



ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

derrubando barreiras de acesso ao conhecimento

Adriana de Carvalho Alves Braga | SME-SP

RESUMO

No texto são apresentados relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História com estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados no Ensino Fundamental II, em sala de aula regular. Com o objetivo de discutir a relevância das aulas de História para a formação da cidadania, são analisados os desafios que a presença desses estudantes possibilita para que a cultura escolar seja repensada, de modo que a diversidade humana seja reconhecida e considerada, tanto nas práticas sociais quanto no percurso acadêmico. Para atingir tal propósito, realizamos uma revisão teórica sobre a Educação Especial no Brasil (MENDES, 2006; LANITI e MANTOAN, 2021), mapeamos a presença de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e analisamos os relatos a partir de categorias - conhecimentos prévios e ensino de História (BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012), inserção na cultura escolar e seus artefatos simbólicos (JULIA, 2001; FERNANDES, 2008; VIÑAO, 2008). Para a condução desta reflexão, a abordagem metodológica escolhida se aproxima da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997) pois, através dos relatos e reflexões sobre a prática em sala de aula, são delimitadas as categorias de análise. Através de situações didáticas propostas para os estudantes L. (cadeirante), V.B. e G. (autistas) e P. e T. (deficientes intelectuais), o texto discute as estratégias de adaptação curricular, a mobilidade desses estudantes na cultura escolar e os objetivos acadêmicos do ensino de História. Conclui-se que é necessária a criação de estratégias de ensino pertinentes e que garantam o aprendizado desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História; Educação inclusiva; relato de prática.

ABSTRACT

The text presents reports of pedagogical practices developed in History classes with students with disabilities and disorders, enrolled in Elementary School II, in a regular classroom. In order to discuss the relevance of History classes for the formation of citizenship, the challenges that the presence of these students makes possible for the school culture to be rethought are analyzed, so that human diversity is recognized and considered, both in social practices as well as the academic path. To achieve this purpose, we carried out a theoretical review on Special Education in Brazil (MENDES, 2006; LANITI and MANTOAN, 2021), we mapped the presence of students with disabilities in the Municipal Education Network of São Paulo and analyzed the reports from categories - previous knowledge and teaching of History (BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012), insertion in school culture and its symbolic artifacts (JULIA, 2001;



FERNANDES, 2008; VIÑAO, 2008). To conduct this reflection, the methodological approach chosen is close to action research (THIOLLENT, 1997) because, through reports and reflections on classroom practice, the categories of analysis are delimited. Through didactic situations proposed for students L. (wheelchair), V.B. and G. (autistic) and P. and T. (intellectual disabilities), the text discusses the strategies of curricular adaptation, the mobility of these students in the school culture and the academic objectives of the teaching of History.

KEYWORDS: History Teaching; Inclusive education; practice report.

RESUMEN

El texto presenta relatos de prácticas pedagógicas desarrolladas en clases de Historia con alumnos con discapacidad y Trastorno del Espectro Autista (TEA), matriculados en la Enseñanza Fundamental II, en un aula regular. Para discutir la relevancia de las clases de Historia para la formación de la ciudadanía, se analizan los desafíos que la presencia de estos estudiantes posibilita para que la cultura escolar sea repensada, para que la diversidad humana sea reconocida y considerada, tanto en las prácticas sociales como como el camino académico. Para lograr este propósito, realizamos una revisión teórica sobre la Educación Especial en Brasil (MENDES, 2006; LANITI y MANTOAN, 2021), mapeamos la presencia de estudiantes con discapacidad en la Red Municipal de Educación de São Paulo y analizamos los informes de categorías - conocimiento previo y enseñanza de la Historia (BITTENCOURT, 2009; GUIMARÃES, 2012), inserción en la cultura escolar y sus artefactos simbólicos (JULIA, 2001; FERNANDES, 2008; VIÑAO, 2008). Para llevar a cabo esta reflexión, el enfoque metodológico escogido se acerca a la investigación-acción (THIOLLENT, 1997) porque, a través de informes y reflexiones sobre la práctica de aula, se delimitan las categorías de análisis. A través de situaciones didácticas propuestas a los alumnos L. (silla de ruedas), V.B. y G. (autista) y P. y T. (discapacidad intelectual), el texto discute las estrategias de adaptación curricular, la movilidad de estos estudiantes en la cultura escolar y los objetivos académicos de la enseñanza de la Historia. Se concluye que es necesario crear estrategias didácticas pertinentes que garanticen el aprendizaje de estos estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia; Educación inclusiva; informe de práctica.

INTRODUÇÃO

A função da educação é contribuir para a humanização coletiva dos sujeitos (FREIRE, 2000) e, à disciplina de história, compete dotar os sujeitos de uma compreensão dos processos sociais, culturais, econômicos e políticos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania (GUIMARÃES, 2012). O avanço dos



movimentos sociais, que contribuíram para a construção de um espectro legal em defesa da inclusão de todos os estudantes na escola, possibilitou o convívio de estudantes com as mais diversas características. A escola pública, *lócus* da diversidade, tem se tornado o espaço onde os sujeitos interagem, aprendem e convivem com os limites e potenciais do outro – seja ele professor, estudante ou gestor.

