificuldades na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar maior interesse em atividades específicas. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão integrativa, com relato de caso e uma discussão correlacionando conhecimento sobre o tema em questão, descrevendo o autismo bem como sua definição, sintomas, diagnóstico e tratamento.

Palavras-chave: Autismo. Sintomas. Diagnóstico. Tratamento.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is considered a neurodevelopmental disorder that encompasses different conditions. It is marked by a deficit in communication and social interaction. Individuals have characteristics and behavioral manifestations related to difficulty in social interaction, repetitive and stereotyped behavior patterns, and may be more interested in specific activities. This article aims to present an integrative review, with a case report and a discussion correlating knowledge on the subject in question, describing autism as well as its definition, symptoms, diagnosis, and treatment.

Keywords: Autism; Symptoms; Diagnosis; Treatment.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento (Fluentes et al. 2014) que é caracterizado, principalmente,

¹⁰ Estudante do 1º Semestre do curso de Psicologia na Faculdade CCI/2022, Graduada em Pedagogia (FECIPAR em 2002) e matemática (UNITINS em 2010). Especialista em Pedagogia Escolar (IBEPX em 2004) e Educação Inclusiva (NESB em 2011) Psicopedagogia (FAVENI em 2021).

¹¹ Docente e Coordenadora do curso de Psicologia na Faculdade CCI. Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Terapeuta Cognitivo Comportamental pela IBNeuro. Especialista no Teste de Rorschach pelo IPAP.

pelo déficit na interação social e na comunicação, além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O TEA e suas características sofreu impacto ao longo dos anos, conforme houve evolução dos estudos clínicos. Portanto, optou-se por apresentar uma evolução histórica dos principais conceitos que permeiam o TEA e suas características.

Os primeiros registros de observações do que viria a ser nomeado TEA foram feitos pelo médico-pediatra John Langdon Haydon Down, em 1866, no período em que trabalhava em um Asilo de Earslwood para crianças com deficiência intelectual (Dalgalarrrondo, 2019)

Kanner, psiquiatra austríaco, relatou os primeiros casos sobre autismo no ano de 1943, através do método de observação de crianças que apresentavam comportamentos com características similares, dentre elas, a ecolalia (repetição da fala de terceiros fora do contexto), isolamento social, dificuldade no uso funcional da linguagem - verbal e não verbal - e fragilidade nas relações interpessoais. Neste período, Kanner já afirmava que o autismo não tem cura. Por não se tratar de uma doença e, sim, de um distúrbio do neurodesenvolvimento (Orrü, 2009; Malloy-Diniz et al., 2014).

Em Viena, um ano depois, em 1944, o psiquiatra Hans Asperger, descreveu um grupo de crianças que apresentavam um padrão de comportamento diferente, com falta de empatia, fragilidade interpessoal, dificuldade em formar amizades, foco intenso em assuntos restritos e um tipo de fala distinto do comum das crianças (Dalgalarrrondo, 2019).

No ano de 1952 foi lançada a 1ª versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1952). Nesta publicação, os sintomas do TEA foram

classificados dentro do diagnóstico de Esquizofrenia Infantil. Já na edição seguinte do Manual, em 1968, (APA, 1968) os sintomas autistas foram interpretados como resultado de grandes conflitos inconscientes ou de dificuldades de adaptação ao ambiente, sendo classificados entre as neuroses e as psicoses (APA, 1968).

Em meados da década de 1980, Rutter e Schopler (1992) definiram o autismo por meio de critérios que não estavam relacionados à deficiência intelectual, sendo estes: atraso e desvios sociais; problemas de comunicação; comportamentos incomuns relacionados aos movimentos estereotipados e maneirismos, devendo ter sua manifestação antes dos 30 meses de idade. A partir de tais critérios, o autismo foi reconhecido como transtorno e, na 3ª edição do DSM apareceu, pela primeira vez, como uma classificação diagnóstica independente como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). (APA, 1968)

No decorrer de uma década novos critérios surgiram para melhor definir os sintomas do autismo. Em 1994, com a edição do DSM-IV novas condições foram incluídas na classificação TID, dentre elas, a síndrome de Asperger, para que o pudessem incluir indivíduos mais funcionais. (APA, 1994)

Atualmente, a síndrome de Asperger não é mais considerada uma situação separada do Autismo. Sendo assim, com a nova classificação, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V afirma que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam dois grupos de sintomas característicos: déficits significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; e padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados. (Malloy-Diniz et al., 2014).

