

Os processos de aprendizagem da criança com autismo: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural

Juliane Nascimento dos Santos¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

52

Resumo: O presente estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural” sob número de registro de aprovação CAAE 62836116.2.0000.5063 no Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos. Também se relaciona à pesquisa realizada na Iniciação Científica, edital PIBIC 2018/2019 da Universidade Federal do Espírito Santo e se propôs a pesquisar os processos de aprendizagem da criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, na tentativa de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos. Fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (2011/2012) e nas contribuições de sua teoria para a compreensão das peculiaridades de desenvolvimento da criança com deficiência/autismo, na compensação sociopsicológica e no uso de caminhos alternativos e recursos especiais. Espera-se com esse estudo contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem que envolve os alunos com autismo, assim como, contribuir para se pensar em metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino de qualidade na diversidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autismo. Educação Especial. Ensino.

Learning processes of the child with Autism: contributions of the historical-cultural perspective

Abstract: This study is linked to the research project named “Inclusive education: a study of the educational practices at school, with the historical-cultural perspective contributions”, registered in the Committee of Human Ethics and Research, by the number 62836116.2.0000.5063. It is also related to the Scientific Research, PIBIC document 2018/2019 of the Federal University of the Espírito Santo state, with the purpose of researching the learning processes of the child with autism, in the early years of Elementary school of a public school in the city of Sao Mateus, Espírito Santo state, Brazil, in order to comprehend how the learning process develops itself and also see which resources the teachers use to provide the knowledge to the students. This study is based on the Vigotski (2011/2012) historical-cultural perspective of human development and on the contributions of his theory to comprehend the peculiarities of the development of the child with disability/autism, understanding the sociopsychological compensation and using alternative ways and special resources. This study intends to contribute to the comprehension of the learning processes that surround the children

1 julianenascimento2013@gmail.com

2 rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com



with Autism, as well as think of methodologies that propitiate a quality education to all students, considering their differences towards a quality education on diversity.

Key words: Learning. Autism. Special Education. Teaching.

Introdução

53

Esse estudo se propôs a pesquisar os processos de aprendizagem de uma criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Mateus/ES, com o objetivo de compreender como essa aprendizagem acontece e quais são os recursos utilizados pelos professores para propiciar o ensino dos conhecimentos escolares aos alunos.

Historicamente, o atendimento da pessoa com deficiência foi acontecendo de maneira segregacionista, com ênfase na (in) capacidade do sujeito e na sua condição de (a)normalidade. Nesse contexto, durante algum tempo na história da humanidade “[...] os deficientes foram abandonados, perseguidos, eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais” (MIRANDA, 2004, p.2).

Na idade Média, a religião serviu de influência para a construção do que se pensava sobre a deficiência, enxergando a mesma como imperfeição, ira divina ou ligada a coisas misteriosas, “[...] os indivíduos físicos e mentalmente diferentes passam a relacionar-se com causas sobrenaturais, (tidas como criações do “diabo”) e a associar-se a práticas de bruxaria e feitiçaria com as consequentes perseguições, julgamentos e execuções” (CAMPOS; MARTINS, 2008, p. 224).

O ideal de perfeição que se propagava era o ideal religioso do **“Homem como imagem e semelhança de Deus”** “[...] ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana” (MAZZOTTA, 1996, p.16).

Com a propagação do Cristianismo, sob a influência da Igreja as pessoas com deficiência que, a priori, eram vítimas de extermínio passaram a ser acolhidas, recebendo cuidados com relação à manutenção de seu corpo.



[...] os deficientes eram institucionalizados, vestidos e bem alimentados, mas para além disto, nada era feito. Foi então nesta fase da História que se fundaram, asilos e hospitais, onde se colocavam os deficientes, numa atitude marcadamente protecionista face à sociedade, mas claramente com o intuito de evitar que esta última se confrontasse com a diferença (CAMPOS; MARTINS, 2008, p.225).