A experiência de mais de vinte anos de docência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) - sendo que nos últimos 12 anos lecionando História para o Ensino Fundamental II – me possibilitou vivenciar experiências de ensino instigantes, e algumas delas compartilharei neste artigo.

O primeiro encontro que tive, ao lecionar História para estudantes com deficiência, ocorreu em 2009. Trata-se de uma memória da qual não me orgulho, mas tenho sempre na mente quando penso na construção de minha trajetória profissional. Naquele ano eu lecionava para a 8ª série (atual 9º ano) e o conteúdo era a Conferência de Berlim; no início da aula, que tinha por objetivo explicitar a influência das potências europeias na demarcação territorial do continente africano, distribuí os textos de apoio, coleí um mapa bem grande da África na lousa e iniciei a aula solicitando que os estudantes se levantassem do seu lugar e observasse aquele mapa, procurando identificar algo que considerassem “estranho”. Após essa orientação inicial, o estudante L.¹, cadeirante, olhou fixamente em meus olhos.

A indagação daquele olhar tocou profundamente na minha consciência e, sem proferir uma palavra, L. me indicou que por mais interessante que fosse aquela estratégia, ela não atingia a todos os estudantes, pois, enquanto os colegas iam até a lousa, observavam o mapa, mexiam com os colegas e riam, L. permaneceria em sua cadeira de rodas. Esse era o limite de L. em participar da dinâmica proposta e caberia a mim, criar uma estratégia que possibilitasse seu acesso à atividade proposta. Naquele lapso de segundo, me ocorreu solicitar que um estudante fosse até a sala dos

¹ Neste texto utilizarei letras para me referir aos estudantes, com o objetivo de preservar suas identidades.



professores buscar alguns atlas e dessa forma consegui minimizar, naquele momento, a situação de constrangimento docente, garantindo o direito de L. em participar da atividade.

Passados muitos anos, ainda reflito sobre isso, principalmente sobre como a elaboração de um planejamento que considerasse as barreiras de acesso ao currículo teria me poupado de tamanho constrangimento. E é esse constrangimento que me mobilizou a planejar estratégias que permitam dirimir as barreiras para garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos e é nesse marco que situo a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência e transtornos: a garantia do acesso ao conhecimento.

No último período, a educação inclusiva tem sido alvo de ataques por parte de alguns setores da sociedade que negam a efetividade do acesso à escola comum. Para Lanuti e Mantoan (2021, p. 60), além do desconhecimento da política de inclusão, há um jogo de interesses que direciona para o entendimento de que “talvez seja mais vantajoso para o Estado direcionar verbas públicas para instituições de ensino especializadas, tem acarretado diversas tentativas de desmonte da educação inclusiva no Brasil, que podem ser facilmente percebidas nos pronunciamentos do Ministro Milton Ribeiro”. No artigo, os autores discutem os ataques a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, e fazem a defesa dessa legislação perante as tentativas de deslegitimação de tal política por parte do atual governo². Atuando ‘na ponta’, julgo pertinente analisar a inclusão de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento a partir de minha prática pedagógica e, neste texto, apresentarei relatos da sala de aula, das relações e vínculos construídos com os estudantes, com o propósito de demonstrar não apenas os

² Além dos discursos depreciativos proferidos por integrantes do governo e do próprio presidente Jair Messias Bolsonaro, houve uma tentativa de ‘atualização’ da PNEEPEI, por meio da publicação da *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (PNEE, 2020), que reintroduz tendências retrógradas, dentre elas a proposta da Educação Especial como substitutiva à educação comum, oferecida nas salas de aula regulares.



desafios, mas também as possibilidades de aprendizado no trato da diversidade humana – tanto para professores quanto para alunos - que a presença desses estudantes proporciona nas salas de aula regulares. Dessa forma, no texto, a deficiência é entendida a partir das barreiras constatadas no meio – escola - e não a partir da pessoa com deficiência ou transtornos, logo, o desafio que apresento neste texto é repensar a escola, os materiais e os métodos de ensino.

Educação para pessoas com deficiências e transtornos no âmbito da legislação

Em estudo dedicado a contextualizar as raízes da Educação Especial, Mendes (2006) apresenta o histórico desse debate no mundo e no Brasil. De acordo com a autora,

Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006, p. 395)

Esses dados sobre a falta de acesso à escola por parte das pessoas com deficiência foram fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais que atendessem a este público, que era privado do direito à educação. A normatização que decorre da Declaração de Salamanca insta os entes da federação a construir ações que possam dirimir a defasagem e a negação de direitos e, a esse respeito, Mendes (2006, p. 399) questiona as diretrizes políticas de reformas baseadas no princípio da exclusão escolar que não consideram procedimentos de avaliação, o que comprometeria a implantação das propostas educacionais inclusivas, sendo este um dos pontos que precisam avançar para efetivar os direitos educativos.



A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), menciona a criação de uma estrutura com o objetivo de informar sobre políticas e ações governamentais, baseada no princípio de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Como desafio, é salientado o “desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Declaração de Salamanca, BRASIL, 2007, p. 4).

Em 2008 é apresentada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz como objetivos o acesso à educação, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Como objetivos específicos são apontados: a transversalidade, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade urbanística e o trabalho intersetorial (BRASIL, 2008, p. 14). Um aspecto relevante é a nomenclatura que passa a ser utilizada – alunos com deficiência – e a definição deste público como “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Considerando as especificidades pedagógicas, essa legislação determina que “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). E é nesse aspecto que vamos nos deter, uma vez que os objetivos pedagógicos de tal política são os que nos interessam – não ignorando a importância dos demais objetivos traçados por tal legislação – sendo nosso foco a escola e o processo ensino-aprendizagem.