Atualmente, sabe-se que não existe um diagnóstico “seco” de Autismo e, portanto, é necessário observar os sintomas apresentados por cada paciente. A evolução do conceito de Autismo evoluiu de tal forma que a última edição do Manual Diagnóstico (DSM-V) traz a noção de *espectro* autista. Isto equivale dizer que existem “gradações” dos sintomas do Transtorno e para cada uma delas, a necessidade de um nível de suporte, conforme apresentado no trecho a seguir:

[...] Nível 3: Exigindo muito apoio substancial déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal grande limitação em dar início as interações sociais, inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudança; Nível 2 exigindo apoio substancial déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais mesmo com apoio, inflexibilidade do comportamento, sofrimento para mudar o foco; Nível 1 Exigindo apoio, na ausência de apoio causam prejuízos notáveis, na comunicação social e inflexibilidade do comportamento. (Camargos Jr et al., 2020. p 156)

Mediante o exposto, acredita-se que o TEA apresenta características específicas. Porém, é importante observar que cada indivíduo é único. Sendo assim, o desenvolvimento de cada pessoa com TEA vai depender do ambiente no qual esteja inserido, além das intervenções e estímulos que este indivíduo receberá desde o seu diagnóstico, que se realizado de forma precoce e com pronta intervenção, promovem melhor desempenho do desenvolvimento do indivíduo (Campbell, 2009)

1. Metodologia

Foi utilizado, como recurso metodológico, da revisão integrativa da literatura (Ercole et al., 2014), com interseção da literatura apresentada para leitura de um estudo de caso.

Sendo assim, o presente artigo irá apresentar uma revisão integrativa literária com base em literaturas de 2009 até os dias atuais. Serão discutidas, brevemente, a evolução acerca de definição diagnóstica, conceitos e nomenclaturas do termo autismo ao longo da história, possíveis causas, sintomas, diagnóstico, tratamento. Ao final, o leitor encontrará breve nota sobre inclusão escolar e, por fim, o relato de caso de uma criança com diagnóstico de TEA.

2. Definição

A palavra autismo nos remete à ideia de desligamento da realidade: pessoas voltadas para si mesmas (Suplino, 2009). Ao definirmos a palavra autismo, é necessário observarmos que as crianças apresentam comportamentos peculiares. Essas características foram observadas por Kanner ainda na década de 1940. Nessa década, esse pesquisador austríaco, segundo Orrü (2009), dedicou-se a pesquisar crianças que apresentavam comportamentos peculiares como repetição de gestos amaneirados e permanência em posições estranhas. Atualmente, essas características são conhecidas como padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados (Fluentes et al., 2014).

Ao longo de registros literários sobre a trajetória do autismo tivemos conceitos e nomenclaturas que evoluíram para único grupo de indivíduos dentro do TEA. Diante do contexto histórico, observamos que tivemos seus primeiros registros com observações pelo médico-pediatra John Langdon Haydon Down, do qual observou um grupo de crianças com deficiência intelectual (DI), do qual foi nomeado de terceiro grupo de deficiência intelectual. Nesse ambiente, ele observou que um grupo de crianças apresentava características diferentes das demais crianças e, em 1887, descreveu o que chamou de deficiência intelectual (DI) de terceiro tipo.

[...] Para Down, três aspectos caracterizavam essas crianças que ele chamava de terceiro tipo de DI: 1- não apresentavam aspectos físicos de muitas crianças com DI (ditos estigmas genéticos, com baixa estatura, fenda palatina, baixa implantação de orelha, entre outros); 2- Eram crianças que “regrediam” perdiam seu brilho, sua linguagem; 3- O desenvolvimento intelectual normal era interrompido, essas crianças pareciam “viver em um mundo seu, próprio”, “falavam de si em terceira pessoa”, apresentavam movimentos estereotipados, rítmicos e automáticos e poucos responsivos a todas as aproximações afetivas[...] (Dalgallarrondo, 2019. p. 328)

Outros conceitos e nomenclatura que nos chama atenção é que o autismo era reconhecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I) como esquizofrenia infantil. Somente na edição do DSM-III o autismo foi abordado enquanto transtorno, sendo nomeado como transtornos invasivos do desenvolvimento (TID).

Após esse período, em estudo internacional, multicêntrico realizado com amostra de mais de 1000 crianças, na edição do DSM-IV, os indivíduos que apresentavam características mais funcionais e leves de autismo, recebem o diagnóstico de síndrome de Asperger (APA, 1994).