No século XX, no Brasil, o atendimento da pessoa com deficiência se fez através das instituições especializadas³, e na década de 1970, a educação brasileira se destacou com a ampliação das classes especiais em escolas públicas, marcando nitidamente a separação dos alunos normais, daqueles considerados mais lentos e/ou inaptos para aprender.

[...] as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade (KASSAR, 2007, p.50).

As classes especiais criadas para atender os alunos com deficiência, continuaram permitindo a exclusão da pessoa com deficiência, pois funcionava mais como um local de segregação do que uma possibilidade de ingresso dos educandos no ensino regular, uma vez que as salas de aula, tidas como classe especial, eram para os alunos que não se adaptavam ao ensino regular,

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença. Qualquer pessoa que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso (LAPLANE, 2007, p.10, 11).

³ Momento conhecido como a fase da institucionalização da deficiência. [...] podemos perceber que, no Brasil, a educação especial desenvolveu-se extremamente ligada às instituições privadas que, acabaram por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais [...] (KASSAR, 2007, p. 52).



Assim, os alunos que não aprendiam o mínimo dos conteúdos apresentados eram excluídos por não ir ao encontro dos objetivos da escola, sendo o regime seriado e a repetência a base de origem de muitas das classes especiais nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil (FERREIRA e FERREIRA, 2007).

As ideias de Vigotski que começaram a ser difundidas no Brasil na década de 1980, representaram um marco teórico na possibilidade de enxergar a deficiência para além das limitações e da esfera orgânica de cuidados ao deficiente. Como nos aponta Laplane (2007, p. 6) essas influências “representaram uma alternativa teórica que, ao destacar a importância da linguagem e do outro no desenvolvimento e na aprendizagem, atribuía ao professor um lugar fundamental no processo educacional”. Além de inserir no contexto educacional um pensar diferente sobre as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, destacando as relações sociais e as mediações ocorridas no espaço escolar como fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

O conceito de deficiência, desse modo, tem-se deslocado da perspectiva orgânica para a questão interacional. A ênfase está no ensino, na preocupação com a aprendizagem dos alunos e nas condições que possibilitem esse processo através dos recursos e serviços de apoio pedagógicos.

Nessa perspectiva, podemos nos orientar por uma tendência em se elaborar uma outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos processos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional, mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino. Nessa tendência, a deficiência deixa de ser apresentada como tendo um quadro estável, uma vez que os processos educativos podem intervir fortemente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 41).

Partindo de um conceito de deficiência voltado para as interações sociais e a qualidade das relações que são possibilitadas às pessoas é que traremos a perspectiva Histórico-Cultural para dialogar com as práticas pedagógicas que são instauradas e produzidas no cotidiano das salas de aula para as crianças com autismo.



Defendemos, nesse estudo, uma visão positiva das possibilidades de aprendizagem para a pessoa com deficiência. Uma desconstrução de uma série de questões impregnadas na visão puramente biológica da deficiência, da deficiência enquanto impossibilidade, do preconceito, da dúvida em relação à aprendizagem da pessoa. Nesse sentido, precisamos compreender as questões humanas da aprendizagem, entender o outro a partir de um olhar voltado para as suas especificidades.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo pesquisar, documentar e analisar, nas relações de ensino materializadas no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os indícios dos processos de aprendizagem de um aluno com autismo e as mediações feitas pelos professores no ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em consideração as contribuições da Psicologia na interface com a Educação.

Essa proposta de trabalho se entrelaça ao projeto de pesquisa “Educação Inclusiva: um estudo das práticas educativas na escola à luz das contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural”, da Universidade Federal do Espírito Santo por se propor a pesquisar a Educação Especial e os processos escolares, especificamente a aprendizagem.