Para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) a participação de pessoas com deficiência e transtornos nas escolas regulares favorece o desenvolvimento

de todos os sujeitos dela participantes. Em relação a estes estudantes, em particular, o documento assevera que o discurso social da escola “oferece a esses estudantes não só a chance das experiências escolares, como também a possibilidade de um ordenamento do campo simbólico, das leis que regem as relações entre os humanos e a abertura para o convívio social” (SME/COPED, 2021, p. 4).

A concepção de inclusão promovida pela SMESP em sua documentação oficial coloca a escola como lugar que apresenta uma dimensão de sociabilidade distinta daquela apresentada pela família. Apresenta uma ação civilizatória que coloca o sujeito como participante de um grupo e, ao mesmo tempo, contribui para a compreensão de participação social a partir da sua individualidade e “acolhe a criança entre outros para lançá-la no circuito da coletividade. Dito de outro modo, toma cada criança sua singularidade para inseri-la no coletivo de uma sala de aula que deve ser um espaço para o convívio de todos” (SME/COPED, 2021a, p. 4).

De acordo com os dados da prefeitura de São Paulo³, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) conta com 1.120.586 matrículas de estudantes em todas as etapas modalidades de ensino. Deste quantitativo, menos de 2% das matrículas da RMESP são de estudantes com deficiência. No quadro abaixo apresentamos esses dados sistematizamos.

Quadro 1 –Matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

| Tipo de deficiência | Quantidade | Percentual em relação ao total de matrículas |
|-------------------------------------|------------|--|
| Altas Habilidades/Superdotação | 48 | 0.004% |
| Autismo | 6.396 | 0.5% |
| Baixa visão/Visão subnormal | 580 | 0.05% |
| Cegueira | 66 | 0.005% |
| Deficiência física – cadeirante | 1.164 | 0.1% |
| Deficiência física – não cadeirante | 2.518 | 0.2% |
| Deficiência intelectual | 8.583 | 0.7% |
| Deficiência múltipla | 2.926 | 0.2% |
| Total | 21.701 | 1.759% |

Fonte: Sistematização da autora a partir de levantamento realizado no site Portal Dados Abertos.

³ Portal Dados Abertos com data-corte em 31 de dezembro de 2021. Disponível em <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais/resource/661dcaa2-7e6a-40d1-bc88-d8fd405f0acd> . Acesso em 18 jun. 2022.



Como podemos aferir a partir da análise desses dados, a deficiência intelectual e o autismo concentram a parcela mais expressiva das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas municipais da cidade de São Paulo.

Abordagem metodológica

Para a condução desta reflexão, a abordagem metodológica escolhida se aproxima da pesquisa-ação que, para Thiollent (1997, p. 36), trata-se de uma abordagem que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”.

Por tratar-se de um texto que apresenta relatos e reflexões sobre a prática em sala de aula, considero que o objeto sobre o qual se aplica a ação são as barreiras de acesso ao conhecimento e cujo objetivo é demonstrar, através de memórias e documentos visuais, como a prática docente se efetiva. Ou seja, como ensinar conteúdos históricos para sujeitos que trazem, em seus corpos, alguma limitação, seja ela física, cognitiva ou de estabelecimento de relações sociais.

Ensinar História para autistas

Na minha trajetória como professora de História, tive alguns estudantes com autismo que me marcaram significativamente. O Transtorno do Espectro do Autismo ou simplesmente autismo é classificado como “uma síndrome comportamental que pode incapacitar a pessoa a sociabilizar-se e comunicar-se de forma adequada com outras pessoas, levando-a, muitas vezes, ao isolamento” (SÃO PAULO, 2021, p. 5). Sua identificação e diagnóstico ocorre por meio de uma série de exames realizados por equipe multiprofissional⁴, sendo que um dos elementos que adquirem especial relevância, na escola, é o ‘laudo’, emitido por esses profissionais da área da saúde. No laudo, geralmente consta o CID e algumas observações sobre o paciente, sendo que em alguns casos são indicadas terapias que contribuam para o processo de aprendizagem e socialização.. Da experiência acumulada, é possível afirmar que o laudo é importante

⁴ Pediatras, psicólogos, psicopedagogos, professores dentre outros.



para a garantia de direitos – tais como atendimento educacional especializado, o transporte escolar gratuito, entre outros – mas não é esse um documento que definirá a conduta a ser adotada dentro da sala de aula, onde o paciente exerce o papel de estudante.

Na sala de aula o que determina a conduta a ser adotada é a observação atenta do estudante, estratégia que possibilita identificar quais são os seus interesses e como, a partir disso, estabelecer objetivos e abordagens para o ensino dos conteúdos estabelecidos pelo currículo. Estudantes com grau leve de autismo geralmente não apresentam limitações cognitivas, ou seja, conseguem compreender conteúdos complexos e articulam os conteúdos de ensino a experiência vivida.