A origem do nome síndrome de Asperger, conforme mencionado na edição do DSM-IV, se deu devido ao estudo de Hans Asperger um pediatra vienense que identificou um grupo de meninos mais capazes dentro do espectro do autismo. Estes pacientes apresentavam fragilidade em relação ao comportamento e comunicação, porém apresentavam habilidades na fala e a inteligência estava dentro do padrão esperado ou acima da faixa etária deles. Em um de seus artigos, Asperger identificava esse grupo como portador de um tipo de moderado e à parte do autismo, mesmo que estes apresentavam dificuldades nas áreas de comunicação, socialização e rigidez no pensamento (Hudson, 2021).

Durante a década de 90, tanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto a Associação Americana de Psiquiatria concordaram que síndrome de Asperger formava um grupo de indivíduos à parte do transtorno do espectro autista. No entanto hodiernamente concordam que essa fronteira não é suficiente clara para separar síndrome de Asperger e autismo. Com isso o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA, 2014) agrupa síndrome de Asperger ao TEA (Malloy-Diniz et al., 2014).

Observa-se que definição que temos hoje sobre indivíduos com TEA teve um percurso histórico de pessoas que apresentavam comportamentos com características específicas relacionadas a linguagem, movimentos repetitivos e estereotipados e dificuldade na interação social, observadas em períodos e contextos ambientais diversos.

Possíveis Causas

De acordo com Rodrigues e Spencer (2010), as possíveis causas do TEA estão relacionadas a anormalidades orgânicas, neurológicas e biológicas. A seguir, são apresentadas teorias didaticamente analisadas para a melhor compreensão de como se origina o nascimento de uma criança autista, sendo estas: teoria da psicodinâmica, teoria genética e teoria orgânica.

Com relação a teoria psicodinâmica quem melhor identifica é Kanner que, após observar 11 crianças, identificou que elas possuíam características familiares similares entre si, sendo oriundos de famílias com poder aquisitivo relevantes, pais com nível de inteligência acima da média, pouco afetuosos e emotivos. A partir destes grupos Kanner elaborou três hipóteses:

[...] a primeira enfatiza fundamentos de natureza psicogênica, os pais possuem uma estrutura patológica; a segunda sugere dois tipos de autismo: o orgânico, ligado as patologias neurológicas, e o anorgânico, que destaca fatores psicogênicos; a terceira traz o bojo de um acidente orgânico inato e de estresse psicogênico. (Rodrigues & Spencer, 2010, p. 41)

Mediante tais hipóteses, descritas por Kanner, observamos que as causas para o TEA são múltiplas e que pesquisas atuais ainda buscam associar os fatores genéticos e ambientais.

Já na teoria genética, destaca-se o estudo das famílias autistas correlacionando os casos de acordo com o parentesco. Quanto à metodologia do estudo de famílias, Roubertoux (apud LEBOYER, 2003) aponta o aumento de risco de desenvolvimento do Autismo entre irmãos e irmãs de autistas. Observa-se ainda que na Equação Biológica (Fenótipo = Genótipo + ambiente), pode nos permitir perceber possibilidades de haver alterações patológicas.

Hodiernamente, de acordo com Bernier et al. (2021), consideram-se diversos fatores relacionadas aos diferentes tipos de fatores genéticos e o risco de autismo. Destacam-se cinco fatores mais estudados: mutações de um único gene de novo, alterações cromossômicas de novo, mutações herdadas, efeitos poligênicos e um efeito denominado mosaico.

[...] às vezes elas causam alterações nas proteínas necessárias para o desenvolvimento de um cérebro sadio e portanto aumentam o risco para o autismo; a alteração genética é feita em uma porção de cromossomos em vez de um único gene; algumas vezes essas alterações do gene ou do cromossomo de novo eram herdadas de um dos pais; vários genes afetam uma gama de comportamentos e habilidades associados ao TEA; no mosaicismo, algumas células dentro do corpo têm uma sequência de DNA diferente devido a erros de cópia que ocorrem durante a divisão e replicação celular. (Bernier et al., 2021, p. 57, 58 e 59).

Em consonância com os autores Rodrigues e Spencer (2010) na teoria orgânica, é relevante ressaltar a importância de se investigar a influência das lesões neurológicas na alteração do desenvolvimento do sistema nervoso central.