A criança autista⁴ pensada sob a ótica da perspectiva Histórico-cultural: as possibilidades de aprendizagem

Vigotski, entre as décadas de 1924 a 1931 (GÓES, 2002), produziu muitos trabalhos enfocando as necessidades e possibilidades implicadas na aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas com deficiência. A ênfase de seus estudos estava na questão semiótica de desenvolvimento humano, na plasticidade de funcionamento do psiquismo do sujeito e no papel das interações sociais.

Para Vigotski (2011/2012), independentemente da dificuldade ou da deficiência, toda criança possui condições de aprender. Porém, a criança que tem dificuldade ou algum tipo de deficiência, requer do profissional uma

⁴ Nos limites desse texto, não abordaremos as especificidades do autismo e sim as práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno, no contexto da pesquisa realizada.



metodologia de trabalho diferente, que atente para o fato de um olhar especial para cada especificidade. Os estudos de Vigotski partem da perspectiva social para estudar como as pessoas se formam subjetivamente, singularmente. Vigotski (2000) aponta que o processo de desenvolvimento cultural passa por três estágios,

[...] primeiro um meio de influência sobre outros, depois - sobre si. Nesse sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Na perspectiva Histórico-Cultural nos constituímos através das outras pessoas, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na relação com o outro, pois é o outro que ensina, mostra e que nomeia o mundo, é o outro que tem a palavra e que nos dá a palavra. É nesse processo de apropriação da palavra do outro, que perpassa o processo de internalização das palavras. Assim, a condição de humano se dá na relação com outros humanos. “Evidentemente a passagem de fora para dentro transforma o processo” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Desta forma, o processo externo significa social, ou seja, “[...] qualquer função psicológica superior foi externa - significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

No manuscrito de 1929, Vigotski (2000) traz a tese geral sobre o desenvolvimento do ser humano defendida em toda a sua obra. Segundo o autor, qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no social, depois no psicológico (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, uma transformação do processo interpessoal em intrapessoal, sendo este processo de transformação o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Para Vigotski (1998b) a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana e se constitui com base no salto qualitativo da psicologia



animal para a psicologia humana. Nas palavras do autor, “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Nesse contexto, o conceito de “homo duplex” aborda a ideia de que duplicamos o mundo pelo processo do pensamento, da representação e da aprendizagem. No processo de internalização das relações sociais, nos tornamos humanos diferentes uns dos outros. Smolka (2000) retoma o conceito de internalização, explicando que é nas relações sociais que encontramos todo o processo de formação do sujeito que é afetado pelos outros, pelos signos e pelos instrumentos.

No processo de internalização, a criança vai tornando seu o instrumento da cultura na qual ela está inserida, de modo singular ela vai se apropriando do que é coletivo. Ela participa dessa cultura e, ao mesmo tempo se apropria dela, transformando-a. Ou seja, é a forma como a criança transforma as relações sociais em relações próprias, em processo individual, que vai tornando-a singular. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 2000, p.28-29).

Vigotski (2012), em seu estudo sobre a defectologia, aborda sobre a importância dos recursos especiais e dos caminhos alternativos, enfatiza a dimensão semiótica do desenvolvimento humano, em que a palavra assume posição central no desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, para a Educação Especial os recursos precisam ser alternativos e os caminhos indiretos. Sendo os caminhos indiretos, tudo aquilo que procuramos de artifícios para ensinar e para aprender.

No campo da deficiência, seus estudos rompem com a perspectiva organicista, assistencial e filantrópica. A ideia do uso de caminhos indiretos, não significa uma pedagogia menor, mas sim uma pedagogia diferente. Aponta que é exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, que ele serve de estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõe funções que buscam compensar a deficiência e



conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. É exatamente porque a deficiência traz a falta de algo, que se deve procurar em outros meios, em outras formas, a força para viver.

A utilização de meios diferenciados para aprender, leva a ideia de compensação sociopsicológica, também defendida por Vigotski, ou seja, se deve investir em outras possibilidades de vida para o crescimento psíquico da pessoa, ligado ao uso de caminhos indiretos, que é exatamente propiciar outros meios para que a pessoa com deficiência possa aprender. Sendo assim, o desenvolvimento cultural se torna a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. No novo ponto de vista,

[...] prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha de aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) (VIGOTSKI, 2011, p.869).