No ano de 2017 lecionei para V.B., estudante com autismo matriculado no 6º ano, alfabetizado. Ele gostava de se sentar na frente, participava muito da aula e fazia perguntas e observações que ultrapassavam os objetivos propostos para a turma. Uma das atividades práticas que realizamos no primeiro semestre foi a construção coletiva de uma maquete de caverna, para exercitar os conteúdos relacionados à história remota da humanidade. O trabalho foi realizado na sala de aula e, ainda que apresentasse limitações no relacionamento interpessoal V.B. participou do trabalho, que consistia em aplicar os conhecimentos adquiridos, buscando reconstruir o modo de vida dos “homens das cavernas”, tema que atrai muito a atenção dos estudantes. Além de produzir a estrutura da caverna com argila, os estudantes deveriam inserir aspectos da cultura humana e, além dos indivíduos (elaborados a partir de bonecos de plástico e outros materiais), deveriam incluir elementos da alimentação e pinturas rupestres.

O estudante V.B se dispôs a produzir um guerreiro e explicou que, naquela época, os guerreiros eram importantes para garantir a segurança dos grupos, protegendo contra predadores e demais inimigos. Utilizando couro e madeira, V.B. produziu o que acreditava ser um guerreiro dos tempos remotos, que se vestia com uma túnica de couro e portava uma lança de madeira com a ponta afiada. Certamente a produção da peça não teve como pressuposto apenas as aulas ministradas sobre este



conteúdo, pois contou com os conhecimentos prévios construídos pelo estudante. Na reunião de responsáveis, sua mãe relatou que ele ficava sozinho à tarde e ocupava seu tempo assistindo documentários sobre os mais diversos temas. Na sala de aula V.B. era reconhecido pelos colegas como ‘o menino mais inteligente da turma’, pois ele sempre tinha respostas para a maioria das perguntas semeadas, além de fazer questionamentos sempre muito pertinentes – e cujas respostas nem sempre eu tinha no momento. Seu conhecimento sobre o mundo era legitimado pelos colegas e, apesar da sua limitação nas interações sociais – que era respeitada pelos colegas – posso inferir que V.B. estava incluído no grupo-classe.

Uma situação bastante inusitada envolvendo V.B. ocorreu na Páscoa daquele mesmo ano. Após o feriado, o menino se aproximou de mim, estendeu a mão e me entregou um embrulho. Era um coelhinho de chocolate. Me aproximei abruptamente para abraçá-lo, em agradecimento ao carinho, e ele me empurrou e saiu correndo. A emoção de ser presenteada me impediu de racionalizar a situação: eu estava recebendo um presente de um menino autista e as pessoas com autismo podem ter aversão ao toque. Quando ele se acalmou, me aproximei novamente e disse que eu tinha ficado muito feliz com o presente que ele me deu. Sem olhar para o meu rosto, ele balançou a cabeça, indicando que estava entendendo. A relação com estudantes autistas, como dito anteriormente, requer observação e reflexão, e todas as ações devem ser pensadas considerando a barreira que aquele sujeito apresenta.

Em 2019 lecionei para G., que estava matriculado no 8º ano e era autista com grau leve, também alfabetizado. O estudante G. era reconhecido por suas habilidades de representação e desenho, participava muito de todas as aulas e se comunicava muito bem verbalmente com as professoras. Em relação a turma, ele apresentava uma certa resistência, especialmente por causa do barulho. Em diversas vezes ele pedia para sair um pouco da sala para se acalmar e os professores mais antigos na escola relataram que, às vezes, ele tinha crises e começava a gritar por causa da indisciplina dos colegas.