Os mesmos autores destacam ainda a possibilidade de enfermidades que a gestante possa ter no período gestacional, tais como: rubéola congênita e as hemorragias do primeiro trimestre. Outras possibilidades seriam as complicações perinatais que são mais evidentes em casos de síndrome de Aflição Respiratória e de Baixo Apgar (escala de sinais vitais do recém-nascido). Podemos destacar também outras patologias manifestadas nos três primeiros anos de vida como: Fenilcetonúria, Esclerose Tuberosa e Convulsões, somando-se ainda patologias que surgem após a primeira infância.

Diante dessa teoria, um dos achados mais consistentes está atribuído às vias serotoninérgicas (serotonina, neurotransmissor que atua nos processos fisiológicos do organismo). Cerca de um terço dos pacientes autistas tem elevação da taxa de serotonina plasmática. (Rodrigues & Spencer, 2010).

Apesar das diversas teorias, ainda não há consenso sobre as possíveis causas do autismo; sendo necessário o desenvolvimento de novas e constante pesquisas.

Sintomas

Com relação à sintomatologia, embora o autismo tenha características próprias do distúrbio do neurodesenvolvimento, as manifestações comportamentais variam a cada paciente, a considerar: nível linguístico, condições clínicas e

ambientais, quociente intelectual, estrutura de personalidade, histórico de vida etc. (Suplino, 2009).

De acordo com Dalgalarrodo (2019), os autistas se caracterizam por comportamentos peculiares e particulares que surgem nos primeiros anos de vida. Apresentam significativa fragilidade nas interações social e afetiva; com, por exemplo, ausência do sorriso social do bebê. Uma parcela das crianças com TEA não desenvolve a linguagem adequadamente, apresentando dificuldade no uso da linguagem funcional - verbal ou não verbal.

[...] Também são elementos importantes para o diagnóstico de TEA os comportamentos estereotipados, repetitivos (como balanceio, flapping com as mãos, o ato de andar na ponta dos pés, estalo de dedos, ruídos com a língua ou garganta), como descritos por J. L. Down. Também fazem parte desse repertório comportamental repetitivo as ecolalias imediatas ou tardias e a sameness, ou seja, incomodo importante com as mudanças ambientais, da rotina, do lugar dos objetos (Dalgalarrodo, 2019. p 329)

Diagnóstico

O diagnóstico de TEA é clínico, sendo realizado por meio de observação direta do comportamento do paciente e entrevista com pais ou cuidadores (Camargos Jr et al., 2020). Também pode-se utilizar de instrumentos específicos que auxiliem o profissional para avaliação dos critérios diagnósticos; como, por exemplo, a escala de observação Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Esta escala avalia as áreas de comunicação, interação social, brincadeira simbólica, comportamentos repetitivos e interesse restrito (Camargo Jr, 2020).

Pode-se citar, como alternativas de instrumentos para auxiliar na conclusão diagnóstica:

- (a) Children Autism Rating Scale (CARS). Esta escala avalia 14 domínios da criança, dentre eles: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta ao uso do paladar, olfato e tato, medo nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual. Também inclui um item quanto à impressão pessoal do avaliador (Camargo Jr, 2020; Fluentes et al., 2014).
- (b) Checklist of Autism in Toddlers (CHAT), Modifield Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT). Este instrumento é específico para quadros mais graves que apresentam como comorbidade o Retardo Mental. Por avaliar quadros mais delicados, é uma escala que se detém em avaliar marcos do desenvolvimento (Carmargos Jr, 2020).

No Brasil, a classificação oficial do autismo é realizada levando-se em consideração os critérios da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) em associação com o DSM-V (APA, 2014).

O diagnóstico das crianças com TEA apresenta dois grupos de sintomas característicos: (a) déficits significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; e (b) padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados. (Fluentes et al., 2014).

O diagnóstico de TEA requer muito cuidado e uma avaliação interdisciplinar, sendo essencial a avaliação de pediatra, neurologista, psiquiatra, terapeuta ocupacional, psicólogo clínico, fonoaudiólogo e neuropsicólogo (Fluentes et al., 2014).

Tratamento

O tratamento da criança com TEA, assim como o diagnóstico, requer o trabalho de uma equipe multidisciplinar, além da participação de todos os envolvidos na convivência com a criança (familiares, cuidadores, escola e outras pessoas relevantes no dia a dia da criança).

O processo de intervenção por meio de psicoterapias pode variar com crianças de até quatro anos, podendo ser: treinamento só para os pais, atendimento da criança sem a presença dos pais, atendimento da criança com observação dos pais e atendimento da criança com a participação ativa dos pais. Essas possibilidades podem alternar de acordo a abordagem utilizada pelo psicoterapeuta (Camargo Jr, 2020).