É exatamente por ter a deficiência que se deve procurar outros mecanismos de sobrevivência, mecanismos para conseguir se inserir enquanto sujeito, enquanto humano, pois não tem como se tornar humano fora das condições de vida social, das condições que permitem estar com o outro, comunicar com o outro, viver as relações com o outro.

Pressupostos Teóricos e Metodológicos

Tendo como objetivo analisar as relações de ensino produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de aprendizagem de um aluno com autismo, esse estudo se apoiou nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano



postulados por Vigotski (1998a, 2000, 2011, 2012), no qual destaca as possibilidades implicadas no trabalho com a deficiência.

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante, anotações das práticas educativas e das relações de ensino realizadas nas salas de aula em diário de campo e participação da pesquisadora, primeira autora desse texto, em algumas atividades realizadas com o aluno autista em sala de aula. O acompanhamento das práticas educativas realizadas na sala de aula em uma escola municipal de São Mateus/ES, foi feito semanalmente pela estudante da Iniciação Científica na instituição escolar (primeira autora desse estudo).

Nesse contexto, privilegiar os processos, como sugere Vigotski, é privilegiar o estudo da história da constituição desses processos, na medida em que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998a, p.86). Nesse aspecto, Vigotski (1998a) defende que para se conhecer as realidades em que se encontram os sujeitos da pesquisa, é necessário fazer a análise das relações, das interações, do jogo, da interlocução de enunciados, compreendendo o sujeito para além da deficiência, da dificuldade que se apresenta.

No registro das relações de ensino instauradas na sala de aula, considerando com Vigotski, que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem, foi dada atenção não apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus dizeres foram sendo produzidos e singularizados. Assim, considerou-se como dados da pesquisa as falas, gestos e recursos pedagógicos que foram instaurados e produzidos nas relações de ensino.

Conhecendo Davi⁵ e seus processos de aprendizagem

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental no período de agosto de 2018 a abril de 2019, com uma criança com 09 anos de idade que, segundo laudo médico disponibilizado pela escola,

⁵ Nome fictício.



possuía autismo de nível 2 com grau moderado. O aluno encontrava-se em fase de alfabetização e as intervenções realizadas pela aluna pesquisadora, com orientação da professora da sala de aula incluíam: Auxílio nas atividades feitas pelo aluno na sala de aula, mediação no processo de aquisição da leitura e da escrita, atividades a partir do uso de aparelhos eletrônicos e utilização de jogos didáticos.

Desde o momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa para a professora regente da turma do 3º ano, ela afirmava que o aluno, identificado por Davi, estava passando por momentos ruins na vida escolar, pois ele não conseguia aprender e não gostava de tentar, dormia praticamente durante todas as aulas do turno matutino, que supostamente, ele passava a madrugada toda acordado, e embora ela se esforçasse para acompanhá-lo melhor, junto com outros alunos com dificuldades de aprendizagem (esses alunos estavam em processo de elaboração do diagnóstico clínico), sentar ao lado de cada aluno e ensinar, sozinha, ela não estava conseguindo, porque teria ainda que ensinar os conteúdos aos demais alunos da sala de aula, que eram no total de 28 crianças.

As atividades realizadas com Davi eram geralmente atividades descontextualizadas baseadas em cópias aleatórias de alguns livros de alfabetização e atividades capturadas do Pinterest⁶, que comumente eram realizadas na sala de aula.

Davi ainda não sabia ler, não conseguia realizar praticamente nenhuma atividade. Com a presença da aluna da Iniciação Científica na sala de aula, a professora viu a oportunidade de encontrar alguém que a pudesse ajudar e ajudar Davi em suas aprendizagens. Então, nas primeiras intervenções junto ao aluno fomos percebendo suas possibilidades e seus interesses e elaborando atividades que pudessem ir ao encontro de suas vontades, inicialmente, como um meio de chamar sua atenção para os conteúdos escolares e, posteriormente, como um meio do aluno se interessar e dar continuidade ao que fazíamos em sala de aula.