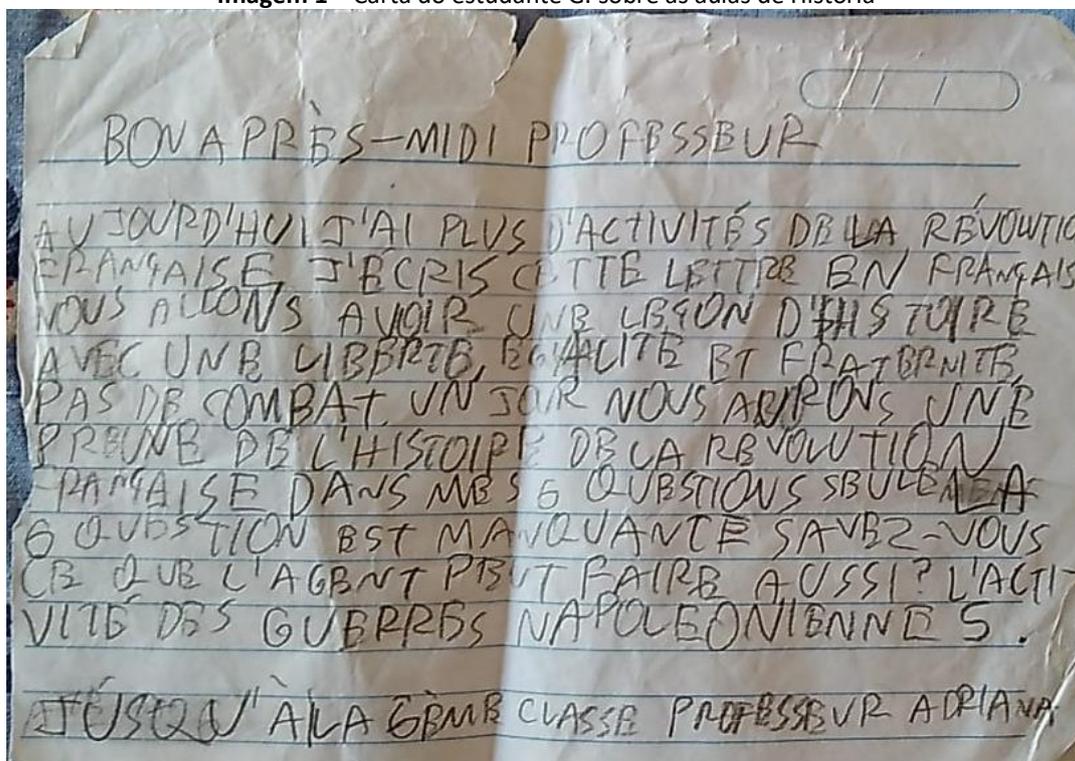


G. era muito hábil em conhecimentos gerais, o professor de Geografia, por exemplo, relatava que pedia para que ele desenhasse mapas na lousa, para ilustrar os conteúdos da aula, e G. os produzia com muita destreza, incluía o nomes dos países, sem fazer qualquer tipo de consulta. No primeiro bimestre daquele ano letivo o conteúdo das aulas de História era “As Revoluções Burguesas” e suas relações com a filosofia Iluminista e, para G., não eram necessárias atividades de adaptação. Uma característica que eu podia observar era a ansiedade do estudante. No 8º ano, temos apenas três aulas de História por semana e G. me abordava no corredor da escola e gritava: hoje tem aula e o que a senhora vai ensinar? Vai falar sobre a Inglaterra? Vai falar mais sobre o Montesquieu? Era sempre muito interessante notar como ele se envolvia com os temas das aulas.

Quando iniciamos os estudos da Revolução Francesa, o estudante extrapolou todas as expectativas. Anteriormente, quando expunha sobre os principais pensadores iluministas, eu expliquei para a turma como se pronunciava seus nomes em francês – Montesquieu, Descartes, Rousseau e etc. G. ficou fascinado com esse tema e começou a estudar, por conta própria, a história e a cultura da França. Obviamente as aulas de História, por serem tão poucas, se centravam nos aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos, mas isso não era suficiente para atender as necessidades de G. Na escola trabalhávamos com a organização das salas ambiente e, de repente, na sala de história, começaram a se multiplicar as bandeiras da França. G. entrava na sala cantando o hino francês e me contava o que mais tinha aprendido sobre esse país. Uma das estratégias utilizadas nas aulas era a exibição de documentários para ilustrar o conteúdo, e G. se deleitava ao ouvir as narrações e as imagens apresentadas, e pedia que eu interrompesse a exibição para fazer comentários sobre o que ele sabia sobre o tema.

O ápice de G. foi o aprendizado da língua. Ele começou a fazer curso de língua francesa pela internet e começou a escrever em francês e, um dia G. me abordou no corredor e me entregou uma carta, cujo conteúdo apresento abaixo.

Imagem 1 – Carta do estudante G. sobre as aulas de História



Fonte: arquivo da autora.

Em outro papel, G. escreveu o conteúdo da carta em português – pois ele já sabia que eu não tenho domínio do idioma francês. Abaixo, apresento a transcrição da carta em Língua Portuguesa.

Boa tarde professora

Hoje tenho mais atividades da Revolução Francesa e eu escrevo esta carta em francês. Vamos ter uma aula de história com liberdade, igualdade e fraternidade, sem briga. Um dia (escrita incompreensível) uma prova de história sobre a Revolução Francesa. Em minhas perguntas só falta a sexta pergunta. Você sabe o que a gente pode fazer também? As atividades das Guerras Napoleônicas. Até a 6ª aula professora Adriana (Carta do estudante G. Fonte: Acervo da autora).

Quando G. me entregou essa carta, fiquei muito surpreendida e incrédula, pois seu conteúdo expressa não apenas o interesse em aprofundar seus estudos, mas denota a relação estabelecida entre seus estudos individuais e a sistematização apresentada na



aula. Os colegas da turma também ficaram curiosos quanto ao conteúdo da carta, e, por essa razão, pedi para que G. fizesse a leitura em voz alta. Ele empostou a voz e leu em francês, carregando todos os ‘r’ possíveis.

Ensinar História para estudantes com Deficiência Intelectual

No ano letivo de 2019 lecionei História para dois estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual. O menino P. tinha Hidrocefalia e uma série de dificuldades cognitivas, tais como atraso na oralidade e a memorização. Já T. havia sofrido um acidente quando bebê e teve perda encefálica, o que comprometeu seu desenvolvimento motor e cognitivo. Ambos estavam matriculados no 6º ano, mas em turmas diferentes e estudavam na mesma escola desde o 1º ano. O primeiro desafio foi a transição, pois do 5º para o 6º ano os estudantes têm que lidar com um contexto escolar muito diverso daquele vivenciado no ensino fundamental I: perde-se a professora regente de referência, que cede lugar para dez professores diferentes; há mudança nos horários em virtude das aulas de 45 minutos com especialistas das disciplinas e; a mudança de horário – do vespertino para o matutino – o que ocasiona alteração biológica, especialmente relacionada ao sono. Soma-se a esses desafios a necessidade de organização e planejamento, pois faz-se necessário que os estudantes aprendam a organizar seus materiais para dar conta das atividades das distintas disciplinas, em dias diversos da semana. Esses desafios são experienciados por todos os estudantes que, em maior ou menor grau, vão aprendendo a manejar tempos e espaços diferenciados. No caso dos estudantes P. e T. esse desafio de transição era ainda maior, pois havia no comprometimento cognitivo uma barreira para a compreensão dessa nova dinâmica na vida escolar. Soma-se a isso a dificuldade na socialização e no aprendizado dos conteúdos.