Para Dalgalarrodo (2019), os tratamentos psicológicos especializados têm propiciado melhoras significativas em aspectos da vida diária e na socialização desses pacientes.

[...] Há considerável consenso na literatura científica de que os TEAs há significativo déficit da cognição social. Pessoas com TEA, mesmo as com alto funcionamento (com linguagem e inteligência normais ou próximas do normal e interações sociais), apresentam dificuldades de diferentes níveis em tarefas de cognição social como reconhecimento de emoções (sobretudo negativas, como aversão, tristeza e susto) e de emoções expressas pela voz, na percepção, na interação e uso na teoria da mente. (Camargo Jr, 2020, p45).

Para Rodrigues e Spencer (2010), a psicoterapia pode favorecer a criança autista, mesmo sabendo que as técnicas de abordagem são diversas. A aplicação de uma delas vai depender da avaliação da criança em estudo diagnóstico ou em fase de prognóstico, sendo observado o grau de atrasos das funções cognitivas, capacidade do uso funcional da linguagem verbal e não verbal, nível de desenvolvimento, a capacidade de comunicação expressiva, receptiva e funcional.

Sobre a Educação Inclusiva

Segundo Suplino (2009), o autismo é um tema que permeia o discurso da Educação Inclusiva¹², quando esta nos propõe a valorização do ser humano tendo como princípio o direito de igualdade de cada indivíduo, conforme Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Surge, então, a necessidade de mudanças que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças e peculiaridades de cada criança, propiciando a aprendizagem.

No ambiente escolar, evidenciamos a interação por meio da mediação com parceiros sociais. Segundo Vygotsky (1998), é por meio da mediação e interação entre os indivíduos que se dá grande parte do desenvolvimento humano. Os indivíduos com TEA necessitam da interação face a face com o outro para estabelecer relações sociais que envolvam o uso funcional da linguagem, bem como desenvolver mecanismos que possam contribuir para o estabelecimento de contato visual.

Atualmente, os indivíduos com TEA estão inseridos no ambiente escolar com a perspectiva de educação inclusiva na qual permite ao estudante ter oportunidades de desenvolver relações comuns, habituais. A inclusão de estudantes com TEA representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração. A proposta da educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à um ambiente escolar que acolha todos os estudantes, celebre a diferença

¹² Educação inclusiva apresenta a proposta de que todos os alunos devem ter a possibilidade de integra-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas, ou que apresentem transtornos de comportamentos leves, moderados ou severos. Vivências inclusivas de alunos com autismo. Rio de Janeiro: Suplino, Maryse, 2009.

correspondendo as necessidades individuais e apoie a aprendizagem de cada um (Campbell, 2009)

Relato de Caso

Trata-se de relato de caso de criança do sexo masculino, atualmente com 26 meses de idade. Estudante de uma escola particular, com início da vida escolar aos 14 meses de idade.

O início da percepção dos sintomas se dá pela figura materna, que observa que a criança ainda não batia palmas na data de seu primeiro aniversário. À época, a criança não balbuciava sílabas, não demonstrava interesse por atividades relacionadas ao brincar. Ainda, a criança não atendia pelo nome e não apresentava interesse em manter o contato visual, ficando muito nervoso com a quebra de rotina. Tinha preferência por brincar sozinho, evitando interação social.

A mãe foi orientada pela pediatra da criança a matriculá-lo na escola. Faz-se importante contextualizar que esta criança nasceu no período da pandemia do SARS-Cov-2 e, de acordo com o pediatra, os comportamentos anteriormente citados poderiam ser resultantes da ausência de interação social.

Logo após a orientação médica, os pais resolveram matricular a criança em uma escola infantil que oferecia serviço em período integral para o berçário, na expectativa de que a criança pudesse desenvolver as habilidades esperadas para uma criança de 14 meses. Porém, os pais foram surpreendidos com apresentação de um novo sintoma: recusa alimentar. Este momento causou muita apreensão nos pais.

Na escola, os professores relatavam já haver tentado diferentes estratégias para que minimizar a recusa alimentar da criança, sem sucesso. Sem saber o que fazer, a mãe recorre a um familiar que sugere a avaliação por um neuropediatra. Nesse momento de incertezas, os pais buscam, incansavelmente, por respostas entre especialistas do neurodesenvolvimento, chegando ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista aos 18 meses de idade. O diagnóstico foi dado ao final do ano de 2022.