⁶ Uma rede social de compartilhamento de conteúdo através de imagens.



A alfabetização a partir da leitura de livros de literatura infantil

Durante os dias em que estava acompanhando Davi, eu⁷ o ajudava com a leitura de alguns livros infantis. Ele não tinha o costume de ler nada em sala de aula. No início do acompanhamento ele teve certa resistência até mesmo em querer escutar as histórias, descobri que o motivo também era pela escolha dos livros, pois nunca escolhia na biblioteca, como os demais alunos da sala de aula faziam costumeiramente.

Percebendo que eu poderia ser uma interlocutora na atividade de leitura, comecei a levá-lo à biblioteca e ajudá-lo a escolher os livros sempre fazendo comentários sobre o que o livro continha de conteúdo e de histórias. Essa interlocução vai ao encontro com o pressuposto vigotskiano, ao esclarecer que,

A leitura realizada a partir da incorporação da fala/leitura do outro, de caráter interpessoal, origina processos de aprendizagem e desenvolvimento (a questão da zona potencial de desenvolvimento) que se transformam em processos intrapessoais. Assim, os recursos de incorporação e complementariedade, descritos com relação à aquisição da fala, tornam o processo de internalização mais palpável. (VIGOSTKI, 1998b, p.25)

Esse movimento de levá-lo à biblioteca, aos poucos, foi motivando o aluno a querer ler e a perguntar sobre o conteúdo dos livros de literatura infantil. Aproveitando seu interesse inicial por livros, fui levando alguns para a sala de aula e pedindo para que anotasse no caderno as palavras que desconhecia, como uma possibilidade de revisitar a palavra, pela escrita, quando sua memória não desse conta de lembrar. Nesse aspecto, trabalhava com o aluno a escrita enquanto recurso mnemônico.

Pesquisávamos durante as aulas sobre as palavras que ele anotava e sempre pedia para que ele fizesse um desenho que representasse a história lida, pois o desenho também se configura como uma marca que na relação com a escrita, ativam processos de memória.

⁷ O relato dos processos vivenciados na pesquisa será feito em primeira pessoa, pois consistiu na intervenção direta da pesquisadora, aluna da Iniciação Científica e primeira autora desse texto, junto ao aluno com autismo na sala de aula.



Os signos e, nesse sentido, ‘as palavras’ constituem para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade, criando processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 1998a). Logo, vi a necessidade de fazer com ele um trabalho significativo de aprendizagem, utilizando as sílabas das palavras das histórias para ajudar na aquisição inicial da leitura e da escrita.

Davi tinha bastante dificuldade em pronunciar algumas sílabas e confundia bastante as que começavam com as letras J e G, sempre as trocava. Sílabas com três letras eram as que ele mais tinha dificuldades, trocava as letras quando a segunda letra da sílaba era R ou L, e não conseguia pronunciar palavras com a letra S. Sempre que eu lia com ele, lembrava-o das regras e das pronúncias que discutíamos nas aulas. Costumava trabalhar o som das letras separadamente quando percebia alguma dificuldade na pronúncia de algumas palavras, entoava diversas vezes para ele, até um certo momento em que ele mesmo entoava separadamente a letra da sílaba e depois toda a sílaba.

À medida em que Davi estava tornando-se mais experiente, adquirindo um número cada vez maior de referências, estava ocorrendo exatamente o que Vigotski (1998b) descrevia sobre a questão dos modelos, que devem ser oferecidos e representam um esquema cumulativo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Ao ensinar Davi, eu estava participando do modo de apropriação da cultura por ele, da prática social, dos conhecimentos que estavam sendo produzidos historicamente, e que não são da ordem do imediatismo. Apontar e explicitar as marcas da escrita, os nomes das letras, os sons, as ordens, os conjuntos de letras que formam as sílabas ajudavam Davi a entender a complexidade da escrita e sua relação com o mundo social.