O estudante P. era muito carinhoso e atencioso. Não era alfabetizado – tampouco conseguia escrever seu nome -, tinha dificuldades na memória e, sempre que eu entrava na sua sala perguntava: “oi, qual seu nome?”. Durante dois anos que lecionei



História para ele, o estudante não foi capaz de decorar meu nome, e chamava a mim e aos outros professores pela disciplina que a gente ensinava. Então, me converti na professora “História”. Na aula, apesar da dificuldade na fala, P. gostava de participar e interagir fazendo perguntas, nem sempre relacionadas ao conteúdo ensinado. Por vezes ele se manifestava repetindo a última frase que eu havia dito, e eu assentia com a cabeça, incentivando-o a participar ainda mais da aula. Como estratégia de ensino, além da exposição oral do conteúdo da aula, eu utilizava material impresso – desenhos, mapas – adaptando os conteúdos, para que ele executasse a atividade dentro dos objetivos estabelecidos para o restante da turma. P. era acompanhado por uma estagiária, que dava todo o suporte para que ele compreendesse a tarefa e a finalizasse no tempo da aula, o que gerava bastante satisfação para ele, pois conseguia ‘fazer a lição’ e vinha me apresentar para eu corrigir, todo satisfeito. O fato de realizar a atividade proposta e ganhar o carimbo e correção surtia um efeito bastante positivo sobre ele, e quando saía da mesa da professora com a tarefa corrigida, mostrava para os colegas da turma, que o elogiavam.

Já T. também não era alfabetizado e suas dificuldades estavam relacionadas a socialização, sendo que a maior barreira de acesso ao conhecimento era o modo como ele se relacionava no ambiente escolar – se envolvia constantemente em conflitos ocasionados por ofensas desferidas contra os colegas, rasgava e jogava materiais do outro lado da sala e falava muitos palavrões.

A observação diária de T. fez com que eu construísse estratégias para garantir sua aprendizagem e, para além das questões relacionadas ao relacionamento interpessoal, havia ainda a barreira da acessibilidade física, pois o estudante tinha um severo comprometimento motor no hemisfério esquerdo, o que dificultava sua mobilidade corporal e desempenho das funções motoras finas. Logo, escrever, recortar e colorir era um grande obstáculo para o garoto, pois ele não tinha firmeza corporal para alinhar a postura e utilizar a mão direita para praticar essas atividades. Em conversas

com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁵, fui orientada a prender a folha de atividades na carteira com fita adesiva, possibilitando que ele visualizasse o material e executasse as atividades propostas. Ainda que o estudante T. também contasse com o apoio de uma estagiária, levei alguns meses para que ele iniciasse uma rotina de realização das tarefas.

Tanto P. quanto T. não tinham cadernos organizados para as disciplinas e, na mochila, havia lápis e papéis espalhados, misturados com roupas e outros objetos. Por essa razão, solicitei que a coordenadora pedagógica me fornecesse cadernos e estojo com lápis para ambos, que organizei da seguinte forma: encapei os cadernos, coleí uma fotografia com o rosto deles e escrevi seus nomes na capa. No caderno havia tarefas manuscritas por mim, além das atividades impressas, sempre acompanhadas de um registro sobre como o estudante realizou as tarefas. A imagem acima ilustra uma das atividades propostas para o P., que consistiu em identificar e pintar o continente africano. Já T. não tinha as habilidades motoras plenamente desenvolvidas e, por essa razão, suas atividades consistiam em colagens.

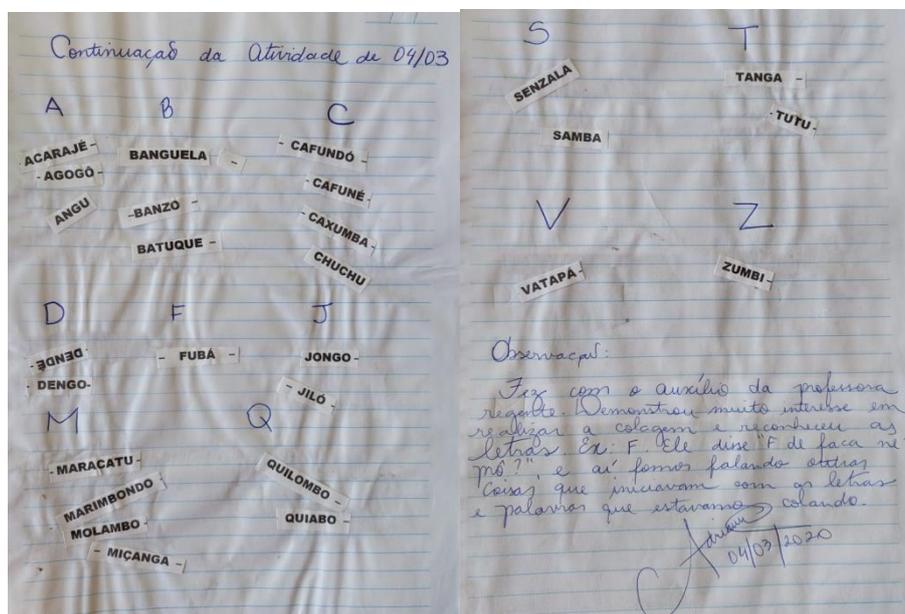
Imagem 2 – Fotografia de uma das páginas do caderno do estudante P.