A rotina familiar foi drasticamente alterada para inclusão de psicoterapias, consultas médicas, aulas de natação, terapia ocupacional e, não raro, viagens por busca de novas opiniões profissionais.

Após, aproximadamente, oito meses de intervenção multiprofissional, são perceptíveis os avanços da criança quanto à interação social, apresentando interesse em brincar com outras crianças e sustentando contato visual, ainda que por tempo limitado. Também se percebe melhora quanto ao uso funcional da linguagem, mesmo sem verbalização; o uso funcional dos brinquedos; avanços no desenvolvimento de autonomia (por exemplo: conseguindo alcançar o copo de água e alimentando com suas próprias mãos).

Hodiernamente, os pais apresentam aceitação pelo diagnóstico de (TEA), apresentando engajamento no tratamento com terapias, musicoterapia, psicoterapias, neuropsicologia e acompanhamento médico. No início de 2023, a família optou por mudar de cidade em busca de atendimentos terapêuticos que pudessem apresentar melhor resultado no processo de desenvolvimento da criança.

Discussão

De acordo com Camargos Jr et al., (2020), a intervenção precoce no caso do TEA traz muitos ganhos, sendo indicador para um bom prognóstico. Mediante o relato de caso, pode-se perceber que o diagnóstico precoce e a escolha de terapias eficazes foram cruciais para o desenvolvimento da criança.

Segundo Dalgalarrondo (2019), os autistas se caracterizam por comportamentos peculiares e particulares que surgem nos primeiros anos de vida. Apresentam significativa fragilidade na interação social e socioafetiva, com a ausência do sorriso social do bebê, por exemplo. Uma parte das crianças com TEA não desenvolve a linguagem adequadamente apresentando dificuldade de utilizar a linguagem funcional verbal ou não verbal; situação que reforça a dificuldade na formação de vínculo e interação social.

Diante dos sintomas relatados por Dalgalarrondo (2019) e em consonância com o relato de caso acima apresentado, nota-se que desde os primeiros meses de vida o bebê manifesta sintomas que podem contribuir para o diagnóstico precoce.

Nesse sentido, é relevante enfatizar que a família, cuidadores e professores desempenham papel fundamental na observação do desenvolvimento do bebê, bem como possíveis sintomas. A partir do relato de caso, pode-se perceber que a observação conjunta – pais e escola – foi fundamental para a identificação dos comportamentos destoantes da criança, manifestados em ambos os contextos. É válido ressaltar que o diagnóstico de TEA é clínico, sendo realizado por meio de observação direta do comportamento do paciente e entrevista com pais ou cuidadores (Camargos Jr et al., 2020).

Em relação ao tratamento, Dalgalarrondo (2019) destaca, em especial, os tratamentos psicológicos especializados, indicando que estes tem proporcionado

melhoras significativas na vida diária e na socialização das crianças (APA, 2014; Camargos Jr et al., 2020). É de fundamental importância que a família procure o pediatra assistente para auxiliar no momento diagnóstico e para que os encaminhamentos para os diversos especialistas (neuropediatra, neuropsicólogo, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) possam ser feitos.

“O TEA é um termo abrangente que provavelmente inclui diferentes condições com diferentes causas” (Bernier et al., 2021, p. 54).

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (1952). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

American Psychiatric Association (1968). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 2ª Porto Alegre: Artmed.

American Psychiatric Association (1980). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 3ª Porto Alegre: Artmed.

American Psychiatric Association (1994). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Bernier, R., A., Dawson, G. & Nigg., J., T. (2021) *O que a Ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista*. Porto Alegre: Artmed.

Camargos Jr, W. et al. (2020). *Intervenção Precoce no Autismo*. Belo Horizonte MG: Artesã.

Campbell, S. I. (2009). *Múltiplas Faces Da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak.

Dalgalarrodo, P. (2019). *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Ercole, F. F.; Melo, L. S. & Alcoforado, C. L. G. C. (2014). Integrative review versus systematic review. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(1). n/p. doi: 10.5935/1415-2762.20140001

Fluentes, D. et al. (2014). *Neuropsicologia teoria e prática*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Hudson, D. (2021). *Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, dispraxia, TDAH, TEA, síndrome de Asperger, TOC*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes.

Orrú, S., E. (2009). *Autismo. O que os pais devem saber?* Rio de Janeiro: Wak.

Rodrigues, J., M., C. & Spencer, E. (2010). *A Criança Autista. Um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak.

Suplino, M. (2009). *Vivências Inclusivas de Alunos com Autismo*. Rio de Janeiro: Kirios

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