Quando terminávamos as atividades, ele costumava pegar as sílabas móveis que fazíamos e montava mais palavras, destacando outros contextos de uso e seus significados. Nesse sentido, o uso de instrumentos, de meios artificiais, vai ampliando ilimitadamente a gama de atividades no interior que as



novas funções psicológicas podem operar. Um exemplo é a atividade mediada, pois, inicialmente o aluno precisava dos signos externos, para mais adiante começar a ocorrer internamente o processo de sua aprendizagem, na internalização dos modos culturais de ser e agir sobre o mundo.

É nesse sentido que, através dos recursos mediacionais utilizados em sala de aula e de recursos alternativos, os alunos vão se apropriando significativamente dos modos de se organizar socialmente.

Davi era alheio às práticas sociais de leitura e de escrita que eram realizadas na sala de aula. Por não entender a escrita e por não participar de atividades de leitura, não atribuía importância às suas práticas. Na medida em que ele foi percebendo os significados contidos nos livros e as inúmeras possibilidades de criação que o texto de literatura proporciona, Davi foi se interessando em produzir suas próprias escritas, para mais tarde elaborar seu próprio livro de história chamado por ele de “Livro Espaço Bili” que consistiu na criação de uma história curta sobre o cachorro de Davi que foi morar no espaço com um Robô.

A História foi feita por ele com a ajuda da pesquisadora e, posteriormente, veiculada por todos os alunos da sala de aula, que queriam ler a história elaborada por Davi.

Davi, nesse contexto, passou a ser protagonista de suas aprendizagens e participativo nas relações estabelecidas com os outros alunos da sala de aula. Isso só foi possível por meio das experiências que lhe foram propiciadas, conforme explica Góes,

[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pelas crianças, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES, 2002, p.99).

Daí a importância da escola propiciar experiências diferenciadas aos alunos com autismo, por meio do ensino e das práticas pedagógicas (re) significando o modo de olhar para a criança e de conceber seus modos de aprender.



Considerações Finais

Somos seres sociais e nos transformamos na relação com a cultura, com os instrumentos culturais e na relação com o outro. Apontar, mostrar, mediar, oferecer modelos de referências abrindo possibilidades infinitas para que o aluno possa, a partir disso, recriar o modelo, e assim ter experiência social deve ser um ato constante no processo educacional.

Precisamos refletir sobre as questões curriculares que priorizamos para o ensino de pessoas com dificuldades de aprendizagem e/ou com qualquer deficiência, pois quando enfatizamos que não são os mesmos procedimentos que devemos utilizar para ensiná-los, refletimos em como tornar esse currículo acessível a todos os alunos.

A ajuda constante ao professor da sala de aula do ensino comum, também é primordial. O aluno não é de um determinado professor, mas sim de toda a comunidade escolar e sua aprendizagem precisa ser pensada coletivamente. Pensar nas especificidades de cada aluno, perceber o outro em sua singularidade, para assim compreendermos quais os recursos, conteúdos e a forma como devemos articulá-los, deve ser preocupação diária da escola comprometida com o ensino de qualidade.

Portanto, este estudo contribui para a reflexão dos processos de aprendizagem que envolvem os alunos com autismo, assim como, para se pensar metodologias que propiciem um ensino de qualidade a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças constitutivas para um ensino de qualidade na diversidade.

Referências

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. **Educação especial: aspectos históricos e evolução conceitual**. Millenium: Educação, Ciência e Tecnologia, Viseu, Portugal: Instituto Politécnico de Viseu-IPV, n. 34, Abr. 2008, p. 223-231.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.



GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES. M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histerdbr On-line**, Campinas, n. 15, 2004, p. 1-7.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril/00.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, Martins fontes, 1998b.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n.º 71, julho, 2000.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

JULIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