Fonte: arquivo da autora.

Imagem 3: Fotografias do caderno do estudante T.

⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para educandos e educandas público-alvo da educação especial, desde que identificada a necessidade deste serviço, após avaliação pedagógica/estudo de caso. Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/servicos-de-educacao-especial/>, acesso em 21 de jul 2022.



Fonte: arquivo da autora.

Conforme apresentado na imagem acima, T. conseguia fazer o pareamento das letras do alfabeto com as palavras em destaque e, por essa razão, investi nesse tipo de atividade. Ainda que a tarefa não represente muita complexidade, as inferências pedagógicas realizadas tinham o objetivo de desenvolver o conteúdo ministrado para a turma, adaptado de um modo que ele conseguisse realizar e concluir.

Essa estratégia surtiu bastante efeito pois contribuiu para a organização das atividades e gerou uma sensação de pertencimento: assim como os demais estudantes da turma, eles tinham 'o caderno de História'. Para além de 'ter um caderno de História', as atividades realizadas por P. e T. estavam dentro do conteúdo estudado pelo restante da turma e cada um, a seu modo, estavam acessando o conhecimento.

O mais simples pode ser, às vezes, o mais importante...

Como demonstrado nos relatos apresentados nas seções anteriores, o ensino de História para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento não se restringe a um campo de conteúdos da área, pois deve considerar a integralidade das relações desenvolvidas entre os estudantes e seus pares, além de contribuir para a



sensação de pertencimento a cultura escolar. Para a SME/COPED (2021, p. 33) o professor conta com os saberes prévios pautados no conhecimento científico, mas “é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse estudante que ele poderá construir uma posição ética que leve em conta o estudante-sujeito e viabilize o caminho para suas aprendizagens escolares”. Logo, a inclusão de estudantes com deficiências ou transtornos na escola regular não deve ser apenas física – garantida através da matrícula -, mas há que se fazer uma série de adaptações e inferências pedagógicas para que seu acesso ao conhecimento seja qualitativamente garantido.

Tratando de concepção de História, de ensino de História e da História enquanto uma das ferramentas para a construção da cidadania, Guimarães (2012) salienta que uma das premissas que se deve considerar em tal ensino, é

(...) pensar a História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora. Assim, como disciplina escolar, seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva (GUIMARÃES, 2012, p. 144).

Logo, o ensino dessa disciplina possibilita, como já dito anteriormente, a participação em uma ação civilizatória distinta do que se vivencia no seio familiar, pois coloca o sujeito como participante de um grupo e contribui para que ele se constitua enquanto sujeito a partir de sua individualidade e subjetividade. Analisando a trajetória de V.B. e G., podemos inferir que ainda que esses dois estudantes estivessem se apropriando de informações sobre o mundo de forma isolada, a aula de História é um dos espaços em que eles verbalizam o aprendido e são confrontados com outras formas de construir o conhecimento. Perante o grupo-classe seus saberes serão legitimados e valorizados, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento histórico.

O acúmulo de informações isoladas sobre um determinado assunto não configura, propriamente, conhecimento sobre o tema. Construir conhecimento



históricos pressupõe o manejo de conceitos e para Bittencourt (2009) as “especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas (BITTENCOURT, 2009, p. 195). Sendo assim, aprender sobre as Guerras Napoleônicas implica em reconhecer os contextos, implicações éticas da guerra e interesses políticos nela envolvidos. Quando G. manifesta seu interesse em aprender sobre as Guerras Napoleônicas, o papel da disciplina histórica é muni-lo de ferramentas que o possibilitem a posicionar-se eticamente, na cultura humanística, para que o estudante não incorra no culto à personalidade de Napoleão Bonaparte, mas que seja capaz de compreender suas ações, contextualizando-as historicamente.

Mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes é uma abordagem que reforça o ensino significativo e, para Bittencourt (2009, p. 189) “essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão em particular – por parte das crianças e dos jovens em seu cotidiano”. Quando V.B. mobiliza seus conhecimentos sobre a história remota da humanidade para contribuir com o trabalho coletivo da turma – ressaltando a importância do guerreiro -, seu saber específico é legitimado e se soma ao que é construído coletivamente pela turma. Certamente suas pesquisas realizadas sozinho, em casa, não tinham inicialmente o propósito de partilha; talvez atendessem somente ao objetivo de enlevo pessoal. Para Saviani (2013, p. 13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, logo, é na aula que os saberes de V.B adquirem sentido histórico para sua compreensão da trajetória da humanidade, da qual ele é parte.

A sensação de pertencimento, de ser “parte da turma” é outro elemento que podemos avaliar como positivo no processo de inclusão de estudantes com deficiências

e transtornos. Nesse aspecto, considero válido analisar esse pertencimento a partir da inserção destes estudantes na cultura escolar. Para Julia (2001), a cultura escolar seria

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (...). Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (Julia, 2001, p. 10-11).

Aplicando esse conceito de cultura escolar na análise dos relatos envolvendo P. e T., é possível situar alguns destes elementos para compreender o modo como ambos se situavam na coletividade que compõe a escola.

P. compreendia os códigos de conduta do ambiente escolar e se preocupava em cumpri-los: dava atenção quando a professora entrava em sua sala, se esforçava para participar oralmente da aula fazendo perguntas, se empenhava em realizar as tarefas e manifestava satisfação ao ter suas atividades corrigidas. Já T. tinha um comportamento distinto e avalio que, ainda que compreendesse os códigos de conduta, deliberadamente tinha um comportamento que infringia as normas de convivência. Ambas as posturas podem ser localizadas em estudantes que não têm deficiências ou transtornos – aceitação ou resistência às regras e normas de convivência – e, por essa razão, acredito que ambos estavam exercendo seus papéis de estudante a partir da incorporação de comportamentos.

Minha intervenção pedagógica foi, além de oferecer as atividades adaptadas, fornecer um caderno de História para cada um deles. Para Viñao (2008, p. 23)

o caderno escolar, junto com o livro de texto e o quadro de horário, constitui um objeto que nos fala sobre o processo de apropriação e interiorização, pelos alunos, do que configura o



núcleo acadêmico e curricular da cultura escolar: os saberes, tarefas e disciplinas escolares.

Estar incluído em uma turma pressupõe que, além da compreensão das condutas e práticas sociais – acatando-as ou não –, os estudantes estejam inseridos e sejam partícipes dos objetivos acadêmicos da escola.

O caderno escolar assume ainda um significado positivo ou negativo junto ao aluno que diariamente o manuseia. Sua apresentação reflete a escola, mas também aquele aluno. No âmbito das instituições educativas, pode tornar-se um espaço de liberdade consentido ao estudante, mas impõe igualmente, em certos casos, uma tecnologia do corpo submetida a regras escritas (FERNANDES, 2008, p. 50).

O caderno converte-se em um dos objetos da cultura escolar e, nesse caso, ratifica a participação dos estudantes na referida cultura. Ao ter um material de estudo – tal como os demais colegas – os estudantes participavam da prática escolar e, ainda que as atividades por eles realizadas fossem adaptadas, estavam incluídos na rotina de estudos, o que contribuiu para seu desenvolvimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto fiz a defesa da inclusão pedagógica de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento na sala de aula comum, pois, em que pesem os desafios que esse contexto educativo apresenta, é direito desses adolescentes vivenciarem plenamente o conhecimento oportunizado pela escola e é obrigação dos educadores proporcionar o acesso a tal conhecimento.

A presença desses estudantes na escola possibilita que a cultura escolar seja repensada, de modo que a diversidade humana seja reconhecida e considerada, tanto nas práticas sociais quanto no percurso acadêmico. Em relação às práticas sociais, há que se questionar o meio no qual se desenvolvem as relações sociais e a mobilidade desses estudantes. A análise da interação social foi conduzida não apenas em relação ao ‘comportamento’, mas também a partir do exercício dos ‘papéis’ desempenhados por



esses estudantes no ambiente escolar. No que se refere ao desempenho acadêmico, as condicionantes analisadas foram: a articulação entre os conhecimentos prévios e os conteúdos sistematizados na disciplina de História; o hiperfoco⁶ em alguns temas e a ampliação do repertório e; a oferta de conteúdos históricos acessíveis, a partir de adaptações e o apoio na organização dos materiais escolares.

Ainda que a sociedade, a escola pública e seus agentes ainda não estejam totalmente preparados para lidar com toda a diversidade humana presente no ambiente, e embora as políticas educacionais precisem incidir efetivamente sobre a formação, acessibilidade e recursos, acredito que é no percurso – reconhecendo e buscando sanar as dificuldades e desafios – que vamos avançar para garantir os direitos de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por meio dos relatos das aulas de História, é possível verificar que são justamente os desafios que nos impelem a avançar, a refletir, inclusive fazendo a autocrítica de nossas ações, numa relação de *práxis*. Não podemos abrir mão dos direitos conquistados, nem podemos nos afastar do princípio ético da escola, que é contribuir para a humanização coletiva dos sujeitos, independentemente de nossas limitações, pois nossas limitações são parte de nós, mas não nos definem.

⁶ Hiperfoco é um temo destinado ao maior interesse de estudantes com autismo.....



REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª edição.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In: Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 16ª edição.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas/SP: Papirus, 2012. 13ª edição.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? Dossiê: **O Reformismo Curricular no Brasil e a Política de Formação de Professores**. *Revista Ensin@ UFMS, Três Lagoas/MS*, v. 2, n. 6, p. 57-67, Dezembro 2021.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes: transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: SME/ COPED, 2021.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes : altas habilidades / superdotação**. São Paulo: SME/ COPED, 2021b.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. 11ª edição.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. São Paulo. **Manual dos direitos da pessoa com Autismo**. São Paulo: Escola do Parlamento, 2021. Disponível em <https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.pdf> . Acesso em 13 de jun de 2022.
- VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In: Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

